

MARILDA BONINI VARGAS

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A EXPERIÊNCIA DOS CURSOS
DE PEDAGOGIA DA UCDB E UFMS -1995 – 2004**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE-MS
2007

MARILDA BONINI VARGAS

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A EXPERIÊNCIA DOS CURSOS
DE PEDAGOGIA DA UCDB E UFMS -1995 - 2004**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Educacionais, Gestão da escola e Formação docente.

Orientadora: Doutora Margarita Victoria Rodríguez

**Universidade Católica Dom Bosco
Campo Grande- Ms
2007**

Ficha catalográfica

Vargas, Marilda Bonini

V297p Políticas de formação inicial de profissionais da educação básica: a experiência dos cursos de pedagogia da UCDB e UFMS 1995-2004 / Marilda Bonini Vargas; orientação Margarita Victoria Rodriguez. 2007

248 f.: il.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mestrado em educação, 2007.

Inclui bibliografia

1. Professores - Formação 2. Política educacional I. Rodriguez, Margarita Victoria. II. Título

CDD-370.71

Bibliotecária responsável: Clélia T. Nakahata Bezerra CRB 1/757.

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A EXPERIÊNCIA DOS CURSOS
DE PEDAGOGIA DA UCDB E UFMS -1995 – 2004**

MARILDA BONINI VARGAS

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora: Margarita Victoria Rodríguez

Professora Doutora: Regina Tereza Cestari de Oliveira

Professora Doutora: Emilia de Freitas Lima

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus avós LUIZ e MARIA (*in memoriam*) por tudo que eles representaram na minha vida, paz, amor e dedicação, lições que os bancos escolares jamais ensinariam com tanta perfeição.

AGRADECIMENTOS

A Professora Dr.^a Margarita Victoria Rodrigues, pela competência, dedicação e envolvimento com que orientou este trabalho, e por não ser somente uma orientadora e sim uma grande amiga.

As professoras Doutoradas Regina Tereza Cestari de Oliveira e Emilia de Freitas Lima por fazerem parte da minha banca e contribuírem de forma significativa na realização deste trabalho.

A minha Mãe Maria Aparecida Bonini que me ensinou desde de cedo a buscar meus ideais e nunca desistir diante dos obstáculos da vida.

Ao meu esposo Emerson Alan, pelo amor e compreensão. Meu porto seguro nos momentos difíceis e minha fonte de inspiração.

Aos meus irmãos Adair Bonini, Altair Bonini e Giseli Bonini, que sempre me ajudaram e me incentivaram na busca pelo conhecimento.

Aos meus sobrinhos Felipe Eduardo, Pedro Augusto e Giovanna por representarem a esperança de um amanhã melhor.

A Universidade Católica Dom Bosco e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que forneceram os documentos necessários para a realização deste estudo.

As professoras do Mestrado em Educação da UCDB, pelos ensinamentos indispensáveis nesta formação.

A Soninha, secretária do Mestrado em Educação pela sua dedicação no atendimento aos mestrandos.

E por fim a todos os que colaboraram de forma direta ou indireta na realização deste trabalho.

VARGAS, Marilda Bonini. Políticas de formação Inicial de profissionais da educação básica: a experiência dos Cursos de Pedagogia da UCDB e UFMS -1995 – 2004. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande –MS: 2007

RESUMO

Esta dissertação se insere na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, do Programa de Mestrado da Universidade Católica Dom Bosco. Traz como objeto de pesquisa a análise das políticas de formação de professores para a educação básica e sua influência na formação inicial do Pedagogo, no período de 1995-2004, na UCDB e na UFMS. Desta forma, o objetivo geral constitui-se em analisar os desdobramentos das políticas de formação de professores na formação inicial do pedagogo na UCDB e UFMS entre os anos de 1995- 2004; como objetivos específicos: a) Verificar por meio da revisão bibliográfica os impulsos das políticas educacionais implementadas no período de 1995 a 2004 na formação inicial dos profissionais da educação básica; b) Analisar como as políticas de formação de professores para a educação básica interferiram nas mudanças curriculares e nas habilitações do Curso de Pedagogia UCDB e na UFMS no período de 1995 a 2004; c) analisar as implicações destas políticas de formação na formação inicial do pedagogo da UCDB e da UFMS no período de 1995 a 2004. Como procedimentos metodológicos utilizou-se: a) revisão bibliográfica sobre a temática; b) levantamento de documentos referentes aos cursos analisados; c) levantamento e categorização dos documentos em forma de quadros, tabelas e gráficos. Como resultados o estudo demonstrou que as políticas de formação de professores para a educação básica impactaram de forma imprevisível em ambos os cursos pesquisados, implicando em uma formação inicial essencialmente prática. Assim pode-se dizer que a formação inicial no interior dos cursos pesquisados apresentou mudanças significativas a partir das reformas educacionais implementadas durante a segunda metade dos anos de 1990. Verificam-se alterações no nome das disciplinas, focando aspectos mais vinculados à prática docente. O estudo demonstrou que, do ano de 1995 a 1999, ambas as instituições pesquisadas apresentavam maior carga horária no núcleo de formação básica, já para os anos de 2000 a 2004, os conteúdos da formação voltaram-se para a prática docente, com exceção do Curso de Bacharelado da UCDB. Em relação à oscilação dos núcleos de análise a UFMS se manteve mais estável que a UCDB, pois o Curso de Pedagogia, nesta instituição, manteve-se com a mesma matriz curricular em média por três anos consecutivos. Já em relação à carga horária total, o curso da UCDB se manteve com carga horária maior do que na UFMS, a não ser no ano de 2004, quando esta instituição aumentou expressivamente sua carga horária, em especial no núcleo relativo às práticas.

Palavras-chave: Políticas educacionais; formação de professores e Curso de Pedagogia.

VARGAS, Marilda Bonini. Politics of professionals' for the basic education Initial formation: the experience of the Courses of Pedagogy of UCDB and UFMS -1995-2004. University Catholic Dom Bosco. Campo Grande-MS: 2007

ABSTRACT

This dissertation interferes in the line of research Education Politics, Administration of the School and Educational Formation, of the Program of Master's degree of the University Catholic Dom Bosco. With that, the research object is the analysis of the politics of teachers' formation for the basic education and the influence in the Educator's initial formation, in the period of 1995-2004, in UCDB and in UFMS. This way, the general objective is constituted in, to analyze the unfoldings of the politics of teachers' formation in the educator's initial formation, in UCDB and UFMS 1995 - 2004; as specific objectives: a) to Verify through the bibliographical revision the pulses of the education politics implemented in the period from 1995 to 2004 in the professionals' of the basic education initial formation; b) to Analyze as the politics of teachers' formation for the basic education interfered in the changes curriculares and in the qualifications of Pedagogia UCDB Course and in UFMS in the period from 1995 to 2004; c) to analyze the implications of these formation politics in the educator's of UCDB initial formation and of UFMS in the period from 1995 to 2004. As methodological procedure was used: a) bibliographical revision on the theme; b) rising of documents regarding the analyzed courses c) rising and categorization of the documents in form of pictures, tables and graphs. As results the study demonstrated that the politics of teachers' formation for the education basic impactaram of form impresumível in both researched courses, implicating in an initial formation gone back to the practice - reflexive of the teachers. It can be said like this that, the initial formation inside the researched courses presented significant changes starting from the education reforms implemented during the second half of the years of 1990. Alterations are verified in the name of the disciplines, focusing aspects more linked to the educational practice. The study demonstrated that, of the year from 1995 to 1999, both researched institutions presented larger workload in the nucleus of basic formation, already for the years from 2000 to 2004, the formation was based in practice, except for the Course of Baccalaureate of UCDB. In relation to the oscillation of the analysis nuclei UFMS stayed stableer than UCDB, because the Course of Pedagogy, in this institution, stayed with the same head office curricular on average for three consecutive years. Already in relation to the total workload, the course of UCDB stayed with larger workload than in UFMS, to not be in the year of 2004, when this institution increased expressivamente the workload, especially in the relative nucleus the practices.

Word-key: education Politics; teachers' formation and Course of Pedagogy

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APEOSEP	Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco mundial
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CAEN	Câmara de Ensino
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CCHS	Centro de Ciências Humanas e Sociais
CEP	Centro Estadual de Professores
CFE	Conselho Federal de Educação
CH	Carga Horária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEP/UFMS	Conselho de Ensino e Pesquisa
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CONSU	Conselho Superior
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FADAFI	Faculdade Dom Aquino de Filosofia e Letras
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FORGRAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
FORUNDIR	Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FUCMAT	Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNLEC	Fundação Lwtons de Educação e Cultura
GT	Grupo de Trabalho
FURG	Fundação Universidade do rio Grande do Sul
HEM	Habilitação Especifica para o Magistério de 1º Grau
ICGES	Instituto Campo Grande de Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LAC/UFMS	Laboratório de Análises Clínicas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
LDB	Lei de diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MS	Mato Grosso do Sul
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAC	Programa de Alfabetização e Cidadania
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNDL	Programa Nacional do livro Didático
PREG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PRONAICA	Programa de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente
PROVÃO	Exame Nacional de Cursos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SESU/MEC	Secretaria de Educação Superior/ Ministério da Educação e Cultura
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRG	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNAES	Centro Universitário de Campo Grande
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIDERP	Universidade para o Desenvolvimento da Estado e da Região do Pantanal
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado de Rio Grande do Sul

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Distribuição da Carga horária por núcleos de análises (UFMS)	208
Tabela 02: Distribuição da Carga Horária Anual (1980 a 1994)	208
Tabela 03: Distribuição da carga horária por núcleo de análise conforme matriz curricular do Curso de Pedagogia da UCDB entre os anos de 1995 a 2004.	162
Tabela 04: Distribuição da carga horária por núcleo de análise conforme matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFMS entre os anos de 1995 a 2004.	166
Tabela 05: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia ano de 1995	208
Tabela 06: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia ano de 1997	208
Tabela 07: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia ano de 1998	208
Tabela 08: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia ano de 1999	208
Tabela 09: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia ano de 2000	209
Tabela 10: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia ano de 2001	209
Tabela 11: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia ano de 2002	209
Tabela 12: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia ano de 2003	209
Tabela 13: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia ano de 2004	209
Tabela 14: Evolução da carga horária dos cursos de Pedagogia da UFMS e UCDB (1995-2004)	209

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS: Habilitações em Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau e Supervisão Escolar para a Escola de 1º e 2º graus (1980).	111
Quadro 02: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS: Habilitações em Magistério da Pré-escola e Supervisão Escolar para a Escola de 1º e 2º graus (1980).	112
Quadro 03: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS: Habilitação em Magistério das Séries Iniciais do 1º grau (1980).....	116
Quadro 04: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS: Habilitações em Magistério da Pré-escola (1980).	120
Quadro 05: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS: Habilitações em Supervisão Escolar para exercício na Escola de 1º e 2º graus (1980).	122
Quadro 06: Disciplinas Relacionadas à Formação Básica (UCDB) (1995 a 2000).....	134
Quadro 07: Disciplinas Relativas à Formação Básica (Bacharelado UCDB (2002 a 2004).....	137
Quadro 08: Disciplinas Relativas à Formação Básica (Licenciatura (UCDB) 2002 a 2004)	139
Quadro 09: Disciplinas Relativas à Prática (UCDB) (1995 a 2000).....	143
Quadro 10: Disciplinas Relativas à Prática – Bacharelado (UCDB) (2002 à 2004).....	144
Quadro 11: Disciplinas Relativas à Prática – Licenciatura (UCDB) (2002 a 2004).....	145
Quadro 12: Disciplinas relativas à formação complementar (UCDB) (1995 a 1998)	146
Quadro 13 Disciplinas relativas à formação complementar (UCDB-Bacharelado) (2002 a 2004)	147
Quadro 14 Disciplinas relativas à formação complementar (UCDB - licenciatura) (2002 a 2004)	147
Quadro 15: Disciplinas Relacionadas à Formação Básica - (UFMS) (1995 a 2004).....	149
Quadro 16: Disciplinas Relativas à Prática (UFMS) (1995 a 2004)	153
Quadro 17 Disciplinas relativas à formação complementar (UFMS) (1995 a 2004).....	156
Quadro 18: Disciplinas UCDB no ano de 1995 (Resolução CONSU nº 005/1994).....	210
Quadro 19: Disciplinas UCDB no ano de 1997 (Projeto Político Pedagógico ano de 2000)	211
Quadro 20: Disciplinas UCDB no ano de 1998 (Projeto Político Pedagógico ano de 2000)	212
Quadro 21: Disciplinas UCDB no ano de 1999 (Projeto Político Pedagógico ano de 2000)	213
Quadro 22: Disciplinas UCDB no ano de 2000 (Projeto Político Pedagógico ano de 2000)	214
Quadro 23: Disciplinas UCDB no ano de 2001 (Projeto Político Pedagógico ano de 2000)	215
Quadro 24: Disciplinas UCDB no ano de 2002 (Resolução CONSU nº 017/2001).....	216
Quadro 25: Disciplinas UCDB ano de 2002 (pg. UCDB-Sistema para Coordenação de Bloco) ...	217
Quadro 26: Disciplinas UCDB no ano de 2003 (página UCDB- Sistema para Coordenação de Bloco).....	218
Quadro 27: Disciplinas UCDB no ano de 2003 (página UCDB- Sistema para Coordenação de Bloco).....	219
Quadro 28: Disciplinas UCDB no ano de 2004 (página UCDB- Sistema para Coordenação de Bloco).....	220

Quadro 29: Disciplinas UCDB no ano de 2004 (página UCDB-Sistema para Coordenação de Bloco).....	221
Quadro 30: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS 1995 (Resolução COEPE nº 122/1995)	222
Quadro 31: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS 1997 (Resolução COEPE nº 122/1995)	223
Quadro 32: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS 1998 (Resolução COEPE nº 122/1995)	224
Quadro 33: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS 1999 (Resolução COEPE nº 122/1995)	225
Quadro 34: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS 2000 (Resolução CAEN nº 15/2000)..	226
Quadro 35: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS 2001 (Resolução CAEN nº 5/2001)....	227
Quadro 36 Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS 2002 (Resolução CAEN nº 15/2000)...	228
Quadro 37: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS 2003 (Resolução CAEN nº15/2000)...	229
Quadro 38: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS 2004	230
Quadro 39: Relação dos documentos da UFMS (Curso de Pedagogia).....	231
Quadro 39: Relação dos documentos da UFMS (Curso de Pedagogia) (Continuação)	232
Quadro 40: Relação dos documentos da UCDB (Curso de Pedagogia).....	233

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual das disciplinas por núcleo de análise conforme Portarias e Resoluções Internas da UFMS.....	128
Gráfico 2: Evolução da carga horária conforme Portaria e Resoluções Internas da UFMS	130
Gráfico 3 : Oscilação dos núcleos de análise segundo matrizes curriculares do Curso de Pedagogia da UCDB 1995-2004.	165
Gráfico 4: Oscilação dos núcleos de análise segundo matrizes curriculares do Curso de Pedagogia da UFMS 1995-2004.	168
Gráfico 5 : Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia ano de 1995	171
Gráfico 6 : Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia ano de 1997	173
Gráfico 7 : Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia da UCDB e UFMS ano de 1998.	174
Gráfico 8: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia da UCDB e UFMS ano de 1999.	175
Gráfico 9: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia da UCDB e UFMS ano de 2000.	178
Gráfico 10: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia da UCDB e UFMS ano de 2002.	179
Gráfico 11: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia da UCDB e UFMS ano de 2003.	181
Gráfico 12: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia da UCDB e UFMS ano de 2004.	182
Gráfico 13: Evolução da carga horária dos cursos de Pedagogia da UFMS e UCDB (1995-2004) ..	183

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	I
AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
LISTA DE SIGLAS	V
LISTA DE TABELAS	VII
LISTA DE QUADROS	VIII
LISTA DE GRÁFICOS	X
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL 1939-1996: EMBATES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO	18
1.1 Das escolas normais ao Curso de Pedagogia no Brasil: A necessidade de um curso superior de formação de professores.....	19
1.2 O Curso de Pedagogia no Brasil: Da sua instalação a sua indefinição (Decreto 251/1962).	25
1.3 As indicações de Valmir Chagas: A criação das habilitações e a indefinição na formação inicial do Pedagogo.....	28
1.4 A promulgação da Lei 9394/1996 (LDB): O Artigo 63 e a intensificação da indefinição na formação inicial do Pedagogo.	38
CAPÍTULO 2: AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANOS DE 1990 E SUA REPERCUSSÃO NO CAMPO EDUCACIONAL: A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	46
2.1. As políticas educacionais no pós-ditadura militar (1985-1995)	48
2.2. As políticas neoliberais e a formação inicial de professores na década de 1990: Os desdobramentos da gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso	52
2.3. O novo modelo de formação de professores na década de 1990: As novas competências para a ação docente.....	60
2.4. O papel das entidades na configuração e implementação das políticas de formação de professores para a educação básica: revisitando os Movimentos pela Formação do Educador.....	68
CAPÍTULO 3: A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO NA UCDB E UFMS -1995 –2004.94	
3.1. A formação de professores em nível superior no Estado de Mato Grosso do Sul: O avanço dos Cursos de Pedagogia.....	96
3.2. A formação inicial do Pedagogo na UCDB: Da FADAFI a Universidade Católica Dom Bosco (1961- 2004).....	101
3.3. A UFMS e a trajetória do Curso de Pedagogia no Estado de Mato Grosso do Sul	105
3.3.1. O Curso de Pedagogia da UFMS (Campo Grande): anos de 1980 uma nova concepção de formação	110
3.4. As políticas de formação de professores: mudanças na formação inicial do Pedagogo na UCDB e na UFMS (1995 a 2004).....	131
3.4.1. A experiência do Curso de Pedagogia da UCDB nos anos de 1995 a 2004: as disciplinas e suas cargas horárias.	132
3.4.2. As disciplinas e sua carga horária no Curso de Pedagogia: a experiência da UFMS entre os anos de 1995 a 2004.	148
3.5. As implicações das políticas de formação de professores na formação do Pedagogo na UCDB e na UFMS no período de 1995 a 2004.....	160

3.6. Os impactos das políticas de formação de professores na formação inicial do Pedagogo na UCDB e da UFMS -1995 a 2004.....	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	194
REFERÊNCIAS DE DOCUMENTOS OFICIAIS	201
REFERÊNCIAS DE DOCUMENTOS DAS ENTIDADES DE CLASSE.....	205
APÊNDICE	207

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo geral analisar os desdobramentos das políticas de formação de professores na formação inicial do pedagogo formado na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) Campus sede, e Universidade Federal de Mato Grosso de Sul (UFMS) campus de Campo Grande, no período de 1995 a 2004.

A escolha do tema ocorreu ainda em meu curso de graduação em pedagogia e fortaleceu-se com meu ingresso na linha de pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente” do Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco por perceber que existe ainda um grande debate em torno do tipo de formação inicial que este profissional deve receber. Pois, desde a criação do Curso de Pedagogia em 1939, o mesmo sofreu várias alterações, com o intuito de adequá-lo ora às demandas do mercado de trabalho ora para atender aos interesses ideológicos da política educacional vigente. Nesse sentido, foram muitas as formas buscadas para organizá-lo a fim de formar um egresso mais eficiente, principalmente nos dias atuais, em que o ensino é voltado para a formação de competências consideradas como essenciais à atuação de um educador, no

entanto, essa formação ainda esbarra no velho entrave: Qual é o perfil profissional do Pedagogo?

Esse velho entrave, no entanto, ganhou uma roupagem nova a partir dos anos 1990, quando a política de Estado assumiu a característica neoliberal, tornando a educação um serviço a ser prestado e adquirido no mercado, intensificando, desta forma, o pensamento privatista como diretriz educacional. Justamente por esse motivo, optou-se pelo período que compreende os anos de 1995 a 2004, em especial, os anos de 1995-2002, fase do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), no qual as políticas de cunho neoliberal assumem a sua forma mais acentuada, emergindo, portanto, a discussão sobre a formação dos professores, trazendo seus reflexos diretamente sobre o Curso de Pedagogia e, conseqüentemente sobre a formação inicial do pedagogo, principalmente após a promulgação da LDB (Lei nº 9394/1996).

Desta forma, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi instituído que a formação de docentes para atuar na educação básica deveria ser feita em nível superior. A Lei também previa a criação de Institutos Superiores de Educação (Art.62), como um novo lócus de formação, implantando os Cursos Normais Superiores com o objetivo de formar os profissionais habilitados para a docência na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental (Art.63). Estabelecendo-se ainda, nas disposições transitórias, que no prazo de dez anos a partir da data de promulgação da Lei, todos os professores da educação básica deveriam ter formação em nível superior, em cursos de graduação plena. Essa determinação fez com que houvesse um aumento expressivo dos cursos de Pedagogia e principalmente a criação de inúmeros Cursos Normais Superiores, levando estes profissionais a buscarem cursos de qualidade muitas vezes duvidosa, somente para cumprirem esta determinação imposta pela

legislação. Na letra da Lei, ao Curso de Pedagogia, caberia a formação do especialista para atuar na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, porém, estes especialistas deveriam ser formados tendo como garantia a base comum nacional (Art.64).

Porém, no início do novo milênio vivencia-se um exacerbado embate centrado na elaboração das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior e das Diretrizes para o Curso de Pedagogia, no entanto, essa discussão já é bem antiga, iniciou-se desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/1961, quando os educadores e acadêmicos dos cursos de Pedagogia buscavam uma formação voltada para o campo científico e docente, alegando que não seria possível formar um pedagogo desarticulado da formação docente e muito menos da formação científica oferecida pelas universidades, como almejava o Ministério da Educação e Cultura, que visava uma formação meramente técnica para este profissional.

A partir dos anos de 1990, essa discussão vem à tona com força total, pois o Ministério da Educação e Cultura influenciado pelo discurso neoliberal e pelos organismos de financiamento internacional como o Banco Mundial, admiti uma nova concepção de formação de professores, que reflete diretamente no perfil profissional do pedagogo. Esse novo entendimento busca formar o educador voltado para as competências, ou seja, para o modelo referenciado em uma perspectiva técnico-profissional, que objetiva formar um novo tipo de professor capaz de atender a lógica de mercado que caracteriza as sociedades capitalistas contemporâneas.

Assim, essa tendência traz para os cursos de formação de professores uma função pragmática e simplificada, a começar pela redução do tempo de duração dos cursos, que diminuiu de quatro anos para três anos isso demonstra que a política de valorização do

magistério implantada nos anos de 1990 é antagônico, pois, a redução da carga horária do curso demonstra o desprestígio deste profissional, que fica impossibilitado de ter uma formação sólida, científica e política, não dando a ele condições de atender as transformações exigidas pela modernidade, fazendo voltar, desta forma, a mesma discussão originada em 1961 com a criação da primeira LDB 4.024/1961.

Tendo em vista que três anos não é tempo suficiente para formar o professor, o conteúdo da formação inicial acaba prejudicado, pois, para atingir os objetivos do curso neste curto espaço de tempo, acaba-se esvaziando os conteúdos de fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos, responsáveis por uma sólida formação. Nota-se aí, uma grave seqüela cultivada pelo discurso neoliberal: a diminuição do tempo da formação do professor é apenas uma forma escancarada de mostrar resultados imediatos de escolarização, ou seja, somente para cumprir as exigências das instituições de financiamento internacional das políticas educacionais brasileira, a saber, o Banco Mundial. Como comenta Brzezinski (1999, p.81):

Em face dos ditames desse órgão financeiro internacional, o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores. Os resultados desse modelo têm sido expressados por dados quantitativos que pretendem causar impacto nos financiadores das políticas educacionais.

Para além disto no ano de 2001, sob o Parecer CNE/CP n. 09/2001 instala-se o debate sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores que traz no seu discurso à visão de competência referenciada pelos organismos internacionais. Essa tendência, além de determinar um novo tipo de formação de professores, acarreta uma concepção produtivista da educação, sendo confundida com preparação para o trabalho, distanciando desta forma, o significado de humanização, o que acaba levando a educação a

ser planejada visando apenas à concorrência, palavra central do discurso neoliberal. O mencionado documento, ainda, desvincula a formação de especialistas da educação da formação para docência, o que causaria uma lacuna irreversível entre teoria e prática e entre fazer e saber fazer.

No entanto, o que mais chama a atenção, é que o referido Parecer não menciona em momento algum o Curso de Pedagogia como formador de docentes para atuação na educação infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Desta forma, percebe-se uma desconsideração para com tal curso, pois, as novas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica do ano de 2001, não levam em conta que o Curso de Pedagogia historicamente, vem sendo o principal lócus formador de professores, desmerecendo assim, as contribuições destes profissionais na educação Básica para o desenvolvimento do cidadão e da sociedade.

Portanto, considerando-se que a educação oferecida nas séries iniciais do Ensino Fundamental constitui a base educacional de todo cidadão e conseqüentemente o desenvolvimento da sociedade, cabe perguntar: “As políticas de formação de professores para a educação básica implementadas no período 1995-2004 no Brasil, têm exercido algum conflito teórico-metodológico na formulação dos Projetos Pedagógicos e nas Matrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)? De que maneira as Políticas de Formação de Professores para a Educação Básica se refletem ou se refletiram na organização do Curso de Pedagogia e na definição da formação inicial do pedagogo da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no período de 1995 a 2004?”.

Dada esta problemática, apresenta-se o objetivo geral desta pesquisa: Analisar os desdobramentos das políticas de formação de professores na formação inicial do pedagogo formado na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade Federal de Mato Grosso de Sul (UFMS) no período de 1995 a 2004.

Para a consecução deste objetivo geral, têm-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Verificar por meio da revisão bibliográfica e documental os impulsos das políticas educacionais implementadas no período de 1995 a 2004 na formação inicial dos profissionais da educação básica;
- b) Analisar como as políticas de formação de professores para a educação básica interferiram nas mudanças curriculares e nas habilitações do Curso de Pedagogia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no período de 1995 a 2004;
- c) analisar as implicações destas políticas de formação na formação do pedagogo da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no período de 1995 a 2004.

Desta forma, para a realização da pesquisa tornou-se necessária uma revisão da literatura acerca do assunto. Observou-se, numa pesquisa, realizada por André (2004), que nos anos de 1990 a 1998 foram produzidas no Brasil 6.244 teses e dissertações na área de educação, das quais 410 referiam-se à formação de professores, estando distribuídas nas seguintes temáticas: 295 sobre formação inicial, 73 sobre formação continuada e apenas 42 sobre identidade e profissionalização docente. Sobre a temática formação inicial foram

produzidas 295 teses e dissertações, sendo que 155 estudos se referem à Escola Normal, seguida pelos estudos de licenciatura (23%), formação continuada (17%), identidade e profissionalização docente (10%) e por último, apenas (9%) desse total se referiam ao estudo da pedagogia ou sobre os cursos de Pedagogia. Portanto, André (*Apud* Maciel e Shigunov Neto, 2004, p.83):

Ao considerar os dados referentes ao Curso de Pedagogia, observa-se que os subtemas priorizados nesses trabalhos são; Avaliação do curso (17) ou estudo de uma disciplina pedagógica (9). O aspecto mais enfatizado nas avaliações do curso é o currículo (7), seguido das políticas de formação (4) e da educação à distância (2).

André (2004), também ressalta que os temas identidade e profissionalização docente têm emergido nos últimos anos, configurando um total de 42 teses e dissertações, dentre as quais (13) delas referem-se à identidade profissional e apenas (2), sobre a produção da profissão.

De com os dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 1998 à 2004 o número de teses e dissertações em Educação no Brasil passaram de 6.244 para 15.535, deste total 2.424 se dedicam à formação de professores de modo geral e no que diz respeito às políticas de formação de professores para a Educação Básica o número passou de (4) para (126), sendo que desse total apenas (29) referem-se às políticas de formação de professores no Curso de Pedagogia.

Dentre os trabalhos pesquisados merecem destaque alguns estudos discutem o objeto desta dissertação. Embora não estejam diretamente ligadas ao foco principal do estudo, foram selecionadas por se integrarem ao conhecimento sobre o tema em questão.

Entre elas a dissertação de Almeida (1996) que teve por objetivo, analisar a trajetória da construção da Universidade Católica Dom Bosco até seu reconhecimento.

Segundo a autora, “em sua criação, identificam-se concepções e idéias que nortearam o trabalho dos Salesianos, nas várias fases de sua trajetória histórica pelos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, através dos compromissos continuamente renovados com a comunidade regional a que se destinaram servir”.

Acácio (1999) analisa a formação do pedagogo na Universidade Federal do Acre. A autora busca compreender as dificuldades que essa formação vem enfrentando, desde a criação do curso no ano de 1970, até 1997 quando o curso foi reformulado, dificuldades estas que se refletem na formação inicial do pedagogo. Acácio, em sua pesquisa levanta várias fragilidades, redundâncias e incertezas, que atingem diretamente a qualidade do curso. Como resultado, a pesquisa traz a redefinição curricular do Curso de Pedagogia, em que este se voltou para a docência como formação principal, desativando-se por completo as habilitações. Esta mudança visou à construção de um novo perfil profissional do pedagogo formado pela UFAC.

O estudo de Campani (1999) também se aproxima ao tema desta dissertação, pois apresenta uma análise sobre o saber da prática docente no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Este estudo teve como proposta inicial alguns questionamentos sobre os saberes da prática docente construída ao longo da trajetória discente da pesquisadora no referido curso, e pautou-se nos referenciais teóricos que problematizam a questão do saber e da prática docente. Segundo a autora, os saberes docentes estão vinculados às diferentes linhas teóricas que compõem o Curso de Pedagogia, prática social e a trajetória de formação dos docentes pesquisados. Como resultados deste estudo, Campani ressalta que não há uma única forma de ensinar e de se relacionar com o conhecimento, portanto, não existe uma forma única de produzir conhecimento e de conceber o Curso de Pedagogia da UFRGS. Sendo assim, no curso

analisado não há uma pedagogia específica que forme o pedagogo, apenas aquela que em momentos específicos e diante das relações de poder e das circunstâncias irá prevalecer, sendo colocada, deste modo, como necessária produzindo práticas que retratam as culturas docentes em ação.

Machado (2001) pesquisou sobre a formação de professores, em trabalho desenvolvido a partir de uma investigação documental. Tinha como tema as diretrizes da política de formação de professores adotada pelo Projeto Nordeste no Estado da Bahia e a sua relação com as reformas educacionais, promovidas e financiadas pelo Banco Mundial (BM) Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) nos anos de 1990, no Brasil. Como resultado da pesquisa, a autora menciona que em relação à formação continuada, o Projeto Nordeste apresentou ausência de procedimentos avaliativos das ações implementadas, falta de continuidade e de relação das ações desenvolvidas com a realidade das necessidades da formação docente. Segundo a autora, esses dados demonstram que as diretrizes da política de investimento para a execução das ações dos componentes do Projeto Nordeste confirmam o investimento em infra-estrutura no que concerne aos valores liberados vão em detrimento de componentes de apoio pedagógico mais direto.

Chuchene (2001), em sua pesquisa de mestrado, realizou uma análise do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O objeto de estudo baseou-se na análise do projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia da referida instituição, buscou também a historicidade do Curso de Pedagogia como elemento capaz de fornecer indícios sobre a identidade teórica e os aspectos que fundamentam este profissional.

Ainda no ano de 2001, encontra-se a pesquisa de mestrado Macedo, que investigou as repercussões das políticas de formação de professores no Estado de Pernambuco, a partir da Lei N. ° 9.394/1996. O estudo utilizou como ferramenta teórico-

metodológica a análise de discurso, embasada na teoria de Orlandi. Segundo a autora, a pesquisa demonstrou que a exigência de formação de professores em nível superior para atuação no ensino fundamental visa a atender aos interesses das agências de financiamentos internacionais, que buscam impor reformulações educativas voltadas para a competitividade e para a globalização. No entanto, nota-se que as instituições de ensino superior, em conjunto com o movimento docente estão mantendo uma resistência sobre tais políticas, pois apresentam o desejo de uma construção crítica e coletiva para esta formação.

Rocha (2002), também pesquisou sobre as Políticas de Formação de Professores; seu trabalho recebeu o título de - Diretrizes curriculares e a formação inicial de professores da escola básica. O estudo refletiu sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior, tendo como recorte histórico os anos 1990, e como quadro de destaque a reforma da educação no contexto internacional e nacional no Brasil nesta década.

Beck (2003), em sua dissertação de mestrado, analisou as implicações da organização curricular na construção da identidade profissional do pedagogo, no que se refere à Habilitação para os anos iniciais do Ensino fundamental que está em processo de experimentação do currículo do Curso de Pedagogia Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Segundo a autora, os resultados da pesquisa indicaram que há uma implicação do currículo do Curso de Pedagogia na construção da identidade profissional do pedagogo, pois o currículo age por meio de um corpus de conhecimento específico que implica diretamente a identidade deste profissional, sendo determinada especificamente pelo currículo experimentado.

No ano de 2005, Rodrigues defendeu a Tese de Doutorado “Da racionalidade técnica à nova epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais”. A tese teve por objetivo analisar as mudanças na formação de professores e pedagogos, problematizando as concepções que estão presentes nas políticas governamentais para esta formação no contexto mais amplo de formulação de políticas brasileiras. Pautou-se também nas concepções que fundamentam as propostas de formação de professores e pedagogos a partir das definições curriculares para essa formação. O estudo demonstrou que as atuais propostas de formação de professores e pedagogos estão fundadas na visão fragmentária e utilitarista do conhecimento, relegando a formação do professor aos conteúdos práticos que focam a ação docente e formação de competências profissionais deliberadas pelos organismos internacionais.

Segundo Fideles (2005), na região Centro Oeste foram produzidas no ano de 2002 (241) teses e dissertações sobre educação, (85) das quais versam sobre a Formação de Professores e apenas (5) estudam as políticas de formação. A maioria dessas (85) teses e dissertações está disposta no estado de Mato Grosso, totalizando (30). No Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco foram produzidas (129) dissertações no período de 1996 a 2003, dentre elas (5) ressaltam as Políticas de Formação de Professores, no entanto, apenas (1) estuda essas políticas no Curso de Pedagogia. Já na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul foram produzidas de 1989 a 2003, (181) dissertações, sendo que (11) se referem às Políticas de Formação de Professores e somente (2) ressaltam essas políticas no Curso de Pedagogia.

Ao buscar as dissertações produzidas no Estado de Mato Grosso do Sul foram encontradas as dissertações de Cogo (2000), que teve como investigação a formação dos profissionais da educação perante a legislação vigente (LBD 9394/1996), procurando

identificar as preocupações e as expectativas do grupo de professores egresso do Curso de Pedagogia de Cassilândia.

A pesquisa de Brito (2002) analisou o discurso oficial relativo à reforma educacional brasileira, e mais especificamente, investigou o que se pode apreender deste discurso sobre o professor necessário para o ensino fundamental, conforme concebido na política educacional brasileira a partir dos anos 1990. Para além disto, apontou também os reflexos das políticas formuladas no que se refere à formação inicial de professores e à concepção de professor necessário para o ensino fundamental, que marca o discurso oficial, bem como os desafios que assumem na sociedade contemporânea. Segundo a autora, o estudo revelou que as políticas educacionais implementadas a partir dos anos de 1990 dão centralidade ao ensino fundamental e à formação de professores, contudo, há uma certa resistência por parte da sociedade civil em relação às políticas de formação de professores impostas pelas diretrizes dos organismos internacionais.

E no ano de 2004, Malheiros analisou as perplexidades e as possibilidades presentes no discurso histórico e legal da formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como base o campo da Pedagogia entendido como ciência da educação. Os resultados demonstraram que não é o locus de formação de professores que deve ser alterado e sim o discurso que se faz em relação a esta formação, constituindo-o em um processo de reflexão, que objetiva a inversão do discurso posto como único e verdadeiro.

Para o ano de 2005 foi encontrada a dissertação de Rocha “Professores polivalentes das séries iniciais do ensino fundamental: Concepção da formação e do ensino de matemática”, defendida na Universidade Católica Dom Bosco em Campo Grande. O estudo objetivou analisar qual é a concepção de formação de professores para o ensino de

matemática nos cursos de pedagogia do Estado de Mato Grosso, vista na ótica de uma formação polivalente.

Já em relação às teses defendidas em outros Estados, mas que versam sobre a educação no Estado de Mato Grosso do Sul, foram encontradas a Tese de Doutorado de Fernandes (2001), que teve como objetivo analisar o financiamento da educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Utilizou como dados para a análise documentos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação no período de 1991 a 1994, trazendo como resultados a demonstração que ao longo do período analisado, o percentual vinculado constitucionalmente para manutenção e desenvolvimento do ensino nunca foi aplicado em sua totalidade, tendo ficado aquém do disposto legalmente. O estudo revelou também, que a educação não tem sido a prioridade que o Estado tem propagado, bem como a democratização da gestão escolar não se fez acompanhar pela democratização dos recursos financeiros.

Uma outra tese localizada, também foi a de Silva (2003). A tese objetivou, por meio de uma pesquisa documental, analisar cinco cursos de pedagogia de universidades federais entre elas o Curso de Pedagogia da UFMS, buscando reconhecer a especificidade da formação de professores para a educação infantil que cada uma oferece. Os resultados da pesquisa demonstraram que o Curso de Pedagogia tem se manifestado como o lócus para a formação de professores da educação infantil, porém, a maioria das universidades ainda dá prioridade à formação na pré-escola, que não contempla todos os requisitos básicos para a educação infantil.

Nota-se desta forma, que houve um aumento expressivo de pesquisas sobre a educação. No entanto, as questões relacionadas com as políticas de formação de

professores, e mais especificamente o Curso de Pedagogia ainda são pouco exploradas, como constata André (2004 p. 83).

(...) Outra observação geral que se pode fazer é que as avaliações do curso se limitam a aspectos internos, como o currículo, ou como um fragmento do curso, como uma disciplina. Constata-se ainda que a quantidade de trabalhos sobre as habilitações da Pedagogia é muito pequena. Juntando-se a isso o número limitado de pesquisas sobre o professor e o aluno da Pedagogia, o resultado final é um quadro muito pobre e um conhecimento muito parcial desse nível de formação(...)

Em relação aos periódicos publicados no período de 1990 a 2004, foram encontrados 48 artigos referentes às políticas de formação de professores¹. Todavia, o levantamento bibliográfico demonstra que, embora sejam muitas as pesquisas e textos sobre a formação de professores, o tema aqui sugerido não possui muitas análises, principalmente nas instituições pesquisadas. Portanto, esse dado nos remete à importância

¹ Entre eles, os que mais se assimilaram ao estudo são os de Iria Brzezinski - Políticas de formação de profissionais para a educação básica: é possível uma revolução ou uma reforma radical? Publicado na revista Educativa, em Goiânia, no ano de 2000. (Re) significação da formação do Pedagogo diante da nova LDB. A mesma autora, publicou na Revista Inter-ação, também em Goiânia, no ano de 1999 o texto intitulado Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? Publicado na Revista Educação e Sociedade, no ano de 1999. Pedro Demo, publicou no Boletim Técnico do Senac do Rio de Janeiro no ano de 1997 o texto "Formação do profissional de educação infantil: alguns desafios do ponto de vista formativo, e ainda, "Formação de formadores básicos" publicado em Brasília no ano de 1992. José Cosme Drumond, "Pedagogos e sistemas educacionais: formação e formas de ação", publicado no Caderno de educação, em Belo Horizonte, no ano de 2001. Luiz Carlos de Freitas "Em direção a uma política para a formação de professores" publicado em Brasília no ano de 1992; e Gaudêncio Frigotto, publicou na Revista pedagógica em Chapecó no ano de 2002 o texto "Ética e a formação do educador". Claiton José Grabauska e Fábio da Purificação Bastos publicaram na Revista do Centro de Educação Santa Maria, em Santa Maria, no ano de 1999 o texto "Investigação-ação na formação dos profissionais da educação: redimensionando as atividades curriculares de ciências naturais no Curso de Pedagogia". Entre outros vários trabalhos publicados nas principais revistas de educação como a Revista Educação e Sociedade e o Caderno Cedes, pode-se citar os trabalhos de Helena Costa Lopes de Freitas, "A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores", "Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação e Certificação Docente" e "Formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização". Todos publicados na revista Educação e Sociedade, nos anos de 1999, 2002 e 2006, respectivamente. E ainda na Revista Educação e Sociedade, foi encontrado o texto de Gaudêncio Frigotto e Maria e Ciavatta. Intitulados "Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado", publicado no ano de 2003. O de Rosanne evangelista Dias e Alice Casimiro Lopes. "Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo, publicado também no ano de 2003. E por fim o texto de Márcia Rita Trindade Leite Malheiros. História e formação de professores em Mato Grosso do Sul: Algumas interfaces, publicado na revista Série-Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB no ano de 2000.

do estudo, pois as políticas de formação de professores - e dentro destas a formação inicial do pedagogo - são temas ainda pouco abordados, e não existe consenso a respeito de qual deverá ser o lócus de formação e que tipo de formação deve receber este profissional. No entanto, cabe salientar que esta pesquisa não pretende esgotar a discussão, mas apenas contribuir para os debates que já vêm sendo realizados sobre o tema que é de suma importância, não só para o Curso de Pedagogia, mas para a educação em geral.

O estudo sobre os desdobramentos das políticas de formação de professores na formação inicial do pedagogo formado na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade Federal de Mato Grosso de Sul (UFMS) no período de 1995 a 2004, desenvolve-se em um cenário de mudanças estruturais, caracterizado pela reestruturação da educação no Brasil. Desta forma, para desenvolver o trabalho optou-se por privilegiar a pesquisa documental a partir do enfoque qualitativo, buscando analisar as alterações que as políticas educacionais implantadas no período de 1995 a 2004, principalmente as do Governo de FHC (1995-2002), acarretaram na formação inicial do pedagogo.

O recorte temporal do estudo corresponde ao período em que se acentuam as discussões sobre as reformas educacionais impostas pelo discurso neoliberal e como consequência emergem as discussões sobre a formação de professores, principalmente a formação do pedagogo que esbarra nas contradições causadas pela promulgação da LDB 9394 de 1996. Já no que se refere às instituições selecionadas para tal estudo, optou-se pela escolha de uma IES pública estatal e outra confessional privada, para poder analisar como as instituições, sendo de categorias administrativas diferenciadas, reagem a essas mudanças, que são propostas de forma nacional, ou seja, como cada uma delas acata ou não as diretrizes emanadas das políticas educacionais. Assim, a pesquisa partirá das análises do currículo formal, ou seja, das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da

UCDB e da UFMS, buscando verificar quais foram as alterações decorrentes das políticas educacionais da década de 1990 e começo de 2000.

Para o desenvolvimento do estudo, realizou-se a coleta de dados buscando organizar um conjunto satisfatório de informações, tais como Leis, decretos, portarias, resoluções ministeriais e documentos do Conselho Nacional de Educação, assim como fontes institucionais: atas de reunião, projeto político-pedagógico, matrizes curriculares. Entretanto, embora tenha havido boa vontade por parte da Pró-Reitoria Acadêmica da UCDB para disponibilizar as informações requeridas, os documentos que contemplam o início da atividade do Curso de Pedagogia nesta universidade não puderam ser organizados a tempo para a pesquisa. Cabe ressaltar que, por causa desse empecilho não foi possível realizar uma análise histórica deste curso com precisão. Assim, para a análise do material coletado utilizou-se a análise de conteúdo, que de acordo com Franco (2003, p. 14):

(...) assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem aqui entendida, como uma construção do real de toda a sociedade e com expressão de existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagens, pensamentos e ação.

Desta maneira, intencionou-se, neste estudo, além da problemática sobre a formação inicial do pedagogo, também a reflexão sobre as questões educacionais, que foram debatidas no período que compreende os anos de 1995 a 2004. Portanto, para a verificação dos objetivos, o estudo ficou dividido em três capítulos, desconsiderando-se como capítulos a parte introdutória e as considerações finais.

No primeiro capítulo, busca-se por meio da revisão da literatura, suscitar algumas questões acerca do Curso de Pedagogia no Brasil. O período que abrange este

capítulo vai de 1939, início da trajetória do curso no Brasil, até 1996, ano da promulgação da LDB – Lei 9394, lapso de tempo este de indefinição na formação inicial do pedagogo.

O segundo capítulo visa verificar, por meio da revisão bibliográfica e documental, os impactos das políticas educacionais implementadas no período de 1995 a 2004, na formação dos professores da educação básica. O capítulo traz ainda uma análise a respeito dos documentos produzidos pelos movimentos de formação do educador, buscando contextualizar qual é o papel das entidades na configuração e implementação das políticas de formação de professores para a educação básica.

E no último capítulo, é discutida a formação inicial do pedagogo nos cursos de Pedagogia da UCDB e UFMS, no período de 1995 a 2004. Este capítulo tem por objetivo analisar como se deu o avanço dos cursos de pedagogia no Estado de Mato Grosso do Sul, bem como a trajetória dos cursos de Pedagogia da UCDB e da UFMS. Busca também, na análise dos documentos de ambas as instituições, verificar a interferência e as implicações das políticas de formação de professores e seus desdobramentos na formação inicial do pedagogo.

CAPÍTULO 1: O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL 1939-1996: EMBATES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

Este capítulo tem por objetivo suscitar, por meio da revisão da literatura, algumas questões acerca do Curso de Pedagogia no Brasil. O lapso temporal que abrange o capítulo vai de 1939, ano de criação do curso no Brasil até 1996, ano da promulgação da nova LDB, período este de indefinição na formação inicial do pedagogo, como por exemplo, a criação das habilitações por meio do Decreto 252/1961. Pois, desde a criação deste curso em 1939, discute-se muito a respeito do lugar do pedagogo dentro da escola.

Esta função tem esbarrado na indefinição causada pela formação inicial deste profissional, que tem sido formado ora para atender às demandas do mercado de trabalho ora para atender aos interesses ideológicos da política educacional vigente. Assim, foram muitas as formas de organizá-lo de modo que a formação do educador seja mais eficiente, no que tange a formação inicial deste profissional, pois o curso teve em seu início e continua tendo uma formação inicial conturbada por meio de sua matriz curricular fragmentada pelas tantas habilitações.

Portanto, para entendermos como esta indefinição tem afetado a formação inicial do pedagogo, tornou-se necessário neste capítulo, fazer uma breve incursão histórica do Curso de Pedagogia no Brasil, partindo desde sua criação até 1996. Buscando assim, conferir os embates travados acerca do mesmo, elencando as implicações das reformas do campo educacional e sua repercussão na formação inicial deste profissional.

Deste modo, partimos do pressuposto que este curso enfrenta desde sua criação problemas referentes à explicitação dos conteúdos da formação inicial que é oferecida. Assim, a aprovação das diretrizes curriculares em 2006 significa uma tentativa de atender às necessidades de formação docente e uma exposição de conteúdos referentes a esta formação no Curso de Pedagogia. Porém, a respeito das diretrizes a abordagem será breve, dado que elas foram aprovadas posteriormente ao período de análise desta dissertação.

1.1 DAS ESCOLAS NORMAIS AO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: A NECESSIDADE DE UM CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O debate sobre a formação de professores, recente na história da educação brasileira, teve início durante o século XIX, coincidindo com a consolidação do estado nacional que estabeleceu a criação dos sistemas públicos de ensino, com a implantação das escolas normais. A esse respeito Tanuri (2000, p.62) em número especial da Revista Brasileira de Educação, que comemorou os 500 anos de educação escolar no Brasil, analisou a história da formação de professores. Nesse texto a autora expõe como se deu a criação das escolas normais e o desenrolar da formação de professores nesse contexto.

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública do mundo moderno, ou seja, à implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população.

O modelo que se implementou nestas escolas foi importado da Europa, destinado à formação das elites, que por sua vez, ostentavam a hegemonia política e buscavam a consolidação do modelo econômico e político liberal-conservador.

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava: Haverá na capital da Província uma escola normal para que nela se habilitem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827 (TANURI, 2000, p.64).

No entanto, estas escolas apresentavam uma formação bastante reduzida, ficando o seu currículo limitado à disciplina de Pedagogia ou método de ensino. Além, das deficiências didáticas que as escolas apresentavam, também havia um pequeno número de pessoas que se interessavam pela profissão docente, pois os salários desde aquela época já eram poucos chamativos, tornando desta forma, a profissão docente pouco interessante e rentosa. Essas características, tanto em relação à deficiente preparação dos docentes, quanto às míseras condições salariais destes profissionais, causaram um grande desprestígio das escolas normais. Nessa perspectiva Tanuri (2000, p.65) ressalta que:

(...) pode-se dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos.

No entanto, essas escolas persistiram nestes moldes até o final da década de 1860, quando por conta de transformações ideológicas, políticas e culturais no setor educacional modificaram o discurso sobre a educação no país, e por conseqüência a formação dos professores. Desta maneira Gadotti (1996, p.14) menciona que em 1873, na cidade do Rio de Janeiro aconteceu a primeira reunião de educadores convocados por iniciativa do governo para debater os rumos da educação. Participaram desta reunião apenas os professores das escolas daquele município. Porém, dez anos após, a mesma

cidade deu origem a uma Conferência Pedagógica, desta vez sendo envolvidos no debate professores das escolas públicas e particulares de toda a região, buscando a valorização tanto do profissional docente como dos currículos da escola normal.

Paralelamente à valorização das escolas normais, ocorre também o enriquecimento de seu currículo, ampliação dos requisitos para ingresso e sua abertura ao elemento feminino. As escolas normais - de Niterói, Bahia, São Paulo, Pernambuco, entre outras - foram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino, simplesmente excluindo-se as mulheres ou meninas. Aliás, mecanismos de exclusão refletiam-se mesmo na escola primária, onde o currículo para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio dos trabalhos domésticos. Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominavam progressivamente a frequência feminina e introduziu-se em algumas a co-educação (TANURI, 2000, p.67).

Conseqüentemente, a feminização do magistério associada às atividades domésticas, causaram um grande desprestígio social da profissão. Como resultado dos baixos salários, a docência tornou-se apenas um complemento na renda familiar e não uma profissão auto-sustentável. Dado a este fato, no final do Império, havia poucas escolas normais públicas, prejudicando, portanto, o andamento do ensino primário pela ausência de uma boa formação de seus professores.

Ainda, segundo Tanuri (2000), a Constituição da República de 24/2/1891 não trouxe qualquer modificação no ensino normal, acabando por conservar a descentralização proveniente do adendo Constitucional de 1834. No entanto, começou a ser discutida no país a necessidade da criação e manutenção das escolas normais.

No século XX, por volta de 1920, movimentos nacionalistas em prol da formação de professores ganharam força, a partir da primeira guerra mundial, buscando a uniformização e centralização do sistema de formação de professores, dando subsídios e fundamentação política e pedagógica para a I e II Conferências Interestaduais do Ensino Primário.

Lentamente começou a se organizar um movimento em prol da educação e da formação dos educadores. Nesse sentido, Gadotti, ressalta que em 1924 foi criada a ABE (Associação Brasileira de Educação)². Esta instituição trouxe valiosa contribuição para o processo de reestruturação do campo educacional.

Contudo, a necessidade de uma melhor formação de educadores para as escolas primárias explodiu por volta do ano de 1930; embora essas questões já houvessem sido exploradas antes, é nesse período que essa formação encontra maior dificuldade. Isso se deu pelo fato da urbanização que aumentou consideravelmente o número de contingentes nas cidades. O Brasil nessa década estava atravessando várias transformações de ordem econômico e social, advindas da primeira guerra mundial e da industrialização tardia.

O início da industrialização juntamente com as mudanças nos modos de produção, contribuiu para as transformações das condições de vida e de trabalho da população que foram alteradas, mudando os componentes sociais, causando conflitos entre as novas classes sociais, ou seja, o proletariado e a burguesia. Mudaram-se também as pretensões educacionais, pois as novas classes buscavam também educação escolarizada, porém, esbarram na escassez de oportunidades e na falta de pessoal qualificado para ministrar essa educação.

Problemas de ordem educacional como os citados acima, acrescentado aos conflitos sociais, comprometiam o projeto de desenvolvimento nacional. Assim, para tentar amenizar tais tensões é dado à educação o papel de reconstruir e equilibrar a sociedade. Porém, apesar de terem sido criadas algumas universidades, entre os anos de 1920 e

² A esse respeito ver Gadotti, 1996, Estado e sindicalismo docente: 20 anos de conflitos, in Revista Adusp, dezembro de 1996.

meados de 1930, o país não possuía ainda, nenhuma universidade pública que contemplasse o curso de formação de professores, a não ser o Instituto Superior de Educação criado em 1901, que funcionava anexo à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Ordem das Beneditinas de São Paulo³. Esse instituto foi uma tentativa de implantar cursos de formação de educadores em nível superior, porém a idéia não teve êxito, inviabilizando, portanto, a formação dos professores em nível superior, conferindo a formação destes profissionais somente em nível secundário nas escolas normais.

Uma das propostas de criação das Universidades no Brasil foi encabeçada pelo Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que tinha como líderes Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Segundo Azevedo (*apud* Ghirardelli Júnior, 1989) o movimento procurava uma maneira de solucionar os problemas educacionais por meio da influência da ação educativa sobre a ação social, rompendo desta maneira com as barreiras da educação tradicional academicista, e essa mudança aconteceria com o apoio de uma formação mais sólida dos professores, feita em cursos universitários. Como afirma Brzezinski (1996, p.31).

Para os pioneiros, a formação dos educadores, professores de todos os graus de ensino deveria assentar-se no princípio da unificação. Segundo esse princípio, toda a formação dos professores primários e secundários deveria ser efetivada em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos secundários. (...) Afirmavam que a formação universitária dos professores de todos os graus de ensino não era apenas uma necessidade, mas o único meio de abrir seus horizontes.

³ Segundo Carla Maria Furtado (www.unifebe.edu.br/divulgacao/artigo02.doc, acessado em 02/05/06), esse processo surgiu entre 1900-1901 e resultou na criação da primeira Universidade Católica que teve uma rápida duração de 6 meses. Seu fechamento está ligado ao período da primeira Guerra Mundial, quando grande parte do corpo docente formado por estrangeiros foi embora. Após este período, outros investimentos ocorreram na direção do desenvolvimento do Ensino Superior no país, principalmente no que se refere à formação profissional.

Desta forma, o projeto defendido pelos pioneiros pretendia modificar a sociedade mediante uma transformação na educação. Defendiam a idéia que o aperfeiçoamento dos profissionais da educação deveria ser responsabilidade do poder público, organizando sob forma de universidades públicas cursos que suprissem a lacuna de formação de professores. Romanelli (1987), ao analisar a história da educação brasileira, entre os anos de 1930 e 1973, discute em seu capítulo quarto a organização do ensino, discutindo como se deu a criação da Universidade de Brasília, à qual pertencia a primeira Faculdade de Educação do país. Segundo a mesma autora (1987, p.133):

Em 1935, Anísio Teixeira, como Secretário da Educação, criava a Universidade do Distrito Federal, de estrutura arrojada, caracterizada pelo fato de não possuir as três faculdades tradicionais⁴ e ter uma Faculdade de Educação, na qual se situava o Instituto de Educação. Teve, porém, essa Universidade curta duração: em 1939, ela foi extinta, ao incorporar-se à Universidade do Brasil, a qual se transformara em Universidade do Rio de Janeiro, desde 1937.

Como verificado na citação acima, a Faculdade de Educação idealizada por Anísio Teixeira permaneceu em funcionamento somente dois anos. Desta forma, o país ainda em 1937 continuava sem um curso específico de nível superior para formar os professores para a escola secundária. Somente no final da década de 1930, mais precisamente a partir do Decreto Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, que instituía a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, o Curso de Pedagogia teve seu início, porém sob uma certa indefinição do perfil deste profissional.

⁴ As faculdades tradicionais as quais se refere à autora são as faculdades de Direito, engenharia e medicina criadas no Brasil entre os anos de 1920 e 1930.

1.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: DA SUA INSTALAÇÃO A SUA INDEFINIÇÃO (Decreto 251/1962).

Como visto acima, o Curso de Pedagogia é instalado no Brasil no ano de 1939, porém com uma estrutura vaga. Coelho (1987) destaca que o curso surgiu sob o signo de uma certa indefinição, junto com as licenciaturas, ao se reorganizar a antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Essa faculdade tinha como função formar bacharéis e licenciados para várias áreas, dentre elas a área pedagógica. O curso de bacharelado em Pedagogia durava em média três anos e formava, segundo o Decreto Lei nº 1.190 de 1939, os técnicos em educação. As disciplinas pedagógicas permaneciam junto dos demais conteúdos, porém se o bacharel quisesse ter o diploma de licenciado bastava cursar mais um ano de didática, podendo desta forma, atuar também no exercício do magistério. Com isso poderia ser resolvida a questão da formação de professores para a atuação na escola normal, essa organização curricular ficou conhecida como o esquema 3+1.

Em três anos seria formado o bacharel em Pedagogia, indivíduo habilitado a preencher os quadros de "técnicos em Educação". Não fica claro, então, o que seria esse técnico em educação, qual sua função e especificidade, em relação aos profissionais formados nas várias licenciaturas e nos outros bacharelados. A definição desse técnico de educação permanece bastante fluida. (COELHO, 1987 p.9).

Corroborando esta afirmativa, Silva (2003) ao analisar em seu livro a identidade do Curso de Pedagogia no Brasil numa perspectiva histórica, menciona que o curso de bacharelado em Pedagogia ficou com as seguintes disposições de suas disciplinas: (1ª série) complementos de matemática, (1ª série) História da Filosofia, (1ª série) Sociologia, (1ª série) Fundamentos Biológicos da Educação, (1ª, 2ª e 3ª séries) Psicologia Educacional, (2ª série) estatística educacional (2ª e 3ª séries) História da Educação, (2ª série) Fundamentos Sociológicos da Educação, (2ª e 3ª séries) Administração Escolar, (3ª

série) Educação Comparada e (3ª série) Filosofia da Educação. Já para as licenciaturas acrescentavam-se as disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Sociológicos da Educação. Ao bacharel formado, bastaria cursar as disciplinas de Didática Geral e as Especiais, que não constavam em sua matriz curricular.

Todavia, o referido decreto não esclarecia o papel nem a função desses técnicos em educação formados pelo Curso de Pedagogia, e ficava vago o *locus* de atuação. Desta forma, criou-se um curso de bacharelado em Pedagogia sem especificar qual era o campo profissional de atuação dos egressos. Pois, enquanto técnico ou bacharel, o mercado de trabalho para estas funções ainda eram pouco explorados, e enquanto licenciado, seu principal campo de trabalho era o curso normal, campo que também não era exclusivo do pedagogo, pois para lecionar no curso normal bastava apenas o diploma de curso superior, independente da área de formação. O Curso de Pedagogia segue desta forma, sem estabelecer o campo específico de atuação, tornando fragmentada a formação e insatisfatória a profissionalização deste profissional. Silva (2003, p.13) ainda destaca que:

Conseqüentemente, a prescrição de um currículo, o qual nem se quer se limitou ao mínimo, para a formação de um profissional não claramente identificável, só poderia resultar inadequada. Essa inadequação é responsável, principalmente, pela tensão provocada, de um lado, pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica a serem realizadas por esse bacharel e, de outro, pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas para sua formação. Outro foco de tensão é o relativo à separação bacharelado-licenciatura, refletindo a nítida dicotomia que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método.

Assim sendo, o curso fica pouco interessante caindo no desprestígio, tornando-se alvo de críticas e ameaças de extinção. Para resolver tais problemas, Silva (2003) lembra que em 1962 tentaram-se algumas mudanças no Curso de Pedagogia, sob a alegação de que era indefinido e sem identidade. Algumas poucas alterações foram inseridas no

currículo do Curso de Pedagogia, ocorridas por conta do Parecer CFE 251/1962 do Conselho Federal de Educação, que fixava o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia⁵. Não obstante, a mencionada autora relata que apesar das alterações curriculares causadas pelo referido documento, os problemas do curso permanecem os mesmos, pois nele o relator Valmir Chagas não identifica precisamente o profissional que o curso devia formar, apenas explicitava que a formação no curso se destinava aos técnicos em educação. Assim, segundo Coelho (1982, p.32).

(...) os graves e complexos problemas educacionais, ficam reduzidos à condição de problemas meramente técnicos, cabendo aos chamados especialistas em educação equacioná-los e apresentarem a melhor maneira de solucioná-los. Os "técnicos" em educação aparecem, como os que de fato entendem do assunto, possuem o saber da educação, verdadeiros iluminados, detentores do conhecimento científico, isto é, "rigoroso", "objetivo" e "neutro" do processo educacional.

Contudo, além de formar os chamados técnicos em educação o curso formaria também o licenciado⁶ que atuaria como docente na escola normal. Deste modo, Silva (2003, p. 16) destaca que o curso fica disposto da seguinte forma:

Para o bacharelado, o currículo era fixado em sete matérias, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais, as obrigatórias eram: psicologia da educação, sociologia (geral da educação), história da educação, filosofia da educação e administração escolar. As opcionais eram: biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, cultura brasileira, educação comparada, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional.

Percebe-se, desta maneira, que o currículo do curso permanece quase intocado, sendo inseridas apenas algumas novas disciplinas como opcionais, não configurando, portanto, nenhuma definição do perfil profissional e nem do seu campo de atuação.

⁵ A esse respeito Silva (2003,14), salienta que o Parecer 251/1962 foi incorporado à Resolução CFE/1962, aprovada sob a vigência da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- a lei 4024/1961- homologada pelo Ministro da Educação Darcy Ribeiro, a partir do ano de 1963.

⁶ Segundo Silva (2003), a licenciatura deveria ser cursada simultaneamente ao bacharelado com duração prevista para quatro anos.

Entretanto o curso prosseguiu como estava até 1969, quando foi reformulado por meio do Parecer n.º 252/1969⁷ e da Resolução n.º 02/1969, do Conselho Federal de Educação (CFE), visando aclarar o campo da Pedagogia, porém, trouxe alguns outros graves problemas como será exposto na seção seguinte.

1.3 AS INDICAÇÕES DE VALNIR CHAGAS: A CRIAÇÃO DAS HABILITAÇÕES E A INDEFINIÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

Nesse período o país acabara de ingressar no regime militar inaugurado com o golpe de Estado, que tinha como estratégia o ajuste entre o modelo político e econômico de base capitalista. Assim, o setor educacional seria ditado por duas Leis que afetariam profundamente o Curso de Pedagogia, a Reforma Universitária (Lei 5540/1968) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5692/1971).

Essas leis levaram a educação a voltar-se para uma formação técnica, pensada sob os métodos de produção capitalista, ocasionando uma fragmentação do processo de trabalho na escola, sempre em busca de uma maior produtividade, causando uma divisão social também do trabalho docente.

As conseqüências da divisão social do trabalho educacional deixaram seqüelas na formação profissional do pedagogo, tornando o seu trabalho cada vez mais descaracterizado e desqualificado. A educação, assim como a área social e econômica não conseguiram fugir ao controle do Estado, tornando-se a universidade o principal alvo dos ditadores. Por ser o local em que se centralizam os intelectuais e pela ameaça destes não se sujeitarem às novas regras impostas pelo regime ditatorial a sua reforma passou então a ser

⁷ Esse parecer fixava os conteúdos mínimos e a duração do Curso de Pedagogia, visava também a formação de professores para o ensino normal e de especialistas com habilitações em supervisão, administração, orientação e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares.

tratada como regime de urgência. Silva (2003, p.25) ao fazer referência a esta época menciona que:

Com a aprovação da Lei federal n. 5.540 de 28 de novembro de 1968- a Lei da Reforma Universitária – triunfam os princípios da racionalidade, eficiência, e produtividade no trato do ensino superior. A tradição liberal de nossa universidade fica interrompida e nasce o que alguns críticos passaram a chamar de universidade tecnocrática, ainda que mesclada com nuances do pensamento liberal. Daí a subordinação dos cursos superiores às exigências da sociedade, na visão da ditadura militar, tanto no que concerne à formação de profissionais para seus diferentes setores de trabalho, quanto às necessidades relacionadas ao desenvolvimento nacional, acentuando então as relações entre os cursos superiores e as profissões.

Contudo, os impactos da reforma foram sentidos no Curso de Pedagogia somente um ano após a aprovação da lei, quando foi instituído o Decreto Lei nº 252/1969. Esse documento criou as habilitações, com o aval da lei de n. ° 5540/1968. Houve assim, uma diferenciação entre bacharelado e licenciatura, o curso dividiu-se em dois blocos, um composto pelas disciplinas dos chamados fundamentos da educação e outro pelas disciplinas das habilitações específicas. Kullook (2000) em texto, no qual discute a formação de professores e seus enfrentamentos para o próximo milênio, ressalta que o curso estruturou-se com uma parte comum idêntica a do parecer CFE 251/1962 e outra diversificada destinada a formar o especialista em educação como determinava a reforma. Ainda segundo a autora:

Esse parecer aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura, instituindo a licenciatura plena. O currículo proposto pela reforma universitária estava subsidiado pela teoria tecnicista e assentado nos princípios da teoria do Capital Humano (KULLOK, 2000, p.100).

Durante as décadas de 1960 e 1970, a concepção tecnicista em educação, pretendia adequar o ensino superior às necessidades do capitalismo⁸. A educação voltada para esse molde necessitava formar os chamados especialistas em educação, pois seriam eles que iriam orientar o trabalho dos docentes, relegando os professores apenas a sua atuação no âmbito da sala de aula, desestimulando, portanto, toda possibilidade de participação política e pedagógica destes nas decisões educacionais. Segundo Furtado⁹:

A nomenclatura de especialista em educação foi amplamente discutida por estar relacionada à formação em estudos da pós-graduação, como acontece as demais áreas profissionais. A Pedagogia passou a formar um especialista graduado que, na escola, possuía valor hierárquico sobre a posição dos demais profissionais que eram igualmente graduados. Essa posição contraditória e desigual entre os especialistas foi reforçada pela importância da função de planejar e controlar o processo que outros, do mesmo nível de formação, deveriam executar.

O Curso de Pedagogia passou, então, a formar os denominados especialistas em educação como o supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, entre outros. Mas também, continuava com a habilitação para o magistério nos Cursos Normais, abrindo, portanto, a possibilidade desses pedagogos atuarem na docência dos primeiros anos do ensino fundamental, reforçando assim, a tese do Conselho Federal de Educação "quem pode o mais pode o menos", como mencionado por Silva (2003).

⁸ Segundo Bobbio (2000, p.142), o Capitalismo se baseia na relação entre trabalho assalariado e capital, mas exatamente na valorização do capital através da mais valia extorquida ao trabalhador. (...) o trabalho perde seu valor logo que entra no mercado das mercadorias capitalistas, tornando-se ele mesmo mercadoria. Para autor, o capitalismo consiste, portanto, num modo de produção baseado na extorsão da mais-valia através do mais-trabalho do trabalhador, que é "explorado" porque obrigado a vender "livremente" a sua força-trabalho a quem possui o dinheiro e os meios de produção (o proprietário). Além disso, "o processo de produção capitalista, considerado no seu nexos complexo, isto é, como processo de reprodução, não produz somente mercadoria e mais-valia, mas produz e reproduz a própria relação capitalista". Portanto, fica enunciado com clareza o nexos necessário entre as regras de mercado econômico e a estrutura da sociedade capitalista. Bobbio (2000), ressalta que na ótica capitalista deve ser entendida a primazia do agir econômico a respeito das formas e da institucionalização do agir social. Em particular, a dimensão política da relação capitalista está compreendida na construção específica e na necessidade que caracteriza a venda da força-trabalho por parte do trabalhador.

⁹ A esse respeito ver: Clara Maria Furtado "O Curso de Pedagogia e a Formação dos Profissionais da Educação Brasileira" em (www.unifebe.edu.br/divulgacao/artigo02.doc, acessado em 02/05/06)

Coelho (1997, p.10) explica que vem “daí a ênfase na relação educação e desenvolvimento, entendida de modo enviesado e numa perspectiva essencialmente tecnicista e desenraizada da realidade histórica e social brasileira”. Desta forma, seguindo a perspectiva de educação e desenvolvimento como mencionado acima, o referido autor menciona ainda que o Estado, por meio da política educacional, visa a aumentar a produtividade do sistema de ensino, formando quadros técnicos de direção e administração, em nível superior. Dada essa observação, a formação do pedagogo analisada por esse lado, dá a ele somente o grau de competência técnica dentro da escola, para cumprir a função de fiscalizador do trabalho dos professores, exigência esta imposta pelo governo militar. A respeito das exigências de formação universitária, principalmente nos cursos de pedagogia imposta pelos governos militares, Silva (2003, p. 23) comenta que:

(...) a de estabelecer correspondência direta e imediata entre currículo e tarefas a serem desenvolvidas cada em cada profissão, tendência esta bastante visível no contexto pós-golpe militar de 1964. A administração pública e privada, em diferentes setores, submetia-se às exigências do projeto de desenvolvimento nacional visado pela ditadura militar. Conseqüentemente, no âmbito do Curso de Pedagogia, ganhava espaço a idéia de que o técnico em educação se tornava um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento.

Assim, para atender aos preceitos ditatoriais e, na tentativa de dar uma nova definição ao Curso de Pedagogia, o parecer CFE 252/1969¹⁰, alterou a nomenclatura dos egressos, passando estes a ser além de técnicos, também professores. No entanto, essa tentativa gerou outros problemas, tanto para o curso, como para seus egressos. A concepção tecnicista adotada pela nova estrutura curricular deixava ainda mais

¹⁰ Esse parecer também foi de autoria do conselheiro Valnir Chagas. Foi incorporado à resolução CFE nº 2/69, que fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. O aspecto legal do parecer norteou a organização do curso até o ano de 1996, quando foi descartado por consequência da aprovação da nova LDB (Lei Federal nº 9.394/96).

fragmentada e menos sólida a formação do pedagogo, pois mesmo com uma diversidade de habilitações o curso supunha um só diploma, agora o de licenciado, que, segundo Silva (2003, p.31), “no parecer é defendida a idéia de que os diplomados em Pedagogia sejam, em princípio, professores do ensino normal”.

Deste modo, o curso seguiu com a seguinte estrutura curricular: a)- uma parte comum, constituída pelas matérias básicas, e, b) - outra pelas matérias que compõem as habilitações, ou seja, a parte diversificada. A parte comum ficava composta pelas disciplinas de: sociologia geral, sociologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática.

A parte diversificada ficava por conta das diversas habilitações: magistério dos cursos normais: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, metodologia do ensino de 1º grau e prática de ensino (estágio supervisionado), que passava a ser obrigatório pela a Resolução CFE 2/1969, contendo 5% da duração do curso. Orientação educacional, composta pelas disciplinas de estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus, princípios e métodos de orientação educacional, orientação vocacional e medidas educativas. Administração escolar: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau, princípios e métodos de administração escolar e estatística aplicada à educação.

Além das habilitações apresentadas acima, o pedagogo também poderia formar-se em inspeção e supervisão educacional. Porém, enquanto o curso oferecia todas as habilitações técnicas possíveis, os egressos encontravam dificuldades em exercê-las, pois a Resolução CFE 2/1969, exigia que os mesmos possuíssem experiência no magistério para poderem atuar nos cargos correspondentes à gestão escolar.

O parecer de Chagas trouxe várias complicações para o Curso de Pedagogia, pois expressava uma concepção de formação do pedagogo pautado no caráter funcionalista e fragmentado. Já que, a base comum não era suficiente para que o formando pudesse compreender a realidade educacional e a base diversificada se apresentava como conhecimentos próprios de cada habilitação, não proporcionando relação com os conhecimentos adquiridos na base comum. Silva (2003, p. 43) explica que:

As tendências que orientavam a estrutura curricular do Curso de Pedagogia representam extremos opostos no modo de abordar a “educação”: há os que se centram em cada um de seus fundamentos ao abordá-la e os que se fixam em seus processos, tarefas, recursos e técnicas. (...) Isso tudo significa que, para a formação do pedagogo, único profissional considerado educador e, ao mesmo tempo, identificado como especialista em educação pelos legisladores, não se garantiu a possibilidade de que ele compreenda a educação brasileira.

Um outro ponto de inadequação relativa ao referido parecer também é abordado por Silva (2003), ele diz respeito ao período de escolarização em que o especialista deve ser formado, pois os pareceristas reconheciam também, a pós-graduação como posição natural das especificidades pedagógicas deste modo:

(...) antecipam as especializações à custa da descaracterização das funções globais do curso de graduação em pedagogia (...) essa descaracterização atinge seu ponto máximo quando o parecer n. 252/69 facultou os cursos de curta duração em função da formação dos especialistas em educação para atuação em escolas de 1º grau. (...) em virtude do critério econômico, o curso de graduação em pedagogia é atropelado pelas especializações, ao mesmo tempo em que estas, pela sua precocidade, não puderam gozar das condições necessárias à sua realização (SILVA 2003, p.44).

Em virtude do parecer, ainda pode-se ressaltar que essa nova estrutura causou uma dilatação no curso, por causa da diversidade de habilitações ofertadas, ocasionando um empobrecimento teórico em sua formação, pois segundo Silva (2003), adicionar as demais incumbências do Curso de Pedagogia à formação também dos docentes das séries

iniciais é superestimar as possibilidades e desconhecer as necessidades de formação desses profissionais. Silva (2003, p.53) ainda ressalta que:

Na realidade, o que o parecer de 1969 trouxe foi uma inversão da situação até então vivida pelo curso. Se a partir de 1962 o pedagogo era identificado como um profissional que personificava a redução da educação à sua dimensão técnica (...). Em 1969, consegue-se recuperar a educação em seu sentido integral na figura do especialista da educação, porém, sua formação nessa direção fica inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposta.

No entanto, a estrutura curricular persistiu como estava até 1975, quando o próprio Valnir Chagas por meio da indicação CFE 67/1975 propôs uma nova regulamentação ao curso para adequá-lo agora à Lei Federal nº 5.692/1971 (Reforma do ensino de 1º e 2º graus). Aliás, essa recomendação vinha acompanhada por mais quatro indicações do Conselho Federal de Educação, de nº 68/1975, nº 70/1976, nº 71 também de 1976 e de nº 69/1795 que não foi homologada. As indicações de nº 68 e de nº 70 referiam-se à formação de professores nas licenciaturas e o preparo de especialistas e professores de educação respectivamente, a de nº 71 tratava da formação superior de professores para a educação especial.

Com efeito, quanto ao destino do Curso de Pedagogia, o conselheiro tomou outro rumo em relação à previsão de 1962, o que Valnir Chagas fez foi desdobrar as antigas tarefas anteriormente concentradas no curso, em variadas alternativas de cursos e ou/habilitações que comporiam parte do que passou a chamar de licenciaturas da área pedagógica (CFE, indicação nº. 67/75, em CHAGAS, 1976, pp.75-75 *apud* SILVA, 2003, p.60).

Brzezinski (1996, p.83) analisa as políticas educacionais e sua repercussão no Curso de Pedagogia, principalmente no que tange a questão de sua identidade. E ao fazer referência a indicação mencionada acima, corrobora a afirmação de Silva, relatando que:

O projeto de Resolução, anexo à indicação nº 70/1976, em seu Art.1º definia que o preparo de especialistas, do professor, para o ensino pedagógico de 2º grau (antiga Escola Normal), assim como do pedagogo

em geral, seria realizado em habilitações acrescidas a curso de licenciatura. Como solução transitória, dadas as condições locais, poderiam ser oferecidas com caráter de curso aberto aos docentes que tivessem formação de 2º grau. (...) Caso essa aspiração se concretizasse, a especificidade do Curso de Pedagogia, que tem por objetivo formar pessoal docente para o magistério pedagógico do 2º grau e formar especialistas não-docentes para a escola de 1º e 2º graus, seria deslocada do curso.

Desta forma, o debate sobre a extinção ou não do Curso de Pedagogia, se ascende novamente com força total. No entanto, no final da década de 1970, quando o governo ditatorial começa a perder força, começou-se a questionar esse enfoque de formação nos cursos de Pedagogia, mais precisamente no ano de 1980, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) iniciou as revisões das indicações CFE nº 67/1975 e 70/1976. Como explica Coelho (1987, p, 11):

A partir do final da década de 70, quando a sociedade começa a discutir com mais ênfase, clareza e sistematização a questão do autoritarismo, da democracia, da participação e, portanto, da necessidade de não deixar o Estado agir livremente em todos os setores, sem que a chamada sociedade civil reaja, começam a aparecer grupos de educadores interessados em pensar essas questões mais gerais e participar da discussão e definição dos rumos das universidades, do ensino de 1º e 2º graus e do Curso de Pedagogia.

Como se pode verificar na citação acima, o final da década de 1970 e começo da década de 1980 foram marcados pela crítica à educação no contexto do modo de produção capitalista, os educadores alegavam que a educação estaria atuando como reprodutora das diferenças de classes sociais. Desta maneira, buscavam dar um novo direcionamento para a educação no País, ou seja, reivindicaram uma reforma no ensino que abrangesse desde o ensino de 1º e 2º graus até o ensino superior, e dentro deste, o Curso de Pedagogia, principal responsável pela introdução da divisão social do trabalho nas escolas, causada pelas habilitações técnicas, que fragmentaram a função docente e a prática pedagógica.

Seguindo a mesma perspectiva de Coelho (1987), Brzezinski (1996, p.17), afirma que:

No final da década de 1970, uma das questões que preocupavam os educadores brasileiros envolvidos com a formação de profissionais da educação era a da reformulação ou a extinção do Curso de Pedagogia que mais uma vez estava ameaçado por críticas à sua identidade. Tais críticas vieram à tona com divulgação, em 1976, da Indicação de Valnir Chagas, do Conselho Federal de Educação, CFE, a qual propunha a extinção do Curso de Pedagogia e conseqüentemente da profissão de pedagogo.

As críticas à identidade do Curso de Pedagogia, se davam, devido ao caráter tecnicista da formação ofertada e da variedade de habilitações que o diploma abrangia, pois ele formava tanto o professor para o ensino normal, como o especialista para a gestão escolar. E após a recomendação de Valnir Chagas, passou a formar também o docente para as séries iniciais do antigo primeiro grau. No entanto, segundo o legislador, o que se pretendia era formar o gestor no professor, ou seja, um profissional que tivesse como base de sua formação a docência. Contudo, esse entendimento acabou por fragmentar ainda mais o curso, pois este ficaria quase que reduzido somente à prática em sala de aula.

A indicação de Chagas contribui ainda mais para o empobrecimento teórico que tanto era questionado pelos educadores e deixou a identificação do pedagogo mais confusa e sem definição. Libâneo (2002, p, 129) ao questionar a formação deste profissional, afirma que:

As indicações de Valnir Chagas mencionadas anteriormente não se oficializam, mas mobilizam os educadores interessados na discussão da formação dos profissionais da educação, exigindo amplo debate das reformas.

Desta forma, os educadores de todo o Brasil, a partir de 1980, começaram a se mobilizar em prol de uma política mais eficiente de formação de professores. Assim em 1986, os cursos de Pedagogia passaram a formar professores para atuar nas séries iniciais

do ensino fundamental, buscando reverter às distorções causadas pelo parecer CFE 252/1969. Desta forma, Brzezinski (2000, p.182) explica que em 1986:

Felizmente, também no Parecer CFE¹¹ n° 161/1986, intitulado “Reformulação dos cursos de Pedagogia”, a Conselheira Eurides Brito da Silva, além de traçar um histórico do curso e das regulamentações feitas pelo Conselho, faz comentários sobre os projetos de reformulação apresentados para análise, sugerindo que devem ser estimuladas experiências de formação, como, por exemplo, as que dão ênfase à docência para as séries iniciais do ensino fundamental. As propostas curriculares com essa ênfase foram aceitas até 1995, quando, pela Lei n° 9.131 foi instalado o Conselho Nacional de Educação.

Portanto, a ambigüidade sobre a formação inicial deste profissional, é instalada juntamente com a criação deste curso, e acentuou-se principalmente no período do governo FHC¹², mais precisamente no ano de 1996 após a promulgação da LDB n. ° 9394/1996.

¹¹ Conselho Federal de Educação instalado no ano de 1961, funcionando até o ano de 1995, quando por determinação da Lei de n° 9.131/1995, foi transformado em Conselho Nacional de Educação (CNE), passando a regular sobre todas as modalidades de ensino em todo território nacional. Segundo Cunha (2003, p.47), o poder do Conselho Federal de Educação, instituído pela primeira LDB (1961), transformou-o num órgão cobiçado pelos empresários do ensino. Como dele dependiam as autorizações, reconhecimento e credenciamento, de cursos e de instituições, os empresários do ensino e seus prepostos, amparados pelas composições políticas da ditadura militar, lograram constituir a maioria, quando não a totalidade desse Conselho. As denúncias de corrupção atingiram o auge no governo interino de Itamar Franco, que dissolveu o Conselho e enviou ao Congresso projeto de lei que criou outro órgão colegiado no seu lugar. A Lei n° 9.131/1995 criou, então, o Conselho Nacional de Educação, deixando os ministros responsáveis pelas funções homologatórias no que diz respeito às políticas gerais do ministério, mas tendo a última palavra no que se refere ao reconhecimento de cursos, à criação de instituições de ensino superior e ao credenciamento de universidades, assim como é sua responsabilidade a última etapa do processo de avaliação das universidades visando ao credenciamento periódico. Dentre as atribuições do CNE, destacam-se as seguintes: (i) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior; (ii) deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo MEC, com base na avaliação dos cursos. As seguintes três atribuições o conselho poderá exercer diretamente ou delegá-las aos seus homólogos estaduais: (i) deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo MEC sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre a autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não-universitárias; (ii) deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o credenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo MEC; (iii) deliberar sobre os estatutos das universidades e o regimento das demais IES que fazem parte do sistema federal.

¹² Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil, entre os anos de 1995 e 2002, primeiro presidente a ter dois mandatos consecutivos na nossa história. Foi também o presidente que aprofundou de fato as políticas neoliberais no país.

1.4 A PROMULGAÇÃO DA LEI 9394/1996 (LDB): O ARTIGO 63 E A INTENSIFICAÇÃO DA INDEFINIÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO.

As propostas para a formação de professores contidas na a LDB trouxeram alguns avanços, como a exigência de curso superior para a atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental como exposto no Art. 62, e uma nova indefinição da formação de professores nos cursos de Pedagogia exposta pelo artigo 63 que cria os Cursos Normais Superiores para a formação de professores para as modalidades citadas acima.

A determinação do Art.62 e 63, segundo Freitas (2002), fez com que houvesse um aumento expressivo dos cursos de Pedagogia. A autora afirma que somente no ano de 2000, foram autorizadas a abertura de 142 novos cursos no Brasil e principalmente a criação de inúmeros Cursos Normais Superiores. Freitas (2002, p.148) ainda ressalta que “ao privilegiar a expansão de novas instituições e novos cursos principalmente no setor privado (...)” as políticas educacionais implantadas pelo MEC “(...) têm aprofundado a desqualificação e a desvalorização destes profissionais”, pois os professores têm sido levados a freqüentarem cursos de qualidade muitas vezes duvidosa, somente para cumprirem esta determinação imposta pela legislação vigente.

Deste modo, para o Curso de Pedagogia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/1996), e principalmente os artigos expostos acima, podem ser vistos como um aprofundamento da indefinição da formação inicial do pedagogo, no que tange a formação de docentes neste curso. Pois, ao instituir que a formação de docentes para atuação na educação básica deva ser realizada em nível superior nos Institutos de Educação Superior conforme o Art.63 fez com que os cursos de Pedagogia recuassem em relação à formação de licenciado, já oferecida em muitas instituições por esse curso desde o ano de 1986, numa tentativa de superar a dicotomia entre bacharelado e licenciatura. No ano de

1999 o Conselho Nacional de Educação instituiu o Parecer CNE/CP n.º 115/1999 que dispunha sobre a criação dos Institutos Superiores de Educação. Segundo esse Parecer os Institutos Superiores de Educação seriam:

(...) centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica. Terão como objetivos favorecer o conhecimento e o domínio dos conteúdos específicos ensinados nas diversas etapas da educação básica e das metodologias e tecnologias a eles associados, bem como o desenvolvimento de habilidades para a condução dos demais aspectos implicados no trabalho coletivo da escola (MEC, Parecer CP 115/1999, p.3-4).

Como pode ser observado acima, os Institutos Superiores de Educação seriam centros condutores do saber, no entanto, estes institutos funcionariam isolados das universidades e, portanto, afastados da pesquisa científica, relegando a formação deste profissional à formação técnica realizada a partir da prática docente, não favorecendo uma sólida formação acadêmica.

Ainda em 1999, o Conselho Nacional de Educação, no Parecer CNE/CES 970 justifica a criação dos Institutos Superiores de Educação e nele a criação do curso normal superior. Neste parecer a criação de tal curso é revelada como a “necessidade de uma profunda renovação da formação inicial dos professores para a educação básica, a qual deveria ser feita em cursos profissionais específicos, com projetos pedagógicos próprios, eliminando-se, portanto, a possibilidade de que a Licenciatura fosse oferecida de forma regular como mero adendo de matérias pedagógicas a um curso organizado como bacharelado” (Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 970/1999, p.2).

O parecer também menciona que a formação para o magistério das séries iniciais não deveria ser responsabilidade do Curso de Pedagogia, pois a finalidade deste curso é outra: formar os gestores educacionais. Para além disto, o referido documento

alega que o Curso de Pedagogia formava o professor das séries iniciais apenas como uma solução provisória, buscada para suprir um vazio em relação a esta formação, e que, portanto, com a criação do curso normal superior estas lacunas seriam sanadas. Desta forma o parecer julga que:

(...) não devem mais ser autorizadas as habilitações para magistério nas SIEF e EI nos cursos de Pedagogia, mas tão somente Cursos Normais Superiores. Há, entretanto, duas situações que precisam ser objeto de consideração específica: A primeira é dos atuais cursos de Pedagogia que já possuem a referida habilitação autorizada ou reconhecida. Nestes casos, deve ser concedido à instituição um prazo de 04 (quatro) anos para substituição dessa habilitação pelo Curso Normal Superior. A segunda é dos pedidos de criação desta habilitação que são anteriores à Resolução, que já foram avaliadas positivamente pelas Comissões de Especialistas e que se encontram na CES/CNE. Nestes casos, a autorização deve ser concedida por 02 (dois) anos, devendo a instituição solicitante, neste período, criar o Curso Normal Superior, prevendo os mecanismos de transferências dos alunos matriculados na habilitação para Magistério do Curso de Pedagogia, para o novo curso.(Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 970/1999, p.2)

Assim, o parecer mencionado acima, a partir do momento em que justifica a necessidade de criação dos Cursos Normais Superiores para a formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, da abertura ao MEC para instituir de forma arbitrária a determinação do Decreto 3.276/1999, que retirava do Curso de Pedagogia a formação de professores para essas modalidades do ensino. E embora modificado sob a deliberação CNE/CP n. ° 133/2001 cumpriu com rigor esse objetivo enquanto estava em vigor. Na letra da lei o Decreto Presidencial 3.276/1999 continha os seguintes dizeres:

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos

normais superiores (BRASIL, Diário Oficial – Nº 233 – 07/12/1999, Seção 1 – Pág.4.)¹³.

A palavra *exclusivamente*, mencionada no referido Decreto causou furor tanto no meio acadêmico, como no meio profissional, pois relegava a referida formação a um curso que ainda nem se encontrava estruturado, o Curso Normal Superior. Desta forma por meio de pressões da sociedade civil a palavra foi mudada para *preferencialmente*, na forma do Decreto 3.554 de 7/8/2000, permanecendo da seguinte forma:

"§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á preferencialmente, em cursos normais superiores." (BRASIL, Diário Oficial - nº 152 - 08/08/2000 - seção 1 - pág. 1)

No entanto, mesmo que o decreto tenha sido alterado, o Curso de Pedagogia, na letra da lei ficaria apenas com a formação do especialista para atuar na administração, planejamento, inspeção supervisão e orientação educacional, ou seja, um curso de bacharelado. Contudo, a formação inicial dos bacharéis deveria ser pautada na base comum, ou em outras palavras, a docência como alicerce de sua formação, conforme prescrito no (Art.64) da LDB de 1996.

Destarte, o Curso de Pedagogia segue a década de 1990 com a seguinte estrutura: 200 dias letivos de trabalho acadêmico, 2000 horas para execução das atividades científicas acadêmicas, 400 horas de prática de ensino e 400 de estágio supervisionado, totalizando 2.800 horas de curso, ou seja, com três anos de duração. Essa estrutura advém das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, porém, cabe ressaltar que nem todos os cursos seguiram esta composição, os das instituições públicas, principalmente, continuaram com seus cursos ainda de quatro anos de duração.

¹³ Para mais informações consultar o site <http://www.semesp.org.br/portal/> Acesso em 18/05/2006

Tendo em vista que três anos não é tempo suficiente para formar o professor, nota-se que as políticas educacionais da década de 1990, impulsionadas pelo discurso neoliberal sugerem o adiantamento desta formação, que é visto pelos educadores como uma forma de mostrar resultados imediatos de escolarização, ou seja, somente para cumprir as exigências das instituições de financiamento internacional, que interferiram na definição das políticas educacionais brasileira, a saber, o Banco Mundial. Como comenta Brzezinski (1999 p.81):

Em face dos ditames desse órgão financeiro internacional, o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores. Os resultados desse modelo têm sido expressados por dados quantitativos que pretendem causar impacto nos financiadores das políticas educacionais.

Assim nota-se, que as políticas educacionais da década de 1990 ditadas pelos organismos de financiamento internacional, levaram a formação de professores a seguirem pelo caminho técnico-profissionalizante, causando um processo seletivo no ensino superior. Isso porque o Congresso Nacional de Educação, ao estabelecer que a formação de professores e gestores educacionais deve ser responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação, cria um sistema dual de qualificação que desvincula da universidade a formação deste profissional do ensino como menciona Freitas (2002, p.144).

A política de expansão dos Institutos Superior de Educação e Cursos Normais Superiores, desde 1999, obedece, portanto a banalizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os IESs tem como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático”

Salienta-se que a aprovação da LDB 9394/1996 gerou uma complicada situação em relação à formação dos professores, em especial no tocante ao Curso de

Pedagogia, pois se passa de uma concepção de formação baseada no conhecimento científico para a concepção do conhecimento apenas prático, ocasionando uma profunda desprofissionalização deste profissional, como menciona Torres (*apud* Lima, 2004, p.21). “Tais tendências dizem respeito tanto às condições materiais quanto ao processo de despossessão simbólica, onde os professores cada vez mais se limitam a operadores do ensino, sendo relegados a um papel mais e mais alienado”.

Lima (2004, p.22) analisa o discurso do Banco Mundial referente a formação de professores na América Latina e ressalta com base no relatório do Banco Mundial elaborado em 1995 que:

A importância de um curso de formação inicial em Pedagogia é descartada em determinados países (Índia, Paquistão, Brasil), cujos dados levaram à conclusão de que tais cursos não produzem efeito sobre os resultados da aprendizagem dos alunos, ou simplesmente, que o conhecimento específico do conteúdo é mais importante para um ensino efetivo que a pré-formação [...] Assim, é fornecido um modelo prático para melhor desenvolver habilidades para o ensino, com cursos em serviço como suplemento para o treinamento no local de trabalho.

A autora, ao criticar essa alegação, argumenta que a afirmação do relatório é um pretexto para inserir a formação em serviço, reduzindo assim, os gastos com a preparação dos professores. Nota-se, portanto, que o Curso de Pedagogia no Brasil, como se refere a citação acima, está sendo alvo de políticas que visam baratear esta formação, correndo o risco de ser substituído pela preparação no trabalho, ou cursos que demandem menos gastos com recursos humanos. Isso pode ser atribuído à indefinição na formação inicial que oferece tal curso, que mesmo tendo sido alvo de várias modificações em sua trajetória ainda não havia chegado a um consenso sobre qual a base de sua formação. Desta forma Silva (2003, p.88) revela que:

Há na verdade, uma grande apreensão a respeito dos novos rumos a serem traçados para o Curso de Pedagogia no Brasil, uma vez que, até o

momento, o que existe é o silêncio, ou então documentos que determinam o que ele não pode fazer, ou o que ele não tem a preferência para fazer, ou até que optam por seu nome não aparecer (...).

Essa situação, no entanto, parece ser contornada no ano de 2006, com a homologação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Porém cabe ressaltar que analisaremos brevemente, por não fazer parte do período delimitado na pesquisa. Contudo, vale expor algumas reivindicações da sociedade civil que foram incorporadas pela Comissão Bicameral no Parecer CNE/CES 05/2005, que aprova as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

O referido documento no Art. 2º traz como objetivo do Curso de Pedagogia formar professores para exercer função docente no magistério da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio na modalidade normal, na educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas que sejam necessários os conhecimentos pedagógicos.

Em relação à organização curricular, o documento estabelece que o curso oferecerá um núcleo de estudos básicos, que contemplará a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira. E um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, que compreende as áreas voltadas para atuação profissional. Ele também estabelece que o curso de graduação em Pedagogia deverá ter carga horária de, no mínimo, 3.200 horas, sendo 2.800 horas destinadas às atividades formativas, 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado em educação infantil e 100 horas de atividades teórico-práticas, ou seja, iniciação científica, extensão e monitoria.

As Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Pedagogia foram homologadas em 11/04/2006, por meio do Parecer CNE/CP 3/2006, estabelecendo que as universidades e Centros de Educação têm o prazo de dois anos a partir desta data para

transformarem os cursos normais superiores em cursos de Pedagogia. A aprovação das diretrizes foi decorrente de longa discussão e debate a respeito da formação inicial oferecida nos Cursos de Pedagogia, criando-se, portanto, uma nova expectativa e direção para tal formação. A conquista da formação de licenciado nas primeiras séries do ensino fundamental e educação infantil foi resultado de ampla discussão que vem se estabelecendo desde a criação do curso em 1939.

Porém, como verificado neste capítulo, este percurso foi bem difícil e conflituoso, foram vários decretos e portarias instituídas em busca de melhorar a formação inicial do professor. Abriu-se um leque de possibilidades de campo de trabalho, deram ao pedagogo várias funções dentro da escola, contudo, nenhuma delas foi capaz de estabelecer uma formação inicial que situasse com clareza o campo de atuação deste profissional. Somente no ano de 2006, com a elaboração das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, ou seja, 67 anos após a criação deste curso, os legisladores perceberem que a licenciatura pode constituir-se no melhor caminho para a formação inicial do pedagogo, explicitando sua função e acabando com a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura neste curso. Diante do exposto, torna-se mister averiguar no capítulo seguinte como as políticas educacionais dos anos de 1990, tidas como políticas de cunho neoliberal estão entendendo a formação de professores e que direção esta formação deve seguir diante das determinações políticas que foram implementadas nesta década.

CAPÍTULO 2: AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANOS DE 1990 E SUA REPERCUSSÃO NO CAMPO EDUCACIONAL: A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A década de 1990 foi palco privilegiado de discussões das políticas de formação de professores no Brasil. O contexto socioeconômico e as políticas neoliberais implantadas pelos governos exerceram forte influência sobre a formação de professores e o trabalho docente, esse controle por sua vez, alterou as relações de trabalho dos profissionais da educação voltando sua formação para a noção de competências exigidas pelos organismos internacionais. “Assim, durante a última década, temos vivenciado um intenso debate e ações com o intuito de introduzir mudanças em relação à formação de professores” (RODRÍGUEZ, 2003, p.35).

Desta forma, este capítulo objetiva verificar, por meio da revisão bibliográfica e documental, a influência das políticas educacionais implementadas no período de 1995-2004, na formação dos professores da educação básica, dando ênfase aos dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). E ainda busca analisar os documentos produzidos pelos movimentos em prol da formação do educador, procurando

contextualizar qual é o papel das entidades de classe na configuração e implementação das políticas de formação de professores para a educação básica.

Portanto neste capítulo, o ponto inicial está na compreensão das políticas de formação de professores, destacando estas como parte integrante das políticas educacionais desenvolvidas nos anos de 1990, buscamos também a contextualização das reformas implementadas no setor educacional. Parte-se do pressuposto de que estas reformas estão sendo direcionadas sob as relações sociais capitalistas, que por sua vez fundamentam uma educação pautada pela lógica do mercado, na qual a educação ganha valor de mercadoria.

No entanto, cabe ressaltar que a sociedade civil, por meio das entidades de classe vem se mobilizando para reverter os rumos da formação de professores que estão sendo traçados pelos reformuladores. Portanto, tornou-se fundamental compreender como as instituições de classe como a ABE¹⁴, SBPC¹⁵, CEP/RJ¹⁶, CPB¹⁷, ANPEd¹⁸, ANDE¹⁹, e principalmente a ANFOPE²⁰ estão entendendo a formação docente no contexto das reformas neoliberais e da reestruturação produtiva empreendida nesta década. Assim, para verificar como estas entidades vêm contribuindo na definição das políticas educacionais e principalmente que tipo de formação deve ser oferecida aos educadores, nos pautamos nas análises dos documentos elaborados nos vários congressos sobre o tema.

Embora sejam muitas as organizações a empreenderem este debate, nos centramos em especial nos relatórios e boletins elaborados pela ANFOPE, por ser esta

¹⁴ Associação Brasileira de Educação, criada em 1924;

¹⁵ Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência criada em 1948;

¹⁶ Centro estadual de Professores criado em 1977;

¹⁷Confederação dos Professores do Brasil, criada em 1978, atualmente Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

¹⁸ Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, criada em 1978;

¹⁹ Associação Nacional de Educação criada em 1979;

²⁰ Associação Nacional Pela formação do Educador, criada em 1983.

entidade que sistematicamente trabalhou e trabalha essa questão, e que traz em seu bojo o objetivo de explorar as discussões acerca da formação de professores. Todavia, lembra-se, que mesmo que as outras instituições estejam vinculadas à discussão nacional sobre a educação, as abordagens realizadas por elas não se dão exclusivamente sobre a formação de professores.

2.1. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PÓS-DITADURA MILITAR (1985-1995)

Como visto no capítulo anterior, desde 1930, os profissionais da educação buscam uma formação mais sólida respaldada em bases científicas. No entanto, o Brasil passou por um período de amortecimento em relação às políticas educacionais, pois em 1985, ano em que assumiu o primeiro governo democrático depois do regime militar, o país tentava amenizar os efeitos causados pelo regime de governo anterior, tanto na área econômica como social. O rígido sistema político e social que foi imposto pela ditadura militar, começa a partir de 1985 a ser substituído principalmente por um modelo de Estado marcado claramente por diretrizes neoliberais. Assim, a política autoritária do governo militar cedeu lugar para a abertura democrática, que foi se configurando nas administrações federais a partir de 1985, no entanto, com a democracia veio também o desafio de reestruturar a educação para atender aos anseios da nova sociedade.

Contudo, no que diz respeito às políticas educacionais deste período, Vieira e Freitas, (2003) ao analisarem o “período de transição” (1985 -1995) assim definido pelas autoras como um período em que a política ainda não está concretizada, mencionam que os dez primeiros anos da gestão democrática no Brasil carregam ainda alguns fatores do período anterior, ou seja, da ditadura militar. Portanto, entre os anos de 1985 a 2002, não

se pode identificar uma continuidade entre agenda política dos três primeiros governos²¹ no que diz respeito à educação brasileira.

No primeiro governo José Sarney não se percebeu ainda um novo projeto, capaz de responder aos tempos de transição e às demandas de educação que nele se colocavam. A ausência de planos para educação nesse governo, fez com que as atenções se centrassem apenas na elaboração do capítulo da educação na nova Constituição (1988).

A constituição de 1988 apresenta o mais longo capítulo sobre educação de todas as constituições brasileiras. Dez artigos específicos (Art. 205 a 214) detalham a matéria, que também figura em quatro outros artigos do texto constitucional (Art. 22, XXIV; 23, V; 30 VI; e Art. 60 e 61 das disposições transitórias.) (VIEIRA e FREITAS, 2003, p. 159).

Embora o texto promulgado tenha assegurado algumas conquistas para a educação como, por exemplo, a sua consagração como direito social e o princípio da gestão democrática do ensino público, os educadores alegaram que foram poucos os avanços referentes à educação na nova Constituição, pois havia se criado uma grande expectativa de melhoria na educação em torno deste documento.

No entanto, este foi um bom começo, pois a Constituição estabeleceu a garantia de oferta de ensino público para todos os cidadãos brasileiros, e a implementação do princípio da gestão democrática deu autonomia para as escolas trabalharem. Mas para os educadores, que estavam engajados na busca de melhorias concretas na educação, o direito reservado pela nova carta magna não atendeu às expectativas geradas em relação à educação do país. Destarte, diante da necessidade de uma Lei que regulasse toda a

²¹ Os três governos que se referem às autoras são: José Sarney (1985-1990); Fernando Collor de Mello, substituído por Itamar Franco (1990-1994); Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

educação brasileira, ao mesmo tempo em que é proclamada a nova Constituição acende-se o também o debate sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Desta forma, as autoras acima citadas caracterizam a educação no período de Sarney como clientelismo, tutela e assistencialismo, uma mistura do período populista com o período autoritário. Com o fim do governo de Sarney e a entrada de Collor as esperanças no campo educacional se reacenderam. No entanto, quando assume a Presidência da República, o impacto das medidas econômicas foi de tal ordem que a preocupação em formular uma política educacional acabou sendo relegada a segundo plano.

Ainda, segundo Viera e Freitas (2003), as intenções do governo de Collor em matéria de educação se resumem ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). O PNAC vinha preencher uma lacuna no campo educacional, seu conteúdo abrangia todos os níveis, exceto o nível superior. Em fevereiro de 1991, o mesmo governo lança um outro projeto, intitulado por: “Brasil: um projeto de reconstrução nacional²²”.

Este seria o principal feito em matéria de educação desse governo. Contudo, “a educação, como as demais áreas, torna-se refém do clima de suspeitas que se instala em torno da administração no poder” (VIEIRA e FREITAS, 2003, p. 164). Desta forma, Collor foi afastado ficando em seu lugar o vice-presidente, Itamar Franco. Na tentativa de retomada da definição da política educacional, Itamar buscou alternativas na mobilização nacional, que se materializa em dois momentos cruciais:

²² Segundo documento “Brasil: um projeto de Reconstrução Nacional” (p.20) apud Vieira (2000, p.100) Este texto conforme o próprio título sugere, tem pretensões mais amplas que o primeiro. Busca configurar-se como “*um documento de caráter estratégico, em forma de projeto, a partir*” do qual “*em sua forma definitiva, depois de ampla discussão nacional*” seria “*detalhado um plano com metas concretas em torno das quais se*” mobilizaria “*todo o esforço nacional*”.

(...) O primeiro, inicia-se com os debates visando a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, 1993 a), o qual desdobra-se em planos decenais de educação elaborados por Estados e Municípios. O segundo, expressa-se na realização da Conferência Nacional de Educação para Todos (Brasil, 1994), oportunidade em que é debatida uma ampla agenda de temas colocada a partir do processo anterior. (VIEIRA e FREITAS, 2003, p. 164).

A idéia do Plano Decenal de Educação para Todos, foi gestada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia. “O Plano foi concebido com a finalidade de dar seqüência aos compromissos internacionais dos quais o Brasil foi signatário”. (VIERA e FREITAS, 2000, p. 130). Segundo as autoras, o primeiro momento de elaboração do Plano culminou na realização da Semana Nacional de Educação para Todos em 1993, na qual redigiu-se o Compromisso Nacional de Educação para Todos, assinado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais (UNDIME), desembocando na Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília no ano de 1994.

A mobilização concretizada por meio da Semana Nacional de Educação para Todos e da Conferência Nacional de Educação para Todos acontecidas nos anos de 1993 e 1994 respectivamente, visava ouvir tanto a sociedade política, como a sociedade civil, transformando-as em elemento de participação e mobilização social. O governo de Itamar Franco substituiu o PNAC, criado por Collor, pelo Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). O PRONAICA visava universalizar com qualidade a educação brasileira, porém também não teve muito êxito devido a sua descontinuidade ocasionada pelo governo posterior de Fernando Henrique Cardoso. Embora o projeto de FHC para a educação guardasse sintonia com as linhas estabelecidas na Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos e com as idéias gestadas pelos governos que o

antecederam, muitas delas foram abandonadas, como, por exemplo, o PRONAICA, como visto acima.

No plano educacional, Cardoso não fugiu à regra, pois também não incorporou em seu governo algumas contribuições da administração anterior em relação às políticas educacionais, permanecendo esta até o ano de 1996 sem uma definição. Somente após este ano é que as políticas educacionais tiveram um rumo com a promulgação da LDB, no entanto, no campo educacional, FHC pode ser visto também como o governo que mais se adequou às exigências dos organismos internacionais, aplicando à educação as mesmas regras empresariais como o discurso da qualidade total, eficiência e produtividade, visando sempre à reestruturação produtiva, como será exposto na seção a seguir.

2.2. AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA DÉCADA DE 1990: OS DESDOBRAMENTOS DA GESTÃO DO GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Fernando Henrique Cardoso foi Ministro da Fazenda no governo de Itamar Franco entre os anos de 1993 e 1994, em que criou o Plano Real, que foi a sua principal arma nas eleições presidenciais contra Luiz Inácio Lula da Silva, seu concorrente. Ganhou as eleições com um programa de campanha centrado em cinco metas que abrangiam mudanças na agricultura, educação, emprego, saúde e segurança.

Seu governo deu continuidade à política econômica inaugurada em 1990, após a saída de José Sarney. Propôs a reforma do Estado, que compreendeu o setor administrativo, o fiscal, o da previdência social, da saúde e educação, acentuando sua privatização. No campo das políticas educacionais, o primeiro ano de gestão de FHC foi de amortecimento, não houve nada de novo, somente a velha discussão em torno do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a campanha educacional na mídia.

Segundo Vieira e Freitas (2003), foi somente em 1996 que se pôde falar de uma efetiva "explicitação de rumos²³" da política educacional. O primeiro passo do governo consistiu em aprovar no Congresso a Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de Setembro de 1996, que modificava os artigos 34, 208, 211 e 212 no capítulo da educação na Constituição. Essas alterações visavam permitir a intervenção da União nos Estados, caso estes não aplicassem o valor mínimo exigido por Lei (Art. 34), e também, rever o dever do Estado na oferta do ensino fundamental e médio, para os que não tiveram acesso em idade própria (Art. 208), definir as responsabilidades do poder público na oferta de ensino (Art. 211) e detalhar os recursos aplicados na erradicação do analfabetismo (Art. 212).

Poucos meses depois, são aprovados dois outros instrumentos de reformas: a Lei n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Lei n.º 9.424, de 24 de Dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). (VIEIRA e FREITAS, 2003, p. 167).

Todavia, foi somente após a promulgação da LDB em 1996 que o governo de FHC assumiu a definição da política educacional como tarefa de sua competência. Começou então a controlar o sistema educacional por meio da avaliação. Instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), e o Exame Nacional de Cursos (PROVÃO), medidas que visavam, sobretudo, avaliar o desempenho dos alunos em todos os níveis do ensino. Também foram fixados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o fim de propiciar subsídios

²³ Esse é o termo que as autoras se utilizam para identificar o período de governo de Fernando Henrique Cardoso.

para elaboração do currículo escolar e para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovada em 2001. Vieira e Freitas (2003, p. 169) mencionam ainda que:

Sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso alguns programas federais permanentes são fortalecidos, consolidados e ampliados, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional do Livro didático (PNLD). Outras ações deflagradas a partir de 1995 são: O Programa de Dinheiro Direto na Escola, o Programa TV Escola; o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO); e o Programa de Formação de Professores em exercício (PROFORMAÇÃO).

No entanto, tais medidas se encaixam no discurso de qualidade total da educação, adotado pelo governo, visando o aumento do número de pessoas qualificadas por meio do ensino. Esse discurso é parte das políticas de cunho neoliberal praticada a partir do ano de 1996, que encaram os professores como artífices e responsáveis pela reforma implementada na educação, e pela qualidade e desempenho da educação. Freitas (1999,p.104) menciona que:

A Lei n. ° 9394/96, a nova LDB, é a expressão destas novas concepções do pensamento neoliberal: sua ambigüidade não consegue esconder seu duplo caráter: centralizador na aplicação das políticas e centralizador na definição do Estado avaliador.

Portanto, as políticas de formação de professores, pretendidas pelo modelo neoliberal e expressadas na LDB visam, uma formação flexível baseada na eficiência e na produtividade dos sistemas de ensino, que por sua vez, pregam as mesmas regras empresariais no campo educacional, procurando desta maneira, solucionar os problemas educacionais fundamentado nos ideais de qualidade e equidade.

Esses ideais de qualidade e equidade educacional, que orientam as políticas educacionais segundo Bianchetti (1999), têm na sua lógica a ampliação de mercado, dando à educação um valor comercial, como algo que pode ser adquirido por meio da compra, estando sujeito à lei de oferta e demanda. Nesse sentido, o trabalho do professor entra

como disseminador da venda dessa mercadoria, constituindo-se como principal agente de sua qualidade.

Seguindo esta perspectiva, Brinhosa (2001, p.53) “menciona que a redefinição pública e social da educação passa a ser produzida pelas novas relações sociais de produção, visando apenas o mercado de trabalho, trazendo para a educação apenas a função meramente técnica”. Essa forma de conceber a educação se acentuou no governo de FHC, porque as políticas educacionais de sua gestão contribuíram para reduzir consideravelmente a qualidade na educação, principalmente no nível superior, já que é notório que em seu mandato houve um aumento bastante acentuado de novas instituições privadas nessa etapa de ensino.

Respalhando a afirmativa acima, Cunha (2003), ao analisar os oito anos de gestão de Fernando Henrique Cardoso, considera que foi neste período que a educação superior teve seu processo de privatização acelerado, pois das 156 universidades existentes no Brasil, 71 eram privadas. “Tal crescimento fez-se com complacência governamental diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e até mesmo com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro” (Cunha 2003, p.58). Essa expansão do ensino superior no âmbito das instituições privadas visa, por meio da parceria entre o público e o privado, reduzir os gastos da União com o ensino superior (CUNHA, 2003, p.58)

Corroborando esta afirmação Bianchetti (1999, p.98), afirma que:

O papel subsidiário assumido pelo Estado em relação à educação significaria também o apoio à iniciativa privada, pois esse investimento sempre é menor que o requerido para a sustentação de uma estrutura maior. Se o Estado ajuda os setores privados a desenvolverem a tarefa educativa, liberam-se dos gastos da manutenção dos estabelecimentos e da estrutura burocrática.

Salienta-se, contudo, que a política neoliberal visa apenas à acumulação de capital, acentuando os conflitos sociais e as desigualdades entre os homens, pois quem tem maior poder de compra acaba se sobressaindo melhor no desempenho tanto profissional como social. Assim, o Estado tenta buscar, por meio das políticas sociais, de cunho compensatório, controlar essas contradições exercendo, portanto seu papel coercivo na sociedade. Como menciona Marx e Engels (1984, p. 335):

A coesão da sociedade civilizada é o Estado, que, em todos os períodos característicos, é, sem exceção, o Estado da classe dominante e, em todos os casos, mantém-se essencialmente uma máquina para a repressão da classe oprimida, explorada (...). Como o fundamento da civilização é a classe explorada por outra classe, todo o seu progresso se opera numa contradição permanente.

O Estado na perspectiva neoliberal, ao mesmo tempo em que institui políticas sociais para os menos abastados, também beneficia os possuidores de capital estabelecendo uma “harmonia” entre as classes sociais, com isso ele consegue disfarçar seu poder de coerção na sociedade, mas, com sua mão invisível intervém em todos os setores responsáveis pelo desenvolvimento social.

Podemos mencionar como exemplo desta intervenção o artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. ° 9394/96) que instituiu a década da educação, determinando em seu parágrafo quarto, que até o final da década da educação, ou seja, 2007 só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, forçando todos os professores da Educação Básica que ainda não possuíam um diploma de ensino superior a buscar qualificação em cursos rápidos e de fácil acesso. Finalmente, este artigo foi retirado no governo de Luis Inácio Lula da Silva, quando Cristóvão Buarque foi ministro da Educação no ano de 2003.

A justificativa para a determinação de tal parágrafo era a de que o fracasso da Educação Básica estava relacionado ao saber fazer do professor, que não possuía preparação para tal exercício. Esta justificativa levou o Estado a investir mais em formação em serviço do que em formação universitária para os leigos, pois estes cursos demandam um menor tempo de funcionamento e menores verbas, seguindo, portanto, as diretrizes dos organismos internacionais de financiamento que promovem políticas de formação de professores em serviço como forma de melhorar a qualidade da educação Básica. No entanto, essa proposta, ao invés de proporcionar a integração social acaba por implementar um projeto educacional totalmente excludente, como menciona Shiroma (2004, p. 113).

O descompasso evidente entre necessidades e soluções decorre da forma com que os problemas são identificados e as soluções propostas. Pode-se aventar a hipótese de que uma das razões das dificuldades referidas encontram-se no imperativo, subjacente ao projeto governamental, de aceitar e implementar um projeto educacional articulado aos interesses internacionais.

Porém, sabemos que esses organismos internacionais como o Banco Mundial, prestam apoio técnico para resolver os problemas da educação do Brasil desde 1944, no entanto, seus resultados ainda não surtiram os efeitos esperados, pois são projetos padronizados pelos organismos internacionais que não visam à realidade educacional, e muito menos ao desenvolvimento sustentável do país.

Para além disto, esses projetos requererem um certo tempo para começar a funcionar e dependem de políticas educacionais contínuas, dado que não é observado no Brasil, pois, a cada troca de governo, mudam também os projetos educacionais. Esses financiamentos exigem certas burocracias e juros elevados para serem postos em prática tornando-se onerosos para o setor educacional, como menciona Fonseca (*apud* Oliveira, 1995, p. 116).

A análise dos resultantes educacionais, institucionais e financeiros decorrentes da cooperação técnica do BIRD à educação brasileira, mostra que a experiência desenvolvida durante duas décadas, na forma de cofinanciamento, constitui um processo caro, complexo do ponto de vista administrativo e ineficaz quanto aos resultados educacionais.

Desta forma, as políticas impostas pelo Banco Mundial pregam a reestruturação produtiva por meio do setor educacional, em que se articulam novas e velhas dinâmicas organizacionais que definem as lógicas capitalistas, reduzindo as reformas educacionais a uma série de critérios empresariais e de caráter seletivo, o que por sua vez, intensifica as desigualdades sociais fortalecendo deste modo, o sistema capitalista vigente. Como explica Coraggio (*apud* Tommasi, 1998, p. 98):

Isso pode ser explicado em parte por uma conjuntura global que considera a teoria econômica neoclássica como parte da ideologia neoliberal e neoconservadora dominante. Não que a hegemonia intelectual das teorias neoclássicas sustente as novas estruturas de poder, mas as novas correlações de poder dão vigência a essas mesmas teorias (...).

No entanto, Gramsci (1974) explica que essa correlação de forças presente na estrutura de poder da sociedade capitalista contemporânea começa a questionar o próprio modelo capitalista e, por consequência, a própria organização política e econômica deste modelo. Para superar as desigualdades causadas por essa correlação de forças, as relações entre a sociedade civil e a sociedade política devem ser concebidas em função da definição do Estado com equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil.

O investimento cada vez menor no setor educacional exige que o professor seja capaz de suprir as necessidades de uma escola precarizada e com condições de trabalho cada vez mais deficientes, as defasagens cognitivas dos alunos exigem do professor conhecimentos cada vez mais sólidos. Contudo, esse problema torna-se difícil de resolver, pois o professor vê a cada dia sua formação mais depredada e com os conhecimentos reduzidos. Frigotto e Ciavatta (2003, p.115), mencionam que:

No âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço ou filantropia. Com isso se passa a imagem e se instaura uma efetiva materialidade de que a educação fundamental não é dever do Estado e espaço para profissionais especializados e qualificados, mas para ações fortuitas e tópicas de amigos, padrinhos e de voluntários. Os professores foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão.

O que se nota neste cenário é uma grande diferença entre o professor idealizado e o professor formado pelos nossos sistemas de ensino. O panorama da profissão docente é insatisfatório tanto no que diz respeito à formação, como nas condições de trabalho e planos de carreira. A formação de professores na década de 1990 passou por uma forte reestruturação, que se acentuou no período de 1995 a 2002. Neste período em especial, a formação de professores manifestada nos documentos legais procurou reduzir os gastos com a preparação destes profissionais, por meio de cursos de curta duração e formação em serviço. Ainda segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p.121) :

O Governo Cardoso deixa de herança uma enorme dívida social com o agravamento de todos os indicadores sociais – “o pior período na história republicana desde Prudente de Moraes”. A inversão de direção e a ultrapassagem da era Cardoso pressupõem recuperar ou, quiçá, construir e dilatar a face pública do Estado brasileiro e torná-la efetivamente democrática para que se constitua em formulador e coordenador de políticas que garantam os múltiplos direitos sociais e subjetivos aos que, até o presente, foram excluídos.

No entanto, a ingerência da educação na perspectiva neoliberal é resultante da falta de preparo de seus profissionais. Apregoa-se que não há carência de escolas e nem falta de profissionais, mas sim, ausência de qualidade, principalmente na formação dos professores. Por isso, os professores na década de 1990 têm sido alvo dos programas governamentais, trazidos como agentes centrais pelos reformadores. Desta forma, os trabalhadores docentes são cada vez mais forçados a dominarem práticas e saberes em busca das competências exigidas pelos organismos internacionais. Essa noção está

explícita nos documentos que expressam a política educacional, como a capacidade de lidar de forma prática e eficiente com os problemas do dia a dia da sala de aula. Mas como os reformadores entendem a formação de professores na ótica das competências? O que é ser um professor competente? Essas questões nos remetem, portanto a uma verificação na próxima seção sobre o que os reformadores estão entendendo por competências dentro da sala de aula, ou seja, qual a concepção de competências que eles trazem para a formação dos professores e o que isto tem acarretado para o trabalho docente na última década.

2.3. O NOVO MODELO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA DÉCADA DE 1990: AS NOVAS COMPETÊNCIAS PARA A AÇÃO DOCENTE.

Como já dito acima, o discurso sobre a qualidade da educação tem sido posto como um dos elementos centrais da reforma educacional. Esse discurso, no entanto, tem levado a formação de professores a responder por exigências que vão muito além de sua formação. Projeta -se na figura do professor a solução para as deficiências educacionais dos alunos. Contudo, nota-se que as reformas têm levado essa formação à debilidade, pois visam aplicar no ensino as mesmas regras utilizadas nas empresas. Isso tem causado um afastamento entre o aprendido e o realizado na sala de aula, pois o tempo destinado à formação inicial do professor nos cursos de graduação é insuficiente dada a complexidade dos conteúdos e problemas a serem abordados. Assim, sua preparação fica comprometida para enfrentar os problemas educacionais e contribuir com sua solução, necessitando, portanto, de uma formação continuada para se qualificar de forma mais eficiente.

A debilidade causada na formação de professores se deve ao fato de que os reformadores, por meio dos pareceres e decretos, transformaram a educação em mera execução de tarefas pré-definidas e isoladas, com isso os docentes não têm, portanto,

autonomia para agir, apenas executar tais tarefas. Marques (2006, p. 61) em livro sobre a formação do profissional da educação comenta que:

A cada dia, mais exigente se faz o mundo social humano de qualificações técnico-científicas para os campos específicos de atuação, e cada dia menos satisfatórias se revelam às contribuições das ciências automatizadas e reduzidas à produção de técnicas instrumentais. A educação, na qualidade de fenômeno extremamente complexo, vivo, histórico e conjuntural, exige uma racionalidade de dimensões plenas, Isto é, na dimensão cognitivo-instrumental, na dimensão prática, ético-normativa, na dimensão estético-subjetiva da vida cultural. A identidade da profissão de educador implica na formação dele a partir do caráter de unidade e totalidade da ciência da educação, ciência da comunidade dos interessados em educação, que denominamos Pedagogia, como tal ciência do entendimento, da organização do trabalho educativo, na dimensão hermenêutica da leitura dos sentidos presentes nos processos da educação, na dimensão comunicativo-emancipatória da intencionalidade dos valores performativamente buscados e na dimensão praxeológica, ou instrumental dos objetos e conteúdos do saber com que lida a educação.

Contudo, se a educação como mencionou Marques, é um fenômeno extremamente complexo, e a identidade profissional do educador implica formação de unidade e totalidade, ela não pode ser concebida como uma mera execução de tarefas, e muito menos, a escola ser comparada como uma empresa que tem como objetivo apenas o lucro, como pensam os reformadores. Portanto, a formação de professores não pode restringir-se às exigências operacionais e imediatas e nem se fechar no âmbito da escola. É neste contexto de contradições que entra a problemática em torno das políticas de formação de professores para a educação básica. Portanto, para compreender essa questão torna-se necessário conceituar primeiramente o que é ser professor. Alarcão, (2004, p. 11) conceitua de forma clara e objetiva esta profissão.

O conceito de professor tem, na sua essência, a idéia de alguém que ajuda os outros a desabrocharem nas suas capacidades, através de atividades socialmente determinadas por um currículo instituído que, na sua dimensão instituinte, requer que o professor tome decisões contextualizadas e se revista de uma roupagem inter-relacional favorável ao desenvolvimento humano. O que tem variado ao longo do tempo é o modo como essa relação entre o professor, o currículo e o aluno se perspectiva. Relação que tem, por detrás de si, concepções de sociedade,

de conhecimento, de educação, de aprendizagem, de avaliação, de responsabilidade e de poder.

No entanto, a formação de professores tem saltado de modelo em modelo sem uma devida avaliação, somente para atender as regras que cada paradigma de sociedade vem estabelecendo historicamente, que por sua vez, acaba mudando a concepção de professor a cada nova fase. Assim, a visão neoliberal tem colocado a educação como instrumento para superar as desigualdades, e por isso, propõe um novo tipo de profissional da educação: o professor capaz de resolver os problemas cotidianos dos alunos e da escola em geral, ou seja, psicológicos, econômicos e sociais da escola e da comunidade.

Essa nova forma de conceber o professor trouxe para sua vida profissional funções que estão muito além de sua formação, como, por exemplo, adequar a educação ao sistema produtivo, atribuindo um valor monetário à produção do conhecimento como forma de melhorar a qualidade do sistema educacional, por meio das provas coletivas aplicadas pelo Estado.

Deste modo, influenciado pelo discurso neoliberal e pelos organismos de financiamento internacionais especialmente o Banco Mundial, o Ministério da Educação e Cultura, a partir dos anos de 1990, passou a defender uma concepção de formação de professores que reflete diretamente na formação inicial dos docentes. Essa concepção busca formar o educador voltado para as competências, ou seja, para o modelo referenciado em uma perspectiva técnico-profissional, que objetiva formar um professor capaz de atender a lógica de mercado que caracteriza as sociedades capitalistas contemporâneas, nas quais as exigências de formação de professores se resumem a uma série de critérios empresariais, tornando os cursos de graduação cada vez aligeirados e com menos tempo de duração. Desta forma o trabalho docente é definido em outros patamares, como menciona Oliveira (2003, p.33):

O trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, a elaboração de projetos, a discussão coletiva do currículo e da avaliação.

No entanto, o sistema escolar visto na perspectiva neoliberal, não está preparado para pensar e planejar o processo de ensino em termos de qualidade e quantidade de conhecimentos e competências conforme dita tal discurso, desta maneira, transferem para os professores a responsabilidade pela crise do sistema educacional, tornando este, o bode expiatório em termos de educação. Segundo Gentili (1999), isso ocorre porque os sistemas educacionais, na ótica neoliberal, enfrentam um grave problema de eficiência, eficácia e produtividade, causado principalmente pela expansão acelerada da escola na segunda metade do século passado. Caracteriza-se assim, uma crise de qualidade decorrente da improdutividade das práticas pedagógicas e da gestão administrativa presente em grande parte das escolas públicas, assim todos os problemas sociais e econômicos são causados pela falha do sistema educacional.

Contudo, a falta de qualidade, tanto das práticas pedagógicas, como da gestão administrativa, pode estar associada ao fato de que o sistema escolar não consegue explorar ao máximo o potencial de cada aluno, pois, com a expansão da escola, o professor também passou a desempenhar papéis que estão muito além de sua formação, redimensionando, portanto, as competências profissionais dos docentes. Oliveira (2003,p.30) menciona que:

A competência profissional passa a ser determinada exteriormente ao local de trabalho, não é na escola que se aprende a ser professor, mas na universidade e nos centros de formação. A formação docente passa a ter um caráter profissional e prescritivo realizada mediante conhecimentos produzidos pelos especialistas, por meio da observação e da teorização sobre a prática escolar.

Desta maneira, as políticas educacionais nesta década, no que tange a formação dos docentes, configuram-se de forma contraditória, pois ao mesmo tempo em que visam

uma formação voltada para as competências²⁴, reduzem esta formação aos aspectos técnicos, na maioria das vezes por meio de cursos de graduação a distância ou formação em serviço, cursos estes afastados das universidades e principalmente da pesquisa científica. Carvalho e Monfredini (2005, p.36), ressaltam que “a docência apartada da pesquisa constitui-se em transmissão rápida de conhecimentos, consignado em manuais de fácil leitura para os estudantes, ‘para o adestramento’, desaparecendo o essencial da docência que é a formação”.

Diante deste contexto, Rodríguez (2002, p.101), em texto sobre as reformas educativas latino-americanas afirma que “a tendência é induzir os professores a fazerem cursos rápidos que supostamente melhorarão a eficiência do seu trabalho e contribuirão para aumentar suas vantagens salariais”, no entanto, observa-se que a política de valorização dos professores idealizada pelos governos da década de 1990 visa apenas uma formação mais rápida e com menos qualidade, visto que, o tempo é insuficiente para formar um professor apto a se adequar às novas exigências impostas para esta profissão.

Desta forma, como o tempo de formação é insuficiente para garantir que as competências sejam transferidas aos alunos, criou-se um novo mecanismo de coerção, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível

²⁴ Segundo Oliveira (2003, p. 31-32), “a noção de competências passou a ser assumida no Brasil como um ideal a ser perseguido na formação dos trabalhadores e indivíduos em geral. Na sociologia do trabalho, essa noção aparece a partir da literatura francesa, contrapondo-se à tese da qualificação. Uma distinção mais simples e objetiva de ambas poderia ser assim descrita: a qualificação refere-se à capacitação do trabalhador para o posto de trabalho, ao passo que o desenvolvimento de competências desloca para o indivíduo a sua própria formação. Melhor dizendo, a noção de competências está intimamente ligada à capacidade dos indivíduos de se adequarem a novas situações e de resolverem problemas que possam enfrentar na sua realidade de trabalho. Ao mesmo tempo, essa noção traz embutida a idéia de obtenção de sucesso, de eficiência, talvez um resgate de um dos princípios da teoria liberal clássica, a livre concorrência, que pressupõe a competência para o indivíduo se lançar no mercado e sobreviver nele. Essa noção de competências vem acoplada à empregabilidade, a responsabilização dos trabalhadores por sua condição no mercado de trabalho”.

Superior, por meio do Parecer CNE/CES nº 9 de 8 de Maio de 2001. Esse documento em seu art.16 estipula a organização de um sistema federativo para a certificação dessas competências. Freitas (2002) menciona que a necessidade dessa regulação é originária das mudanças ocorridas no âmbito das sociedades capitalistas, e que o professor como sujeito depositário do conhecimento deve possuir as competências necessárias para a tarefa de transmiti-las às novas gerações. Deste modo a autora (p.161) menciona que:

Estamos assim vivenciando, pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações. Vai se conformando, portanto, uma política de formação de professores que tem na certificação de competências e na avaliação sua centralidade.

Portanto, a educação desde a década de 1990 vem passando por uma reestruturação tanto na área pedagógica como na área das políticas educacionais. Para os governos neoliberais a educação tem de ser pensada e planejada para promover as habilidades ou competências dos alunos, pois se espera que com a expansão da educação se consiga promover uma distribuição de renda mais justa e igualitária. No entanto, essa visão traz para a educação a seletividade e a competitividade entre os trabalhadores, pois, aqueles que têm maior grau de instrução, também terá o melhor emprego e o melhor salário. Sendo assim, a formação de professores no Brasil, tem sido considerada estratégica no que tange a reprodução do capital, pois será ele o responsável por essa preparação. Frigotto (2003, p.108) menciona que:

A dimensão talvez mais profunda e de conseqüências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção

educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação.

Ancorado pela constatação de Frigotto, percebe-se que estamos vivenciando, por meio das políticas de formação de professores a desresponsabilização do Estado, tanto no que tange o financiamento da educação como a formação docente, em que a certificação de competências ganha centralidade nos documentos elaborados pelo MEC. Esses documentos, por sua vez, vão á contra-mão do que se espera para esse tipo de formação, pois como já dito antes, eles privilegiam uma formação aligeirada e o rebaixamento do magistério em detrimento das profissões mais valorizadas socialmente, ou seja, os chamados cursos nobres.²⁵ Desta forma, as políticas no campo da educação ao privilegiarem as competências e a certificação direcionam a formação de professores prioritariamente para o saber fazer, desapropriando esta formação de sua intelectualidade teórica e política, transportando o campo da educação para o campo exclusivamente da prática. Dias e Lopes (2003, p.1157) em análise sobre a noção de competências nos documentos oficiais para a formação de professores salientam que:

(...) é reforçada uma relação determinista entre o desempenho do professor e o de seus alunos. A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores.

²⁵ Os chamados cursos nobres aos quais nos referimos são aqueles cursos que são vistos pela sociedade como cursos de elite, como por exemplo os cursos da área de Saúde e os cursos de Direto.

Diante do exposto acima, pode-se mencionar que o processo de regulação docente imposto nas políticas educacionais, além de não avançar na profissionalização do magistério, traz uma danosa seqüela, pois força a competitividade e a individualização do trabalho docente, uma vez que o professor é considerado como o único responsável pelo fracasso ou sucesso de seus educandos. Freitas (2003,p.1114), ressalta que esse processo de regulação:

Contribuirá certamente para instalar uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático, para instaurar/acirrar o clima de “ranqueamento” e competitividade, inibidores do processo de construção de novas alternativas para a formação de nossas crianças, jovens e adultos a partir do trabalho coletivo e solidário, e da gestão democrática em nossas escolas.

No entanto, a iniciativa dos reformadores em direcionar a formação de professores visando a atender o novo paradigma das competências, submetendo, portanto, esses trabalhadores a uma verificação constante de suas tarefas, vêm sendo debatida pela sociedade civil, por meio das entidades de educadores. Entidades estas que desde 1924, com a criação da Associação Brasileira de Educação, lideram as discussões sobre a educação em nosso país. Mesmo no período do regime autoritário, essas organizações não se calaram. Contudo, sua força expressiva era abafada pelos ditames do governo.

A partir dos anos de 1980, com a abertura democrática, as instituições puderam participar das decisões sobre as políticas educacionais do Brasil. Deste modo, cabe expor na próxima seção a discussão sobre o papel das entidades de classe na formulação das políticas educacionais. Assim, torna-se mister analisar como essas associações vêm se organizando e como as mesmas têm contribuído nas discussões acerca das políticas educacionais no Brasil, em especial no que se refere às políticas de formação de professores, por meio dos vários congressos e debates por elas realizados.

2.4. O PAPEL DAS ENTIDADES NA CONFIGURAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: REVISITANDO OS MOVIMENTOS PELA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

A discussão sobre a formação de professores no Brasil, como visto no capítulo anterior se iniciou antes da proclamação da República (1889), porém nesta época de forma muito lenta. Foi ganhando corpo na sociedade civil a partir de 1924 com a criação da Associação Brasileira de Educação²⁶ que entre os anos de 1927 a 1967 organizou 13 conferências nacionais em torno do debate educacional. No entanto, Gadotti (1996, p.105) afirma que:

O golpe político-militar (1964) afastou lideranças consolidadas e emergentes nos mais diversos ramos das ciências, da tecnologia, das artes e da educação. Ainda assim, em 1967 foi realizada no Rio de Janeiro a 13ª Conferência Nacional de Educação promovida pela ABE. Essa conferência já não teve repercussão alguma no meio educacional, resumindo-se a palestras proferidas para poucas pessoas.

Como mencionado acima, mesmo que o regime autoritário tenha tentado desmobilizar as lideranças educacionais, se organizaram várias entidades em prol da educação no país, como por exemplo, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) criada em 1948 se reorganiza e passa a debater assuntos vários em relação a educação; a Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE) fundada em 1961; Em 1970, foi criado o Centro Estadual de Professores (CEP) no Rio de Janeiro, em 1978 foi reestruturada a APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo); ainda em 1978, foi criada a CPB (Confederação dos Professores do Brasil), que em 1989, transformou-se na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); em 1977foi criada a (Associação Nacional de Pós-

²⁶ Segundo Gadotti (1996) essa Associação contava com a participação de professores e demais interessados nas questões educacionais em nosso país.

Graduação em Educação (ANPEd). Em 1979 foi criada a Associação Nacional de Educação (ANDE)²⁷. Entretanto, Gadotti (1996, p.16) ressalta que:

Na década de 70, em consequência do movimento estudantil de 1968 e outros fatos que marcaram essa época, a situação educacional brasileira foi particularmente debatida. Mas os movimentos restringiam-se, muitas vezes, ao protesto diante da maneira autocrática de reformar o sistema educacional adotada pelo regime militar.

A partir de 1980 com a abertura democrática, várias outras entidades surgem como, por exemplo, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD) criado em 1988. Porém, cabe ressaltar que antes da criação do fórum, os pró-reitores já promoviam eventos nacionais, esses, começaram a acontecer a partir do ano de 1983, quando os pró-reitores sentiram necessidade de organizar sistematicamente as informações sobre as universidades. Segundo o documento “Memória do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação” elaborado no ano de 1997:

Os objetivos principais dos Encontros e Fóruns se baseiam na necessidade de proporcionar oportunidade de reflexão conjunta sobre as bases de fundamentação dos projetos pedagógicos em desenvolvimento nas Universidades brasileiras; incrementar o intercâmbio de informações entre as Instituições de Ensino Superior do País; fortalecer as relações entre as entidades responsáveis pela disseminação das concepções vigentes nas áreas-fim das Universidades Brasileiras e ampliar o espaço da atuação política do Fórum de Pró-Reitores de Graduação.(FORGRAD, 1997, p.4)

Nesse documento pode-se ter uma visão da extensão dos encontros que são realizados a cada ano. De 1983 a 1996 o Fórum realizou 14 encontros e fóruns nacionais nas variadas regiões do país, em que os temas estão sempre relacionados a qualidade do ensino; avaliação da qualidade dos cursos de graduação; autonomia das instituições de

²⁷ Informações colhidas a partir do texto GADOTTI, Moacir. Estado e sindicalismo docente: 20 anos de conflitos. In: Revista Eletrônica ADUSP, Dezembro de 1996 nº 8. p. 14-20 (<http://www.adusp.org.br/revista>, acesso em 01/05/2006).

ensino superior; alternativas para a reformulação do sistema de ensino de graduação; organização universitária; legislação de Ensino Superior; projeto LDB, problema do acesso a universidade e a evasão; política educacional e a crise das universidades brasileiras, entre outros temas emergentes. Ainda segundo a introdução do documento:

O Fórum tem efetivamente alcançado importantes espaços de interlocução junto à Secretaria de Educação Superior - SESu/MEC, mediante o envolvimento conjunto em planejamentos afetos ao Ensino Superior de Graduação, além de estar envidando esforços concretos para uma maior interação e envolvimento das IES em direção à intensificação de troca de experiências e abertura de novos espaços para abordagens das questões afetas ao Ensino de Graduação no âmbito nacional.(FORGRAD, 1997p.6).

O fórum de Pró-Reitores de Graduação desde de sua criação, tem contribuído expressivamente na discussão sobre as políticas de ensino superior e os rumos da universidade brasileira. Entre os anos de 1980 e 1990, várias outras entidades de classes surgiram, ou se reestruturaram como, o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País (FORUNDIR), Fórum em Defesa da Escola Pública; Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), entre outras. Contudo.

Vale lembrar, que apesar de utilizar outros documentos, o foco desta análise se detém apenas nas análises dos documentos sobre a Associação Nacional Pela formação do Educador inicialmente criada com o nome de Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Pois, embora as outras organizações também tratem de temas da educação, a ANFOPE é que mais tem trabalhado sistematicamente a questão da formação de professores, tornando-se, portanto, uma das mais expressivas entidades a discutir questões relevantes a essa formação. Segundo Rodrigues (2005, p.77), o CONARCFE foi criado:

Para se contrapor à concepção do pedagogo como generalista, que não contemplava a docência na sua formação, e a dicotomia expressa pela separação do Curso de Pedagogia em Habilitações e entre formação de pedagogos e dos demais licenciados, constrói-se, no interior desse Movimento, princípios gerais que alicerçam até hoje a ANFOPE, entre eles a docência como a base de identidade profissional de todo educador; a indissociabilidade entre a teoria e a prática; e a necessidade de uma base comum nacional de conhecimento fundamental na formação dos professores. Esses princípios articulam-se em torno de uma proposta de concepção de formação do educador que orienta as propostas de reformulação curricular dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas:

A pesar de o CONARCFE ter se estruturado somente em 1980, as idéias que deram as bases para sua criação, se originaram em 1978, no primeiro Seminário de Educação Brasileira, no qual educadores buscavam novos rumos para a educação em oposição a ação autoritária do estado, nos termos de educação. Coelho (1987, p.11) ao discutir a trajetória e a crise da identidade do Curso de Pedagogia comenta que:

A partir do final da década de 70, quando a sociedade começa a discutir com mais ênfase, clareza e sistematização a questão do autoritarismo, da democracia, da participação e, portanto, da necessidade de não deixar o Estado agir livremente em todos os setores, sem que a chamada sociedade civil reaja, começam a aparecer grupos de educadores interessados em pensar essas questões mais gerais e participar da discussão e definição dos rumos das universidades, do ensino de 1º e 2º graus e do Curso de Pedagogia.

Corroborando a citação acima, Libâneo (2002) afirma que a década de 1970 é conhecida pela crítica da educação sob os imperativos do capitalismo, como consequência das contribuições dos teóricos do "reprodutivismo" Pierre Bourdieu e Claude Passeron, que destacam que educação reproduz a ideologia dominante. Desta maneira, no final da década de 1970 e começo da década de 1980, os educadores alegavam que a educação reproduzia as diferenças das classes sociais. E propunham uma reforma no ensino que abrangia desde o ensino de 1º e 2º graus, até o ensino superior, e dentro deste, o Curso de Pedagogia. Desta feita, professores e estudantes universitários começaram uma mobilização nacional buscando intervir nas medidas autoritárias da política educacional.

No entanto Silva (2003,p.65) observa que:

(...) se foi no contexto dos debates realizados no interior do movimento das entidades acadêmicas que importantes indicações para a revisão dos cursos puderam ser construídas coletivamente, foi também no interior desse moroso processo que a consciência quanto à complexidade do trato da área pedagógica emergiu com maior nitidez. E, mais uma vez, o impasse sobre a questão da identidade do pedagogo e do próprio Curso de Pedagogia pode ser identificado como o ponto nevrálgico da questão (...).

Retomando Libâneo (2002), o autor destaca que foi a partir do I Seminário de Educação Brasileira realizado na Unicamp (Campinas-SP) em 1978, que o debate ganha âmbito nacional. Começam a ser realizados encontros e seminários sobre o assunto, sendo criado em 1980 o Comitê Pró-formação do Educador que em 1983 foi chamado Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, transformando-se em 1990 na ANFOPE (Associação Nacional para a formação Profissional de Educadores).

Em relação ao I Seminário de Educação Brasileira, Brzezinski (1996, p.99) afirma que:

Durante o seminário, os problemas sociais foram enfocados sempre relacionados com a educação. Começava a se configurar uma proposta de escola democrática, aquela que seja capaz de assegurar à maioria da população o ingresso e o sucesso escolares e de voltar-se para um novo projeto crítico da sociedade capitalista.

Como se depreende da citação acima, os profissionais da educação estavam engajados numa proposta política para o curso, de modo que contemplasse um novo projeto educacional de formação de profissionais críticos e resistentes aos meios de produção capitalista.

Ainda segundo Brzezinski (1996), a idéia central do seminário era definir um novo sistema de formação do pedagogo. Foram destacados então, os seguintes pontos:

- Extinção ou não do Curso de Pedagogia;

- Formação do pedagogo em geral ou do pedagogo especialista;
- Formação do especialista no professor ou do especialista e professor no educador;
- Formação do especialista nas habilitações da graduação ou na pós-graduação;
- Formação na perspectiva da Pedagogia do consenso ou da Pedagogia do conflito;
- Formação mais teórica ou mais prática;
- Entendimento do pedagogo como reprodutor ou produtor de conhecimento;
- Adoção de um núcleo central ou de uma base comum de estudos;
- Abstração ou concretude do termo educador.

Em virtude deste novo ideário, e com a expectativa de uma abertura política, os educadores puderam ter uma nova consciência dos problemas educacionais, o que os levou a uma reflexão sobre a formação dos profissionais da educação discutida no primeiro seminário. Nesse evento se propunha a democratização da educação mediante uma melhor formação dos profissionais da educação. Essa democratização começaria principalmente pelos cursos universitários, incluindo as licenciaturas e o Curso de Pedagogia. Porém, neste I Seminário de Educação Brasileira, os educadores não conseguiram chegar a um consenso sobre a reformulação de tais cursos. Portanto, as discussões se arrastam até 1983 quando:

Em novembro de 1983, por ocasião do Encontro Nacional sobre "Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação", promovido pela SESU/MEC, educadores e educandos de todo

o país, reunidos em Belo Horizonte, optaram pela continuidade das discussões sobre o assunto, criando a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, que assumiu a Coordenação do processo a nível nacional (SBPC, 1984, p. 1)²⁸

No primeiro momento dos encontros, alguns educadores assumiram que a formação do professor de 1ª à 4ª séries do então 1º grau deveria de ser oferecida exclusivamente na Escola Normal e não no Curso de Pedagogia, sugerindo, portanto a sua revitalização. No entanto, tal posição não se sustentou, pois das vinte e duas propostas apresentadas no I Encontro de Belo Horizonte, dez ²⁹ (43,5%) enfatizavam a formação do professor para as séries iniciais de escolarização deverem ser atribuídas ao Curso de Pedagogia, contra apenas sete (30%) que sugeriam a revitalização da Escola Normal. Contudo os sete pareceres contra, continuavam alegando que a escola normal se constituía no locus por excelência de formação de professor de 1ª à 4ª série. Rodrigues (2005,p.83) salienta que:

No I Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, realizado em 1983, originou-se a idéia central de “base comum nacional”, como contraposição à concepção de pedagogo como um generalista, que não contemplava na sua formação a preparação para a docência, o ser professor. Os embates travados pelo movimento em torno da Pedagogia – especialista x generalista, professor x especialista - traziam à tona as questões comuns em torno da formação do educador – na Pedagogia e nas Licenciaturas.

No entanto, a concepção que defende a formação do docente no Curso de Pedagogia consolidou-se apenas no II Encontro Nacional, intitulado “Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores”, realizado pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em julho de 1984 no Estado

²⁸ Informações colhidas em 20/03/2006 a partir do site: <http://lite.fae.Unicamp.br/anfope/>

²⁹ Dados coletados a partir do livro: BRZEZINSKI Iria. **Pedagogia, pedagogos e a formação de professores: Busca e movimento**. Campinas - SP: Papirus, 2000- 2ª ed.

de São Paulo. Segundo Brzezinski (1996), nesse evento, foram apresentadas vinte e quatro propostas, das quais somente quatro não aceitaram a docência como base da formação desse profissional. Essa negação partiu do grupo de especialistas, que pretendiam transformar as habilitações em áreas de concentração ou campos de estudo. Sendo assim, Brzezinski (1996 p.188):

(...) O aprofundamento de estudos, ainda na graduação dar-se-ia em "áreas de concentração" ou "campos de estudo". Desses fariam parte não só as habilitações fundamentais (orientação educacional, supervisão escolar, administração escolar e inspeção escolar), mas outras áreas como educação pré-escolar, educação de adultos, educação no meio rural, educação especial, educação comunitária e até a do professor para as séries iniciais de escolarização.

No entanto, no ano de 1984 o Conselho Federal de Educação (CFE) apresentou resistência à proposta dos especialistas, pois o Conselho não reconhecia os campos de estudos como estudos específicos, alegando que contrariavam os critérios definidores para o reconhecimento das habilitações, razão pela qual essa tendência foi logo abandonada. Tal postura do CFE trouxe problemas aos profissionais formados com este enfoque, porque foram impedidos de registrar seus diplomas nas áreas de concentração cursadas. Em consequência disto, o Movimento Nacional passou a assumir outra tendência, a de formar o pedagogo tendo por base comum a docência, podendo ser complementada com os estudos similares aos da área de concentração, agora denominadas habilitações.

Em maio de 1985 realizou-se a VIII Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em parceria com a ANFOPE, no Nordeste; Nessa reunião segundo o documento final da ANFOPE, foram discutidos os seguintes temas sobre a formação de professores e o Curso de Pedagogia:

- a) Definição dos limites concretos do "específico" e do "comum" às licenciaturas, na formação do educador;

- b) A definição da "identidade" do Curso de Pedagogia e a extinção ou redefinição das atuais habilitações;

Desta forma, a ANFOPE ao fazer pareceria em eventos com outras entidades abre espaço para o debate também em outros eventos fora da Associação, colaborando para parcerias com outras instituições. Entretanto, ainda não se chegará a uma decisão sobre qual seria a base de formação do educador. Essa discussão se arrastou até o IV encontro denominado "Reformulação dos Cursos de Formação do Educador", realizado em julho de 1989, na cidade de Belo Horizonte. Segundo o documento, esse encontro teve o apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e da Faculdade de Educação da Unicamp. No encontro, foi definida a concepção do educador enquanto profissional da educação, pois, segundo o documento final, o educador é aquele que:

(...) tem a docência como base da sua identidade profissional; domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva da totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre; é capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. (...) A base comum nacional dos cursos de formação do educador deve ser concebida como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental, e não como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas. Todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador (ANFOPE, 1989, p.13).

Porém, essa postura da ANFOPE deixou alguns educadores descontentes, pois para o grupo que era contra essa posição, ou seja, a os especialistas do ensino de Pedagogia, o engrossamento das disciplinas referentes à licenciatura iriam descaracterizar ainda mais o curso e com isso esvaziar as disciplinas voltadas para as questões teóricas, como explica um dos representantes da comissão de especialistas, Libâneo (2002, p.10);

(...) as modificações curriculares influenciadas pelas propostas do movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação acabaram por comprometer características positivas do Curso de Pedagogia regido pela Resolução CFE n. ° 252/69. A sobrecarga no currículo de disciplinas ligadas à formação das séries iniciais do antigo 1º grau levou a diminuição do peso das disciplinas teóricas (...) e, especificamente, das disciplinas que identificam mais o exercício profissional do pedagogo incluídas nas habilitações (...) Isso levou a desqualificação da área da Pedagogia e por conseqüência o desconhecimento de sua especificidade pedagógica.

Observa-se que para esse grupo de educadores, contrários à proposta da ANFOPE, a ênfase dada à docência no Curso de Pedagogia, reduziria o peso de uma formação teórica mais aprofundada, causando um empobrecimento dos estudos específicos da teoria pedagógica, voltando a formação do pedagogo mais para a prática do que para o campo científico. Essa transformação deixaria um vazio teórico na formação profissional do pedagogo especialista, e por conseqüência, também a desvalorização deste profissional. Libâneo (2002), ainda afirma que, a Faculdade de Educação deveria ter dois cursos de Pedagogia distintos: Um formaria o pedagogo especialista e o outro formaria o pedagogo docente. Portanto, seguindo a perspectiva de Libâneo, o curso Pedagogia deve ser distinto do de licenciatura, ainda que o pedagogo possa ser também um licenciado, no sentido de se poder formar um docente no pedagogo.

Do ponto de vista deste autor, o Curso de Pedagogia é o que forma o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional não diretamente docente que lida com os fatos, estruturas, processos, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações. A caracterização do pedagogo *stricto sensu* torna-se necessária, uma vez que, *latu sensu* todos os professores são pedagogos. Por isso mesmo, importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico, implicando atuação em um amplo leque de práticas educativas, e trabalho docente, forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola.

No entanto, Franco (*apud* Freitas, 2002, p.146) afirma que esses educadores, “ao afirmarem a existência de diferenças qualitativas entre as duas formações – a de pedagogo e a de professor – reduzem os saberes e as especificidades do profissional docente a tarefas menos nobres que aquelas destinadas aos que dominam a ciência pedagógica e a ciência da educação, os pedagogos”. Freitas em texto anterior (1999, p.22), menciona que”:

Ao contrário do que afirmam alguns autores (Libâneo e Pimenta 1999), a ANFOPE tem assumido historicamente uma posição contrária a qualquer proposta que vise criar centros específicos de formação de professores, separados dos centros e dos cursos que formam os profissionais da educação e pretendam separar a formação de professores da formação dos demais profissionais da educação e do ensino, ou dos especialistas.

Mesmo com opiniões contrárias, a ANFOPE persiste em trazer a docência como base comum na formação do educador. Essa base comum consiste em uma luta histórica dos educadores e principalmente dos pedagogos em buscar uma definição de sua formação inicial. A base comum como núcleo principal da formação docente, torna-se um forte instrumento contra a degradação da qualidade docente, pois ela permite a igualdade de formação nas várias licenciaturas e ainda transforma-se num elemento unificador da profissão, já que a base comum oferece a possibilidade de formar o especialista e o professor no educador. Ainda segundo Freitas (2002, p.146) a base comum tem contribuído para avançar:

(...) no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, Pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade

Desta forma, o IV Encontro Nacional da ANFOPE, realizado no ano de 1989 em Belo Horizonte, que segundo o documento do evento, deixou bem clara a opção dos educadores em trazer a docência como base para a formação do pedagogo. No V Encontro Nacional realizado no ano de 1990, na cidade de Belo Horizonte, não houve nenhuma mudança em relação à posição assumida no encontro de 1986. Nesse encontro, foram discutidas as questões conceituais da base comum, o desenvolvimento da idéia desta concepção de base, o porque desta ser nacional? E a possível composição desta base.

Já no VI encontro da ANFOPE, ocorrido em 1992 na cidade de Belo Horizonte os educadores reiteraram os elementos constitutivos da política de formação do pedagogo, tornando-os mais explícitos. Para, além disto, nesse encontro os participantes também lançaram a proposta de uma escola única, elegendo a faculdade de educação como lócus de formação dos profissionais da educação para todos os níveis, implicando uma parceria das áreas de saberes envolvidas na formação de todos os licenciados, constituindo, portanto, a base comum para esta formação. Como citado no documento final da ANFOPE no encontro de 1992:

Acreditamos que está na hora de assumir de vez que a Faculdade/Centro de Educação é o local privilegiado da formação do profissional da educação, para todos os níveis de ensino, em articulação com os Institutos e com a Escola Normal. Isto nos conduzirá a pensar uma escola única de formação do profissional da educação (ANFOPE, 1992, p.14).

Nessa perspectiva Rodrigues (2005, 82) explica que:

Tal proposta prevê que a Faculdade de Educação seria organizada por programas de formação (programa de formação de professores para a educação básica, programa de formação para áreas específicas de conteúdo, programa de formação de professores para a escola normal, programa de formação de supervisores e orientadores educacionais, programa de especialização nível de pós-graduação, programa de mestrado e doutorado) que seriam articulados entre si, a partir da concepção de base comum nacional.

Porém, o grupo de educadores formado pela comissão de especialistas e contrários à proposta da ANFOPE, apresentou uma nova proposta de formação do educador. Nessa proposta, segundo Libâneo (2002) a Faculdade de Educação teria dois cursos distintos, entre os quais um formaria o pedagogo e o outro o licenciado para a docência. A estrutura curricular contemplaria uma base comum composta por disciplinas teóricas e fundamentos da educação, e o pedagogo (escolar ou não) seria um profissional especializado em estudos e ações relacionadas com a ciência pedagógica e a problemática educativa.

No entanto, tal proposta foi discutida, mas não votada, porque segundo os organizadores do encontro não se ajustava aos princípios historicamente definidos pelo movimento, pois para eles a base da formação do pedagogo deveria ser a docência. No entanto, o que conseguiu o grupo de especialistas, foi apenas alterações na matriz curricular do curso o que acabou, por sobrecarregar este e fragmentar ainda mais a formação deste profissional, deixando-o novamente na expectativa de uma definição sobre sua concepção e sobre seu papel no campo do ensino. Dado esse fato o impasse perdurou até o VII encontro que aconteceu em 1994.

Brzezinski (1996) afirma que, neste mesmo ano foi realizada uma pesquisa em quarenta cursos das universidades públicas, essa pesquisa revelou que em 65% dessas instituições adotaram a formação do pedagogo apenas como docente das séries iniciais do ensino fundamental.

Apesar de as habilitações terem sido foco de críticas de um grupo que desejava eliminá-las até mesmo no nível de pós-graduação, os sucessivos momentos de insegurança causados pela falta de pesquisas que permitissem eliminá-las fizeram com que elas permaneçam como uma das tendências nas reformulações. Nos dias atuais, entre as universidades pesquisadas 65% formam o supervisor escolar, 60% o orientador educacional, 52,5%, o administrador escolar e 5%, o inspetor escolar.

Existe, ainda, a tendência de formar o pedagogo polivalente, a exemplo do que se previu o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás com a habilitação em Pedagogia escolar. No entanto, do universo pesquisa do em 1994, somente duas formam esse pedagogo. (BRZEZINSKI, 1996, p.226).

Dos quarenta cursos pesquisados, ainda existiam duas universidades que optaram por formar o pedagogo especialista sem a exigência da formação inicial para o magistério, portanto esses profissionais seriam gestores antes de serem professores. Essas instituições se encaixam na visão de Libâneo, que defende a formação de especialistas no Curso de Pedagogia, justificando, ainda, que o foco de atuação e as realidades com que lidam embora se unifiquem em torno das questões do ensino, são diferenciados, o que justifica a necessidade de concepções de profissionais da educação não diretamente docentes.

Libâneo (2002) ainda vai além ao mencionar que o campo de atuação do pedagogo é muito vasto, embora sua função esteja diretamente ligada ao ensino. É necessário que a formação deste profissional não seja diretamente ligada à docência, pois as funções de direção, supervisão e orientação educacional são tarefas complexas e exigem uma fundamentação teórica mais ampla, demandam também, habilidades e conhecimentos especializados, por isso, o Curso de Pedagogia deve ser aquele que forma o profissional para atuar sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, orientando toda a ação educativa em busca da formação humana através da prática social.

Brzezinski (2000) rebate a argumentação de Libâneo, pois do ponto de vista desta autora, a formação do pedagogo especialista no Curso de Pedagogia confere a ele uma base teórica de métodos e técnicas fragmentadoras da função do educador. E ainda afirma que o Curso de Pedagogia pode até formar o pedagogo especialista, contudo sua formação inicial deve dotá-lo de uma base sólida de conhecimentos que o capacite para o

desempenho das tarefas docentes, pois só assim, o especialista terá condições de desenvolver um trabalho coletivo na escola. Sem essa base comum voltada para a docência o especialista será apenas um técnico em educação, conhecedor das leis, dos regimentos do ensino, mas ele não terá aportes práticos da experiência em sala de aula, o que tornará seu trabalho apenas voltado para as questões burocráticas em relação à escola e ao ensino de modo geral.

Embora concorde que a formação docente deva estar ligada à prática social, pois a função da escola extrapola os muros escolares, ainda assim a formação docente necessita de uma base comum, pois esta concepção defendida pela ANFOPE e demais entidades que discutem o assunto torna-se fundamental para que os profissionais da educação tenham uma formação contextualizada na ação docente. Pois, de acordo com a ANFOPE, a base comum nacional proporcionará a todas as licenciaturas o mesmo alicerce, ancorada na formação voltada para a docência, isso retiraria a fragmentação existente entre os cursos de licenciatura e o Curso de Pedagogia que também disponibiliza a formação do especialista, visto que nesta ótica, todos são educadores.

Desta forma, as análises do próximo capítulo serão embasadas na concepção de formação admitida pela ANFOPE, por compreender que esta está de acordo com as exigências pretendidas para o Curso de Pedagogia e por entender que somente a formação voltada para a docência, calcada em uma base sólida, como defendida pela entidade possibilitará ao pedagogo, seja ele, professor ou bacharel, condições de uma qualificação inicial com os conteúdos possíveis para exercer sua função de educador, e assim acabar com a dicotomia entre licenciatura e bacharelado.

Em meados da década de 1990, com a discussão em trono da promulgação da LDB (9394/96) e da nova concepção de formação, alicerçada na visão de competências e

nas políticas neoliberais como visto nas seções anteriores, os debates sobre a formação de professores se acentuam, levando a ANFOPE e as demais entidades a debaterem com mais veemência as políticas de formação das diversas licenciaturas. Desta feita, para avançar nas discussões, no ano de 1994, foi realizado pela ANFOPE um encontro nacional na cidade de Niterói. O encontro teve como princípios norteadores: Os aspectos da conjuntura nacional e internacional, crise e transformação; base comum nacional; política global de formação dos profissionais da educação; contexto atual e políticas educacionais, agências e instituições formadoras; questões específicas da Escola Normal e formação inicial, formação continuada e condições de trabalho.

Esses eixos norteadores, como pode ser observado, tratavam não só da política educacional, mas, também da crise do sistema de ensino e das novas exigências impostas pelos órgãos internacionais e pelas políticas neoliberais. Segundo o documento final do encontro (1994, p.6):

(...) enfrentar a questão educacional é crucial, pois, nesta conjuntura, o conhecimento a ser proporcionado pela escola vai se constituindo, cada vez mais, na moeda forte. Do ponto de vista do capital, a escola é necessária para a formação deste novo trabalhador e para o processo de acumulação. Da ótica do trabalho, entretanto, esta qualificação terá que necessariamente, ser direcionada para um projeto de sociedade que prioriza a formação da cidadania e que deverá se alinhar e buscar reforço nos movimentos sociais. No quadro atual, a educação tal como concebida pelo movimento dos educadores, não tem lugar prioritário nas políticas governamentais, o que se evidencia nos problemas crônicos que os sistemas de ensino apresentam. Entre outros, se destacam a crise em que vive mergulhado o ensino, com perda crescente da qualidade e com os profissionais de educação sofrendo pela ausência de uma política de qualificação conseqüente e com salários aviltados. No entanto com a ofensiva neoliberal em curso, introduz-se no campo educacional a concepção de "qualidade total", como a chave para resolver os problemas educacionais, através da melhoria dos processos gerenciais e a "satisfação do cliente". As questões políticas e sociais são reduzidas a meras questões técnicas que podem ser resolvidas com mudanças curriculares e de métodos de ensino. Assiste-se, após um longo período de descaso com a educação pública, o MEC, sob a pressão de agências internacionais, implementar uma política educacional que incorpora o conceito de

qualidade articulado ao de produtividade, originários, ambos, da área empresarial.

Nota-se, portanto que nesses dez anos da ANFOPE, as discussões giraram em torno não só das políticas educacionais, pois o movimento entende que a formação de professores também faz parte de uma problemática mais ampla que envolve a conjuntura política, econômica e social que vem nas últimas décadas “esmagando a grande maioria da população relegando-a a uma situação de exploração e miséria. (ANFOPE, Documento Final 1994, p.9)”. É nesse contexto que entra a problemática sobre a formação de professores enfatizada pela ANFOPE. Essa entidade tem refutado as imposições das novas políticas educacionais implementadas na década de 1990, pois para ela, essas prescrições têm causado um retrocesso em relação à formação de professores, relegando-os a um saber instrumental, e técnico-burocráticos, que reforçam o tecnicismo da educação rebatido desde de 1970. Portanto, para que haja uma reversão deste quadro degradante do sistema educacional e formação de professores o Documento final da ANFOPE (p. 9 e 16) salienta que :

A transformação do sistema educacional exige e supõe sua articulação com a própria mudança estrutural da sociedade em busca de condições de vida justas, democráticas e igualitárias para as classes populares. Ter presente estas amarras mais amplas é fundamental para estar o debate na formação do educador concentre-se apenas questões técnicas. Esta etapa já foi vencida há muito tempo pelo movimento. A valorização dos profissionais da educação, decorrência da valorização social da educação, é fator extremamente importante para viabilizar o compromisso com a qualidade de ensino. O debate acerca da formação do educador se torna cada vez mais de fundamental relevância no processo de conquista da democratização da sociedade brasileira. Neste processo, forças sociais e políticas entram em confronto em torno dos paradigmas que norteiam, de um lado, a perspectiva neoliberalizante que representa a recomposição de mecanismos fortalecedores do modelo capitalista de produção, baseado na exclusão e na seletividade social e, de outro, aquela perspectiva comprometida com a construção de uma nova ordem social que possibilite a produção e a reprodução da existência material e simbólica da existência humana, assegurando-lhe suas liberdades fundamentais, num processo de construção coletiva da cidadania.

Desta forma o documento ressalta que a base comum e uma política global de formação torna -se essencial no combate às políticas voltadas para o tecnicismo que vêm fundamentando a formação de educadores no Brasil. Para a ANFOPE, insistir nessa proposta consiste em ampliar o compromisso político e a consciência crítica do educador, devendo este estar embasado no aprofundamento dos conhecimentos filosófico, sociológico, psicológico e político, que devem estar presentes em todos os cursos de licenciaturas. Portanto, o VIII encontro nacional realizado no ano de 1996 na cidade de Belo Horizonte, seguiu a mesma lógica, reafirmando, contudo o conceito de base comum, como explicitado no documento final do encontro (ANFOPE, 1996, p.18).

É significativo reafirmar que, do ponto de vista político, a ANFOPE propõe-se a assumir a base comum nacional como instrumento de luta contra a degradação da profissão, a favor do reconhecimento do valor social dos profissionais da educação no contexto brasileiro, aliada a outros movimentos em defesa das condições materiais de trabalho. Sendo uma concepção crítica que permeia os currículos de formação do educador, a base comum nacional requer para sua materialização a construção de uma política, no âmbito institucional, vinculada organicamente aos Sistemas Público de Ensino bem como a uma Política Nacional de Formação dos Profissionais de Educação, que necessariamente deverá ser incluída no Plano Nacional da Educação (ANFOPE, 1996, p.18).

Ainda no ano de 1996, o Conselho Nacional de Educação, após 15 anos de ausência de políticas de formação de professores, retoma as discussões e se propõe elaborar as diretrizes curriculares para a formação de professores. Neste contexto a ANFOPE é convidada pelo MEC/SESU para produzir um documento norteador para as Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura, e aproveitando o ensejo a referida associação levanta o debate também sobre as diretrizes do Curso de Pedagogia, embora esse assunto já tivesse sido abordado no VII encontro Nacional da ANFOPE, realizado em 1994.

No entanto, esta proposta foi negada sob o argumento que o Curso de Pedagogia não podia entrar no grupo de trabalho das licenciaturas, porque para eles, licenciaturas compreendiam, somente os cursos que formam os professores para atuar no ensino de 5ª a 8ª série e ensino médio. Desta forma, o impasse causado por tal discordância levou a ANFOPE a julgar as implicações que esta postura causaria ao Curso de Pedagogia:

(...) inviabilizar o cumprimento das diretrizes para a Pedagogia, adequando-as às intenções iniciais dos colegas de torná-lo um curso exclusivamente de bacharelado (Pedagogia *strictu sensu*) para formar os especialistas e o cientista da educação separado da prática, da docência, do trabalho pedagógico (ANFOPE, 1999, p.5).

Mesmo assim, a ANFOPE insistiu em reafirmar as posições defendidas desde 1983, alegando que as discussões tanto das licenciaturas, como da Pedagogia deviam estar associadas. Pois fazem parte do mesmo *locus* de formação, a dos profissionais da educação, e a justificativa do GT ia contra os anseios defendidos pela associação. Sendo assim, a ANFOPE seguiu com o objetivo de superar a dicotomia entre os bacharelados e as licenciaturas e entre as licenciaturas e a Pedagogia e dentro da própria Pedagogia a fragmentação deixada pelas habilitações.

No ano de 1998, na cidade de Campinas-SP, a ANFOPE realizou o seu IX encontro nacional. Nesse encontro, a entidade afirma a universidade como espaço privilegiado da formação de professores. Nessa época estava em curso a discussão sobre a criação dos Institutos Superiores de Educação, que como visto no decorrer do trabalho afastava esta formação das universidades. Assim o movimento avançou em relação a esta proposta, no momento que lançou a idéia de escola única para a formação de professores. A base desta proposta estava pautada em manter a docência articulada aos conhecimentos de área específica, às questões pedagógicas e à realidade social. Reafirmando, contudo, a universidade, Faculdade/Centro de Educação como espaço essencial para a formação do

educador, como explicitado no documento final do IX Encontro Nacional (ANFOPE, 1998,p.21):

A ANFOPE tem alertado sistematicamente para as conseqüências das políticas atuais no campo da formação, em todos os fóruns e espaços dos quais participa. Tem defendido intransigentemente a necessidade dos órgãos oficiais, em particular o MEC e as Secretarias de Educação, definirem os princípios basilares de uma *política educacional global que contemple a formação e profissionalização do magistério*.

E o mesmo documento, na página 14, ainda afirma que:

Com o aparecimento em cena dos Institutos Superiores de Educação que apresentam-se como uma rede paralela às Faculdades e Centros de Educação, as discussões sobre as estruturas atuais das instâncias e agências de formação, ganham atualidade. Tentamos recuperar, aqui, o caminho da ANFOPE na construção da base comum nacional e dos princípios orientadores do movimento no campo da formação dos profissionais da educação. A produção de alternativas às formas atuais dos cursos de formação tem sido uma constante no interior de várias IES que assumem a trajetória do movimento como o eixo condutor de suas idéias e práticas.

As políticas educacionais implementadas nas últimas décadas estão na contramão da luta histórica da ANFOPE, pois, para a entidade a constituição dos profissionais da educação devia observar os seguintes aspectos: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; gestão democrática contra gestão autoritária; compromisso social e ético; trabalho coletivo entre discentes e docentes e a articulação entre a formação inicial e a continuada.

Portanto, para reafirmar as idéias expostas acima a ANFOPE em parceria com o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Publicas (FORUMDIR) organizou o III Seminário Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, realizado em Brasília no mês de julho de 1999. Nesse evento as entidades submeteram suas críticas em relação às políticas de formação dos profissionais da educação, reforçando alguns aspectos que as políticas educacionais não estavam

contemplando e que os movimento considera como indispensáveis para essa formação. São eles:

- Compromisso com a investigação e a pesquisa;
- Formação dos profissionais da educação em graduação plena;
- Apoiar com vigor, as diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia;
- Criar dentro das universidades redes de formação e centros de referencia com o objetivo, de divulgar e socializar experiências bem sucedidas de formação inicial e continuada.

No ano de 2000, a discussão sobre as diretrizes do Curso de Pedagogia estava na pauta de várias entidades. Desta feita ANFOPE aproveitou no X Encontro Nacional realizado em Brasília para reafirmar a construção e formulação de propostas unitárias e articuladas para a formação de professores, que por vez acabaria com a separação entre a formação no Curso de Pedagogia e as demais licenciaturas. Também levantou a bandeira contra os projetos conservadores, buscando a consciência crítica dos educadores pela superação do modelo capitalismo na educação, com o objetivo de reverter o rumo das políticas educacionais implementadas pelo governo. Nesse encontro foram debatidas as seguintes questões em relação à formação do educador:

- Os conteúdos da formação;
- A organização institucional e curricular;
- A organização curricular dos cursos de formação;
- A duração dos cursos;

- O papel das faculdades/centros de educação;
- As condições institucionais;

Desse X Encontro Nacional originaram-se dois boletins no ano de 2001, um em maio e outro em dezembro. O de maio versava sobre o provão do Curso de Pedagogia e o de dezembro denominado “Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica/regulamentação da profissão do pedagogo: debate que retorna”. Esses dois boletins buscaram avançar nas discussões sobre o provão do Curso de Pedagogia e as diretrizes curriculares. No primeiro respectivamente a ANFOPE em conjunto com o FURUMDIR debatiam sobre a aplicação do provão, mencionando que era arbitrário a maneira do MEC avaliar o desempenho dos alunos, e ainda denunciava que o provão tinha se constituído para a rede privada de ensino superior privada um estratégico mercado bilionário. Pois, “os resultados positivos no Provão são usados como estratégia de marketing e como forma de atração de novos estudantes (clientes?)” (ANFOPE, 2001,p.05).

No boletim de dezembro a ANFOPE, junto com a ANPEd, ANPAE, CNTE, FORGRAD, e FORUMDIR reafirmam que a base do Curso de Pedagogia era a docência, e que o curso devia apresentar carga horária de 200 dias letivos, com duração de 4 anos e com um total de 3.200 horas, rebatendo portanto a proposta de elaborada pelo Conselho Nacional de Educação. Também mencionava que as áreas de atuação profissional do pedagogo eram:

Docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental (escolarização de crianças; educação especial; jovens e adultos; educação indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores; organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não-escolares; produção e difusão do conhecimento científico e

tecnológico do campo educacional; áreas emergentes do campo educacional (ANFOPE, 2001, p. 17).

Assim, os demais encontros da ANFOPE³⁰ aprofundaram e ampliaram as discussões sobre a dicotomia nos cursos de Pedagogia, buscando superar as fragmentações deixadas pelas habilitações, fruto ainda do período militar. A Associação seguiu com o projeto que tentava superar os desafios de uma ampla reconstrução da escola e da sociedade:

A formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, está por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólida e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas (ANFOPE, 2000, p.8 in ANFOPE, 2002, p.12).

O movimento questionava também a falta de orçamento destinado à educação pública destacando a conseqüente fragilização da formação dos professores:

A redução dos recursos públicos para a educação pública, o processo de asfixia a que as universidades públicas estão sendo sujeitas, a trágica realidade da escola pública exposta no documento “Retrato da escola” elaborado pelo CNTE, vão evidenciando a impossibilidade de resolução desses problemas nos marcos das relações sociais vigentes. A consciência dessa situação por parte dos educadores exige o desvelamento dos reais fundamentos das propostas de formação de professores em curso no nosso país. Assumir com radicalidade as propostas de profissionalização do magistério, dando-lhes o conteúdo que o movimento dos educadores vem construindo ao longo de sua história, parece ser o desafio atual (ANFOPE, 2000, p.8 apud, ANFOPE, 2002, p.12).

³⁰ Boletim da ANFOPE.(Provão, Diretrizes) VI Seminário Nacional. Ano VII nº 14- Maio de 2001

Boletim da ANFOPE (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica/ regulamentação da profissão do pedagogo: debate que retorna). Ano VII nº 15 – Dezembro de 2001

Boletim da ANFOPE. (2004 – 21 anos de luta em defesa de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação). Ano XII nº 11. Julho de 2004.

ANFOPE. Documento final do XII Encontro Nacional (Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior). Brasília – Distrito Federal, 11 a 13 de agosto de 2004.

Silva (2003) menciona que a proposta de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação dos profissionais da educação, encaminhada pela ANFOPE ao Conselho Nacional de educação representou um salto qualitativo no que se refere às bases de formação deste profissional. Tal proposta além de suprir a necessidade de um projeto global de formação, também atendia as orientações da nova LDB. Desta maneira, a ANFOPE vem ao longo dos anos ressaltando a importância de uma formação ampla para os educadores, concepção esta que não se encontra nos documentos elaborados para as políticas que visam a formação de professores. Assim, segundo documento final do IX encontro, a entidade afirma que:

É importante reafirmar que a luta pela reformulação dos cursos de formação do educador é uma luta constante, contínua, que não tem prazo para terminar. Ela insere-se no movimento mais amplo dos educadores brasileiros, que por sua vez insere-se no movimento dos trabalhadores em geral, pela construção de uma nova sociedade mais justa, democrática e igualitária (ANFOPE, 1998, p.8)

Os encontros realizados foram bastante produtivos, à medida que contribuíram para a discussão sobre a definição da formação inicial no oferecida pelos Cursos de Pedagogia e nas demais licenciaturas. Portanto, percebe-se que a ANFOPE junto a outras instituições, por meio de seu discurso ideológico vem assumindo seu papel na sociedade em defesa da formação do pedagogo e demais profissionais da educação, voltado para a configuração de um intelectual acima de tudo crítico e que possa contribuir na melhoria dos conhecimentos de seus educandos, tornando-os pessoas capazes de criticar livremente o sistema social vigente, buscando condições de trabalho e vida satisfatórias e não aceitando, portanto a perpetuação das injustiças sociais.

Com efeito, o papel político e a luta histórica da ANFOPE pela formação de professores são muito importantes, de modo que algumas de suas reivindicações foram incorporadas pela Comissão Bicameral³¹ em 2005 no Parecer³² 05/2005 do CNE/CP, que aprova as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia e formação de professores³³. Por exemplo, o documento estabelece que o curso de graduação em Pedagogia deva ter carga horária de, no mínimo, 3.200 horas, sendo pelo menos 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado em educação infantil.

Embora alguns pesquisadores da área sejam contrários às idéias da base comum defendida pela ANFOPE, torna-se mister destacar que desde o primeiro Encontro Nacional a ANFOPE, em parceria com outras instituições, alcançou várias vitórias em relação à formação dos profissionais da educação, principalmente no que se refere à formação inicial do pedagogo, a partir do momento em que trouxe para esta formação a docência como referência de sua formação inicial. No entanto, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados para que haja uma sólida formação dos profissionais da educação e para a valorização social do magistério.

Diante do exposto, pode-se inferir que após 15 anos de ausência de políticas educacionais voltadas para a formação docente, com a entrada de Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1995, a política de formação de professores passou a ter um papel categórico na organização da educação brasileira, no sentido de elaboração de políticas

³¹ Constituída por integrantes das câmaras de Educação Superior e Básica, do Conselho Nacional de Educação (CNE)

³² Homologada sob o Parecer CNE/CP de nº 3 de 10/04/2006.

³³ As diretrizes se aplicam também à formação inicial e continuada dos docentes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como nos cursos do ensino médio de modalidade normal, e de educação profissional. Além de atingir as áreas de serviços, apoio escolar e outras que envolvam conhecimentos pedagógicos.

para essa área. Ela colocou o professor como eixo central da reformas educacionais, apregoando a este profissional, a responsabilidade pelo desempenho da educação em geral. No entanto, as políticas educacionais de sua gestão estavam impregnadas pelo discurso neoliberal e pelos ditames dos organismos internacionais, o que por sua vez versam uma proposta de formação mais rápida e barata, que está distante do que esperam as entidades organizadas em prol da formação de professores no Brasil.

Assim, as políticas educacionais desta década, por meio dos mecanismos de coerção, avaliam a cada dia mais o trabalho do professor. No entanto, sem propiciar condições de uma sólida formação e de carreira e salários dignos. Nota-se que essas políticas estavam impregnadas pelo discurso da qualidade, entretanto, prega-se a qualidade e objetiva-se a quantidade, como uma forma imediatista de obter dados quantitativos para atender às exigências da sociedade globalizada. É justamente contra estas propostas de formação, que transformam o professor em técnico-prático, que as entidades de classes reagem e debatem, propondo um outro tipo de formação. Elas têm buscado alcançar melhores condições de formação, melhores salários e condições de trabalho, em prol de uma educação pública realmente democratizada, e que seja realmente eficiente e contribua para o desenvolvimento da cidadania.

Desta forma, torna-se importante verificar no próximo capítulo, como estas políticas de formação de professores vêm repercutindo no Estado do Mato Grosso do Sul, na organização dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a fim de analisar quais as implicações dessas políticas de formação de professores no currículo formal de tais cursos.

CAPÍTULO 3: A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO NA UCDB E UFMS -1995 –2004.

Partindo do pressuposto que a formação inicial acadêmica, vai fornecer embasamento para a futura profissão, podemos salientar que as profissões são formas dos homens realizarem juntos seus projetos individuais de vida e trabalho. É nessa relação profissional, que os seres humanos ampliam suas trajetórias pessoais e constroem sua trajetória profissional. Segundo Marques (2006, p.50) sobre a formação do profissional da educação, a profissão não é apenas uma atividade ocupacional de indivíduos, mas sim, um compromisso social solidário que está inserido na esfera política da sociedade ampla e exigente de qualificação (...).

O mesmo autor (p.52) lembra que:

A profissão, em sua qualidade de esfera cultural de valores, exige que o potencial cognitivo-instrumental desenvolvido pelas ciências específicas passe efetivamente a prática comunicativa cotidiana dos profissionais entre si e com os interlocutores de seus serviços, respeitando as pretensões de validade prático-morais e prático-estéticas. A comunicação cultural é o operador das trocas sociais em que se configuram a profissão, aquilo que torna concretamente possível as relações sociais constitutivas da profissão como elemento da organização concreta da vida social.

Portanto, entende-se por formação inicial acadêmica, neste estudo, a aquisição de conhecimentos disciplinares que constituem a matriz curricular dos cursos de Pedagogia, e nesta os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e para exercício da função do pedagogo.

Assim, este capítulo visa pontuar primeiramente como se deu a formação de professores em nível superior no Estado de Mato Grosso do Sul e neste o avanço dos cursos de Pedagogia nas últimas décadas com vista à formação inicial. Posteriormente, realizar-se-á uma retrospectiva dos cursos de Pedagogia da UCDB e UFMS. E por fim, serão realizadas as análises sobre a formação inicial que está sendo oferecida nos cursos de Pedagogia da UCDB e da UFMS no período de 1995 a 2004, visando atingir os objetivos geral e específicos desta dissertação. Desta forma, o capítulo tem por objetivo analisar como as políticas de formação de professores, implementadas na última década, têm interferido na formação inicial do pedagogo, no que tange as alterações curriculares e as habilitações deste curso, buscando levantar que implicações que essas alterações tem trazido a sua formação inicial.

Para a realização das análises, os componentes da matriz curricular, ou seja, as disciplinas, foram divididas em três núcleos:

A - formação básica: compõe-se das disciplinas relativas à fundamentação teórica, ou melhor dizendo, as disciplinas que darão fundamentos à formação inicial. Elas abrangem os fundamentos legais, sociológicos, psicológicos, históricos, filosóficos, didático-pedagógicos e tecnológicos.

B - formação prática, ou disciplinas relativas à ação concreta do professor: corresponde às disciplinas que compõem as práticas de ensino, conteúdos e metodologias

das diversas áreas do ensino fundamental, os estágios supervisionados e as disciplinas que respaldarão as funções de técnico em educação, como é o caso do curso de bacharelado da UCDB.

C - formação complementar: disciplinas oferecidas pela instituição para dar um complemento especial a formação inicial, e em alguns casos, essa formação se apresenta conforme as concepções filosóficas e hegemônicas derivadas dos diversos contextos históricos que compõe a instituição.

No entanto, para abordar o período de análises desta dissertação, que compreende os anos de 1995 a 2004, tornou-se necessário realizar um breve levantamento histórico sobre a formação de professores em nível superior no Estado de Mato Grosso do Sul e como se deu a formação inicial nos Cursos de Pedagogia da UCDB e UFMS, nas fases anteriores ao período de análise, como forma de apurar a evolução deste curso no Estado de Mato Grosso do Sul Em especial na cidade de Campo grande e assim, respaldar as análises que seguirão nas seções seguintes.

3.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: O AVANÇO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA.

Como pode ser observado nos capítulos anteriores, a questão sobre a formação de professores no Brasil, foi e tem sido muito debatida, principalmente no que diz respeito ao preparo dos docentes para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, devido às precárias condições de formação, pois segundo Romanelli (1987), no século IX haviam somente 10 escolas de formação de professores em nível médio no Brasil, essas escolas, no entanto, não eram fundadas em diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal, ficando, assim, a organização pedagógica a critério de cada Estado da Federação. No Estado de Mato Grosso do Sul essas questões não são diferentes, pois essa formação começou de

forma tardia, somente no ano de 1931, essa demora ocorreu por falta de instituições formadoras e docentes qualificados, causando lacunas nesse campo de formação.

Rocha (2005) menciona que em Campo Grande, sul do antigo Estado de Mato Grosso, não havia até 1930 nenhuma escola de formação de professores. A primeira escola a oferecer esse tipo de qualificação foi a escola Joaquim Murtinho, criada pelo governador Pedro Celestino no ano de 1931. No entanto, a mesma funcionou por menos de dez anos sendo, fechada no ano de 1940, pelo governador Júlio Strubing. Nesta época o Estado de Mato Grosso contava apenas com duas escolas normais uma em Cuiabá e outra em Campo Grande.

Malheiros (2000) em texto sobre a história e formação de professores em Mato Grosso do Sul, ressalta que no ano de 1947 a escola Joaquim Murtinho foi reaberta em Campo Grande por meio do Decreto n ° 834, esse Decreto no seu Art. 3 estabelecia as normas e funcionamento da Escola Normal em consonância com Reforma Capanema³⁴ que subdivida o ensino normal em dois ciclos. Romanelli (1987, p. 164), explica que:

Como cursos de 1º ciclo, passava a funcionar o curso de formação de regentes do ensino primário, com duração de 4 anos, que funcionaria em escolas com o nome de Escolas Normais Regionais. Como cursos de 2º ciclo, continuavam a existir os cursos de formação de professore primário, com duração de 3 anos, que funcionavam em estabelecimentos chamados de Escolas Normais.

Porém, Kruki (2005), analisa os reflexos das políticas educacionais nos cursos modulares, ressalta que essa Lei Orgânica do Ensino Normal, no que diz respeito à

³⁴ Lei Orgânica do ensino Normal (Decreto nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946). Segundo Romanelli (1987, p.163), essa Lei centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, e fixou as normas para a implementação desse ramo do ensino em todo território nacional. O Decreto 8.530 de 2 de Janeiro de 1946 que a instituía, oficializou como finalidade do ensino normal, o seguinte: 1)-Promover a formação do pessoal docente necessário as Escolas Primarias; 2)- Habilitar admistradores escolares destinados as mesmas escolas; 3)- Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas a educação da infância.

regularização dos professores que se encontravam trabalhando, mas que não tinham a respectiva habilitação, tornou-se bastante discriminatória. Pois, em seu art. 21, limitava a idade máxima de 25 anos para ingresso em qualquer dos dois cursos, tanto no de formação de regentes do ensino primário, quanto no de formação de professores primários.

Segundo a autora (p.21), “essa regra deixava de fora a maior parte dos empregados no magistério que ainda não tinham qualificação”, já que a maioria tinha mais de 25 anos de idade. Desta forma, a mencionada Lei, criada para regularizar a formação dos professores, impedia de forma legal a qualificação de quem ainda não era formado para o exercício do magistério.

No entanto, com a promulgação da Lei n. ° 5692/1971 o curso normal passou a ter dois esquemas para a qualificação docente, um correspondia à formação oferecida nos cursos regulares e outro, também nos cursos regulares, porém acrescido de estudos adicionais. A esse respeito, Romanelli (1987, p. 250), menciona que o esquema era assim:

1. *Formação de nível de 2º grau*, com duração de 3 anos, destinados a formar professores polivalentes das quatro primeiras séries do 1º grau, portanto, destinado a lecionar as matérias do núcleo comum.
2. *Formação de nível de 2º grau, com 1 ano de estudos adicionais*, destinados a formar professores polivalentes, com alguma especialização para uma das áreas de estudos, apto, portanto, a lecionar até a 6ª série do 1º grau.
3. *Formação superior em licenciatura curta*, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torná-lo apto a lecionar em todo o 1º grau.
4. *Formação superior em licenciatura curta mais estudos adicionais*, destinada a preparar o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área, com aptidão para lecionar até a 2ª série do 2º grau.
5. *Formação superior em licenciatura plena*, destinada a preparar o professor de disciplina, e, portanto, a torná-lo apto para lecionar até a última série do 2º grau.

Esse esquema de formação de professores implementado pela Lei 5696/1971 foi responsável por transformar o curso de magistério em um curso completamente técnico, passando a denominar-se a partir de então Habilitação Específica para o Magistério de 1º com a sigla (HEM). Kruki (2005, p.21), a esse respeito salienta que:

O caráter tecnicista dado à educação através desta Lei acabou por provocar o esvaziamento de procura pela profissão de professor. A precariedade da formação que os professores recebiam, aliada ao antigo desprestígio social que acometia a classe, provocou, inclusive, o fechamento de salas de aulas em especial as do período noturno.

Porém, esta era a única opção de formação de professores na cidade de Campo Grande, pois até o ano de 1962, tanto nesta cidade como toda a região sul do Estado não havia nenhuma instituição de nível superior para a qualificação de professores, obrigando os mesmos a freqüentarem os cursos normais ou então irem para os Estados vizinhos em busca de formação universitária.

Bittar (2001) ao analisar as “políticas de educação superior em Mato Grosso do Sul e a formação de professores, suas origens e perspectivas”, menciona que nos anos de 1950 os padres Salesianos tentaram implantar uma faculdade na cidade de Campo Grande, porém a autora ressalta que nesse período o Estado ainda era marcado pelas disputas entre o Sul e o Norte do Estado. Rivalidades estas, que influenciavam tanto as relações sociais como as econômicas das duas regiões e entre essas a educação que era ministrada.

Foram várias as tentativas empreendidas desde o começo de 1950 até 1961, quando o Sul do Estado, mais especificamente a cidade de Campo Grande, conseguiu permissão para pôr em funcionamento a primeira faculdade de formação de professores da região. Desta forma, no ano de 1961 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) autorizou a criação da Faculdade Dom Aquino de Filosofia e Letras – FADAFI, que passou a funcionar em 1962 com os Curso de Pedagogia e letras³⁵. No entanto, o Estado de Mato Grosso ainda não contava com nenhuma universidade pública. Bittar (2001) ainda

³⁵ A respeito da criação da FADAFI e do Curso de Pedagogia discutiremos no tópico a seguir.

menciona que no ano de 1964 o MEC fez um anúncio sobre a criação de uma universidade pública no Estado de Mato Grosso, deste modo a autora explica que:

A lógica política era de que a sede da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT deveria ser em Cuiabá, a capital do Estado. Porém, Campo Grande via-se no direito e com capacidade de sediá-la por ser a cidade que mais crescia e se desenvolvia, em nível estadual. Campo Grande, além do mais, fora condecorada como capital do ensino de Mato Grosso em 1966, ano em que os salesianos fundaram a Faculdade de Direito de Campo Grande. E, no ano de 1968, Campo Grande já possuía 450 acadêmicos de ensino superior, 300 dos quais eram estudantes das faculdades salesianas. Prevaleceu o respeito do governo federal militar, pela hierarquia, e Cuiabá ficou como sede da UFMT, em fins de 1969. Contudo, o governador Pedro Pedrossian, que era sulista, criou imediatamente a Universidade Estadual de Mato Grosso (atual Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), em janeiro de 1970. Os cuiabanos ficaram ouriçados quando souberam que Campo Grande teve sua universidade instalada um mês antes da UFMT, em Cuiabá, se tornando a primeira do estado a possuir uma universidade.

O ensino superior no Estado de Mato Grosso do Sul começou pela abertura da Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (FADAFI) (1961), seguido pela criação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1970), Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP) (1976) e do Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) (1976). Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Estado possui até o ano de 2006 44 instituições de nível superior, destas, 34 foram instaladas entre os anos de 1994 e 2002.

Os dados do INEP também revelaram que das 44 instituições superiores do Estado, 28 oferecem o Curso de Pedagogia, a maioria destes cursos foram abertos entre os anos de 1994 e 1999. Já a cidade de Campo Grande possui 6 destes 28 cursos. Estes cursos estão distribuídos na Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região Pantanal – UNIDERP, Centro Universitário de Campo Grande – UNAES, Instituto de Ensino superior da FUNLEC- IESF, Instituto Campo Grande de Ensino Superior (ICGES) Universidade Católica Dom Bosco e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pelas

informações coletadas do INEP é possível notar que houve um elevado crescimento deste curso no Estado. Assim, será visto na seção seguinte como se deu a criação do Curso de Pedagogia da FADAFI e como este vem desenvolvendo a formação inicial do pedagogo.

3.2. A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO NA UCDB: DA FADAFI A UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (1961- 2004)

Como visto acima, até o ano de 1962 a região sul do Estado de Mato Grosso possuía poucos cursos de formação de professores em nível médio e nenhum curso em nível superior, dificultando, portanto, a formação destes profissionais, o que tornava necessária a criação de uma instituição de nível superior na região. No entanto, foram dez anos de tentativa até a instalação da Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (FADAFI). Deste modo, a FADAFI é criada por meio do Parecer CFE de n.º 619 de 24 de Outubro de 1961, tornando-se a primeira faculdade da região Sul do Estado de Mato Grosso, transformada em 1993, em Universidade Católica Dom Bosco em Campo Grande – MS. A faculdade surgiu em meio à efervescência do debate sobre a divisão do Estado de Mato Grosso e dos sintomas iniciais de uma crise social no Brasil, que mais tarde resultaria na ditadura militar. Segundo o documento de reestruturação do Curso de Pedagogia do ano de 1993 (P. 1) :

O Brasil vivia um período em que o Sistema Parlamentarista estava em vigor e o então presidente do Conselho de Ministros, Tancredo Neves, concede autorização para o funcionamento do Curso de Pedagogia através do Decreto 217 de 24.11.1961.

O Curso de Pedagogia da FADAFI foi o primeiro destinado à formação de educadores em nível superior da região sul do Estado. Teve seu funcionamento autorizado em 1961, mas começou a funcionar em 1962 com trinta e um alunos. Formava o especialista em educação, durava quatro anos e tinha duas habilitações, administração

escolar para o ensino primário e o ensino ginásial e supervisão escolar para o ensino primário e o ensino ginásial. A instituição veio para atender aos anseios da população que aspirava pelo acesso ao ensino superior, e nasceu para ser um centro irradiador da cultura como menciona Almeida em sua dissertação de mestrado sobre a história da criação da Universidade Católica Dom Bosco:

A Faculdade nasceu com o propósito de ser um centro irradiador da cultura, além do seu compromisso com a formação dos quadros qualificados para o exercício do magistério (...), (ALMEIDA, 1996,p.67).

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do ano de 2000, a criação deste curso veio ao encontro dos anseios e das aspirações dos estudantes de ensino médio que buscavam ingressar no ensino superior e dos professores do ensino fundamental que ainda não possuíam qualificação superior para o exercício de suas funções enquanto docentes.

Em 1968, o Conselho Federal de Educação aprovou o reconhecimento da FADAFI pelo Parecer CFE de n. ° 689/1968. Desde sua implantação até o início do ano de 1970, o Curso de Pedagogia foi regido pela Lei de n. ° 4024/1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) sob o Parecer CFE 251/1962. Esse parecer, no entanto, não faz nenhuma referência sobre o campo de trabalho do pedagogo, deixa pouco claro o que seria o "técnico de educação" ou "especialista em educação", mesmo assim, o Curso de Pedagogia da FADAFI continua a formar o técnico ou especialista em educação. Desta forma, o Curso de Pedagogia da FADAFI começa, como no resto do Brasil, sem uma definição clara sobre a formação inicial oferecida por ele.

Ainda em 1968, com a promulgação da Lei de n. ° 5540/1968, Reforma Universitária, instituída pelo regime militar vigente no país, o curso diminuiu de quatro

para três anos, aumentando suas habilitações, passando agora, a formar além do administrador escolar e do supervisor escolar, também o orientador escolar e o inspetor escolar. Em 1969, diante da indefinição do curso, que se arrastava por todo o país o Conselho Federal de Educação estabeleceu o parecer CFE 252/1969, que acrescentava ao curso a formação de professores para o ensino normal, passando a FADAFI também a adotar essa habilitação, estendendo-se agora a formar o licenciado e o técnico num mesmo diploma.

No entanto, essa nova mudança no curso não o afetou, pois, nesta época Campo Grande já estava bem estruturada economicamente e socialmente, favorecendo, portanto, o aumento de alunos e conseqüentemente o número de cursos de graduação³⁶ o que colaborou para a FADAFI transformar-se em Faculdades Unidas Católica de Mato Grosso (FUCMAT). A unção dos cursos de graduação e a transformação das faculdades isoladas em uma só unidade de ensino vieram para atender às necessidades da comunidade e para acelerar o desenvolvimento regional que vinha acontecendo. Assim, no ano de 1975, sob o CFE de n.º 1901/1975 nasceu a FUCMAT, porém, a instalação da FUCMAT não trouxe nenhuma novidade em relação a estrutura do Curso de Pedagogia, pois, este continuava com as mesmas habilitações da FADAFI.

Em 1974, o governo federal estabeleceu a criação de novos Estados e Territórios, por meio da Lei complementar de n.º. 20, provocando uma nova esperança pela divisão do Estado. Desta forma, em 1976 a liga sul-matrogrossense, que era presidida por

³⁶ Segundo o Projeto Político Pedagógico dos Cursos modulares da Universidade Católica Dom Bosco ano de 2000, os novos cursos de graduação oferecidos pela FUCMAT seriam: Letras, História, Geografia, Ciências (Biologia e Matemática), Filosofia, Psicologia, Direito e Serviço Social.

Paulo Coelho Machado forneceu ao governo federal, no governo do presidente Ernesto Geisel, subsídios para a viabilização do então sonhado novo Estado.

Foi neste cenário que surgiram as Faculdades Unidas Católica de Mato Grosso (FUCMAT), em meio à ebulição de um novo Estado que transformaria Campo Grande em sua capital. Um ano mais tarde, especificamente em 11 de outubro de 1977, o presidente Geisel assinava a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, sob a Lei complementar n.º 31 e nomeava Campo Grande sua capital.

Nesse contexto, o Curso de Pedagogia das Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMAT) funcionava sob a égide da Lei 5440/1968 a reforma universitária, porém, permanecia com a mesma estrutura, mas, com uma grande característica, o de ser o primeiro Curso de Pedagogia do então recém criado Estado de Mato Grosso do Sul. Após a divisão do Estado essa instituição ainda prevaleceu alguns anos, só em 27 de outubro de 1993, transformou-se em Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Mesmo depois da transformação da FUCMAT em Universidade Católica Dom Bosco, o Curso de Pedagogia permanece sem alterações até o ano de 1994, quando já no final deste ano, o curso foi reestruturado, passando a ter duração de quatro anos e habilitação em magistério da Pré-escola e Séries Iniciais do ensino de 1º grau. Contudo, no ano de 1999, visando adequar o curso à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), houve uma mudança na nomenclatura e na concepção da habilitação, que era em magistério da pré-escola passou a ser nomeada de magistério da Educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, essa transformação acarretou uma nova estrutura do curso, alterando e incluindo novas disciplinas na matriz curricular.

O Curso de Pedagogia da UCDB desde sua criação até a promulgação da LDB 9394/1996, passou por várias adequações, no entanto, o período que este curso mais sofreu mudanças foi após o ano de 1999, mais especificamente no ano de 2000, com a criação do Curso Normal Superior, que dividiu o Curso de Pedagogia em licenciatura para as séries iniciais (Pedagogia – Normal Superior) e bacharelado em administração e supervisão escolar. O Curso Normal Superior, mesmo tendo outra nomenclatura, continuava sendo chamado de pedagogia, denominando-se, portanto, Pedagogia-Normal superior, ou seja, um novo curso para a formação em licenciatura nas séries iniciais do ensino fundamental. Entre essas, houve também outras alterações que serão analisadas nas seções seguintes. Cabe, portanto, verificar na próxima seção como se deu a abertura do Curso de Pedagogia da UFMS e quais as alterações que este passou até a promulgação da LDB 9394/4996.

3.3. A UFMS E A TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) teve sua teve seu início em 1962, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande. No entanto suas origens estão mais ligadas à instauração da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), pela Lei Estadual nº 2.947, de 16.09.1969³⁷, que tinha como vocação inicial, no interior do Estado a formação de professores em cursos de licenciatura curta. Esta Universidade seria o embrião do ensino público superior no Sul do então Estado de Mato Grosso.

³⁷ Informações colhidas no site http://www.siai.ufms.br/arquivos/arquivos/71_projeto.pdf (Acesso em 01/11/2006)

No ano de 1967, Pedro Pedrossian³⁸, Governador do Estado de Mato Grosso criou em Corumbá o Instituto Superior de Pedagogia, e o Instituto de Ciências Humanas e Letras na cidade de Três Lagoas, ampliando desta forma, a rede pública estadual de ensino superior. Em 16 de setembro de 1969, a Lei Estadual nº 2.947, integrou os Institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas instituindo, portanto, a Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT. No ano de 1970 foram criados os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados, e estes adicionados a UEMT.

Com a divisão do Estado de Mato Grosso em onze de Outubro de 1977, a UEMT foi federalizada pela Lei nº 6.674, de 5 de julho de 1979, com sede administrativa no município de Campo Grande e foram criados mais quatro campi nos municípios de Aquidauana, Corumbá, Dourados, e Três Lagoas, sendo ainda criados no ano de 2001 mais dois campi: um no município de Coxim e outro no município de Paranaíba. Destes sete campi, quatro ofereciam o Curso de Pedagogia, são eles, os campi de Campo Grande, Corumbá Três Lagoas e Aquidauana.

O primeiro campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) antiga Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) a disponibilizar o Curso de Pedagogia na região sul do Estado, foi o de Corumbá no ano de 1967 por meio da Resolução COEPE/UFMS de nº de 27/12/1967³⁹. Esse curso entrou em funcionamento no ano de 1968 e tinha como habilitações Administração escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Sua duração inicialmente era de três anos, alterando-se para

³⁸ Pedro Pedrossian governou o Estado de Mato Grosso no período de 1966 a 1971, antes de o Estado ser dividido.

³⁹ Informações colhidas a partir do site <http://www.inep.gov.br/> (acesso em 02/10/2006)

quatro anos desde o ano de 1994, com carga horária de 2.618 horas, o diploma conferido era o especialista em Educação conforme a Lei n 5440 de 1968.

No ano de 1994, a Portaria do MEC nº 1183 de 15/08/1994 autorizou a abertura de outras duas habilitações: Magistério da Pré-escola, juntamente com Magistério para as séries iniciais do 1º grau e Magistério para as séries iniciais do 1º grau, em conjunto com Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau. O diploma conferido passou então a ser o de licenciado, assim a partir do ano de 1995 foram desativadas as habilitações técnicas. O curso oferecia um total de 40 vagas anuais no período noturno.

Um outro campus da UFMS a proporcionar o Curso de Pedagogia foi o de Três Lagoas. Implantado no ano de 1970⁴⁰, oferecendo as habilitações técnicas de Orientação Escolar até o ano de 1987 e Supervisão Escolar até o ano de 1991. A partir desta data passou a disponibilizar somente as habilitações para o Magistério da Pré-escola, Magistério para as séries iniciais do 1º grau e Magistério para as séries iniciais do 1º grau e Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau, passando a formar também o licenciado. Disponibilizava um total de 40 vagas anuais em período noturno, com duração de quatro anos e carga horária de 2618 horas.

No ano de 1981 foi implantado o Curso de Pedagogia no campus da cidade de Campo Grande, diferentemente dos outros cursos de Pedagogia da UFMS. Esse curso começou com as habilitações de licenciatura para o Magistério da Pré-escola e Magistério para as séries do iniciais 1º grau. Sua carga horária também era superior a dos outros

⁴⁰ Informações retiradas do Ofício da Pró- Reitoria de Ensino de Graduação (Preg n ° 24/1998), que dispõe sobre questionário a respeito do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

campi, totalizando 3056 horas, sendo disponibilizadas 50 vagas anuais, no período noturno. A duração do curso era de três anos e meio.

No campus de Dourados foi criado no ano de 1983 o Curso de Pedagogia com as habilitações técnicas de Administração Escolar até o ano de 1990, Orientação Educacional até o ano de 1992 e Supervisão Escolar até o ano de 1997. No ano de 1991, também passou a oferecer as habilitações de Magistério da Pré-escola, Magistério para as séries iniciais do 1º grau e Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau.

Desta forma, o curso no ano de 1997 formou a última habilitação técnica. O curso oferecia 45 vagas no período matutino e tem duração de quatro anos com carga horária de 2618 horas. O curso funcionou sob o domínio da UFMS até o ano de 2005, quando este campi, transformou-se em Universidade Federal da Grande Dourados. O curso oferece atualmente 50 vagas no período noturno com duração de quatro anos e 2420 horas-aulas. As habilitações oferecidas são de magistério na educação infantil e magistério nas primeiras séries do ensino fundamental.

E por fim, Aquidauana foi o último campus da UFMS a disponibilizar o Curso de Pedagogia, implantado no ano de 1996. Oferecia a habilitação de Magistério da Pré-escola, Magistério para as séries iniciais do 1º grau e Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau. O diploma conferido era o de licenciado, tendo seu funcionamento no período vespertino com um total de 40 vagas anuais. A duração do curso do curso era de quatro anos com um total de 2618 horas.

Embora, as estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia da UFMS tenham sido elaboradas seguindo o currículo mínimo⁴¹ estabelecido pela Resolução 002/1969⁴² do Conselho Federal de Educação, cada campus, possuía uma estrutura própria do Curso de Pedagogia, com diferentes habilitações e principalmente cargas horárias. Todavia, essas estruturas sofreram várias alterações, principalmente no que se refere à carga horária. De acordo com a Resolução UFMS, Nº 145 de 26 de outubro de 1990, a carga horária do curso no campus de Campo Grande, passou a ser de 2.445 h para as habilitações técnicas e de 2.415 para as habilitações referentes ao Magistério. O tempo de integralização do curso passou a ser de 3 anos. No ano de 1992 a Resolução UFMS Nº 086 de 18 de Dezembro altera a carga horária para 2.500 nas habilitações técnicas e 2.480 para as habilitações de magistério, a duração do curso passa a ser de 4 anos.

Uma outra Resolução que altera a carga horária do Curso de Pedagogia da UFMS, foi a de nº 099 de 12 Dezembro de 1994. Nesse documento não há diferenciação de carga horária para as habilitações, pois a partir do ano de 1991 o curso passou a oferecer a habilitação em magistério da pré-escola e magistério para as séries iniciais do 1º grau, desativando-se, portanto, no ano de 1997 a última habilitação técnica no Curso de Pedagogia da UFMS. Os cursos ficaram com 2.618 h, com duração de quatro anos. Esta resolução está em vigor até o ano de 2006 nos campus de Corumbá, Dourados e Três Lagoas. No campus de Aquidauana o curso não sofreu nenhuma alteração desde sua

⁴¹ Segundo a Resolução CFE 002/1969, o currículo mínimo contemplara uma parte comum, que compreende as disciplinas de Sociologia (Geral e da Educação), Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. E uma parte diversificada, que comporta a disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus.

⁴² De acordo com a Resolução CFE 002/1969, o Curso de Pedagogia terá duração mínima de 3 anos e máxima de 7, com Duas Mil e Duzentas (2.200) horas de atividades. (arts. 3º e 4º). O currículo mínimo contemplara uma parte comum, que compreende as disciplinas de Sociologia (Geral e da Educação), Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. E uma parte diversificada, que comporta a disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus.

implantação. Já em relação ao campus de Campo Grande, além das alterações citadas acima, houve ainda outras referentes as Resoluções N° 121 e 122, ambas do ano de 1995, que aprovam alterações no currículo pleno do curso. No entanto, cabe ressaltar que a respeito deste campus, detalharemos especificamente na seção a seguir.

3.3.1. O Curso de Pedagogia da UFMS (Campo Grande): anos de 1980 uma nova concepção de formação.

Como visto na seção anterior, o Curso de Pedagogia da UFMS com sede na cidade de Campo Grande foi implantado do ano de 1981 por meio da Portaria UFMS de N° 091-A/1980, sendo o terceiro curso desta ordem a ser oferecido pela instituição. Esse curso faz parte do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), e de início oferecia as habilitações em Magistério das Séries Iniciais e Magistério da Pré-escola, ambos com duração de sete semestres, ou seja, três anos e meio para sua integralização. Oferecia 60 vagas anuais, trinta para cada habilitação, e ainda possibilitava a habilitação em Supervisão Escolar para o aluno que concluísse o oitavo semestre. Segundo a Portaria UFMS N° 091-A/1980, o diploma ficaria da seguinte forma:

O aluno ao concluir o 7º semestre receberá o Diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia – habilitação Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau. Com a conclusão do 8º semestre o diploma será apostilado com a habilitação de Supervisão Escolar para a Escola de 1º e 2º Graus.

Essa cláusula se aplicava também para a habilitação no Magistério da Pré-escola. A estrutura curricular foi montada respeitando a Resolução CFE 002/1969, como uma parte comum e outra parte diversificada, ficando as disciplinas expostas da seguinte forma, como mostram os quadros 1 e 2:

Quadro 01: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS: Habilitações em Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau e Supervisão Escolar para a Escola de 1º e 2º graus (1980).

Disciplinas	Semestres								Carga Horária	Créditos
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º		
Sociologia geral I e II	X	X							90 h/a	6
Sociologia da Educação I e II		X	X						105 h/a	7
História da Educação I, II e III.	X	X	X						180 h/a	12
Filosofia da Educação I, II e III.	X	X	X						180 h/a	12
Psicologia da Educação I, II, III e IV.	X	X	X	X					240 h/a	16
Língua Portuguesa	X								60 h/a	4
Métodos e Técnicas de Pesquisa I e II	X	X							105 h/a	7
Educação Física I, II, III e IV.	X	X	X	X					120 h/a	8
Estatística Aplicada à Educação		X							60 h/a	4
Didática I, II, III e IV.			X	X	X	X			300 h/a	20
Est. e Func. do Ensino de 1º grau I e II			X	X					90 h/a	6
Est.e Func. do Ensino de 2º grau I e II					X	X			90 h/a	6
Metodologia de Alfabetização				X					90 h/a	6
Princípios e Mét. de Sup. Escolar I e II					X	X			120 h/a	8
Currículos e Programas do 1º grau				X					90 h/a	6
Currículos e Programas do 2º grau					X				60 h/a	4
Metodologia por Atividade I e II					X	X			180 h/a	12
Língua e Literatura Infantil					X				60 h/a	4
Estudos e Problemas Brasileiros I e II					X	X			60 h/a	4
Medidas Educacionais I e II						X	X		120 h/a	8
Jogos e Recreação Infantil							X		60 h/a	4
Nutrição, Higiene e Saúde do Escolar.							X		60 h/a	4
Supervisão na Escolar de 1º grau							X		60 h/a	4
Prática de ensino na Escola de 1º grau							X		120 h/a	8
Supervisão na Escola de 2º grau								X	60 h/a	4
Tecnologia Educacional								X	75 h/a	5
Estágio em Supervisão Escolar 1º/ 2º graus								X	150 h/a	10
Planejamento Educacional								X	75 h/a	5
Carga Horária Total do Curso									3060	204

Fonte: Portaria UFMS nº 091-A/80 do ano de 1980

Quadro 02: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS: Habilitações em Magistério da Pré-escola e Supervisão Escolar para a Escola de 1º e 2º graus (1980).

Disciplinas	Semestres								Carga Horária	Créditos
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º		
Sociologia geral I e II	X	X							90 h/a	6
Sociologia da Educação I e II		X	X						105 h/a	7
História da Educação I, II e III.	X	X	X						180 h/a	12
Filosofia da Educação I, II e III.	X	X	X						180h/a	12
Psicologia da Educ. I, II, III e IV.	X	X	X	X					240 h/a	16
Língua Portuguesa	X								60 h/a	4
Mét. e Técnicas de Pesquisa I e II	X	X							105 h/a	7
Educação Física I, II, III e IV.	X	X	X	X					120 h/a	8
Estatística Aplicada à Educação		X							60 h/a	4
Didática I, II, III e IV.			X	X	X	X			300 h/a	20
Estrut. Func. do Ensino 1º grau I e II			X	X					90 h/a	6
Estrut. Func. do Ensino 2º grau I e II					X	X			90 h/a	
Fund. da Educação Pré-escolar				X					90 h/a	6
Princ. e Mét. de Superv. Escolar I e II					X	X			120 h/a	8
Currículos e Programas do 1º grau				X					90 h/a	6
Currículos e Programas do 2º grau					X				60 h/a	4
Iniciação a Ciência na Pré-escola					X				45 h/a	3
Fund. de Expressão artística I e II					X	X			75 h/a	5
Estudos e Problemas Brasileiros I e II					X	X			60 h/a	4
Medidas Educacionais I e II						X	X		120 h/a	8
Recreação e Jogos na Pré-escola							X		60 h/a	4
Nut.Higiene e Saúde do Pré-escolar.							X		60 h/a	4
Supervisão na Escola de 1º grau							X		60 h/a	4
Prática de Ensino na Pré-escola							X		120 h/a	8
Supervisão na Escola de 2º grau								X	60 h/a	4
Mét.e Téc. da Educ.Pré-escolar I/III					X	X			120 h/a	8
Tecnologia Educacional								X	75 h/a	5
Estágio Superv. Superv. 1º e 2º graus								X	150 h/a	105
Planejamento Educacional								X	75 h/a	
Carga Horária Total do Curso									3060	204

Fonte: Portaria UFMS nº 091-A/80 de 1980

Como se observa nos quadros 1 e 2 acima, as disciplinas do núcleo comum ficaram em sua maior parte concentradas nos três primeiros semestres para ambas as habilitações, perfazendo um total de 795 horas-aula, mais a disciplina de didática que

também faz parte deste núcleo, que ficou distribuída entre o terceiro e o sexto semestre, totalizando 300 horas-aula. Portanto, as disciplinas deste núcleo compreendem um total de 1.095 horas-aula. Já, as disciplinas, da parte diversificada, ficaram na seqüência do terceiro, quarto, quinto e sexto semestre, totalizando 1.110 horas-aula.

Observa-se também nos quadros 1 e 2 que até o terceiro semestre as disciplinas eram idênticas para as duas habilitações, tendo uma diferenciação somente no quarto semestre, ou seja, elas se apresentam da seguinte maneira:

- Habilitações em Magistério das Séries Iniciais do 1º e Supervisão Escolar para a Escola de 1º e 2º graus.
 - ✓ Metodologia de Alfabetização – 90 h/a
 - ✓ Metodologia por Atividade I e II – 180 h/a
 - ✓ Língua e Literatura Infantil - 60/h/a
 - ✓ Jogos e Recreação Infantil – 60 h/a
 - ✓ Nutrição, Higiene e Saúde do escolar – 60 h/a
 - ✓ Prática de Ensino na Escola de 1º Grau – 120 h/a

- Habilitações em Magistério da Pré-escola e Supervisão Escolar para a Escola de 1º e 2º graus.
 - ✓ Fundamentos da educação Pré-escolar – 90 h/a
 - ✓ Iniciação a Ciência na Pré-escola – 45 h/a
 - ✓ Fundamentos de Expressão Artística I e II – 75 h/a
 - ✓ Recreação e Jogos na Pré-escola – 60 h/a
 - ✓ Nutrição, Higiene e Saúde do Pré-escolar – 60 h/a

- ✓ Prática de Ensino na Pré-escola – 120 h/a
- ✓ Métodos e Técnicas da Educação Pré-escolar I e II – 120 h/a

Essas disciplinas correspondem à parte específica do currículo, totalizam 570 h/a para cada Habilitação e estão inclusas na parte diversificada que era exigida pela Resolução CFE 002/1969. Desta forma, o currículo ficava disposto contendo uma parte comum, totalizando 1.095 h/a, uma parte diversificada com 1.110 h/a e as disciplinas exigidas pela legislação Lei 5.540/1969 (Educação Física e Estudos e Problemas Brasileiros) totalizando 180 h/a, uma parte complementar (Medidas Educacionais, Métodos e Técnicas em Pesquisas e Estatística Aplicada a Educação) 285 h/a e por fim as disciplinas complementares para quem fosse se habilitar também em Supervisão Escolar 390 h/a, totalizando 3060 h/a de curso para quem o fizesse no período de quatro anos.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso, elaborado no ano de 2003, o projeto do Curso de Pedagogia da UFMS foi criado mediante uma vontade conjunta entre a Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Portanto, este curso teria que funcionar em período noturno para poder absorver a demanda de professores em exercício na Rede Estadual de Ensino que ministravam aulas durante o dia e que ainda não possuíam tal formação, isso justificava a escolha pelas habilitações em Magistério das Séries iniciais do 1º grau e Magistério da Pré-escola. (UFMS, Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2003).

No entanto, essas habilitações ainda eram pouco usadas nos Cursos de Pedagogia em nível nacional. Porém, os subsídios para a elaboração das estruturas curriculares do curso foram embasados em modelos já implantadas em outras

universidades como a Universidade Metodista de Piracicaba - SP e a Universidade Federal de Santa Maria, em Passo Fundo Rio Grande do Sul⁴³.

Assim no primeiro semestre do ano de 1981, a UFMS abria vestibular para o Curso de Pedagogia na cidade de Campo Grande, com o total de trinta vagas no período noturno para a habilitação em Magistério nas Séries Iniciais do 1º Grau e Supervisão Escolar. A habilitação em Magistério da Pré-escola e Supervisão Escolar ficaria para o segundo semestre do respectivo ano.

Contudo, as estruturas curriculares acima descrita nos quadros 1 e 2 foram revogadas e o curso entrou em funcionamento sob uma nova estrutura curricular aprovada pela Portaria UFMS nº 129-A/1980, visando adequar o curso à nova realidade em relação à formação inicial de professores e ao perfil profissional do pedagogo. Assim, o curso iniciou com duração de sete semestres e carga horária de 2730 horas-aula, também nesta nova estrutura a habilitação em Supervisão Escolar tinha uma matriz curricular específica. Desta forma, o curso se apresentava com as seguintes estruturas curriculares, especificadas nos quadros 3, 4 e 5 que seguem:

Desta forma, o quadro 3 mostra que a matriz curricular para a habilitação em Magistério das Séries Iniciais do 1º grau se apresenta com carga horária diferenciada da estrutura anterior, principalmente no que se refere às disciplinas do núcleo comum. Nessa nova matriz deu-se mais ênfase às disciplinas da área de fundamentos da educação. Assim, História da Educação e Filosofia da Educação que antes eram de 180 horas-aula passam

⁴³ Informações colhidas nos Anais do IV Seminário do Curso de Pedagogia “**Repensando o Curso de Pedagogia**”, realizado de 3 a 7 de outubro de 1988 no Anfiteatro do LAC/UFMS – Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

agora a ser de 210 horas-aula, Sociologia da Educação que antes era de 105 horas-aula, passa a ser de 165 horas-aula.

Quadro 03: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS: Habilitação em Magistério das Séries Iniciais do 1º grau (1980)

Disciplinas	Semestres							Carga Horária	Créditos
	1	2	3	4	5	6	7		
Sociologia Geral I e II	X	X						120	8
História da Educação I, II, III e IV	X	X	X	X				210	14
Filosofia da Educação I, II, III e IV	X	X	X	X				210	14
Psicologia da Educação I, II, III e IV	X	X	X	X				225	15
Língua Portuguesa I e II	X	X						120	8
Métodos e Técnicas de Pesquisa	X							60	4
Educação Física I, II e III	X	X	X					90	6
Estatística Aplicada à Educação		X						60	4
Medidas Educacionais			X					60	4
Didática I, II e III			X	X	X			165	11
Sociologia da Educação I, II e III			X	X	X			165	11
Ciências Naturais I e II			X		X			105	7
Linguagem e Literatura Infantil I e II				X	X			105	7
Estudos Sociais I e II				X	X			120	8
Fundamentos de Matemática Elementar I e II					X	X		135	9
Práticas Educativas do 1º Grau I e II					X	X		120	8
Met. do Ensino do 1º Grau de Ciências por Atividades						X		60	4
Met. Ensino do 1º Grau de Com. e Expr. por Atividades						X		60	4
Met. do Ensino do 1º Grau de Estudos Sociais por Atividades						X		60	4
Nutrição, Higiene e Saúde do Escolar						X		60	4
Estudo de Problemas Brasileiros I e II						X	X	60	4
Estrutura e Funcionamento. Do Ensino de 1º Grau							X	60	4
Metodologia do Currículo por Atividades							X	90	6
Prática de Ensino							X	150	10
Patologia da Linguagem							X	60	4
Carga Horária Total do Curso								2730	182

Fonte: Portaria UFMS n.º 129-A/80 de 1980

Já as disciplinas de Psicologia da Educação e Didática tiveram uma redução de carga horária, passando de 240 para 225 horas-aula e de 300 para 165 horas-aula respectivamente. Essa redução da carga horária das respectivas disciplinas pode ser explicada pelo fato que na década de 1970, a psicologia ocupava um lugar de destaque entre os cursos de formação de professores. No entanto, essa questão passou a ser revista

no começo da década de 1980, quando a sociedade começa a questionar as teorias psicológicas voltadas para a educação. Segundo, Azanha (*apud* Patto, 2004, p.65):

(...) a questão da qualidade do ensino escolar não pode ser resolvida metodologicamente pela mera substituição de um método de ensino calcado em determinada teoria do desenvolvimento e/ou da aprendizagem por outra, fundada em outra teoria psicopedagógica. O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea.

Desta forma, as propostas educacionais fundadas nas teorias da psicologia passaram a ser questionadas porque resumiam a educação apenas ao processo ensino-aprendizagem, não levando em conta as especificidades políticas das relações sociais envolvidas nesse processo. Portanto, a partir da década de 1980, as matrizes curriculares começaram a serem influenciadas pelas teorias da história e principalmente da filosofia. Estas passaram a discutir questões envolvidas na produção, sistematização e transmissão do conhecimento, visando uma melhor compreensão da educação no contexto social, buscando assim, elucidar o conhecimento educacional e as teorias pedagógicas.

Foram, também substituídas na matriz curricular do curso, algumas disciplinas fundamentais a respeito da alfabetização como Metodologia da Alfabetização (90 horas-aula) por Patologia da Linguagem, com 60 horas-aulas, e acrescida a disciplina de Metodologia do Ensino do 1º Grau de Comunicação e Expressão por Atividades (60 horas-aula). E a disciplina de Linguagem e Literatura também teve um acréscimo de 45 horas-aula.

No núcleo das disciplinas relacionadas ao cálculo, foi adicionada a disciplina de Fundamentos de Matemática Elementar I e II, com 135 horas-aula, e também a disciplina de Estudos Sociais I e II, com carga horária de 120 horas, disciplinas estas básicas para o exercício do magistério nas primeiras séries do ensino.

Essa nova estrutura oferece um avanço bastante significativo em relação à anterior, já que apresenta um acréscimo em relação à carga horária e números de semestres a serem oferecidos. As disciplinas que fundamentam o curso como as de História, Filosofia e Sociologia da Educação, são essenciais para poder focalizar o aluno na área das Ciências Humanas e Sociais, pois estas disciplinas são basilares para desenvolver a formação cultural tendo como base a educação e cultura de uma sociedade. A esse respeito Severino (2003, p.83) menciona que:

(...) o currículo de todas as áreas de formação profissional, para além de um eixo disciplinar relacionado a seu campo de especialização científica ou técnica, precisa dispor de eixos complementares integrados, do campo antropológico, do campo sócio-histórico e do campo filosófico. Ou seja, o profissional, qualquer que seja sua área de formação, precisa sair da universidade com lúcida compreensão da significação de sua existência, em razão de sua pertença à espécie humana e das conseqüências dessa pertença, de sua inserção numa determinada sociedade histórica, com seus vínculos e peculiaridades e dos recursos do conhecimento na construção de todas essas referências.

Como observado na citação acima, esses fundamentos são essenciais não só no Curso de Pedagogia, mas em todas as formações universitárias, pois contribuem para que os cidadãos reflitam sobre sua prática individual e social.

Ainda segundo Severino (2003), as práticas individuais e sociais se refletem na existência e a graças a elas o homem constrói a sua realidade, e por meio delas o homem se humaniza, personaliza-se e se transforma em cidadão. Deste modo, a história da educação servirá para entender como a educação se organiza e como ocorre a institucionalização de suas práticas, a sociologia da educação objetiva mostrar as relações da educação com os demais processos sociais e, por sua vez, a filosofia da educação busca entender a intencionalidade da prática educacional e dentro desta a historicidade e sociabilidade da educação.

A esse respeito, Saviani (2000) menciona que o Curso de Pedagogia é aquele que forma o educador e o educador é aquele que educa, portanto, é ele que realiza e desenvolve a ação educativa. Daí a importância de uma fundamentação histórica para o Curso de Pedagogia. Contudo, essa ação educativa exige uma reflexão por parte do educador, é aí então que entra a filosofia da educação.

Então a sistematização da educação implica, principalmente, bases históricas e filosóficas, não podendo ser respaldada quase que por completo nas teorias da psicologia e didática como estava ocorrendo. Portanto, isso justifica o avanço da nova matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFMS em relação à anterior.

Assim, será exposto no quadro a seguir como ficou a organização da matriz curricular para a habilitação em Magistério da Pré-escola. O curso no ano de 1981 se apresentava da seguinte maneira: Organizado em sete semestres de duração, 182 créditos e 2730 horas-aula. As disciplinas estavam dispostas entre o núcleo comum, concentrado em sua maioria nos quatro primeiros semestres e as disciplinas complementares, entre o segundo e o sétimo semestre.

As disciplinas específicas entre o terceiro e o sétimo semestre, as disciplinas obrigatórias de Educação Física e Estudos e Problemas Brasileiros nos três primeiros semestres e no sexto e sétimo respectivamente e por fim, as disciplinas voltadas para a prática, entre o quinto e o sétimo semestre, como demonstram o quadro 4.

O quadro 4 mostra que para a matriz curricular da habilitação em Magistério da Pré-escola nota-se também as alterações no núcleo comum e além destas, é possível observar mudanças nas matérias específicas para a habilitação em magistério da Pré-escola como: Métodos e Técnicas de Educação Pré Escolar que antes era de 120 passa a ser de

135 horas-aula, tendo um acréscimo de 15 horas-aula no semestre, Iniciação à Ciência na Pré-Escola que antes era de 60 h/a passa a ser de 45, com redução de 15 horas-aula, Recreação e Jogos na Pré-escola com 60 h/a que foi substituída pela matéria de Educação Física e Recreação na Pré-Escola, também com 60 horas-aula, nesta somente houve a mudança de nomenclatura

Quadro 04: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS: Habilitações em Magistério da Pré-escola (1980).

Disciplinas	Semestres							Carga horária	Créditos
	1	2	3	4	5	6	7		
Métodos e Técnicas de Pesquisa	X							60	4
Língua Portuguesa I e II	X	X						120	8
Psicologia da Educ. I, II, III e (IV – Desenv. Psic. do Pré-Escolar)	X	X	X	X				225	15
Filosofia da Educação I, II, III e IV	X	X	X	X				210	14
História da Educação I, II, III e IV	X	X	X	X				210	14
Sociologia Geral I e II	X	X						120	8
Educação Física I, II e III	X	X	X					90	6
Estatística Aplicada à Educação		X						60	4
Fundamentos da Educação Pré-Escolar			X					45	3
Medidas Educacionais			X					60	4
Sociologia da Educação I, II e III			X	X	X			165	11
Métodos e Técnicas de Educação Pré Escolar I e II			X	X				135	9
Jogos Dramáticos na Pré-Escola				X				60	4
Didática I, II e III			X	X	X			165	11
Fundamentos da Expressão Gráfica e Plástica					X			60	4
Educação Física e Recreação na Pré-Escola					X			60	4
Biologia do Pré-Escolar					X			60	4
Linguagem e Literatura Infantil					X			45	3
Prática de Ensino sob a forma de estágio superv.I e (II - Projetos Comunitários)						X	X	210	14
Patologia da Fala						X		60	4
Planejamento Curricular na Pré-Escola						X		75	5
Nutrição, Higiene e Saúde do Pré-Escolar						X		60	4
Iniciação à Ciência na Pré-Escola						X		60	4
Estudo de Problemas Brasileiros I e II						X	X	60	4
Fundamentos de Expressão Musical e Corporal							X	60	4
Patologia da Linguagem							X	60	4
Educação Sócio-Econômico e Cultural da Família							X	75	5
Estrutura e Func. Do Ensino de 1º Grau							X	60	4
Carga Horária Total do Curso								2730	182

Fonte: Portaria UFMS n.º 129-A/80 de 1980

Houve também, o acréscimo de algumas disciplinas, como a de Jogos Dramáticos na Pré-Escola com 60 h/a, Biologia do Pré-Escolar 60 h/a, Linguagem e Literatura Infantil 45 h/a, Patologia da Fala 60 h/a, Planejamento Curricular na Pré-Escola 75h/a, Fundamentos de Expressão Musical e Corporal 60 h/a, Patologia da Linguagem 60 h/a, Educação Sócio-Econômico e Cultural da Família 75 h/a e Psicologia da Educação IV, que passou a ser específica sobre o desenvolvimento psicológico do pré-escolar. Nota-se também que algumas disciplinas foram retiradas da matriz tais como: Fundamentos da Educação Pré-escolar, Fundamentos de Expressão Artística e Métodos e Técnicas da Educação Pré-escolar.

O que se observa nessa nova estrutura curricular, é que a formação inicial da Habilitação em Magistério da Pré-Escola está mais voltada para o lúdico e para as necessidades psicomotoras, aspectos importantes na educação pré-escolar. Esse dado pode ser percebido pelo acréscimo de horas nas disciplinas específicas que aumentaram 270 horas, subindo de 570 (estrutura anterior) para 840 horas-aulas.

Silva (2003), em sua tese de doutorado sobre a formação da professora de educação infantil, menciona que a introdução das disciplinas voltadas para o lúdico pode ser encarada como um recurso didático na formação de professores para esta fase da educação. Segundo a referida autora (p.113):

(...) a concepção predominante é aquela que define as atividades lúdicas como um suporte para o processo ensino-aprendizagem: uma forma de facilitar aprendizagem, estimular o interesse das crianças pelo processo educativo, envolver e manter as crianças envolvidas nas atividades, estimular a assimilação de conteúdos por parte das crianças.

Um ponto a ser destacado, também, foi o acréscimo das disciplinas referentes à linguagem, à fala e à literatura, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo do educando, sem deixar de mencionar a disciplina de Planejamento Curricular na Pré-Escola,

que, por sua vez, desenvolve no futuro profissional o ato de se auto-organizar para um melhor desenvolvimento de suas atividades em sala de aula.

A justificativa para a redução da carga horária total do curso, que era inicialmente de 3060 e passa a ter 2730 horas-aula, se deu pela montagem de uma matriz curricular específica para a Habilitação em Supervisão Escolar para o exercício na escola de 1º e 2º graus. Esta estrutura, no entanto, não apresenta muitas variações em relação à matriz curricular para o Magistério das Séries Iniciais do 1º grau como se constata no quadro a seguir.

Quadro 05: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS: Habilitações em Supervisão Escolar para exercício na Escola de 1º e 2º graus (1980).

Disciplinas	Semestres							Carga horária	Créditos
	1	2	3	4	5	6	7		
Sociologia Geral I e II	X	X						120	8
História da Educação I, II, III e IV	X	X	X	X				210	14
Filosofia da Educação I, II, III e IV	X	X	X	X				210	14
Psicologia da Educação I, II, III e IV	X	X	X	X				225	15
Língua Portuguesa I e II	X	X						120	8
Métodos e Técnicas de Pesquisa	X							60	4
Educação Física I, II e III	X	X	X					90	6
Estatística Aplicada à Educação		X						60	4
Sociologia da Educação I, II e III		X	X	X				165	11
Didática I, II e III		X	X	X				165	11
Medidas Educacionais			X					60	4
Currículos e Programas I e II			X	X				105	7
Estrutura e Func. do Ensino de 1º Grau I e II				X	X			105	7
Estrutura e Func. do Ensino de 2º Grau I e II					X	X		105	7
Princípios e Métodos de Sup. Escolar I e II					X	X		180	12
Método de Alfabetização					X			45	3
Práticas Educativas do 1º Grau					X			60	4
Metodologia Ensino 1º Grau de Ciências por Atividades						X		60	4
Met.do Ensino 1º Grau Com. Expressão por Atividades						X		60	4
Met. Ensino 1º Grau de Estudos Sociais por Atividades						X		60	4
Tecnologia Educacional						X		45	3
Estudo de Problemas Brasileiros I e II						X	X	60	4
Modelos de Planejamento							X	60	4
Metodologia do Currículo por Atividades							X	90	6
Estágio Superv.de Supervisão Escolar 1º e 2º Graus							X	150	10
Prática e Avaliação de Currículo							X	60	4
Carga Horária Total do Curso								2730	182

Fonte: Portaria UFMS n.º 129-A/80 de 1980

Como dito acima, a estrutura curricular para a habilitação em Supervisão Escolar até o segundo semestre é praticamente idêntica à da habilitação em Magistério das Séries Iniciais do 1º grau, no que se refere ao atendimento dos currículos mínimos, como pode ser constatada no quadro 3.

Já no que se no que se refere à carga horária, há uma substituição de disciplinas na parte específica a partir do terceiro semestre, em que aparecem as disciplinas de Currículos e Programas com 105 h/a, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau com 105 h/a, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau também com 105 h/a, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar com 180 h/a, Modelos de Planejamento com 60 h/a, Estágio Supervisionado de Supervisão Escolar na Escola de 1º e 2º Graus com 150 h/a e Prática e Avaliação de Currículo com 60 h/a, totalizando 765 horas-aula, pouco a mais que a matriz integrada que contava com 735 horas-aula na parte específica em Supervisão Escolar.

Nota-se que, em comparação aos quadros 1 e 2, as alterações para a habilitação em Supervisão Escolar para o Exercício nas Escolas de 1º e 2º graus foram mínimas, resultando em poucos acréscimos de disciplinas e de carga horária. Desta forma, o curso começou e permaneceu com a mesma estrutura até o ano de 1983, quando é autorizado seu funcionamento pelo Parecer MEC⁴⁴ de nº 375/1983. Contudo, o plano de curso foi aprovado, porém, sem a habilitação em Supervisão Escolar que havia sido prevista desde o ano de 1981, mas não foi ativada⁴⁵.

⁴⁴ Ministério da Educação e Cultura

⁴⁵ Informações colhidas nos Anais do IV Seminário do Curso de Pedagogia “**Repensando o Curso de Pedagogia**”, realizado de 3 a 7 de outubro de 1988 no Anfiteatro do LAC/UFMS – Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Ainda no ano de 1983 o CCHS realizou o I Seminário interno do Curso de Pedagogia da UFMS. Neste evento seriam discutidos a estrutura curricular do curso e o perfil profissional do pedagogo, já que no ano seguinte entrou em vigor uma nova estrutura curricular aprovada pela Resolução UFMS de nº 57/1983. Esta resolução por sua vez, revogava as anteriores e fazia a integralização das habilitações que passava a denominar-se **Magistério da Pré-escola à 4ª Série do 1º Grau**.

O curso ficou estruturado da seguinte forma: 2595 horas-aula com oito semestres de duração distribuídas entre os núcleos de formação geral⁴⁶, o currículo mínimo exigido pelo CFE (que comportava a parte comum e diversificada) e as disciplinas específicas para cada habilitação. Em relação às disciplinas, estas continuaram praticamente as mesmas, salvo algumas alterações na carga horária e nomenclatura.

Observa-se nesta resolução que foi acrescentado ao curso um semestre, no entanto, a carga horária foi reduzida tendo um decréscimo de 465 h/a em relação à primeira estrutura curricular. Há de se comentar também que neste documento era acrescida a Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, em substituição a Habilitação em Supervisão Escolar, extinguindo-se, portanto, qualquer possibilidade de uma habilitação estritamente técnica no campi da UFMS na Cidade de Campo Grande. Essas habilitações foram reconhecidas em 05 de Outubro do ano de 1984, sob o CFE 691/1984.

⁴⁶ Abrange as disciplinas de Língua Portuguesa, Metodologia Científica, Educação Física e Estudos e Problemas Brasileiros.

A estrutura curricular aprovada pela resolução acima mencionada permaneceu em funcionamento até o ano de 1990, quando foi revogada por meio da Resolução UFMS de nº 045/1990, entrando em vigor a partir do 1º semestre de 1990.

A estrutura curricular foi montada da seguinte forma: Currículo mínimo (parte comum e diversificada) 1890 horas, complementar obrigatória básica 165 horas-aula, matérias complementares optativas 300 horas-aula e legislação específica (Educação Física e Estudos de problemas brasileiros) 180 horas-aulas, totalizando 2535 horas.

Como disciplinas optativas foram ofertadas às disciplinas de: **Tópicos Especiais em** (Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Didática), **Educação Especial, Educação Brasileira** (Educação Popular, Comparada, Rural e Práticas Pedagógicas em Instituições não Escolares), **Metodologia** (Problemas de Aprendizagem e Psicomotricidade), **Metodologia do Ensino** (Tópicos Especiais de Alfabetização e Metodologia do Ensino de 1º Grau) e **Metodologia Científica** (Métodos e Técnicas de Pesquisa Educacional), das quais o aluno poderia optar por cinco delas.

Nessa estrutura, observa-se que a formação inicial do pedagogo está mais voltada para as questões dos fundamentos educacionais, que, por sua vez estão relacionadas aos problemas sociais, buscando, portanto, uma formação inicial que forneça bases entre o ensinar e a ação pedagógica. Nesse sentido, nota-se que a estrutura curricular busca formar um profissional que cumpra sua função de educador, no sentido crítico, histórico e social. Esta observação pode ser referendada pela oferta da variedade das disciplinas optativas que estão mais voltadas para a realidade educacional e social. A esse respeito, Silva (2003, p.173), menciona que:

A defesa da formação de profissionais da educação básica em cursos de nível superior universitário passa, necessariamente, pela defesa de um modelo de universidade que contribua para a formação de estudantes autônomos, críticos, capazes de compreender o momento histórico e contribuir para a transformação da sociedade.

Esta Resolução foi homologada em 05 de Abril de 1990. Ainda no mesmo ano, a Resolução UFMS de nº 058/1990, em seu art. 2º resolve alterar as nomenclaturas das habilitações, Magistério da Pré-escola e 1º Séries do 1º grau para Magistério da Pré-escola e Magistério para as Séries Iniciais. Também uma outra Resolução deste mesmo ano, a de nº 075/1990 aprovou a introdução das seguintes disciplinas optativas: Folclore Brasileiro, Artes Cênicas, Teatro de Bonecos, Cinema de Animação, Recreação e jogos e Tópicos Especiais de Estatística, ambas com 60 horas-aula e a maioria voltada para o lúdico e artístico.

No entanto, no primeiro semestre do ano de 1991 entraria uma nova estrutura curricular para o Curso de Pedagogia da UFMS, aprovada pela Resolução UFMS de nº 145/1990. Esta estrutura foi composta pelos seguintes núcleos: Currículo mínimo (parte comum e diversificada) 1020 horas, complementares obrigatórias (Formação Geral e Formação Profissional) 975 horas-aula, complementares eletivas 300 horas-aula e legislação específica (Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros) 120 horas-aula, totalizando 2415 horas para o período diurno, que entraria em vigor no decorrente ano.

Já para o período noturno a estrutura foi a seguinte: Currículo mínimo (parte comum e diversificada) 1020 horas, complementares obrigatórias (Formação geral e formação profissional) 915 horas-aula, complementares eletivas 270 horas-aula e legislação específica (Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros) 120 horas-aula, totalizando 2325 horas, portanto, 90 horas-aulas a menos que no período diurno distribuídas, entre os núcleos de complementares obrigatórias e complementares eletivas.

Esta estrutura curricular foi utilizada até o ano de 1993, pois a Resolução UFMS de nº 086 de 18 de Dezembro de 1992 aprovou um novo currículo para o Curso de Pedagogia. Esta nova estrutura se apresentava com 2480 horas-aula divididas em quatro anos, ficando as disciplinas do núcleo comum concentradas nos dois primeiros anos, as disciplinas de metodologia no terceiro e as de prática em sala de aula para o quarto ano.

Observa-se que esta resolução deu mais ênfase à disciplina de prática em sala de aula, pois, na primeira matriz curricular, esta disciplina se apresentava com apenas 120 horas como mostram os quadros 1 e 2, na Resolução 145/1990 ela passou a conter 240 horas e em 1993, a Resolução de nº 086 aprovava esta disciplina com 360 horas-aula, ou seja, no quarto ano das 4 disciplinas que compõe a grade, 3 delas são realizadas em forma de prática de ensino na escola de 1º grau e na pré-escola.

Como se pode depreender da análise dos documentos acima citados, o Curso de Pedagogia da UFMS em Campo Grande, desde seu início em 1981 até o ano de 1993, sofreu várias adequações, principalmente no que diz respeito à carga horária das disciplinas, ocasionadas por definições internas da própria instituição, que foram adequando a formação inicial do pedagogo às novas realidades educacionais.

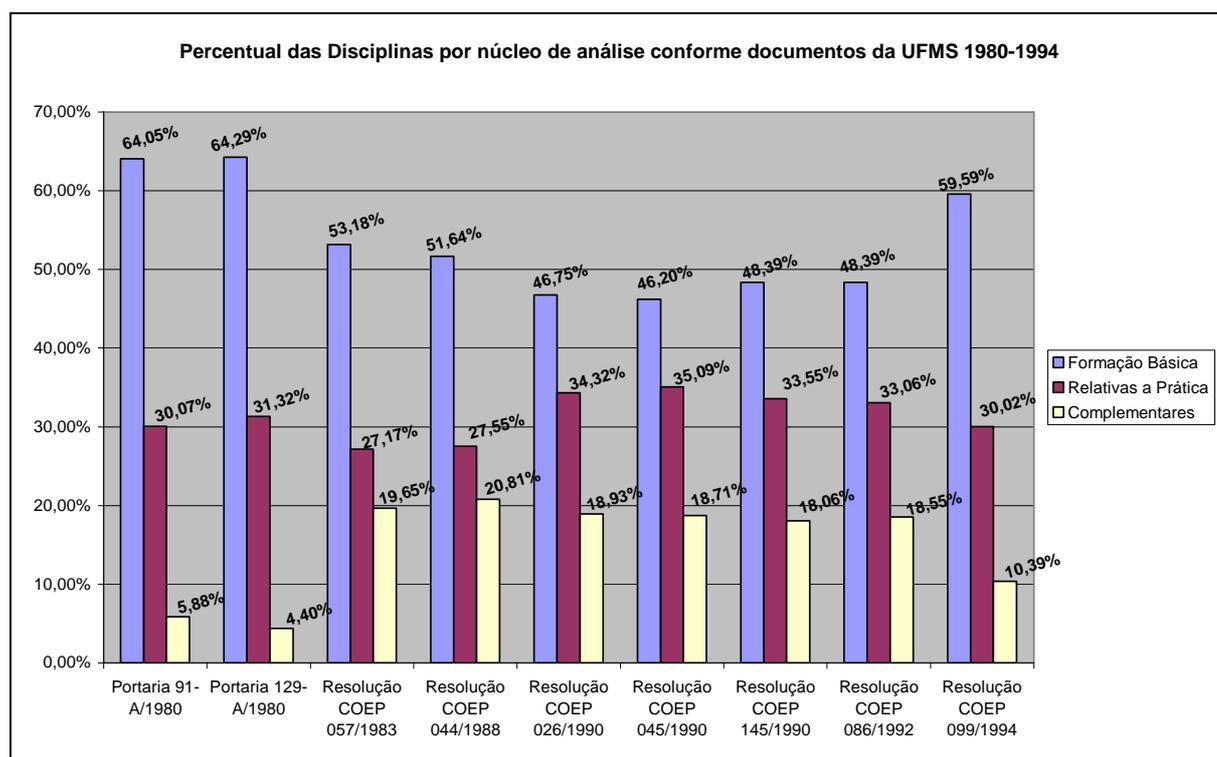
No entanto, o que mais chama a atenção é que no período de 1981 a 1993 houve uma oscilação bastante significativa dos núcleos de análises, em especial no núcleo relativo à formação básica que no ano de 1981 contemplava 64,05 % da carga horária total do curso, chegando a contemplar somente 46,26% no ano de 1990.

O núcleo de formação complementar também teve bastante oscilação, pois apresentava-se no ano de 1980 somente com 5,88% da carga horária total do curso,

chegando a 35,09% no ano de 1990, ano este em que as disciplinas complementares tiveram seu maior ápice, como mostra o gráfico 1.

De acordo com o Gráfico, percebe-se que no ano de 1980, as Portarias da UFMS 91-A/1980 e 129-A/1980 davam mais ênfase às disciplinas relacionadas à formação básica. Porém, a participação relativa a este núcleo de disciplinas começou a ter uma redução entre os anos de 1983 a 1992, não chegando a deter 50% da carga horária entre os anos de 1990 a 1992. Todavia, esse núcleo teve um acréscimo em termos de percentagem total apenas na Resolução COEP nº 099/1994, ano em que atingiu aproximadamente 59% da carga horária total do curso.

Gráfico 1: Percentual das disciplinas por núcleo de análise conforme Portarias e Resoluções Internas da UFMS.



Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos de Portarias e Resoluções da UFMS entre os anos de 1980 a 1994.

Ainda de acordo com o gráfico acima, esse acréscimo das disciplinas relacionadas à formação básica respalda a necessidade de adequar a formação inicial às

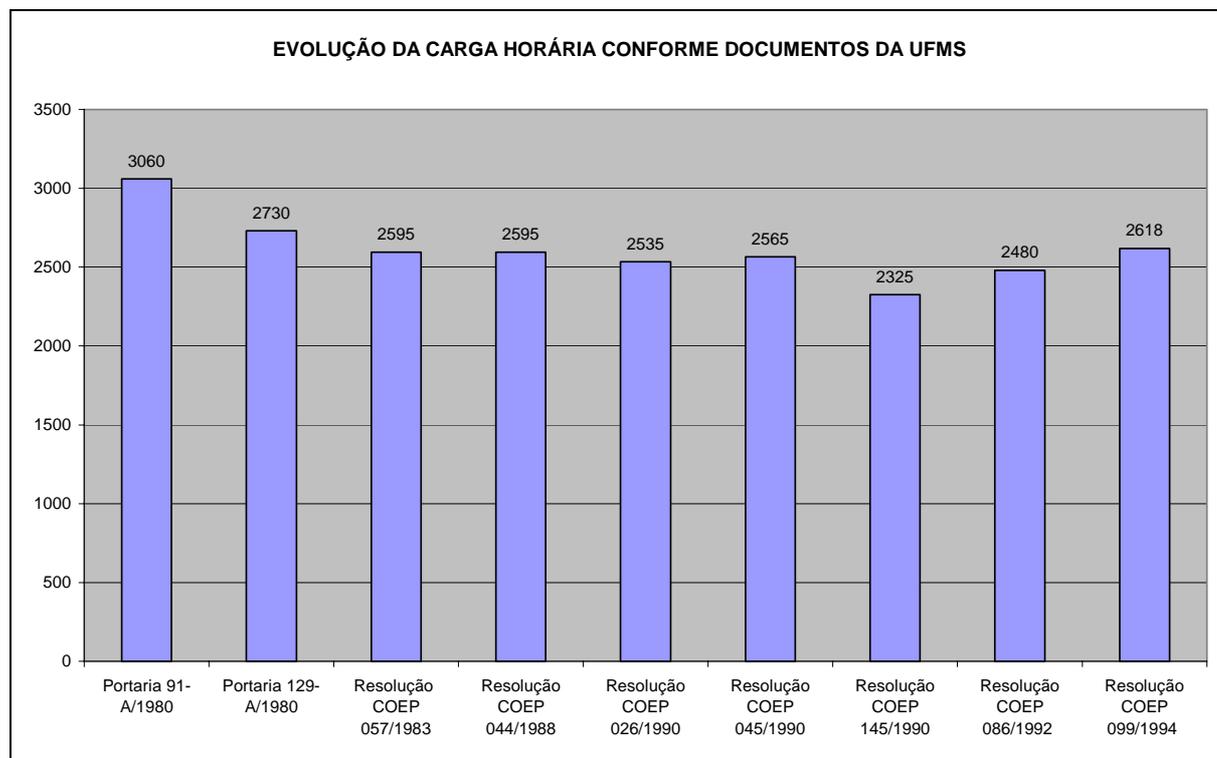
novas realidades educacionais, com vista a uma formação crítica e consciente do aluno, pois a formação básica dará a ele uma visão mais global da sociedade e da educação.

Em relação às disciplinas relacionadas ao núcleo da prática docente, neste período não houve muita oscilação, somente nos anos de 1983 a 1988, que estas disciplinas não chegaram a assumir 30 % da carga horária total do curso. No entanto, as disciplinas relacionadas à prática voltaram a assumir no ano de 1994 por meio da Resolução COEP nº 099/94, praticamente o mesmo percentual de horas contempladas na Portaria 91-A/80 de 1980.

Esse fato se deve ao motivo de que a influência do tecnicismo ainda estava fortemente presente nas matrizes curriculares dos anos de 1980 e nos anos entre 1982 e 1989 essa influência foi questionada pela crítica ao reprodutivismo liderada pelos pesquisadores que aderiam à pedagogia histórico-crítica e posteriormente pela pedagogia crítica de origem francesa e americana. Todavia, nos anos de 1994 o tecnicismo volta com força total e se alastra pelos anos seguintes, porém com uma nova roupagem: o neotecnicismo nos anos de 1990 vem revestido pela pedagogia das competências, ou seja, pela ênfase no trabalho concreto do professor em sala de aula e pelo esvaziamento dos fundamentos histórico-filosóficos. .

Já em relação à carga horária total do curso, a mesma também oscilou bastante neste período, como demonstra o Gráfico 2. A Portaria 91-A/1980 apresenta o curso com 3060 horas-aula e sete semestre de duração, mas, com a retirada da habilitação técnica e a permanência somente das habilitações relacionadas ao magistério, o curso se inicia em 1981 com 2730 horas. Assim, no período entre os anos de 1981 a 1994, a carga horária total do curso, oscila entre 2500 e 2600 horas-aula e seis semestres.

Gráfico 2: Evolução da carga horária conforme Portaria e Resoluções Internas da UFMS



Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos de Portarias e Resoluções da UFMS entre os anos de 1980 a 1994.

Dos dados, nota-se que o Curso de Pedagogia da UFMS buscou melhorar a formação inicial do pedagogo, ora acrescentando, ora retirando disciplinas da matriz curricular. No entanto, pelo gráfico 2 é possível notar que no período analisado, 1980 a 1994, ocorreu uma redução da carga horária total do curso em 442 horas.

Retomando o gráfico 1, nota-se, que essa redução de horas se apresentou no núcleo de formação básica, acenando que a formação inicial do pedagogo formado nesta instituição estaria embasada na prática reflexiva. Esta prática reflexiva seria aquela em que, além de deter os conhecimentos sobre os conteúdos ministrados, o professor, também tem que aproveitar de sua experiência cotidiana para desenvolver nos alunos, conhecimentos significativos ao seu aprendizado, sempre refletindo sobre seu fazer e procurando

solucionar os problemas da sala de aula, ou seja, aprender a fazer fazendo, o docente elabora saberes.

Observa-se, que a redução da carga horária total do curso denota, também, uma formação mais rápida do professor formado por esta instituição, evidenciando, portanto, o processo de flexibilidade curricular com vistas à adequação do ensino superior ao processo de reestruturação produtiva imposta pelas políticas neoliberais do início dos anos de 1990.

Porém, após o ano de 1995, entraram em discussão as reformas que dizem respeito à educação de nosso país, causando algumas alterações principalmente em relação à formação de professores. No ano de 1996 foi aprovada a LDB 9394/1996 e no ano de 2001 as Diretrizes Curriculares para Formação de Docentes da Educação Básica em Nível Superior - Licenciatura Plena.

Esses documentos trouxeram várias modificações nos cursos de licenciatura, em especial ao Curso de Pedagogia. Dentre essas mudanças podemos citar modificações na nomenclatura do curso, entrada e saída de algumas disciplinas e diferenciação na carga horária, entre outras. Desta forma, cabe analisar na seção seguinte quais foram as alterações que estes documentos trouxeram aos cursos de Pedagogia da UCDB e UFMS no período de 1995-2004 em relação às disciplinas e sua carga horária.

3.4. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MUDANÇAS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO NA UCDB E NA UFMS (1995 A 2004).

Como visto anteriormente, no ano de 1994 a educação superior estava também se adequando ao processo de reestruturação produtiva. “No quadro internacional, assistimos às mudanças nos padrões de trabalho e conseqüentemente nos padrões de relações sociais e de formação escolarizada. (GATTI, 1997, p.2)”. O impacto das novas

tecnologias e das novas formas de organização do trabalho sugerem, também, mudanças na formação inicial de professores. Deste modo, a partir do ano de 1995, inúmeros países vêm desenvolvendo políticas de formação que trazem os docentes como sujeitos centrais desta mudança, em especial o Brasil.

É nesse cenário que é promulgada a Lei 9394/1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e são aprovados o Plano Nacional de Educação (2001) e as Diretrizes Curriculares para Formação de Docentes da Educação Básica em Nível Superior - Licenciatura Plena, no ano de 2001. Portanto, esta seção visa analisar como as políticas implementadas a partir do ano de 1995 têm influenciado o Curso de Pedagogia da Universidade Católica Dom Bosco e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, focando as modificações curriculares, em particular as mudanças nas disciplinas e sua carga horária, no período de 1995 a 2004.

Desta maneira, ressalta-se que, primeiramente será analisado o Curso de Pedagogia da Universidade Católica Dom Bosco e posteriormente o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. As disciplinas de ambas as matrizes curriculares foram divididas em três núcleos de análises explícitas na parte introdutória deste capítulo: a) - núcleos formação básica, b) - formação prática, ou disciplinas relativas à prática e c) - formação complementar.

3.4.1. A experiência do Curso de Pedagogia da UCDB nos anos de 1995 a 2004: as disciplinas e suas cargas horárias.

O Curso de Pedagogia da UCDB no ano de 1995 caracteriza-se como licenciatura em magistério da Pré-escola e Séries Iniciais do 1º Grau, oferecendo ainda uma habilitação técnica. As habilitações técnicas de Supervisão Escolar, Orientação

Educacional, Inspeção Escolar e Administração Escolar em Educação básica, eram oferecidas em sistema alternado, ou seja, apenas uma a cada vestibular.

Em 1996, após a publicação da LDB 9394/1996, a habilitação do curso foi alterada, passando a denominar-se Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, porém ainda continuava oferecendo, além destas, uma habilitação técnica no mesmo esquema citado acima. Em relação às disciplinas referentes ao núcleo de formação básica, o curso apresentou algumas alterações principalmente na carga horária.

O quadro 06 abaixo mostra que, do ano de 1995 a 2000 algumas disciplinas sofreram um acréscimo de 6 a 18 horas-aula, principalmente as de Didática, Psicologia Geral, Introdução à Filosofia, Sociologia da Educação, Língua Portuguesa, Metodologia Científica Informática Aplicada à Educação e Biologia da Educação. Porém, nota-se que neste período as disciplinas de Filosofia da Educação e História da Educação sofreram um decréscimo de 2 horas-aula, permanecendo com carga horária inferior a 1995.

A disciplina de Atualidades Brasileiras teve uma oscilação bastante significativa na carga horária, pois no seu início em 1995 era de 72, passa para 80 e em 2000 para 40 horas-aula. Também a disciplina de Psicologia da Educação que tinha 162 horas-aula em 1995 passa a ter 180 em 1998 e 40 horas-aulas no ano de 2000, permanecendo com 120 horas-aula. Estas duas disciplinas perderam entre 28 e 38 horas-aula neste período.

Porém, a disciplina que mais sofreu alterações durante o período analisado foi Sociologia Geral, que no ano de 1995 era de 108 passa a ter 120 em 1998 e em 2000 se apresenta apenas com 60 horas-aulas, sinalizando que nos próximos anos esta disciplina não faria mais parte da matriz curricular do Curso de Pedagogia da UCDB. As disciplinas

de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Psicologia da Educação (Portadores de Necessidades Especiais) perderam entre 6 e 14 horas-aula.

Quadro 06: Disciplinas Relacionadas à Formação Básica (UCDB) (1995 a 2000)

1995	H.	1998	H	1999	H	2000	H
Atualidades Brasileiras	72	Atualidades Brasileiras	80	Atualidades Brasileiras	80	Atualidades Brasileiras	40
Introdução a Filosofia	54	Introdução a Filosofia	60	Introdução a Filosofia	60	Introdução a Filosofia	60
Língua Portuguesa	144	Língua Portuguesa	160	Língua Portuguesa	160	Língua Portuguesa	160
Metodologia Científica	54	Met.Científica	60	Met. Científica	60	Met.Científica	60
Psicologia Geral	54	Psicologia Geral	60	Psicologia Geral	60	Psicologia Geral	60
Psicologia da Educação	162	Psicologia da Educação	180	Psicologia da Educação	180	Psicologia da Educação	120
Sociologia Geral	108	Sociologia Geral	120	Sociologia Geral	120	Sociologia Geral	60
Sociologia da Educação	54	Sociologia da Educação	60	Sociologia da Educação	60	Sociologia da Educação	80
Biologia da Educação	54	Biologia da Educação	60	Biologia da Educação	60	Biologia da Educação	60
Didática	162	Didática	180	Didática	140	Didática	160
História da Educação	162	História da Educação	160	História da Educação	160	História da Educação	160
Filosofia da Educação	162	Filosofia da Educação	160	Filo. da Educação	160	Filo Educação	160
Infor. Aplic. Educação	54	Infor. Aplic.Educação	60	Infor.Aplic.Educação	60	Infor. Aplic.Educ.	80
Estrutura e Func. da Educação Básica	126	Estrutura e Func. da Educação Básica	140	Estrutura e Func. da Educação Básica	120	Est. Func. Educ.o Básica	120
Medidas Educacionais	54	Legislação do ensino	120			Medidas Educacionais	40
Psicologia da Personalidade	54	Psicologia da Personalidade	54				
Psicologia Portadores de Neces. Especiais	54	Psicologia Portadores de Neces. Especiais	40	Psic. Portadores de Neces. Especiais	40	Psi. Educ.: Port. Neces.Especiais	40
		Mét. Téc. Pesquisa em Educação	80	Mét. e Téc.Pesquisa em Educação	80	Mét. e Téc. Pesq. Educação	80
		Arte em Educação	40	Arte em Educação	40	Arte Educação	40
				Orientação Elab.TCC	40	Orientação e Elab.TCC	80
		Fund. da Educ.Infantil	40	Fund. da Educ.Infantil	40	Fund. da Educ.Infantil	80
				Estatística Aplicada a Educação	80		

Fonte: Elaboração a partir da Resolução CONSU n 005/1994 e Projeto Político Pedagógico do ano de 2000

Houve também, no ano de 1998, a introdução das disciplinas de Arte em Educação e Métodos e Técnicas em Educação que permaneceram até o ano de 2000 com a mesma carga horária. A disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, que no ano de

1998 tinha 40 horas-aula, passou a 80 h/a no ano de 2000, dobrando sua carga horária nestes cinco anos.

No ano de 1999, foram introduzidas as disciplinas de Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com 40 horas-aula neste ano, e 80 no ano seguinte e Estatística Aplicada à Educação que se manteve apenas no ano de 1999. A disciplina de Psicologia da Personalidade permaneceu somente nos anos de 1995 a 1998.

O quadro 6 também demonstra que a disciplina de Medidas Educacionais, com 54 horas-aula, foi substituída no ano de 1998 pela disciplina de Legislação do Ensino com 120, porém não permanecendo na matriz no ano de 1999, mas voltando novamente como Medidas Educacionais no ano de 2000, porém somente com 40 horas-aula. Contudo, esta oscilação é justificada porque, como se percebe, as habilitações técnicas variam a cada ano. No ano de 1995 e 2000 a habilitação técnica era de Orientação Educacional, 1998 e 1999, Administração Escolar, e 1997 e 2001 Supervisão Escolar.

No ano de 2002, o Curso de Pedagogia sofreu outra alteração: visando a atender ao artigo 64 da LDB 9394/1996, o curso foi dividido, permanecendo o de bacharelado para a formação dos técnicos ou especialistas e outro de licenciatura denominado Pedagogia - Normal Superior/ Licenciatura nas séries Iniciais.

Por ocasião desta divisão, o curso de Bacharelado passou a oferecer as habilitações de Administração e Supervisão em um único curso, retirando, portanto, as habilitações de Orientação e Inspeção Educacional. Essa transformação do Curso de Pedagogia em bacharelado, como dito acima, visou atender o artigo 64 da LDB que ressalta:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a

educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantindo, nesta, a formação comum nacional.

Desta forma, a iniciativa da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB ao propor a criação do Curso de Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, Supervisão Educacional, Bacharelado⁴⁷, segundo a justificativa da criação do curso, veio ao encontro de solicitações legais e sociais, buscando a formação de um profissional capaz de reconhecer-se como agente de ação pedagógica, provido de valores amplos e universais, dominando competências e conhecimentos necessários à compreensão do mundo, dos problemas locais, capaz de pensar e repensar para intervir no cotidiano. Não só se estaria formando para o terceiro milênio, mas também desenvolvendo as múltiplas capacidades para as escolhas político-pedagógicas de melhoria da qualidade de vida. (página <http://www.bducdb.ucdb.br>).

Entretanto, esta posição de abrir um curso de bacharelado para formar o especialista e outro de licenciatura para formar o docente da Educação Infantil e Primeiras Séries do ensino Fundamental, vai à contra mão da luta histórica da ANFOPE, que pretende acabar com a dicotomia entre especialista e docente no Curso de Pedagogia.

Nessa nova fase do curso, o quadro 7 demonstra que a transformação do curso em bacharelado, mudou o foco e o conteúdo de algumas disciplinas: Introdução à Filosofia foi substituída por Fundamentos Histórico-filosóficos; Fundamentos Psicológicos – Geral entrou no lugar de Psicologia Geral, porém somente até o ano de 2003; e Psicologia da Educação foi substituída por Fundamentos Psicológicos.

⁴⁷ Informações colhidas a partir da página <http://www.bducdb.ucdb.br> (acesso em 11/11/2006)

Quadro 07: Disciplinas Relativas à Formação Básica (Bacharelado UCDB (2002 a 2004))

2002 BACHARELADO	C.H	2003 BACHARELADO	C.H	2004 BACHARELADO	C.H
Fund. Histórico-filosóficos	36	Fund. Histórico-filosóficos	36	Fund. Histórico-filosóficos	36
Língua Portuguesa	144	Língua Portuguesa	144	Língua Portuguesa	144
Metodologia Científica	36	Metodologia Científica	36	Metodologia Científica	36
Fund. Psicológicos - Geral	72	Fund. Psicológicos - Geral	72		
Fundamentos Psicológicos	144	Fundamentos Psicológicos	144	Fundamentos Psicológicos	144
Fundamentos Sociológicos	36	Fundamentos Sociológicos	36	Fundamentos Sociológicos	36
Sociologia da Educação	36	Sociologia da Educação	36	Sociologia da Educação	36
Didática	36	Didática	36	Didática	36
Fund. Didático-pedagógicos	36	Fund. Didático-pedagógicos	36	Fund. Didático-pedagógicos	36
História da Educação	144	História da Educação	72	História da Educação	72
Filosofia da Educação	144	Filosofia da Educação	72	Filosofia da Educação	72
Orientação e Elaboração do TCC	108	Orientação e Elaboração do TCC	144	Orientação e Elaboração do TCC	144
Pesquisa Educacional	72	Pesquisa Educacional	72	Pesquisa Educacional	72
Tecnologia da Informação e das Comunicações	72	Tecnologia da Informação e das Comunicações	72	Tecnologia da Informação e das Comunicações	72
Estrutura e Fun. da Educação Básica	72	Organização e Gestão do Ensino	36	Organização e Gestão do Ensino	36
Fund. Legais da Educação	36	Fund. Legais da Educação	72	Fund. Legais da Educação	72
Psicologia Social	72				
Educação: Portadores de Necessidades especiais	72	Educação: Portadores de Necessidades especiais	72	Educação: Portadores de Necessidades especiais	72
Currículos e Programas	72	Currículos e Programas	72	Currículos e Programas	72
Fundamentos de Alfabetização	72	Fundamentos de Alfabetização	36	Fundamentos de Alfabetização	36
Políticas Públicas de Educação	36	Políticas Públicas de Educação	36	Políticas Públicas de Educação	36
Estatística	36	Estatística Aplicada a Educação	36	Estatística Aplicada a Educação	36
Fundamentos de Matemática	36	Fundamentos de Matemática	36	Fundamentos de Matemática	36
Tópicos Especiais em Educação	72	Tópicos Especiais em Educação	36	Tópicos Especiais em Educação	36
Psicopatologia	72				
		Educação de Crianças e Jovens em situação de Risco	36	Educação de Crianças e Jovens em situação de Risco	36
				Educação Indígena	36
		Linguagens de Sinais	36	Linguagens de Sinais	36

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos do Sistema de Coordenação de Bloco da UCDB (www.coordbl.ucdb.br/grade) acesso em 01/11/2006 e da Resolução CONSU n 017/2001.

A disciplina de Fundamentos Sociológicos substituiu a disciplina de Sociologia Geral. Pelas ementas destas disciplinas, nota-se que anteriormente trabalhavam com conteúdos mais gerais, e passam em 2002 a trabalhar também o conceito do homem e sua educação, ou seja, a educação do homem no contexto social de cada época. A disciplina de Métodos e Técnicas em Educação foi substituída por Pesquisa Educacional e a disciplina de Informática aplicada à Educação por Tecnologia da Comunicação e das Informações.

No entanto, observa-se que com a transformação do curso em bacharelado estas disciplinas tiveram uma oscilação de 32 horas-aulas para mais e 24 horas-aula para menos em sua carga horária. Cabe ressaltar também, que com a transformação do Curso de Pedagogia em bacharelado houve uma redução bastante significativa das disciplinas de Didática, que se apresentava no ano de 2000 com 160 horas-aula, no curso de bacharelado aparece somente com 36, uma diminuição, portanto, de 124 horas-aula.

A disciplina de História e Filosofia da Educação que em 2000 continham 160 horas-aula entram na matriz do bacharelado somente com 72, portanto, 88 horas-aula a menos que anteriormente. E a disciplina de Sociologia da Educação que no ano de 1999, continha entre 140 e 160 horas-aula, passa em 2002 para 72 horas-aulas, 24 horas a menos que na matriz anterior. Contudo, entre os anos de 2002 a 2004 estas disciplinas permanecem com a mesma carga horária.

Entretanto, salienta-se que as disciplinas acima citadas reduziram sua carga horária para ceder espaço para o aumento das horas da disciplina de TCCC que no ano de sua implantação em 1999 era de 40 passa em 2003 e 2004 para 144 horas-aulas, acrescentando mais de 100% em sua carga horária. Já em relação ao acréscimo de disciplinas esta matriz se apresenta, como mostra o quadro 7, bem maior que as anteriores tendo doze novas disciplinas adicionadas No ano de 2002 foram acrescentadas as seguintes disciplinas: Fundamentos de Matemática, Psicopatologia (somente no ano de 2002), Tópicos Especiais em Educação, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica substituída por Organização e Gestão do Ensino no ano de 2003, Fundamentos Legais da Educação que em 2002 era de 36 horas-aula, passa a ter 72 horas-aula nos anos seguintes, Currículos e Programas, Fundamentos de Alfabetização, Políticas Públicas de Educação,

Educação de Crianças e Jovens em Situação de Risco e Linguagens de Sinais, introduzidas na matriz de 2003 e Educação Indígena em 2004.

Essas disciplinas que foram acrescentadas à matriz do curso ocupam, no núcleo de formação básica, 540 de um total de 1.116 horas-aula para o ano de 2002, 396 h/a de um total de 1.008 horas para o ano de 2003 e 396 de um total de 936 horas-aula. Importa, no entanto, verificar quais foram as alterações que essa transformação do curso acarretou na habilitação de licenciatura, como será exposto no quadro 8 abaixo .

Quadro 08: Disciplinas Relativas à Formação Básica (Licenciatura (UCDB) 2002 a 2004)

2002 LICENCIATURA	C.H	2003 LICENCIATURA	C.H	2004 LICENCIATURA	C.H
Fund. Hist.-filosóficos	36	Fund. Histórico-filosóficos	36	Fund. Histórico-filosóficos	36
Língua Portuguesa	72	Língua Portuguesa	72	Língua Portuguesa	108
Metodologia Científica	36	Metodologia Científica	36	Metodologia Científica	36
Fundamentos Psicológicos	144	Fundamentos Psicológicos	144	Fundamentos Psicológicos	144
Fundamentos Sociológicos	36	Fundamentos Sociológicos	36	Fundamentos Sociológicos	36
Sociologia da Educação	36	Sociologia da Educação	36	Sociologia da Educação	36
Didática	36	Didática	36	Didática	36
Fund. Did.- pedagógicos	36	Fund. Didático-pedagógicos	36	Fund. Didático-pedagógicos	36
História da Educação	72	História da Educação	72	História da Educação	72
Filosofia da Educação	72	Filosofia da Educação	72	Filosofia da Educação	72
Pesquisa Educacional	36	Pesquisa Educacional	36	Pesquisa Educacional	36
Trab. Conclusão de Curso	144	Trab. de Conclusão de Curso	144	Trab. de Conclusão de Curso	144
Tecnologia da Informação e das Comunicações	72	Tecnologia da Informação e das Comunicações	72	Tecnologia da Informação e das Comunicações	72
Org. e Gestão do Ensino	72	Org. e Gestão do Ensino	72	Org. e Gestão do Ensino	72
Fund. Legais da Educação	36	Fund. Legais da Educação	36	Fund. Legais da Educação	36
Educação: Portadores de Necessidades especiais	72	Educação: Portadores de Necessidades especiais	72	Educação: Portadores de Necessidades especiais	72
Estatística	36	Estatística	36	Estatística	36
Fund. de Matemática	36	Fundamentos de Matemática	36	Fundamentos de Matemática	36
Tópicos Esp. em Educação	36	Tópicos Esp. em Educação	36	Tópicos Esp. em Educação	36
Educ. de Crianças e Jovens em situação de Risco	36	Educ. de Crianças e Jovens em situação de Risco	36	Educ. de Crianças e Jovens em situação de Risco	36
Educação Indígena	72	Educação Indígena	72	Educação Indígena	72
Linguagens de Sinais	36	Linguagens de Sinais	36	Linguagens de Sinais	36

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos do Sistema de Coordenação de Bloco da UCDB (www.coordbl.ucdb.br/grade) acesso em 01/11/2006

A justificativa para a criação do Curso de Pedagogia – Normal Superior, veio para atender o Decreto nº 3276, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica e o Decreto nº 3554, de 07 de agosto de 2000, que dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3276/1999⁴⁸. Todavia, ao adotar esta postura, a UCBD, não levou em consideração as discussões e os questionamentos realizados pelas entidades de classe, não se alertou para o perigo de atender tal determinação. Desta maneira, ao transformar o curso em bacharelado e licenciatura Normal Superior, atendeu tanto as determinações da Legislação como também se adequou às lógicas de mercado, com cursos mais rápidos e menos onerosos.

Esta matriz curricular, como disposta no quadro 8, só apresentou alteração em relação à matriz do curso de bacharelado, nas disciplinas de Língua Portuguesa que contempla somente a metade da carga horária, a disciplina de Pesquisa Educacional que no bacharelado é de 72h/a na licenciatura é somente de 36 horas-aula, e a disciplina de Fundamentos Legais da Educação que também possui o dobro da carga horária do curso de bacharelado. No entanto, na licenciatura, as disciplinas de Organização e Gestão do Ensino e Trabalho de Conclusão de Curso possuem carga horária, maior do que no curso de bacharelado. Contudo, salienta-se que as alterações em relação às matrizes anteriores a 2002, no curso de licenciatura, foram às mesmas que para o curso de bacharelado.

Entretanto, cabe ressaltar que a matriz curricular do curso de licenciatura, no que diz respeito à entrada e saída de disciplinas e sua carga horária, permaneceram estáveis no período de 2002 a 2004 em praticamente todas as disciplinas, com exceção de Língua Portuguesa que aumentou sua carga horária no ano de 2004. Diferentemente da matriz

⁴⁸ Informações colhidas a partir da página <http://www.bducdb.ucdb.br> (acesso em 11/11/2006)

curricular do curso de bacharelado que oscilou no período, tanto em relação à entrada e saída de disciplinas, como também em relação a carga horária destas.

Dos dados apresentados acima, percebe-se, que o Curso de Pedagogia da UCDB, em relação ao núcleo de análises relativo à formação básica, sofreu várias alterações nestes últimos nove anos, uma hora aumentando, outra vez reduzindo a carga horária das disciplinas, ora acrescentando novas disciplinas, ora retirando algumas. No entanto, as matrizes curriculares mostraram que a diminuição de carga horária relativa aos fundamentos didático-pedagógicos, fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos que aconteceram no Curso de Pedagogia da UCDB podem ser vistos como um ponto contraproducente ao curso, pois estas disciplinas são fundamentais para o educador se colocar frente à realidade educacional. A esse respeito Saviani (2000, p.59) explica que:

O educador não pode dispensar-se desse instrumento, sob o risco de se tornar impotente diante da situação com se defronta. A partir do conhecimento adequado da realidade é possível agir sobre ela adequadamente. (...) a sistematização da educação, implica bases histórica, filosófica, científica e tecnológica. É importante lembrar que esses fundamentos se articulam dialeticamente a partir das exigências da realidade educacional.

Um outro ponto a ser referenciado, talvez como positivo ao curso, é a introdução das disciplinas referentes à pesquisa em educação, que passam a pertencer à matriz curricular a partir do ano de 1998. Essas disciplinas aproximam o acadêmico da realidade educacional, no entanto, para poder compreender criticamente esta realidade ele terá que ter uma boa base nos fundamentos citados acima, caso contrário, será difícil a realização de pesquisas que contribuam tanto para se aproximar do real, quanto para modificá-lo.

No entanto, tantas alterações acarretam uma formação inicial um tanto confusa. Lima (2003, p. 192) ao analisar as o Curso de Pedagogia pós LDB, e as modificações deste

em relação às políticas educacionais das últimas décadas menciona, que essas alterações aconteçam porque talvez:

(...) seja do interesse dos nossos definidores de políticas livrar as universidades do peso das funções consideradas “menos nobres”, como a de formar professores (para quem acha que basta dominar conteúdos específicos e ter um lustrozinho pedagógico, isso é compreensível...), para que aquelas possam dedicar-se apenas a geração e disseminação de conhecimentos considerados de “primeira grandeza” na escala da ciência e da tecnologia.

Além, disto, existe também a questão do mercado educacional, pois as instituições particulares disputam mercado entre elas; assim, não podem competir se oferecerem cursos caros. Esta justificativa embasa a diminuição da carga horária nos cursos de licenciatura, de quatro para três anos, na maioria das universidades privadas. Desta maneira, ficam menos onerosos e de fácil acesso à população que geralmente procura este tipo de curso, ou seja, a camada menos abastada da sociedade.

Entretanto, as mudanças não foram sentidas somente no núcleo relativo a formação básica. Cabe, então, verificar como se deram as alterações na matriz curricular do Curso de Pedagogia da UCDB em relação às disciplinas relativas à prática docente e não docente, como será exposto no quadro 9 a seguir.

Conforme o quadro 9, nota-se que as disciplinas de prática de ensino tiveram bastante oscilação no período, principalmente no que se refere à Prática de Ensino na Educação Infantil que teve 42 horas-aula acrescentadas a sua carga horária e as disciplinas relacionadas aos estágios supervisionados para as habilitações técnicas que tiveram um acréscimo de 36 horas-aula. Entretanto, a disciplina de Prática Ensino no Ensino Fundamental teve uma redução de 56 horas-aula no período. Contudo, observa-se que somando as duas disciplinas referentes à prática docente em sala de aula tem-se um total de

320 horas-aula; portanto, esta alteração visou atender o artigo 65 da LDB que determina um mínimo de 300 horas de prática de ensino para a formação docente.

Quadro 09: Disciplinas Relativas à Prática (UCDB) (1995 a 2000)

1995	H.	1998	. H	1999	C. H	2000	C.H
Infor.Apl.Educ.	72	Infor.Apl.Educ.	80	Infor. Apl.Educação	80	Infor.Apl. Educação	80
Educ.física Infantil	36	Educ.F.Infantil	40	Educ. Física Infantil	80	Educ. Física Infantil	80
Met. Ensino da Educ. Infantil	54	Met.do Ensino da Educação Infantil	80	Met. do Ensino da Educ.Infantil	80	Met. do Ensino da Educ. Infantil	80
Prática Ensino na educ. Infantil	108	Prática Ensino Educação Infantil	120	Prática Ensino Educ. Infantil	160	Prática (Ensino n Educ.Infantil	160
Met. Ensino Séries Iniciais E.F.	108						
Prática Ensino Séries Iniciais E.F.	216	Prática E. Séries Iniciais E.F.	100	Prática Ensino Séries Iniciais E. F.	160	Prática Ensino Séries Iniciais E.F.	160
Est.Sup. Orientação Educ.	144	Est. Sup. Inspeção Escolar	160	Estágio Sup. Adm. Escolar	180	Est.sup.orientação Educ.	180
		Literatura Infantil	40	Literatura Infantil	40	Literatura Infantil	40
		Cont. e Met. (Alfabetização)	180	Cont. e Met. Alfabetização	40	Cont. e Met. Alfabetização	40
Prática (Ensino Médio)	144						
		Cont. e Met.(Língua Portuguesa)	40	Cont. e Met. Língua Portuguesa	40	Cont. e Met. Língua Portuguesa	40
		Cont. Met.Hist. Geografia	40	Cont. e Met. História e Geografia	40	Cont. e Met.História e Geografia	40
		Cont. e Met. (Matemática)	40	Cont. Met. Matemática	40	Cont. Met. Matemática	40
		Cont. Met. Ciências	40	Cont. Met. Ciências	40	Cont. Met. Ciências	40
Princ. Mét. Orientação Escolar	80	Princ. Mét. de Adm. Escolar	80	Princípios Met. Adm. Escolar	80	Princípios Mét. Orientação Educ.l	80
Orientação Vocacional	54					Orientação Vocacional	40
Educação Jovens e adultos	54	Educação de Jovens e adultos	40			Educação de Jovens e adultos	80

Fonte: Elaboração a partir da Resolução CONSU 005/1994 e Projeto Político Pedagógico do ano de 2000

Todavia, nos anos de 1998 a 2000 foram acrescentadas à matriz curricular várias disciplinas relacionadas aos conteúdos e metodologias do ensino. Nota-se que essa preocupação não constava nas matrizes anteriores. Salienta-se, ainda, que essas disciplinas

não tiveram oscilação, permanecendo no período com a mesma carga horária. Cabe agora verificar como estas disciplinas foram disponibilizadas para o curso de bacharelado.

Quadro 10: Disciplinas Relativas à Prática – Bacharelado (UCDB) (2002 à 2004)

2002 BACHARELADO	C.H	2003 BACHARELADO	C.H	2004 BACHARELADO	C.H
		Met. Educação Infantil	72	Met. Educação Infantil	72
		Met. Ensino Séries Iniciais	72	Met. Ensino Séries Iniciais	72
Estágio da Adm. Escolar	72	Estágio da Adm. Escolar	72	Estágio da Adm. Escolar	72
Estágio da Super. Escolar	72	Estágio da Super. Escolar	72	Estágio da Super. Escolar	72
Princípios e Mét. de Administração Escolar	72	Princípios e Mét. de Administração Escolar	72	Princípios de Administração Escolar	72
Princípios e Mét. de Supervisão Escolar	72	Princípios e Mét. de Supervisão Escolar	72	Princípios e Mét. de Supervisão Escolar	72
		Educação de Jovens e adultos	36	Educação de Jovens e adultos	36
Fund. de Adm. Escolar	72	Fund. de Adm. Escolar	72	Fund. de Adm. Escolar	72
Fund. de Super. Escolar	72	Fund. de Super. Escolar	72	Fund. de Super. Escolar	72

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos do Sistema de Coordenação de Bloco da UCDB (www.coordbl.ucdb.br/grade) acesso em 01/11/2006 e da Resolução CONSU n 017/2001

O quadro 10 mostra que, para os anos de 2002 a 2004, a transformação do curso em bacharelado trouxe poucas disciplinas relativas às práticas docentes, principalmente em relação as disciplinas que dizem respeito ao ensino da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. O quadro mostra que essas disciplinas dão um total de somente duas para os anos de 2003 e 2004 e nenhuma no ano de 2002, ano da implantação do curso.

As disciplinas que compõem o núcleo de práticas para o curso de bacharelado dizem respeito, quase que em seu todo, às funções técnicas, como os princípios e métodos da administração e da supervisão escolar, e aos estágios supervisionados nas respectivas habilitações que o curso proporciona. Os estágios supervisionados, também são uma forma de ação prática no espaço escolar, porém, são práticas não docentes acompanhadas pelo professor responsável da disciplina e não pelo professor regente como acontece na prática de ensino para a docência. Observa-se que este núcleo não apresenta nenhuma disciplina

relativa à prática docente; talvez porque esta não é uma exigência para o curso de bacharelado, somente para os curso de formação docente.

Já para o curso de licenciatura, o quadro 11 demonstra que, em relação ao período anterior, as disciplinas permanecem em termos de número praticamente iguais, com exceção da disciplina de prática de ensino que foi unida e se apresenta para este curso como estágio supervisionado e não como prática de ensino.

Quadro 11: Disciplinas Relativas à Prática – Licenciatura (UCDB) (2002 a 2004)

2002 LICENCIATURA	C.H	2003 LICENCIATURA	C.H	2004 LICENCIATURA	C.H
Fund. e Met.de Educ. Física	72	Fund.e Met. de Educ. Física	72	Fund.e Met. de Educ. Física	72
Estágio Supervisionado	144	Estágio Supervisionado	162	Estágio Supervisionado	126
Literatura Infantil	36	Literatura Infantil	36	Literatura Infantil	36
Fund. e Met. de Língua Portuguesa	72	Fund. e Met. de Língua Portuguesa	72	Fund.e Met. de Língua Portuguesa	72
Fund. e Met. de História	72	Fund. e Met. de História	72	Fund. e Met. de História	72
Fund. e Met.de Geografia	72	Fund. e Met. de Geografia	72	Fund. e Met. de Geografia	72
Fund. Met. Matemática	72	Fund. Met. Matemática	72	Fund. Met. Matemática	72
Fund. Met. de Ciências	72	Fund. Met. de Ciências	72	Fund. Met. de Ciências	72
Atividades Práticas	216				
Fundamentos e Met. De Artes	72	Fundamentos e Met. De Artes	72	Fundamentos e Met. De Artes	72
Higiene e Saúde	36	Higiene e Saúde	36	Higiene e Saúde	36
Educação de Jovens e adultos	36	Educação de Jovens e adultos	36	Educação de Jovens e adultos	36
Fund. de Alfabetização	108	Fund. de Alfabetização	108	Fund. de Alfabetização	108

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos do Sistema de Coordenação de Bloco da UCDB (www.coordbl.ucdb.br/grade) acesso em 01/11/2006 .

Os estágios supervisionados na licenciatura representam, por sua vez, as questões teóricas e práticas da docência, como preparação de planos de aula, planejamento e a própria regência, no entanto o quadro mostra que essa disciplina teve uma oscilação bastante significativa, com 144 horas-aula em 2002, 162 em 2003 e 126 em 2004, 18 horas-aula, portanto, a menos que em 2002.

Destaca-se, também, que as disciplinas de conteúdos e metodologias do ensino foram substituídas pelas disciplinas de fundamentos e metodologias do ensino, porém esta alteração não modificou os conteúdos das mesmas, já que em comparação as ementas

anteriores seus conteúdos continuam os mesmos, ou seja, ainda trabalham somente os conteúdos e suas respectivas formas de ensiná-los. Contudo, há de se salientar que estas disciplinas tiveram um acréscimo bastante significativo em relação ao período anterior (1995 a 2000), que era de 40 horas-aula e passa a ser de 72 nesta nova matriz curricular, portanto aumentando 32 horas-aula a carga horária destas disciplinas.

Em comparação ao núcleo de formação básica, o núcleo de disciplinas relativas à prática oscilou bem menos, a não ser no curso de bacharelado, em que esta alteração foi bastante significativa. Outro núcleo de análise que também teve uma oscilação bastante significativa foi o de formação complementar. O quadro 12 demonstra que, para o ano de 1995, o mesmo comportava cinco disciplinas, passando para duas nos anos de 1998 e 1999 e somente uma no ano de 2000, portanto 198 horas-aula a menos no ano de 2000.

Quadro 12: Disciplinas relativas à formação complementar (UCDB) (1995 a 1998)

1995	H.	1998	H	1999	H	2000	H
Cultura Teológica	36	Cultura Teológica	40	Cultura Teológica	40	Cultura Teológica	40
Teologia da Educação	36	Teologia da Educação	40	Teologia da Educação	40		
Ética	36						
Psicologia Social	54						
Tecnologia educacional	36						

Fonte: Elaboração a partir da Resolução CONSU nº 005/1994 e Projeto Político Pedagógico do ano de 2000

Ressalta-se que para o ano de 2002 no curso de bacharelado, como mostra o quadro 13, o núcleo de atividades complementares teve uma alta em termos de carga horária bastante significativa, partindo de 40 horas-aula em 2000 para 1.332 horas-aula no ano de 2002. Entretanto, o núcleo de atividades complementares que continha 1296 horas no ano de 2002, teve uma redução de 1.080 horas no ano de 2003 e posteriormente no ano de 2004, passou a conter somente 36 horas-aula, ou seja, uma redução de 180 horas-aula. Acrescentou-se também, a esse núcleo no ano de 2003 e 2004 a disciplina de Doutrina Social Cristã, e somente no ano de 2003 a disciplina de Ética e Educação.

Quadro 13 Disciplinas relativas à formação complementar (UCDB-Bacharelado) (2002 a 2004)

2002 BACHARELADO	C.H	2003 BACHARELADO	C.H	2004 BACHARELADO	C.H
Cultura Teológica	36	Cultura Teológica	36	Cultura Teológica	36
Atividades Complementares	1296	Atividades Complementares	216	Atividades Complementares	36
		Doutrina Social Cristã	36	Doutrina Social Cristã	144
		Ética e Educação	36		

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos do Sistema de Coordenação de Bloco da UCDB (www.coordbl.ucdb.br/grade) acesso em 01/11/2006 e da Resolução CONSU n 017/2001.

Em relação ao curso de licenciatura, o quadro 14 demonstra que também houve alterações em relação a estas disciplinas no período de 2002 a 2004. Ocorreu uma adequação do núcleo de disciplinas de Atividades Complementares, que em 2002 era de 216 horas, passa a ser de 36 no ano de 2003 e é retirada da matriz curricular no ano de 2004, sendo disponibilizadas estas horas em outros núcleos mais importantes do curso.

Quadro 14 Disciplinas relativas à formação complementar (UCDB - licenciatura) (2002 a 2004)

2002 LICENCIATURA	C.H	2003 LICENCIATURA	C.H	2004 LICENCIATURA	C.H
Cultura Teológica	36	Cultura Teológica	36	Cultura Teológica	36
Atividades Complementares	216	Atividades Complementares	36		
Doutrina Social Cristã	36	Doutrina Social Cristã	36	Doutrina Social Cristã	36

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos do Sistema de Coordenação de Bloco da UCDB (www.coordbl.ucdb.br/grade) acesso em 01/11/2006 .

Entretanto, cabe salientar que em comparação ao período anterior (1995 a 2000) esse núcleo, para o período de 2002 a 2004, apresentou uma oscilação bastante significativa, principalmente no curso de bacharelado, em que estas disciplinas aparecem com 164 horas-aula a mais que nos anos entre 1995 a 2000. Ressalta-se, portanto, que em relação à carga horária do Curso de Pedagogia da UCDB, o núcleo que teve maior oscilação no período analisado foi o de disciplinas relativas à formação complementar no curso de bacharelado. Já em relação à inclusão e retirada de disciplinas, o núcleo que mais oscilou no período de 1995 a 2004 foi o relativo à formação básica em ambos os cursos, sendo este o que mais acrescentou disciplinas, passando de 17 no total entre os anos de

1995 a 2000, para 26 no curso de bacharelado e 22 no curso de licenciatura no período de 2002 a 2004.

Assim, esse aumento de disciplinas fez com que houvesse uma diminuição da carga horária das disciplinas relativas aos fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos em detrimento das disciplinas relativas aos fundamentos legais, tecnológicos e de pesquisas educacionais, como a disciplina de Tópicos Especiais em Educação e o aumento da carga horária da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, também importantes para a formação do pedagogo. Salienta-se, contudo, que essas alterações nas disciplinas e nas suas respectivas cargas horárias não foram sentidas somente nos Cursos de Pedagogia das universidades privadas, sejam de caráter confessional ou não; elas também se apresentaram nos Cursos de Pedagogia das universidades públicas, como é o caso do curso da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

3.4.2. As disciplinas e sua carga horária no Curso de Pedagogia: a experiência da UFMS entre os anos de 1995 a 2004.

O Curso de Pedagogia da UFMS desde seu início teve caráter de licenciatura, com habilitações em Magistério da Pré-escola e Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau. Teve as habilitações desmembradas no ano de 1995, depois unidas novamente no ano de 2000, em que a nomenclatura e a concepção do curso foi alterada para Habilitação em Magistério da Educação Infantil e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ambas em um único curso. Entretanto, no ano de 2004 as habilitações foram novamente desmembradas formando-se dois cursos, um com habilitação Magistério da Educação Infantil e outro com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, tendo seu oferecimento em anos alternados. Contudo, cabe ressaltar que somente será

analisada a matriz curricular referente à habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, como exposto no quadro 15.

Quadro 15: Disciplinas Relacionadas à Formação Básica - (UFMS) (1995 a 2004)

1995 a 1999	C. H	2000 a 2003	C.H	2004	C.H
Filosofia da Educação	204	Educação e Filosofia	102		
História da Educação	136	Educação e História	102		
História da Educ. Brasileira	68			Educação Brasileira	136
Psicologia da Educação	204	Educação e Psicologia	102		
Sociologia Geral e da Educação	136	Sociologia Geral	51		
Sociologia da Educação	68	Educação e Sociologia	51	Movimentos Sociais e Educação	68
Educação Física	68				
Iniciação a Pesquisa Educacional	102				
Didática	136	Didática	102	Didática e Tecnologias Educacionais	136
Didática para as séries Iniciais	68				
Pesquisa Educacional	136	Pesquisa Educacional	102	Pesquisa em Educação	136
Trab. Conclusão de Curso	68	Trab. Conclusão de Curso	51	Trab. Conclusão de Curso	68
		Leitura e Produção de Texto	51		
				Escola Contemporânea	68
				Formação Social Brasileira	68
				Trabalhos Acadêmicos	68
Seminário Integrador	102				
Org. do Ensino Brasileiro	68	Org. do Ensino Brasileiro	51	Org.e Gestão da Escola	51
Políticas Pub. nas Instituições Escolares	68	Políticas Pub. nas Instituições Escolares	51	Políticas Públicas em Educação	51
		Currículo Escolar	51		
		Fun.da Educ.Primeiros Anos do Ensino Fund.	51		
		Educação em Creches	51		
		Fun.de Educação Infantil	51		
				Estado, Soc.Pol.Públicas	68
				Diversidade da Demanda por Educação	68

Fonte: Elaboração a partir das Resoluções COEP 122/1995, CAEN 15/2000, CAEN 05/2001 e Projeto Político Pedagógico do ano de 2003.

Em relação às alterações de disciplinas no Curso de Pedagogia da UFMS, o quadro 15 acima demonstra que, no ano de 1995, existiam as disciplinas de Filosofia e História da Educação com 204 e 136 horas-aula respectivamente no ano de 1995 a 1999, passando ambas para 102 horas nos anos de 2000 a 2003, porém, como Educação e

Filosofia e Educação e História e Educação, sendo ambas retiradas da matriz curricular no ano de 2004.

Outras disciplinas que também foram retidas da matriz curricular foram: Didática para as Séries Iniciais, Seminário Integrador, Educação Física e Iniciação à Pesquisa Educacional; todas pertenceram a matriz curricular somente entre os anos de 1995 a 1999. Psicologia da Educação com 204 horas-aula entre os anos de 1995 e 1999 foi substituída por Educação e Psicologia com 102 horas-aula nos anos de 2000 a 2003, Sociologia Geral e da Educação com 136 horas-aula entre 1995 e 1999, substituída posteriormente por Sociologia Geral com 51 horas-aula nos anos de 2000-2003 e Leitura e Produção de Texto, que permaneceu na matriz somente entre os anos de 2000 a 2003.

Já em relação às disciplinas que permaneceram na matriz curricular, no período de 1995 a 2004, porém que tiveram oscilação ou mudança de nome significativa, podem-se citar as disciplinas de: História da Educação Brasileira com 68 horas-aula que, entretanto, foi retirada da matriz no ano de 2000 e introduzida novamente em volta em 2004, porém como Educação Brasileira e com carga horária superior à do período anterior.

Sociologia da Educação com 68 horas-aula no período de 1995 a 1999, transformada em Educação e Sociologia, no período de 2000 a 2003, com carga horária inferior ao período anterior, sendo substituída por Movimentos Sociais e Educação com a mesma carga horária de 1995 a 1999. A disciplina de Didática, que entre os anos de 1995 a 1999 continha 136 horas-aula passa, a conter 102 entre 2000 e 2003, e em 2004 passa a ter novamente 68 horas-aula, entretanto ela aparece na matriz como Didática e Tecnologias Educacionais.

Outras disciplinas que também oscilaram em relação à carga horária, foram as de Organização do Ensino Brasileiro e Políticas Públicas nas Instituições Escolares, ambas com 68 horas-aula, entre os anos de 1995 a 1999 e nos anos seguintes com 51 horas-aula, porém cabe ressaltar que esta última passou a ser somente Políticas Públicas em Educação. Para os anos de 2000 a 2003, foram acrescentadas à matriz curricular, as disciplinas de Currículo Escolar, Fundamentos da Educação nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental, Educação em Creches e Fundamentos de Educação Infantil, todas com 51 horas-aula.

Para o ano de 2004 foram acrescentadas as disciplinas de Escola Contemporânea; Formação Social Brasileira; Trabalhos Acadêmicos; Estado Sociedade e Políticas Públicas e Diversidade da Demanda por Educação, todas com 68 horas-aula. Nesse núcleo, observa-se que as disciplinas de caráter conceitual vão perdendo seus nomes clássicos, sendo substituídas por disciplinas temáticas, que por sua vez passam a trabalhar os temas em questão, no momento atual da sociedade, porém sem um aprofundamento histórico e filosófico.

Salienta-se, contudo, que o núcleo de disciplinas relativo à formação básica no Curso de Pedagogia da UFMS teve uma perda de três disciplinas no período de 2004 em relação ao período de 1995 a 1999; no entanto, em termos de carga horária ressalta-se que este núcleo perdeu 646 horas-aula em relação ao período de 1995 a 1999. Desta forma, cabe analisar quais foram às alterações referentes às disciplinas que compõem o núcleo de disciplinas relativas à prática docente.

O quadro 16 demonstra que no núcleo de disciplinas relacionadas às práticas, houve várias alterações no período de 1995 a 2004, a começar pela substituição das disciplinas de Conteúdos e Metodologias pertencentes à matriz no período de 1995 a 1999, pelas disciplinas intituladas Ensino de História, Ensino de Geografia, Ensino de

Matemática, Ensino de Ciências e Ensino de Língua Portuguesa, nos anos de 2000 a 2004. Essas disciplinas em suas novas nomenclaturas passaram a centrar seus conteúdos apenas no ensino específico de cada matéria, a ser ministrada nas primeiras séries do ensino fundamental.

Contudo, para esse período de 2000 a 2003 foram adicionadas as disciplinas de Fundamentos de História e Geografia; Fundamentos de Língua Portuguesa; Fundamentos de Alfabetização; Fundamentos da Educação Matemática e Fundamentos de Ciências. O que se verifica, então, é que houve centralização do estudo de cada ciência voltada para o ensino polivalente, característico do professor das primeiras séries do ensino fundamental e seus fundamentos, que antes eram trabalhados em uma só disciplina, ou seja, na de conteúdos e metodologias, passaram a ser trabalhos em separado nas disciplinas de fundamentos específicos.

Ressalta-se também, que para o período de 2000 a 2003, foram acrescentadas as disciplinas de Literatura Infantil; Prática de Ensino a Alunos com Dificuldades de Aprendizagem; Prática de Ensino em Instituições Escolares e não Escolares; Expressão Musical e Corporal; Prática de Ensino a Portadores de Necessidades Especiais; Prática de Ensino Pré-Escolar, Recreação e Jogos, Prática de Ensino em Creches, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, todas com 51 horas-aula, porém todas foram retiradas da matriz curricular no ano de 2004.

Quadro 16: Disciplinas Relativas à Prática (UFMS) (1995 a 2004)

1995 a 1999	C. H.	2000 a 2003	C.H	2004	C.H
Cont. e Met. Ensino de Ciências Séries Iniciais do E.fundamental	136	Ensino de Ciências	51	Ensino de Ciências	136
Cont. e Met. História e Geo.Séries Iniciais do E. F	136	Ensino de História e Geografia	51	Ensino de Geografia	136
				Ensino de História	136
Cont. e Met. Língua Port. Séries Iniciais do Ensino Fundamental	136	Ensino de Língua Portuguesa	51	Ensino de Língua Portuguesa	136
Cont. e Met. Matemática Séries Iniciais do ensino Fundamental	136	Ensino de Matemática	51	Ensino de Matemática	136
Cont. e Met. da Alfabetização	68			Ling.Leitura e Escrita.	136
Prática de Ensino Séries Iniciais do Ensino fundamental	102	Prática de Ensino (Ensino Fundamental)	51		
Arte e Educação	136	Arte e Educação	51		
		Literatura Infantil	51		
		Prática de Ensino a Alunos com Dif.Aprendizagem	51		
		Prática de Ensino Inst. Escolares e não Escolares	51		
		Expr. Musical e Corporal	51		
		Prática de Ensino á Port.Nec.Especiais	51		
		Prática de Ensino Pré-Escolar	51		
		Recreação e Jogos	51		
		Prática de Ensino em Creches	51		
				Prática Ensino ling.Leitura e Escrita	68
				Prática de Ensino em Matemática	68
				Processo de Ensino e Aprendizagem	68
				Prática Ensino ciências	68
				Prática ensino Língua Portuguesa	68
				Linguagens: Múltiplas Expressões	68
				Prática Ensino Geografia	68
				Prática Ensino História	68
				Estágio Curricular Superv. de Ensino	408
		Fun.de História e Geografia	51		
		Fun.de Língua Portuguesa	51		
		Educ. de Jovens e Adultos	51		
		Educação Especial	51		
		Educação Profissional	51	Trabalho Docente	68
		Fun.de Alfabetização	51		
		Fun.da Educ. Matemática	51		
		Fundamentos de Ciências	51		

Fonte: Elaboração a partir das Resoluções COEP 122/1995, CAEN 15/2000, CAEN 05/2001 e Projeto Político Pedagógico do ano de 2003.

No ano de 2004 foram acrescentadas as disciplinas de Prática Ensino linguagem, Leitura e Escrita, Prática de Ensino em Matemática, Processo de Ensino e Aprendizagem, Prática de Ensino em Ciências, Prática de Ensino em Língua Portuguesa, Linguagens: Múltiplas Expressões, Prática de Ensino em Geografia, Prática de Ensino em História, e Trabalho Docente que entrou no lugar de Educação Profissional, todas essas disciplinas contendo 68 horas-aula. Aqui, pode-se notar de acordo com o currículo formal que as disciplinas de fundamentos, que foram retiradas da matriz, passaram a ser encaixada nas disciplinas de prática, entretanto, os fundamentos, passaram a ser trabalhado sem o aprofundamento necessário para esses conteúdos, pois o ensino nesta nova matriz passou a centralizar os conteúdos nas práticas específicas de cada ciência que comporta os primeiros anos de ensino fundamental.

A disciplina de Ensino de História e Geografia que, no período de 1995 a 2003 que estavam juntas, passam em 2004 a serem disciplinas separadas. Um dado que chama bastante a atenção na matriz curricular (2004) do Curso de Pedagogia da UFMS, é que as disciplinas de prática de ensino, que antes abrangiam todos os conteúdos do ensino fundamental, passam em 2004 a ser trabalhadas separadamente com total de 544 horas-aula. Essas alterações são justificadas no projeto político pedagógico do ano de 2004 que visa:

1. Considerar nos processos de formação o repertório de conhecimento dos professores em formação.
2. Ampliar, diversificar situações de formação que possibilitem uma concepção de prática relacionada com o campo teórico da educação e o cotidiano escolar. Um profissional que tenha domínio dos conteúdos a

serem socializados, de seus significados em diferentes contextos articulando-os interdisciplinarmente;

3. Um profissional que domine saberes e fazeres pedagógicos relacionados com a exigência de articulação entre esse saber/fazer e assegure aos alunos, um trabalho pedagógico coerente com a matriz curricular recomendada para os Primeiros anos do Ensino Fundamental.⁴⁹

Além disto, a inserção destas disciplinas visa a adequar a matriz curricular às normas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, que consideram que para ter um padrão de qualidade na formação docente 300 horas de prática de ensino em sala de aula não é suficiente, tornando-se, procedente acrescentar mais 1/3 de carga horária sobre as 300 horas, perfazendo, portanto, um total mínimo de 400 horas nessas disciplinas.⁵⁰

Um outro ponto que também chama a atenção na matriz curricular de 2004 é a inclusão da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino com 408 horas-aula. A inclusão desta disciplina está amparada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior que segundo o documento em sua página 10 ressalta:

O estágio curricular supervisionado é, pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um

⁴⁹ Dados extraídos a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFMS para o ano de 2004 item 4.3 (Objetivos Gerais e Específicos do Curso) e item 4.4 (Perfil desejado do Egresso)

⁵⁰ Informações retiradas a partir do site: <http://portal.mec.gov.br/cne>. (Acesso em 15/11/2006).

determinado período. Por outro lado, a preservação da integridade do projeto pedagógico da unidade escolar que recebe o estagiário exige que este tempo supervisionado não seja prolongado, mas seja denso e contínuo. Esta integridade permite uma adequação às peculiaridades das diferentes instituições escolares do ensino básico em termos de tamanho, localização, turno e clientela.

Nota-se, portanto, que para o ano de 2004 o Curso de Pedagogia da UFMS procurou adaptar a matriz curricular, às exigências tanto da LDB 9394/96, quanto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, instituída no ano de 2001.

Salienta-se, contudo, que o núcleo relativo às disciplinas referentes à prática oscilaram de forma significativa no período analisado, principalmente em relação aos anos de 2003 e 2004, em que este núcleo teve um aumento de 644 horas-aula. Pode-se argumentar que, esse aumento foi em substituição à retirada de algumas disciplinas dos fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos pertencentes ao núcleo de formação básica.

Desta forma, destaca-se que em comparação aos dois núcleos, pode-se dizer que o de formação básica teve uma maior redução de sua carga horária. Em relação ao núcleo de disciplinas relativas à prática, este teve um maior acréscimo de disciplinas, portanto, apresenta-se com carga horária maior que o núcleo de formação básica. Contudo, os dois núcleos tiveram uma oscilação bastante significativa. No entanto, para saber como o curso de pedagogia se comportou neste período, basta verificar como foram as alterações no núcleo relativo à formação complementar, como mostra o quadro 17.

Quadro 17 Disciplinas relativas à formação complementar (UFMS) (1995 a 2004)

1995 a 1999	C. H.	2000 a 2003	C.H	2004	C.H
Complementares a escolher	204	Complementares a escolher	272	Complementares	200

Fonte: Elaboração a partir das Resoluções COEP 122/1995, CAEN 15/2000, CAEN 05/2001 e Projeto Político Pedagógico do ano de 2003.

Em relação a este núcleo, na UFMS percebe-se que as disciplinas ano 1999 a 2004 tiveram uma oscilação entre 272 a 200 horas-aulas, permanecendo com carga horária menor no ano de 2004.

De acordo com os dados apresentados nesta seção, observa-se que as instituições introduziram mudanças significativas no Curso de Pedagogia, a introdução de disciplinas temáticas em detrimento das disciplinas clássicas e o acréscimo de disciplinas referentes às práticas de ensino, principalmente no ano de 2004 na UFMS, denotam que essas mudanças visaram atender os ditames da LDB 9394/1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior.

Tanto a UCDB como a UFMS implantaram várias alterações em sua matriz curricular nesses últimos nove anos. Em ambas as instituições percebe-se que o núcleo relativo à formação básica foi reduzido em benefício das disciplinas relacionadas à prática docente, principalmente no Curso de Pedagogia da UFMS.

As adequações realizadas nos cursos analisados visam formar um profissional do ensino apto a se adequar aos novos paradigmas educacionais, e aos meios de produção, como previsto nos documentos oficiais referentes à educação, se adaptando, portanto, à reestruturação produtiva. Um profissional voltado para as competências⁵¹ e que saiba solucionar os problemas enfrentados na sala de aula.

⁵¹ Segundo Mello, (2000) a competência docente não pode prescindir do domínio em extensão e profundidade de um ou mais conteúdos curriculares previstos para os ensinos fundamental e médio. Deve compreender, aplicar e julgar a relevância relacionar seus conteúdos básicos e, como parte inseparável desse domínio de conteúdo especializado, saber fazer a transposição didática do mesmo para situações de ensino e de aprendizagem na educação básica, o que inclui, além da competência de gerência do ensino e da aprendizagem, discernimento para decidir quais conteúdos devem ser ensinados, em que seqüência e com que tipo de tratamento.

No entanto, a adequação do sistema educacional à reestruturação produtiva⁵², principalmente no nível superior, imposta pelos documentos oficiais do governo, produz novas formas de organização dos conteúdos escolares e do processo pedagógico. Começa a ser exigida do trabalhador da educação uma nova compreensão dos conteúdos a serem ensinados e dos fundamentos, que em vez de históricos e filosóficos, passam a conteúdos temáticos que compreendam os novos processos sociais e produtivos, capazes de um acompanhamento das mudanças sociais. Atrelado a este fator, acarreta-se um empobrecimento na formação inicial do pedagogo, em relação às disciplinas pertencentes ao núcleo de formação básica. Pois, além da diminuição das disciplinas, estas não foram substituídas por disciplinas de conteúdos abrangentes sobre a educação como um todo, elas foram em sua maioria substituídas, por disciplinas relativas a prática, seja ela docente ou não. A esse respeito Freitas (1995, p. 95) ressalta que:

⁵² Segundo Kuenzer (1998) o processo de reestruturação produtiva visa a superação do taylorismo/fordismo pelas novas formas de organização e gestão do sistema produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia, através da substituição de tecnologias rígidas por tecnologias de base microeletrônica com suas decorrentes inovações nas áreas de materiais e equipamentos, vem causar profundos impactos sobre os processos pedagógicos. Passa-se a exigir do homem novos conhecimentos e novas atitudes no exercício de suas múltiplas funções, como ser social, político e produtivo. Os conteúdos escolares, até então relativamente estáveis vão sendo questionados em termos de sua adequação às demandas de compreensão e intervenção em uma realidade dinâmica; começam as discussões acerca de quais são os conteúdos básicos dos vários campos do conhecimento que fundamentam os novos processos sociais e produtivos, e cuja apropriação permitirá ao cidadão/trabalhador acompanhar as transformações sociais. A memória, habilidade cognitiva básica nos antigos processos de aprender, é posta no seu devido lugar, sendo substituída pela capacidade de localizar e mesmo produzir informações e saber trabalhar com elas; em decorrência, os métodos tradicionais tornam-se anacrônicos, exigindo processos de aprender que articulem o mundo da escola ao mundo do trabalho, a teoria à prática, a reflexão à ação, e não apenas como repetição de formas de fazer, mas como formas de produzir concepções transformadoras da realidade, no sentido que dava Krupskaja à politécnica - "enquanto domínio intelectual da técnica". A capacidade de aprender um conteúdo determinado é substituída pela competência para continuar aprendendo, como comportamento incorporado de permanente perquirição da realidade; os procedimentos anteriores de avaliação, que objetivavam a verificação da apropriação de conteúdos fragmentados e separados, precisam ser substituídos por procedimentos que verifiquem a capacidade de resolver situações-problema, construindo soluções, a partir da identificação e da organização de informações. Para esta nova concepção de educação, a relação onde o professor era o ator principal em uma cena de monólogo deverá ser substituída por uma relação onde o professor, certamente bem qualificado, organize situações de aprendizagem onde exerça o papel de cúmplice, no estabelecimento de mediações entre o aluno e o conhecimento.

(...) a formação dos professores preferencialmente vista como algo prático. O conceito de prática social tende a ser reduzido ao conceito de problemas concretos, e os últimos orientam a formação do educador. Com isso, a formação teórica do educador corre sérios riscos. A questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador.

O autor em sua crítica ainda ressalta que os documentos oficiais em relação à política educacional, em especial a política de formação de professores estão em sintonia com as políticas neoliberais e por meios destas o capital vai querer controlar a agência escola para garantir a veiculação de seu projeto político. Para o capital a escola “é um local de preparação dos futuros trabalhadores, portanto, ela não pode estar fora de sintonia da produção”.(FREITAS 1995, p.94).

Desta forma, observa-se que os Cursos de Pedagogia da UCDB e da UFMS foram se organizando curricularmente para se adequar ao modelo de reestruturação produtiva imposto nas políticas educacionais, a substituição das disciplinas de fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos, acontecida em ambos os cursos reforçam nas matrizes o caráter técnico instrumental da função docente. Como menciona Freitas (2003,p.117), está em ênfase “o que e como ensinar –, em detrimento do debate sobre os fins da educação, e do projeto histórico-social, abandonado pelas políticas neoliberais impostas nos últimos 10 anos. Kuenzer (*apud* Aguiar, 1999, p. 192), confirma esta afirmação ao mencionar que esta forma de organização das matrizes curriculares que vem acontecendo não só nos Cursos de Pedagogia da UCDB e da UFMS, mas em muitas outras universidades impulsionada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior, atribui ao professor “uma dimensão tarefaira, para o que não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica”.

Percebe-se, portanto, que as políticas de formação de professores interferiram na organização das disciplinas e suas respectivas cargas horárias, acarretando, assim mudanças curriculares na formação inicial do pedagogo e nas habilitações do curso. Contudo, importa analisar na próxima seção quais foram as implicações destas políticas na distribuição da carga horária relativa aos núcleos de análise por período.

3.5. AS IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA UCDB E NA UFMS NO PERÍODO DE 1995 A 2004.

Como visto na seção anterior as políticas de formação de professores instituídas após o ano de 1995, trouxeram várias alterações nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da UCDB e da UFMS, tendo uma alteração significativa das disciplinas relacionadas à formação prática. Desta forma, esta seção pretende analisar nesta seção quais foram as implicações dessas alterações e como se deu a oscilação dos núcleos de análise na formação inicial do pedagogo.

Assim, a seção ficou dividida em duas etapas, a primeira visa verificar como estão distribuídos os núcleos de análise por período de curso, ou seja, a matriz de 1995 contendo os quatro anos de curso, e assim sucessivamente. A segunda etapa visa verificar como se deu a oscilação destes núcleos nos Cursos de Pedagogia da UCDB e UFMS no período que compreende os anos de 1995 a 2004. Já em relação às instituições, primeiramente será verificado o Curso de Pedagogia da Universidade Católica Dom Bosco e posteriormente o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Cabe salientar, entretanto, que o curso na UCDB está disposto no regime semestral, diferentemente da UFMS em que o regime é seriado; portanto, o primeiro ano da UCDB equivale aos primeiro e segundo semestres, o segundo ano equivale aos terceiro

e quarto semestres, o terceiro ano equivalem aos quinto e sexto semestres e o quarto ano correspondem aos sétimo e oitavo semestres.

Ressalta-se também que por oferecer além das habilitações em Magistério da Educação Infantil e Magistério das Primeiras Séries do Ensino Fundamental, o curso de Pedagogia da UCDB oferecia também até o ano de 2001, uma habilitação técnica. Desta forma, a matriz curricular do ano de 1995 oferecia as habilitações em Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Orientação Educacional, a de 1999, Habilitação em Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar da Educação Básica, a de 1998, Habilitação em Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Inspeção Escolar da Educação Básica.e a de 1999 Habilitação em Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Administração Escolar da Educação Básica.

Já, para os anos de 2002 à 2004 o curso ficou dividido em bacharelado em Administração e Supervisão Escolar e licenciatura Normal Superior Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, como demonstra a tabela 3.

A tabela demonstra que o núcleo de formação básica está presente em todos os anos do curso desde o primeiro semestre, porém, entre os anos de 1995 a 1999 a ênfase na formação básica está concentrada entre os dois anos, ou seja, entre o primeiro e o quarto semestre.

Tabela 03: Distribuição da carga horária por núcleo de análise conforme matriz curricular do Curso de Pedagogia da UCDB entre os anos de 1995 a 2004.

		Formação Básica	Formação Prática	Formação Complementar
Matriz Curricular do ano de 1995	1º ano	648	-	72
	2º ano	612	108	-
	3º ano	378	396	-
	4º ano	126	378	126
Matriz Curricular do ano de 1997	1º ano	720	-	80
	2º ano	680	120	-
	3º ano	420	320	-
	4º ano	80	480	80
Matriz Curricular do ano de 1998	1º ano	720	-	80
	2º ano	680	120	-
	3º ano	400	340	-
	4º ano	120	520	-
Matriz Curricular do ano de 1999	1º ano	720	-	80
	2º ano	680	120	-
	3º ano	360	440	-
	4º ano	40	540	-
Matriz Curricular do ano de 2002 Bacharelado	1º ano	612	72	180
	2º Ano	468	288	270
	3º ano	612	144	1008
Matriz Curricular do ano de 2002 Licenciatura	1º ano	504	252	108
	2º ano	216	540	108
	3º ano	540	288	72
Matriz Curricular do ano de 2003 Bacharelado	1º ano	576	72	144
	2º ano	576	144	72
	3º ano	396	360	108
Matriz Curricular do ano de 2003 Licenciatura	1º ano	504	144	144
	2º ano	252	486	72
	3º ano	504	252	72
Matriz Curricular do ano de 2004 Bacharelado	1º ano	576	72	72
	2º ano	504	216	72
	3º ano	360	360	72
Matriz Curricular do ano de 2004 Licenciatura	1º ano	540	144	72
	2º ano	252	486	-
	3º ano	504	216	-

Fonte: Elaboração a partir da Resolução CONSU nº 005/1994, Projeto Político Pedagógico do ano de 2000, Resolução CONSU nº 017/2001 e do Sistema de Coordenação de Bloco da UCDB (www.coordbl.ucdb.br/grade) acesso em 01/11/2006.

Porém, na matriz curricular de 2002, no curso de bacharelado, como mostra a tabela acima, a ênfase do núcleo de formação básica se concentra entre o primeiro, o segundo e nos últimos semestres do curso, sendo que o mesmo ocorre com o curso de licenciatura. Já para os anos de 2003 e 2004 no curso de bacharelado este núcleo está

concentrado entre os primeiros e os quartos semestres, no curso de licenciatura neste mesmo período a formação básica fica concentrada entre os primeiros e os últimos semestres, ou seja, da mesma forma de 2002. Observa-se também que este núcleo em relação à matriz curricular de 1995 teve uma redução de carga horária após a divisão do curso em bacharelado e licenciatura. No ano de 2002, este núcleo perdeu um total de 72 horas-aula no curso de bacharelado e 540 horas-aula no curso de licenciatura. Para o ano de 2003, 216 horas-aula no bacharelado e 231, na licenciatura e para o ano de 2004 324 horas-aula no bacharelado e 468 na licenciatura.

Já em relação às matérias que concentram a prática docente, entre os anos de 1995 a 1999 estas começavam a ser ministradas somente a partir do terceiro semestre, a ênfase deste núcleo no ano de 1995 está concentrada no quinto e sexto semestres. Já para os anos de 1997, 1998 e 1999, este núcleo está concentrado no sétimo e oitavo semestres. Contudo, com a divisão do curso em 2002, elas passaram a serem ministradas desde o primeiro semestre, porém sua concentração passa a estar no terceiro e quarto semestre, com exceção da matriz curricular do ano de 2003 no curso de bacharelado, que está concentrada no sétimo e oitavo semestres. Nota-se, porém, que com a divisão do curso, para o ano de 2002, este núcleo perdeu 378 horas-aulas no bacharelado e acrescentou-se 198 horas-aula no curso de licenciatura em relação a matriz de 1995.

Ainda em relação à matriz curricular de 1995, o núcleo de formação prática perdeu 306 horas-aula no bacharelado e no curso de licenciatura a carga horária permaneceu a mesma do ano de 1995, no ano de 2004 foram retiradas 234 horas da formação prática no curso de bacharelado e 36 na licenciatura. Mesmo assim, dada esta constatação, depreende-se que a formação inicial do pedagogo entre os anos de 2002 a 2004, no curso de bacharelado está mais voltada para a formação básica e no curso de

licenciatura, está mais voltada para a formação prática. Para os anos de 2000 e 2001, não foi observada nenhuma alteração nos núcleos de análises, havendo apenas a redução de 40 horas-aula no núcleo de formação complementar.

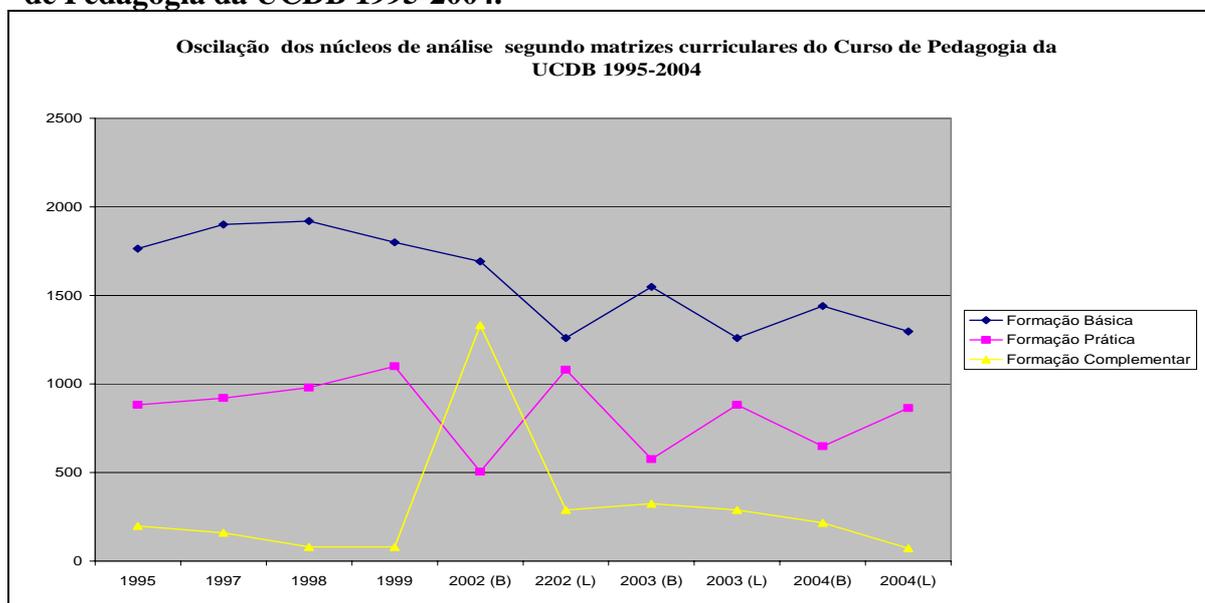
O núcleo de formação complementar, entre os anos de 1995 a 1997, estava presente no primeiro e segundo e no sétimo e oitavo semestres, e continha entre 198 e 160 horas-aula. Para os anos de 1998 e 1998, somente no primeiro e segundo semestres com um total de 80 horas-aula. Entretanto, para o ano, de 2002, no curso de bacharelado este núcleo passou a conter 1332 horas, distribuídas no seis semestres do curso, porém sua ênfase estava concentrada no quinto e sexto semestres. Para o curso de licenciatura no ano de 2002, este núcleo ocupava 288 horas-aula da carga horária total do curso, distribuída também nos seis semestres, ficando a carga horária maior entre os quatro semestres.

No ano de 2003, esse núcleo contava com 288 horas na licenciatura e 324 no bacharelado, distribuídas também nos seis semestres, com carga horária maior no primeiro e segundo semestres em ambos os cursos. Já para o ano de 2004, esse núcleo se apresentava com um total de 216 horas-aulas no bacharelado, distribuídas com carga horária igual nos seis semestres e no curso de licenciatura apenas 72 horas-aula, centralizada apenas nos dois primeiros semestres. Percebe-se, desta maneira que os núcleos tiveram uma variação de carga horária total bastante significativa neste período, verificando-se como ficou esta oscilação no gráfico 3.

De acordo com o mesmo gráfico, percebe-se que o núcleo de formação básica oscilou no período, tendo uma redução bastante significativa nos últimos anos. Essa redução de carga horária foi mais acentuada no ano de 2002, no curso de licenciatura. Já em relação ao núcleo de prática, pode-se dizer que este teve um aumento a partir do ano de

1995, chegando ao pico máximo em 1999 e 2002 no curso de licenciatura, porém tendo uma redução bastante significativa no curso de bacharelado, no ano de 2002.

Gráfico 3 : Oscilação dos núcleos de análise segundo matrizes curriculares do Curso de Pedagogia da UCDB 1995-2004.



Fonte: Elaboração a partir da Resolução CONSU nº 005/1994, Projeto Político Pedagógico do ano de 2000, Resolução CONSU nº 017/2001 e do Sistema de Coordenação de Bloco da UCDB (www.coordbl.ucdb.br/grade) acesso em 01/11/2006.

O núcleo de formação complementar também teve uma oscilação bem significativa. Observa-se pelo gráfico, que nos anos de 1995 até 1999 sofreu uma redução; entretanto, no ano de 2002 teve uma elevação, chegando a seu pico no curso de bacharelado; contudo, nos anos seguintes ele foi se restringindo novamente. Desta forma, destaca-se que os núcleos que mais oscilaram no período foram os de formação prática e complementar, já que o núcleo de formação básica somente diminuiu neste período. Porém, de acordo com gráfico acima, pode-se, dizer que o curso, embora ainda esteja voltado para a formação básica, nos últimos anos já apresentava sinais de adaptação aos novos paradigmas de formação impostos pela Legislação após o ano de 1996.

Assim, é importante verificar como os núcleos de análise se comportaram no Curso de Pedagogia da UFMS no período de 1995 a 2004, como mostra a tabela 4.

Tabela 04: Distribuição da carga horária por núcleo de análise conforme matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFMS entre os anos de 1995 a 2004.

		Formação Básica	Formação Prática	Formação Complementar
Matriz Curricular do ano de 1995 a 1999	1º ano	748	-	-
	2º ano	646	-	204
	3º ano	170	544	-
	4º ano	68	306	-
Matriz Curricular do ano de 2000 a 2003	1º ano	561	-	-
	2º Ano	306	153	-
	3º ano	-	510	136
	4º ano	153	459	136
Matriz Curricular do ano de 2004	1º ano	136	612	50
	2º ano	272	544	50
	3º ano	340	408	50
	4º ano	272	272	50

Fonte: Elaboração a partir das Resoluções CAEN 15/2000, Resolução CAEN 05/2001 e do Projeto Político Pedagógico do ano de 2003.

De acordo com a tabela 4, observa-se que entre os anos de 1995 á 1999, o Curso de Pedagogia da UFMS concentrava a maior carga horária no núcleo de formação básica, distribuída entre os quarto anos de curso, porém com maior concentração no primeiro ano de curso. As disciplinas relacionadas à prática docente entre os anos de 1995 a 1999, só eram complementadas nos dois últimos anos, e com carga horária bem menor que o núcleo de formação básica, tendo concentrada sua carga horária no segundo ano. Já em relação ao núcleo de formação complementar, este era oferecido somente no segundo ano, com um total de 204 horas-aula.

Já para os anos de 2000 e 2003, a tabela 4 demonstra que o núcleo de formação básica foi reduzido em 612 horas-aula, passando este a ser oferecido no primeiro, segundo e quarto anos, com carga horária maior no primeiro ano do curso. Observa-se também, que houve um acréscimo de 272 horas-aula na carga horária das disciplinas relacionadas à formação prática, passando estas a serem oferecidas no segundo ano, com carga horária maior no terceiro. Em relação à formação complementar, nesta nova matriz curricular ela se apresenta no terceiro e quarto anos com 136 horas-aula para cada ano.

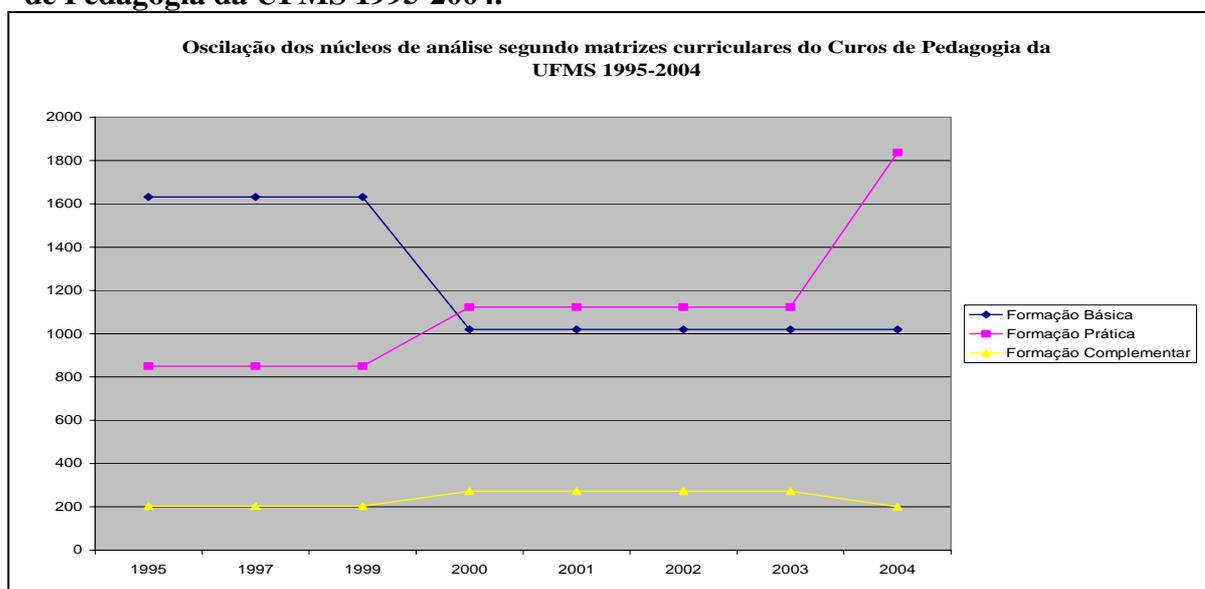
Para o ano de 2004, como observado na tabela 4, nota-se que as disciplinas relativas ao núcleo de formação básica mantiveram a mesma carga horária do período de 2000 a 2003 sendo novamente, disponibilizado nos quatro anos do curso e com carga horária maior no terceiro ano. Esse declínio no núcleo de formação básica ocorreu porque houve um aumento das disciplinas relacionadas ao núcleo da prática docente, aumento este de mais de 1000 horas-aulas na carga horária total do curso, passando de 850 no período de 1995 a 1999 para 1836 no ano de 2004, começando agora as disciplinas referentes a este núcleo a serem disponibilizadas desde o primeiro ano de curso.

O núcleo de formação complementar também teve alteração em relação ao período de 2000 a 2003, passando a ter um total de 200 horas-aula, distribuídas em cargas horárias iguais entre os quatro anos do curso. Dos dados acima se depreende que o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul reverteu o quadro de formação inicial que até o ano de 1999 era amparado na formação básica, passa nos anos seguintes a se concentrar mais na formação prática, principalmente após o ano de 2004, em que este núcleo teve uma ampliação bastante expressiva. Desta forma, o gráfico 4 mostra como se deu a oscilação deste núcleos no período de 1995 a 2004 no Curso de Pedagogia da UFMS.

Assim, é possível notar no gráfico 4, que os núcleos analisados ficaram estáveis entre os anos de 1995 a 1999. Entretanto, de 1999 a 2000 todos os núcleos tiveram oscilação. O núcleo que teve uma maior redução na sua carga horária foi o de formação básica, caindo de 1.600 horas-aula para um pouco mais de 1.000 e permanecendo estável nos próximos anos. Contudo, o núcleo relativo à formação prática entre 1999 e 2000, teve uma oscilação bem menor que o de formação básica, apresenta um aumento pouco expressivo em relação à redução do núcleo de formação básica, aumenta de 800 horas-aula

para 1.100 horas-aula, permanecendo estável entre 2000 a 2003. Porém, para o ano de 2004 o núcleo de formação prática teve um pico, chegando a ter mais carga horária que o de formação básica dos anos de 1995 a 1999. Já o núcleo de formação complementar teve seu pico de maior carga horária entre 2000 e 2003, porém, se comparando aos outros dois núcleos, esta oscilação foi pouco expressiva.

Gráfico 4: Oscilação dos núcleos de análise segundo matrizes curriculares do Curso de Pedagogia da UFMS 1995-2004.



Fonte: Elaboração a partir das Resoluções CAEN 15/2000, Resolução CAEN 05/2001 e do Projeto Político Pedagógico do ano de 2003.

Dos dados acima, pode-se notar que no período 1995 a 1999, a carga horária total do núcleo de formação básica era bem superior à dos demais núcleos, tanto na Universidade Católica Dom Bosco, como na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Desta forma, salienta-se que para este período a formação inicial do pedagogo estava voltada para a formação básica. Já para 2000 a 2004, em ambas as instituições, pode-se dizer que a formação inicial esteve mais voltada para a prática, com exceção do curso de bacharelado da UCDB, que neste período teve uma redução expressiva deste núcleo. No entanto, cabe ressaltar que estas alterações visam a adequar a matriz curricular de ambos os

curso à nova LBD e às Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior.

Desta forma, e de acordo com os dados apresentados nas tabelas 3 e 4 nos gráficos 3 e 4 infere-se que as políticas de formação de professores implantadas na última década implicaram uma formação inicial do pedagogo licenciado voltada para a prática-reflexiva do professor, pois a maioria das disciplinas que abordam os conteúdos históricos, filosóficos e sociais não estão presentes nas novas matrizes curriculares dos cursos analisados, estas disciplinas foram substituídas em seu conteúdo e sua carga horária pelas disciplinas referentes as práticas escolares. Isso explica o fato de que, no curso de bacharelado da UCDB não houve um aumento tão expressivo em relação ao núcleo de formação prática.

Pereira (1999) explica que esse modelo de formação expresso nas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior tenta ultrapassar os modelos de formação inspirados na racionalidade técnica. As propostas curriculares rompem com o modelo anterior e trazem à tona um novo modelo de formação, um modelo em que a prática é entendida como o eixo principal da formação devendo ser disponibilizada desde o início do curso, pois os problemas da prática devem ser levados para a sala de aula para serem orientados pela teoria. Entretanto, o autor afirma que este tipo de organização curricular pode ser confundido com a preparação em serviço. Pois para esse autor não pode haver esquemas de formação que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica.

Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato somente com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é

isenta de conhecimentos teóricos que estes por sua vez ganham novos significados quando diante da realidade escolar. (PEREIRA, 1999,p.114).

Desta forma, pode-se mencionar que as políticas de formação de professores, nos últimos anos, impactaram de forma negativa ambos os cursos, principalmente o Curso de Pedagogia da UFMS que possuía, no ano de 2004, 1.836 horas relativas à prática, de um total de 3.060 horas de curso, implicando uma formação inicial essencialmente prática.

Na próxima seção será feita análise comparativa dos percentuais destes núcleos de análise nos Cursos de Pedagogia das duas instituições pesquisadas, buscando verificar quais foram os desdobramentos dessas políticas nessa formação.

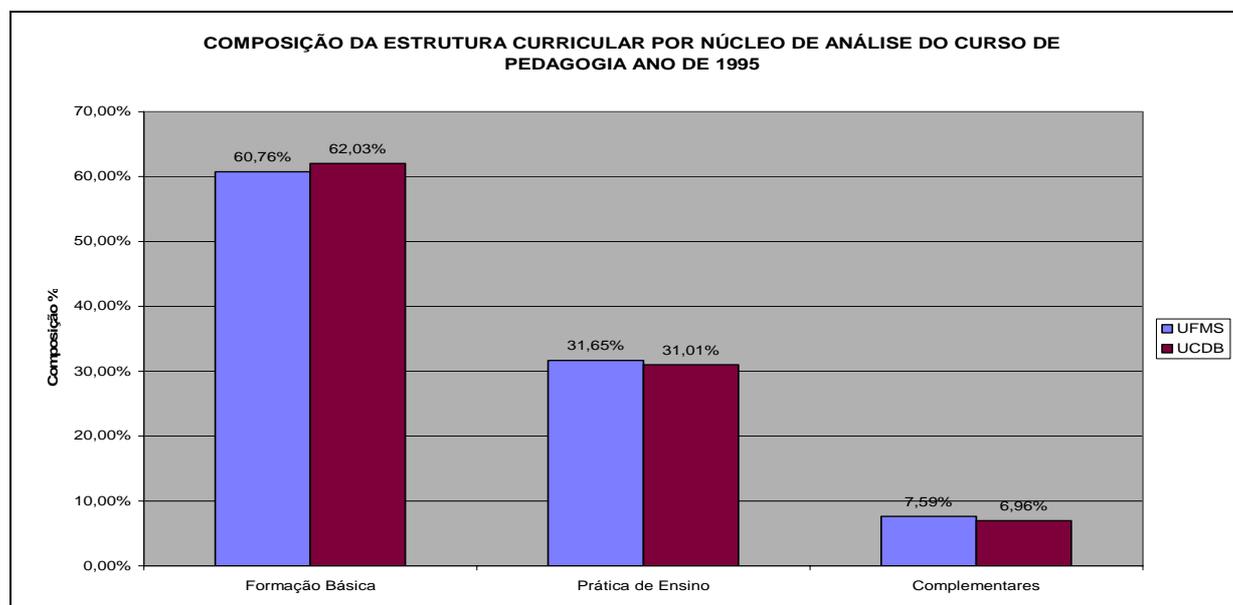
3.6. OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO NA UCDB E DA UFMS -1995 A 2004.

Como pode ser percebido, na seção anterior, as políticas de formação de professores desenvolvidas no período posterior a 1995 implicaram uma formação voltada mais voltada para a prática do que para a formação básica, tanto no Curso de Pedagogia da UCDB como no da UFMS. Portanto, essa seção tem como objetivo verificar quais foram os desdobramentos dessas políticas na formação inicial do pedagogo, mediante esse novo paradigma de formação estipulado pelos documentos oficiais. Assim, será realizada nesta seção uma análise conjunta dos dois cursos pesquisados, buscando comparar como a composição percentual da carga horária dos núcleos de análise foi se alterando diante nas políticas educacionais implementadas a partir de 1995.

O Gráfico 5 demonstra que para o ano de 1995, a formação inicial do pedagogo em ambos os cursos era mais voltadas para a formação básica. Observa-se, também, que os núcleos continham um percentual de carga horária bem parecidos. O Curso de Pedagogia da UCDB apresentava um percentual de 1,27% a mais na carga horária do núcleo

formação básica, em relação ao curso da UFMS, 0,64% a menos no núcleo de formação prática e 0,63% também a menos no núcleo de formação complementar.

Gráfico 5 : Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia ano de 1995



Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da: Resolução COEPE nº 122/1995 e da Resolução CONSU nº 005/1994

Entretanto, cabe explicar que os cursos no ano de 1995 em ambas as instituições ainda eram regidos pela Resolução CFE de nº 02 do ano de 1969, portanto, as matrizes curriculares dos Cursos de Pedagogia eram respaldadas nos currículos mínimos exigidos por tal Resolução e pelo Parecer CFE 252/1969, que criou as habilitações. Nota-se que os cursos, em relação à distribuição dos núcleos, pouco se alteraram de 1969 a 1995. (1999, p. 240) comenta que:

O curso de pedagogia- sem entrar agora no mérito de sua função isto é, de formar professores ou especialistas ou ambos- pouco de alterou em relação à Resolução nº 252/69. Experiências alternativas foram tentadas em algumas instituições e o antigo CFE expediu alguns pareceres sobre currículos experimentais, mas nenhum deles, a rigor, apresentou algo realmente inovador. Possíveis novidades no chamado curso de pedagogia seriam, por exemplo, a atribuição, ao lado de outras, da formação em nível superior de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, superação das habilitações (administração escolar,

orientação educacional, supervisão escolar etc.) e alterações na denominação de algumas disciplinas. Alterações geralmente inócuas, pois na maior parte dos casos, foi mantida a prática na matriz curricular e os mesmos conteúdos das antigas disciplinas, por exemplo, Organização do trabalho pedagógico manteve o conteúdo da anterior Administração escolar.

Entretanto, no ano de 1996 o Congresso Nacional aprova a LDB Lei 9394/96, que flexibilizou vários aspectos relacionados ao ensino superior, principalmente no que tange a organização curricular dos cursos de formação de professores. Entretanto Pereira (1999, p.10), ressalta que:

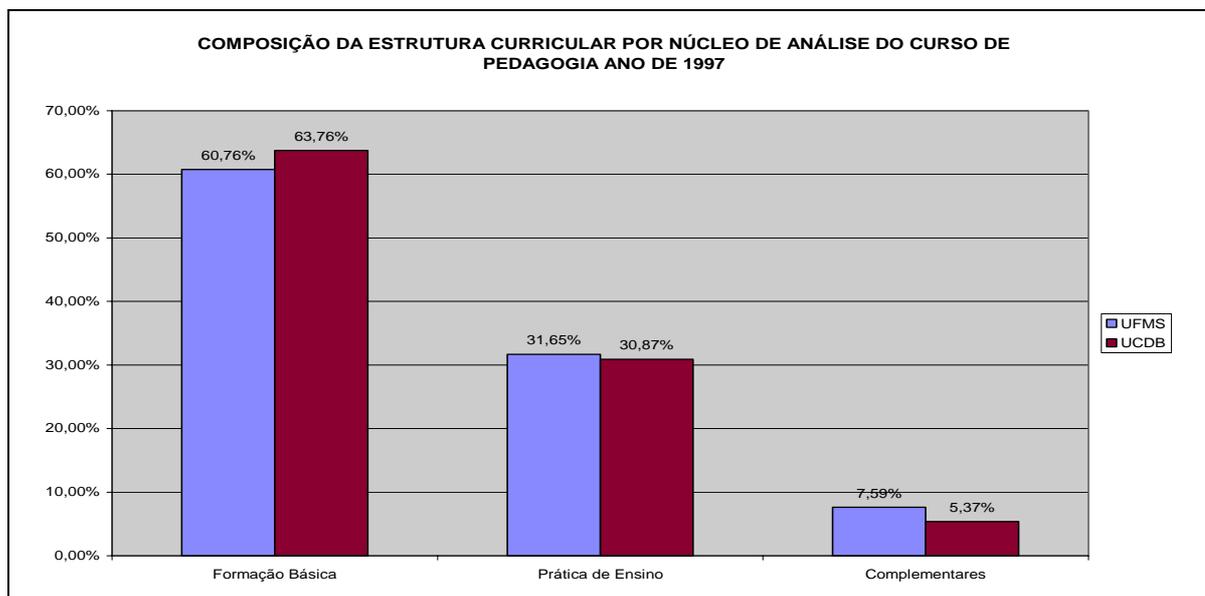
A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96) foi sem dúvida alguma, responsável por uma nova ordem de debates sobre a formação docente no Brasil. Antes mesmo da aprovação dessa lei, o seu longo trânsito no Congresso Nacional suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e, mais especificamente, sobre os novos parâmetros de formação de professores.

Freitas (1999) respalda essa afirmação, ao mencionar que as reformulações curriculares, em especial no âmbito da formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, nos Cursos de Pedagogia foram sendo gestadas no interior das faculdades e IES, com base em concepções progressistas e avançadas. Contudo, Mello (*apud* Freitas, 1999, p. 144) afirma que:

As referências e as bases para as políticas de formação de professores vinculam-se estritamente às exigências postas pela reforma educativa da educação básica, para a formação de novas gerações. A formação inicial de professores, na ótica oficial, deve ter como primeiro referencial às normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica.

Assim, observa-se, no gráfico 6 que para este ano a matriz curricular do Curso de Pedagogia da UCDB teve algumas alterações em relação à carga horária das matrizes anteriores, em compensação o curso da UFMS se manteve com a mesma organização e carga horária.

Gráfico 6 : Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia ano de 1997

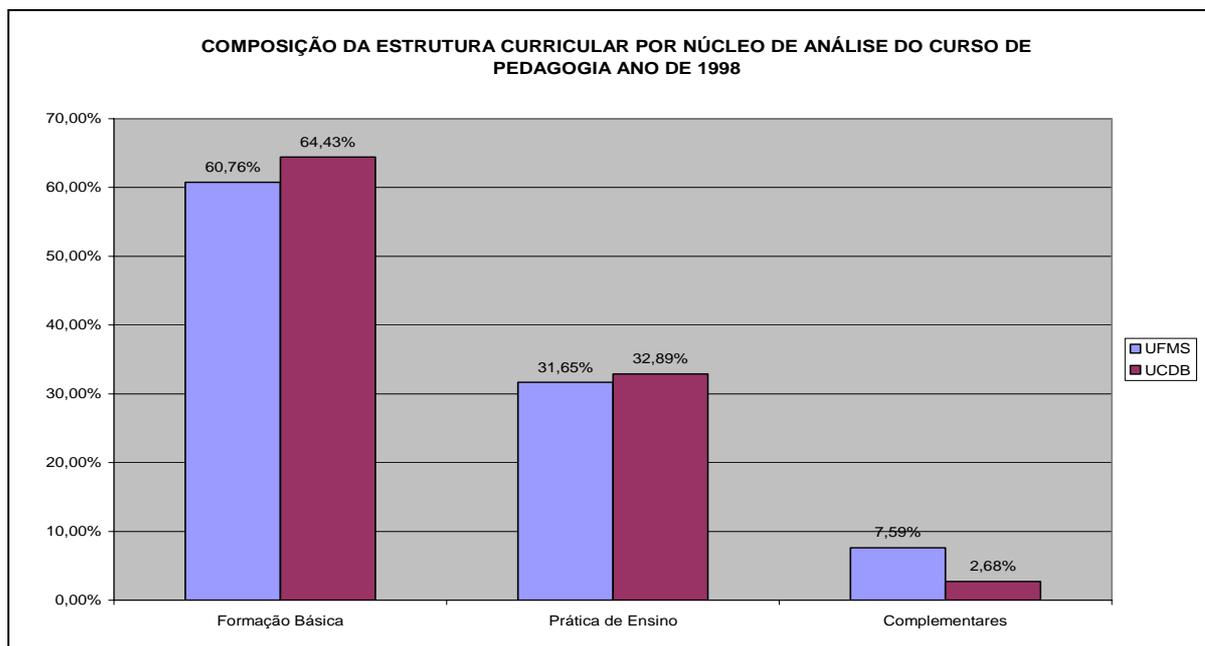


Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da: Resolução COEPE nº 122/1995 e Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UCDB ano de 2000.

O gráfico 6 mostra que a participação relativa do núcleo das disciplinas relacionada à formação básica se mantém maior no Curso de Pedagogia da UCDB, que no da UFMS, já para os núcleos de disciplinas relativas à formação prática e formação complementar na UFMS ocupam uma porcentagem maior que os da UCDB. Contudo, pode-se dizer que as alterações foram mínimas, não resultando quase diferença em relação ao período anterior.

Em compensação, para o ano de 1998 o Curso de Pedagogia da UCDB teve alterações expressivas em relação aos anos anteriores, se comparado ao Curso de Pedagogia da UFMS, principalmente no núcleo das disciplinas relativas à formação prática, que como observado no gráfico 6, possui um percentual de carga horária superior ao da UFMS. Cabe, entretanto, ressaltar que o Curso de Pedagogia da UFMS ainda se mantém estável em relação aos períodos anteriores.

Gráfico 7 : Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia da UCDB e UFMS ano de 1998.



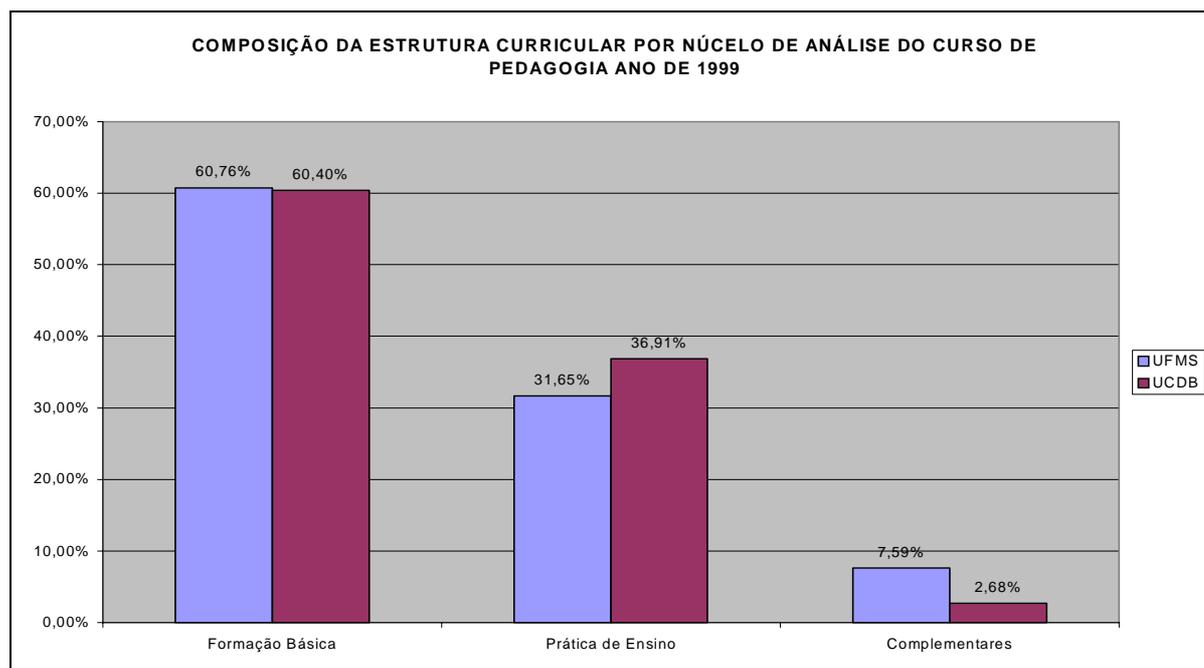
Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da: Resolução COEPE nº 122/1995 e Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UCDB ano de 2000

Pelo gráfico 7, nota-se que, para o período de 1998, o núcleo de disciplinas relativas à formação básica no Curso de Pedagogia da UCDB se mantém 3,68% maior que no curso da UFMS. Já para o núcleo relativo às disciplinas de formação prática, que nos anos anteriores na UFMS ocupava um percentual maior que na UCDB, pode-se dizer que em 1998 houve uma inversão, já que este núcleo na UCDB para este ano teve um aumento de 2,02% , ficando, portanto, 1,24% maior que na UFMS. Em relação ao núcleo de formação complementar, nota-se que para o ano de 1998, a UCDB apresenta um percentual de 4,19% a mais do que na UFMS.

Contudo, apesar de na UCDB o núcleo de disciplinas relativas à formação prática para o ano de 1998, ter aumentado e permanecido maior que na UFMS, isso não implicou uma transposição dos núcleos. Já que em ambas as instituições a ênfase de formação ainda está concentrada em seu percentual no núcleo de disciplinas relativas à formação básica, ocupando 60,75% e 64,43% da carga horária total do curso na UFMS e

UCDB respectivamente, há, portanto, uma participação relativa significativamente maior em relação aos outros núcleos. Para o ano de 1999, o gráfico 8 demonstra que, enquanto na UFMS os núcleos permaneciam ainda estáveis, na UCDB ocorreu uma nova alteração.

Gráfico 8: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia da UCDB e UFMS ano de 1999.



Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da: Resolução COEPE nº 122/1995 e Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UCDB ano de 2000.

Observa-se no Gráfico 8, que para o ano de 1999 os núcleos relativos à formação básica permanecem com pouca diferença em ambas as instituições. Entretanto, nota-se que este núcleo na UCDB teve uma redução de 4,03% em relação ao ano anterior, permanecendo, portanto, com um percentual menor que na UFMS. Já para o núcleo de disciplinas relacionadas à formação prática, a UCDB apresenta maior participação relativa em comparação à UFMS, pois este núcleo na UCDB teve um aumento de 4,02% em relação ao ano de 1998, permanecendo com um percentual de 5,26% maior que na UFMS. Os núcleos de disciplinas relacionadas à formação complementar permaneceram estáveis em ambas as instituições.

Para o ano de 1999 o Conselho Nacional de Educação regulamentou a criação dos Institutos Normais Superiores pelo Parecer CNE/CP nº 115/1999 da Câmara de Ensino Superior do CNE e a criação do Curso Normal Superior. Esta proposta foi intensamente debatida e criticada pelo movimento nacional de formação de professores, pois tal iniciativa pretendia retirar a formação de professores do âmbito das universidades, transformando esta formação, como menciona Freitas (1999), em uma formação de “caráter técnico-profissionalizante”, trazendo sérios problemas à formação de professores. A autora ainda comenta que:

A carga horária para a integralização do curso -3.200 horas- pode ser reduzida, dependendo da experiência e da formação anterior dos estudantes, podendo chegar até a 1.600 horas. Com isso, constata-se que, pela primeira vez, se abre a possibilidade de aproveitamento, em nível superior, dos estudos realizados em nível anterior de escolaridade, desqualificando e banalizando o rigor que deveria ser exigido dos estudos superiores. (FREITAS, 1999, p. 21).

Entretanto, cabe enfatizar que em ambas as instituições pesquisadas, essa forma de organização não foi concretizada. Apenas no ano de 2002, a UCDB abre o curso Normal Superior, porém, não como um curso diferenciado do de Pedagogia, já que, como visto nas seções anteriores, os núcleos relativos à formação básica parecem praticamente iguais, tendo uma diferenciação somente na formação específica, ou seja, na formação relativa às disciplinas práticas para cada habilitação.

No ano de 1999 se acende a discussão sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, iniciada no ano de 1997 pelo MEC e pelo CNE. Freitas (1999) lembra que a elaboração dessas diretrizes se insere no processo de ajuste das universidades às novas exigências dos organismos internacionais que visam adequar a formação dos profissionais às novas demandas do mundo globalizado, ou seja, ao processo de reestruturação produtiva. Cabe

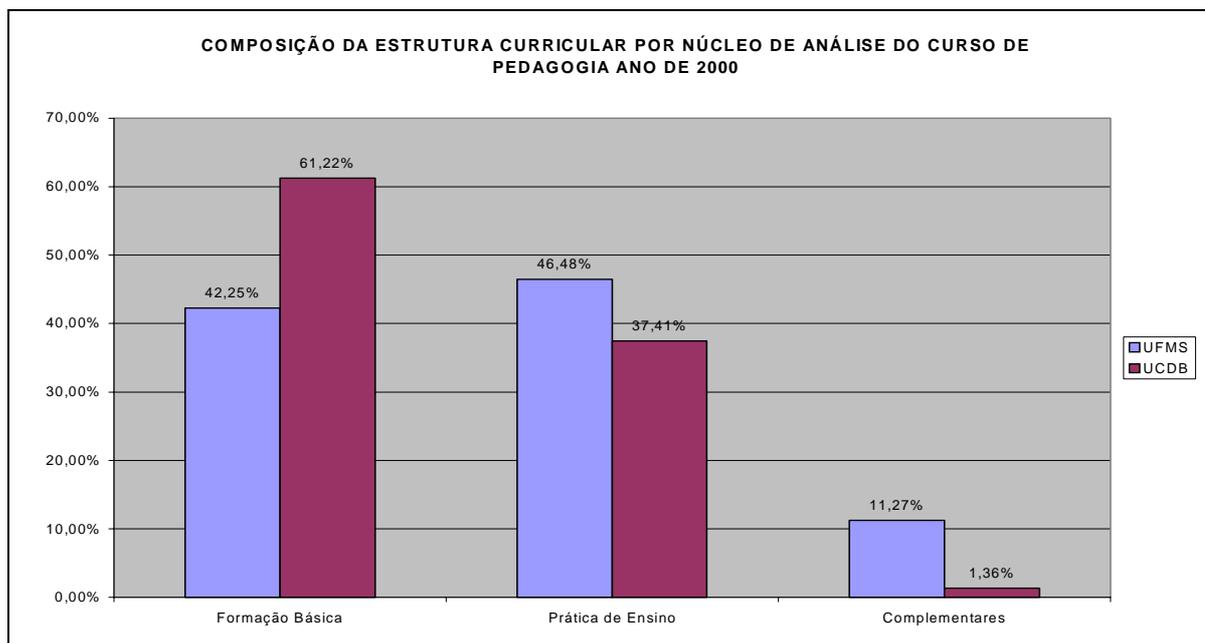
salientar que nesse processo de elaboração das Diretrizes, houve uma separação entre a formação de professores e o Curso de Pedagogia, que segundo Freitas (1999), trouxe novamente à tona as velhas dicotomias no processo de formação dos profissionais da educação, ou seja, professor x generalista, professor x especialista e especialistas x generalista. Ainda segundo Freitas (1999, p. 33):

A decisão de formular diretrizes exclusivamente para formação de professores em separado da elaboração das diretrizes para o curso de pedagogia, retirando do debate a formação dos profissionais da educação não é uma questão menor; pelo contrário, é uma questão de conteúdo da formação, que envolve concepções da escola, educação, sociedade e do educador que assumimos e que fundamentam e informam as propostas de organização curricular e institucional no campo da formação.

Desta forma, as Diretrizes não podem ser elaboradas separadamente, pois a proposta de organização curricular deve abranger a formação não só do professor, nos cursos de licenciatura ou só do pedagogo, no Curso de Pedagogia. Esta formação carece ser entendida como formação dos profissionais da educação como um todo, contemplando o campo do conhecimento específico, necessário para a formação científica e crítica dos profissionais, caso contrário estaria abalada a formação sólida que vem sendo buscada pelo movimento de educadores. Entretanto, nos cursos pesquisados as mudanças ocasionadas pela implantação de tais Diretrizes puderam ser sentidas a partir do ano de 2000 como mostra o gráfico 9.

Para o ano de 2000, o Gráfico 9 demonstra que a participação relativa do núcleo relacionado à formação básica na UCDB ocupa um percentual relativamente maior que no da UFMS, no entanto, observa-se que na UFMS houve um deslocamento de núcleos, pois a participação relativa das disciplinas de formação básica apresentou um declínio em relação às disciplinas do núcleo relativos a prática, portanto, estas permanecem com carga horária relativamente maior que no curso da UCDB.

Gráfico 9: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia da UCDB e UFMS ano de 2000.



Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da Resolução CAEN nº15/2000 da UFMS e Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UCDB ano de 2000.

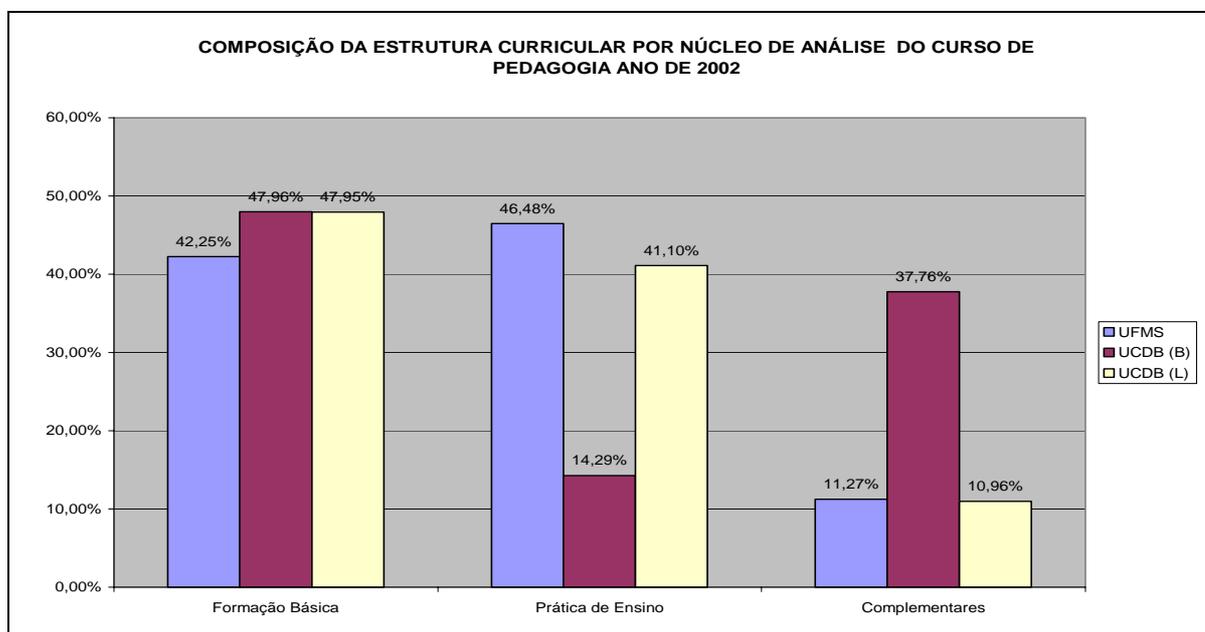
Nota-se que o núcleo de formação básica na UFMS ocupa somente 42,25% da carga horária total do curso e o de disciplinas relativas às práticas ocupam um percentual de 46,48%, portanto, maior que o de formação básica. Houve também na UFMS, para o ano de 2000 um acréscimo das disciplinas relacionadas à formação complementar. Já na UCDB esse núcleo teve uma diminuição significativa em relação ao ano anterior, ocupando somente 1,36% da carga horária total do curso, tornado-se portanto, bem inferior a sua participação relativa a este núcleo na UFMS.

Desta forma, para o ano de 2000 a formação inicial do pedagogo na UFMS estava mais voltada para as disciplinas do núcleo relativo à prática. Já na UCDB esta formação ainda estava mais voltada para as disciplinas que compõem o núcleo relativo à formação básica, embora este núcleo tenha diminuído a sua participação relativa em comparação ao ano de 1999.

Para o ano de 2001, não se observou nenhuma alteração em relação aos núcleos de análises em ambas as instituições. Já para o ano de 2002, enquanto a UFMS permanecia estável na distribuição dos núcleos, a UCDB abre dois cursos, um de bacharelado e outro de licenciatura, intensificando, portanto, a dicotomia entre pedagogo docente e pedagogo especialista. Entretanto, o Curso de Bacharelado em Pedagogia foi criado visando formar os gestores educacionais, a formação oferecida neste curso está respaldada na formação com vistas à questão administrativa da educação, ou seja, o pedagogo não docente .

Desta forma, explica-se que na legenda dos gráficos a seguir, a sigla UCDB (B) corresponde ao curso de bacharelado e a sigla UCDB (L) corresponde ao curso de licenciatura. Assim o Gráfico 10 demonstra como ficou a distribuição dos núcleos de análise do ano de 2002 em seus respectivos cursos e instituições.

Gráfico 10: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia da UCDB e UFMS ano de 2002.



Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da Resolução CAEN nº15/2000 da UFMS, da Resolução CONSU nº 017/2001 (UCDB) e da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia (Licenciatura) da UCDB, em 01/11/2006.

O Gráfico 10 mostra que os núcleos referentes à formação básica na UCDB detêm praticamente a mesma participação relativa em ambos os cursos, 47,96% no curso de bacharelado e 47,95%, no curso de licenciatura, sendo maior 5,71%, que a participação relativa deste núcleo na UFMS.

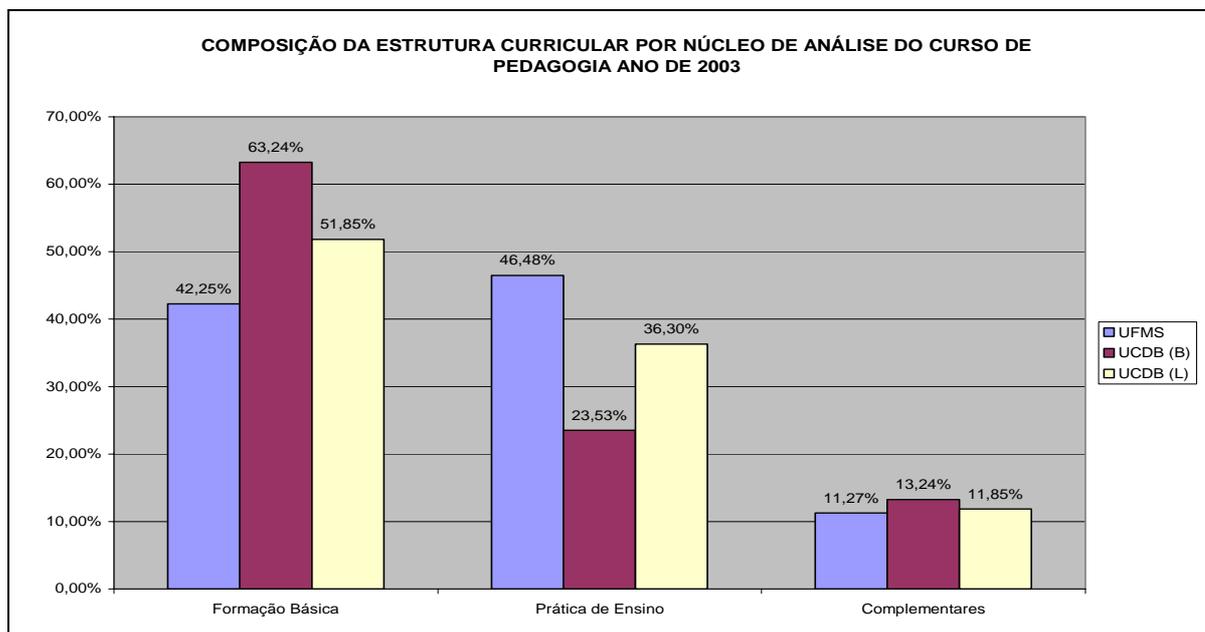
Observa-se também que em relação ao núcleo de disciplinas práticas, o curso de licenciatura da UCDB apresenta participação relativa 26,81% maior do que o curso de bacharelado, porém não maior que a participação relativa deste núcleo na UFMS que se mostra 5,38% maior que o do curso de Licenciatura da UCDB.

Um dado importante a ser notado no gráfico diz respeito à evolução das disciplinas que compõem o núcleo de formação complementar no curso de bacharelado da UCDB, que no ano de 2000 detinha somente 1,36% e passa no ano de 2002, a ocupar 37,76% da carga horária total do curso, uma participação relativa bem maior que a participação relativa do núcleo de disciplinas práticas. Entretanto, este núcleo no curso de licenciatura da UCDB se apresenta com participação relativa praticamente igual ao da UFMS, com diferença apenas de 0,36% a mais na UFMS.

Diante do exposto, verifica-se que para o ano de 2002, tanto no curso de bacharelado como no de licenciatura da UCDB, a formação inicial se mantém voltada para a formação básica, embora se enfatize a formação prática no curso de licenciatura e formação complementar no curso de bacharelado.

Já na UFMS, por não ter sofrido alterações nos núcleos, a formação continua voltada para o núcleo de disciplinas práticas. Porém, para o ano de 2003, os Cursos de Pedagogia da UCDB sofrem novas alterações, que estão expostas no gráfico 11.

Gráfico 11: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia da UCDB e UFMS ano de 2003.



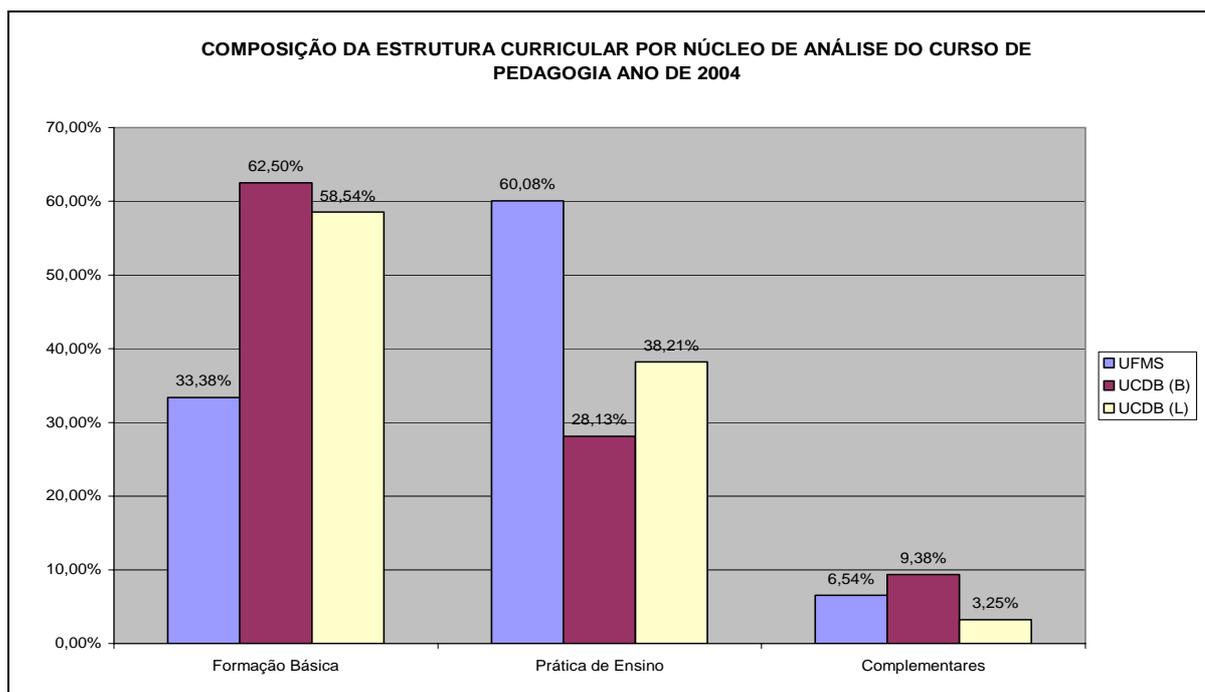
Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da Resolução CAEN nº15/2000 da UFMS e de Matriz Curricular dos cursos de Pedagogia (Bacharelado e Licenciatura) da UCDB, retiradas da Página UCDB-Sistema para Coordenação de Bloco em 01/11/2006.

O gráfico 11 demonstra que, para o ano de 2003, o núcleo de formação básica no curso de bacharelado da UCDB possuía uma participação maior que no curso de licenciatura. Observa-se também que, em relação ao ano anterior, este núcleo teve um acréscimo de 15,28% no curso de bacharelado e de 4,26% no curso de licenciatura. Um outro dado observado foi em relação ao núcleo de formação prática, que para este ano aumentou em 9,24% no curso de bacharelado e diminuiu 4,8% no curso de licenciatura. O núcleo de formação complementar também sofreu alterações aumentando em 0,89% no curso de licenciatura e diminuindo 24,52% no curso de bacharelado, permanecendo, assim, com participação relativa maior do que na UFMS.

Entretanto, para o ano de 2004, foram observadas alterações em ambos os cursos e instituições, como mostra o gráfico 12. Desta feita, evidencia-se que na UFMS a participação relativa das disciplinas de formação básica apresentam um declínio 8,87%, em relação as disciplinas relativas à prática, que aumentaram 13,6%. Porém, não foi

somente na UFMS que este último núcleo apresentou acréscimo, pois na UCDB, este foi de 4,6% no curso de bacharelado e 2,18% no curso de licenciatura. Contudo, observa-se que este aumento não foi tão expressivo como na UFMS.

Gráfico 12: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia da UCDB e UFMS ano de 2004.



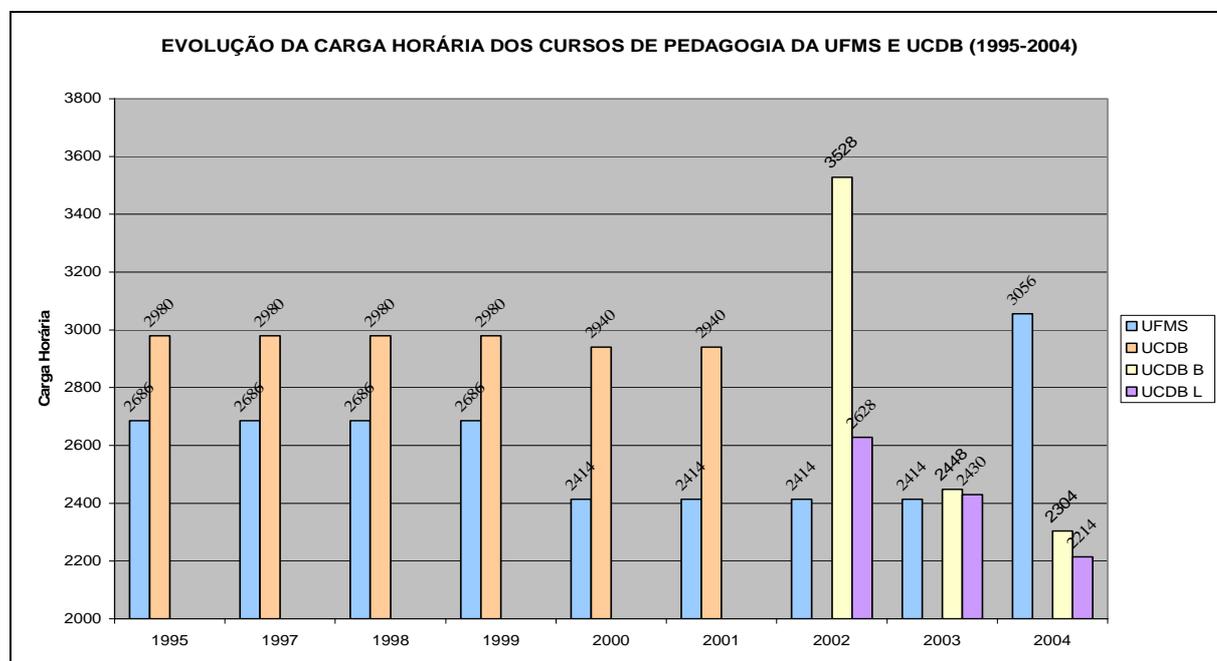
Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos do Projeto Político Pedagogia ano de 2003 da UFMS e de Matriz Curricular dos cursos de Pedagogia (Bacharelado e Licenciatura) da UCDB, retiradas da Página UCDB- Sistema para Coordenação de Bloco em 01/11/2006.

Nota-se que o núcleo de formação prática na UFMS ocupa mais de (60%) da carga horária total, e o de formação básica somente 33,38% da carga horária total do curso. Um outro dado interessante a ser analisado é em relação à formação complementar, que em ambas as instituições e cursos teve a carga horária diminuída. Na UFMS foi retirada deste núcleo 4,73% da carga horária, e na UCDB 8,6%, na licenciatura e 3,86% no bacharelado, continuando este a apresentar maior participação relativa do núcleo de formação complementar em ambos os cursos e instituições.

Desta forma, observa-se que o Curso de Pedagogia da UFMS, no que diz respeito à formação inicial, após o ano de 2000 deu mais ênfase à formação voltada para a prática, tendo esta um aumento expressivo de carga horária entre os anos de 2003 a 2004. Todavia, na UCDB a formação inicial ainda está voltada para a formação básica, já que o núcleo de formação prática permaneceu somente entre 30% e 38% da carga horária total do curso nos últimos nove anos, com exceção do curso de licenciatura no ano de 2002, em que esse núcleo ultrapassou 41% da carga horária total.

Apesar disso, destaca-se que, mesmo assim, ele não ultrapassou o núcleo de formação básica como aconteceu na UFMS a partir do ano de 2000. No entanto, essas alterações nos núcleos trouxeram consigo alguns problemas referentes ao tempo de duração do Curso de Pedagogia em ambas as instituições, como mostra o gráfico 13.

Gráfico 13: Evolução da carga horária dos cursos de Pedagogia da UFMS e UCDB (1995-2004)



Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos de documentos da Universidade Católica Dom Bosco e universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

De acordo com o gráfico 13, é possível notar que os Cursos de Pedagogia tiveram algumas oscilações em relação à carga horária total nestes últimos nove anos. No entanto, essa oscilação é mais perceptível a partir do ano de 2002. Observa-se que para os anos de 1995 a 1999, tanto o Curso Pedagogia da UFMS, como os da UCDB, permaneceram estáveis em relação à carga horária total (2.686 na UFMS e 2.980 na UCDB). Entretanto, para o ano de 2000 ambos os cursos tiveram uma redução em sua carga horária, o curso da UFMS diminuiu 272 horas-aula e na UCDB somente 40.

Contudo, chama a atenção o aumento expressivo da carga horária do curso de bacharelado da UCDB em 2002, ano de sua implantação. A este curso foram acrescentadas 688 horas-aula passando de 2.940 no ano de 2001, para 3.628 no ano de 2002. Em compensação, o curso de licenciatura da mesma instituição foi reduzido em 258 horas-aula na carga horária total, apresentado, portanto, o curso de bacharelado 946 horas-aula a mais que o curso de licenciatura. Para o ano de 2003 foram retiradas 1.180 horas-aula do curso de bacharelado, permanecendo este, no ano de 2004, com 2.448 horas (um total apenas de 18 horas-aula a mais do que o curso de licenciatura). Para este período o curso da UFMS se manteve com a mesma carga horária do período anterior.

Para o ano de 2004, nota-se que o Curso de Pedagogia da UFMS apresentou um salto qualitativo em termos de carga horária, aumentado em 652 horas-aula a matriz curricular. Entretanto, o inverso aconteceu nos Cursos de Pedagogia da UCDB, pois este reduziu em 54 horas-aula a carga horária total do curso de bacharelado e 216 horas-aula do curso de licenciatura. Desta forma, destaca-se que, em ambas as instituições, as alterações referentes à carga horária total do curso, visaram atender as determinações legais, porém de forma diferenciada. Assim, a UFMS aumentou a carga horária com o objetivo de privilegiar as questões práticas do curso, entretanto a UCDB, por seu turno, diminuiu a

carga horária total do curso, objetivando atender a lógica do mercado, ou seja, adequar-se ao processo de reestruturação produtiva no campo da educação, oferecendo um curso de menor tempo de duração, portanto, menos oneroso.

Assim, é possível afirmar que as políticas educacionais instituídas pelo CNE a partir do ano de 1995, transformaram a educação como afirmado por Gentili (1999), em um “*fast food*” educacional, pois independente de ser uma instituição pública ou privada, os desdobramentos das políticas educacionais impactaram de forma negativa, a partir do momento que substituíram a racionalidade técnica discutida na década de 1970, pela racionalidade prática colocada a partir da implementação das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Da forma como as instituições entendem estas Diretrizes, e por meio delas, elaboram suas matrizes curriculares, estão caminhando na contramão do que se discute no movimento nacional de formação de educadores, em especial, a ANFOPE, que defende a base da formação do educador voltada para docência e nela incluída também a noção da escola em seu conjunto, pois a docência não se resume às quatro paredes da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado nesta dissertação buscou compreender como os desdobramentos das políticas educacionais desenvolvidas nos últimos anos, vêm repercutindo na formação inicial do pedagogo nos Cursos de Pedagogia da Universidade Católica Dom Bosco e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no período que compreende os anos de 1995 a 2004.

O estudo procurou recuperar a história deste curso no Brasil, e demonstrou que no início, ele visava uma dupla função, a de formar licenciados e bacharéis. Entretanto, no final dos anos de 1970, essa formação passa a ser duramente criticada, por ser fragmentada e de base tecnicista. Então, entra em discussão no começo dos anos de 1980 a proposta da base comum nacional defendida pelas entidades de classe, em especial a CONARCFE, atualmente denominada ANFOPE. Todavia, muitos cursos ainda continuaram a oferecer no diploma as habilitações de licenciado e técnico em educação.

No início da década de 1990, começam a vigorar no país as políticas de ordem neoliberal. As políticas nessa perspectiva visam a adequar o país ao novo modelo de

reestruturação produtiva, que, impulsiona as reformas no campo educacional, em especial na formação inicial dos trabalhadores. É nesse contexto que se intensifica a discussão sobre a formação de professores, ganhando, portanto, centralidade nas políticas educacionais, em particular após o ano de 1995, no início do governo de Fernando Henrique Cardoso e da promulgação da LDB 9394/1996. Neste governo, o professor foi colocado como eixo central das reformas educacionais, apregoando a este profissional, a responsabilidade pelo desempenho da educação em geral. Entretanto, no momento em que ele é colocado como eixo central das reformas educacionais, sua formação sobre sofre sérias mudanças, que acabam por vez desqualificando o trabalho docente, pois a busca por resultados imediatos no campo educacional, em especial por docentes com qualificação em nível superior para a atuação na educação básica, acaba por viabilizara cursos aligeirados nesta área.

No entanto, as políticas educacionais de sua gestão estavam carregadas pelo discurso neoliberal e pelos ditames dos organismos internacionais, o que por sua vez abordam uma proposta de formação docente mais rápida, nos cursos de licenciatura, estando, portanto, distante do que esperam as entidades organizadas em prol de uma formação de qualidade para os professores no Brasil.

Desta forma, o estudo demonstrou que na década de 1990, as políticas educacionais passaram a avaliar o trabalho do professor. A emergência por um ensino voltado para a prática educativa e para uma formação mais rápida, não deu ao professor condições de possuírem uma sólida formação, apresentando-se contraditória com o discurso oficial dos documentos emitidos pelo CNE. Esses documentos pregam a qualidade, objetivando a quantidade, como uma forma imediatista de obter dados quantitativos para atender as exigências da sociedade globalizada e dos órgãos de financiamento internacional. Todavia, as políticas implementadas a partir de 1995 são

flexíveis. Embora dêem às universidades autonomia para desenvolver seus projetos de cursos, as instituições sofrem um processo de controle centralizado mediante diversos mecanismos de avaliação, diferentemente do que acontecia com as políticas de 1960 e 1970, que eram políticas rígidas e que necessitavam serem seguidas.

Contudo, na década de 1990, as políticas educacionais, voltadas para a formação de professores, sugerem um novo paradigma de formação, a formação voltada para as competências. Estas competências visam a atender ao concreto da sala de aula, como resolver problemas de aprendizagem, para elevar o nível de pessoas escolarizadas. Por sua vez, esta orientação das políticas de formação de professores, pretendem transformá-lo em um técnico-prático-reflexivo, que resume sua ação no interior da sala de aula, pois elas dão centralidade aos conteúdos práticos da ação docente, esvaziando-se, portanto, os fundamentos históricos e filosóficos que sustentem essa formação.

Um outro ponto, a ser lembrado também, diz respeito à elevação do número de instituições de ensino superior e ao crescimento dos cursos de licenciatura, em especial os de Pedagogia e Normal Superior, acontecida nesta década, que transformaram a educação num comércio e a educação como um produto a ser vendido no mercado. Isso fez com que houvesse uma disputa por discentes entre as universidades privadas, transformando os cursos, principalmente os de licenciatura, em ofertas mais rápidas e menos onerosas, como por exemplo, a criação do Curso Normal Superior, de três anos de duração.

É justamente contra estas propostas de formação, que transformam o professor em técnico-prático e a educação em comércio, que as entidades de classes procuram debater. Elas têm buscado alcançar melhores condições de formação, melhores salários e condições de trabalho, em prol de uma educação pública verdadeiramente democratizada. E que seja realmente eficiente e contribua para o desenvolvimento da cidadania. Portanto,

é neste cenário de discussão sobre a formação inicial do professor, que entra a problemática da formação inicial oferecida nos Cursos de Pedagogia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

O Curso de Pedagogia da UCDB foi implantado no ano de 1962, e formava o técnico em educação. Já o da UFMS foi implantado no ano de 1981, e formava o licenciado, ambos passaram por várias reformulações desde sua implantação até o ano de 1995: Contudo, o estudo demonstrou que até o ano de 1998 as matrizes curriculares eram mais estáveis que no período de 1999 a 2004, apresentando mudanças frequentes na organização curricular. Como evidencia a pesquisa, após 1998, os cursos, tanto da UCDB como da UFMS, tiveram alterações significativas, buscando se adequar ao novo modelo de formação imposto pelos documentos oficiais. No entanto, esse fato se torna mais evidente a partir do ano de 1999, por ocasião da instalação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior.

Portanto, em relação à distribuição das disciplinas, o estudo constatou que houve uma diminuição das disciplinas voltadas para a formação básica, ou seja, os fundamentos educacionais, e um aumento das disciplinas relativas à formação prática docente, obedecendo aos pressupostos orientados pela LDB 9394/1996. No entanto, esta nova reestruturação está fundada numa formação que coloca o profissional como centro das transformações da própria escola, da educação e da sociedade, como um redentor do fracasso escolar, da evasão e da repetência, ou em outras palavras, o profissional capaz de alavancar o desenvolvimento social por meio da educação. Entretanto, este profissional passa por um processo de desprofissionalização causado pelas políticas educacionais que acabam por privá-lo de uma sólida formação, histórica, cultural e social.

A substituição das disciplinas de fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos, acontecida em ambos os cursos reforça nas matrizes curriculares o caráter técnico instrumental que por sua vez, enfatizam o que e como ensinar em detrimento dos fins e os meios da educação. Desencadeando uma formação com vistas à dimensão tarefaira do fazer pedagógico, desprovido de seu saber sobre os conteúdos das ciências que fundamentam a formação docente, da pesquisa pedagógica e científica. Todavia, cabe salientar que segundo os dados da pesquisa, essa ênfase na prática está mais visível no Curso de Pedagogia da UFMS do que no Curso de Pedagogia da UCDB.

Em relação à distribuição da carga horária por núcleo de análise, o estudo demonstrou que no período 1995 a 1999, a carga horária total do núcleo de formação básica era bem superior à dos demais núcleos, em ambas as instituições pesquisadas. Portanto, para este período a formação inicial do pedagogo estava voltada para a formação básica. Já para 2000 a 2004, em ambas instituições, deduz-se que a formação inicial esteve mais voltada para a prática, com exceção do curso de bacharelado da UCDB, que neste período teve uma redução expressiva deste núcleo, isso porque, essa exigência não está contida nos documentos legais para os cursos de bacharelado. No entanto, observa-se que neste período as alterações visaram a adequar as matrizes curriculares de ambos os cursos aos ditames da LDB 9394/1996 e das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, pois a LDB 9394/1996 supunha a formação do pedagogo como bacharel e as Diretrizes estipularam um mínimo de 300 horas de prática docente.

Desta forma, os resultados apontam que as políticas de formação de professores interferiram de forma significativa na organização das disciplinas e suas respectivas cargas horárias, acarretando assim, mudanças nas matrizes curriculares na

formação inicial do pedagogo e nas habilitações do curso, em especial nos que oferecem as habilitações voltadas para o exercício do magistério. Transformando a qualificação deste profissional em uma formação técnica, voltada para a prática docente, retomando as discussões e críticas acontecidas desde a década de 1980.

O estudo também demonstrou que em relação à distribuição do núcleo de disciplinas relativas à prática, as propostas curriculares das instituições pesquisadas, se adequaram ao que determina a indicação das Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica, ou seja, as disciplinas relativas a este núcleo devem ser disponibilizadas desde o início do curso. Por isso, a partir do ano de 2000 as disciplinas do mesmo tiveram um adiantamento, principalmente no Curso de Pedagogia da UCDB, que passou a ser oferecida, na licenciatura, desde o primeiro ano do curso.

Essa prática na UFMS começou a vigorar somente na matriz de 2004. Assim, nota-se que as Diretrizes tentam romper com o modelo de formação anterior, no qual o professor era formado com vistas à formação básica. Nesse novo modelo proposto pelo documento mencionado, a prática é entendida como o eixo principal de formação. Entretanto as instituições, ao acolherem esse modelo de organização curricular, originam uma supervalorização da prática, e conseqüentemente, uma minimização do papel da formação teórica, que respalda uma formação sólida para o educador.

Em relação à oscilação de carga horária dos núcleos de análise, o estudo demonstrou que o Curso de Pedagogia da UFMS teve menos oscilações que o Curso de Pedagogia da UCDB, permanecendo estável em relação à mudança de matriz curricular e carga horária num período aproximado de 3 anos. Já o curso da UCDB, demonstrou maior oscilação, pois, a partir do ano de 1999, as matrizes e carga horária desta instituição tiveram alterações anualmente. No que diz respeito à carga horária total do curso, na

UCDB no período de 1995 a 2003, foi maior do que na UFMS, quando por ocasião de novas mudanças estruturais nos cursos de ambas as instituições, a UFMS aumentou sua carga horária e a UCDB diminuir. Entretanto, o estudo confirmou ainda, que a formação do pedagogo na UCDB continua voltada para a formação básica, em especial no curso de bacharelado, e na UFMS após esta nova reestruturação da matriz curricular, a formação voltou-se para a prática.

Sendo assim, os desdobramentos das políticas educacionais da década de 1990 trouxeram alterações significativas em ambas às instituições, pois objetivaram privilegiar as questões práticas do curso de licenciatura em Pedagogia e, além disto, também visaram a atender a lógica do mercado, ou seja, adequar-se ao processo de reestruturação produtiva no campo da educação. Infere-se, portanto, que independente de sua categoria administrativa, as instituições pesquisadas ao reformularem suas matrizes curriculares para o curso de Licenciatura em Pedagogia acarretaram um conflito teórico-metodológico na formação inicial do Pedagogo. Pois, a centralidade na prática propícia um afastamento em relação à teoria, que sai prejudicada, e que por sua vez, impossibilita uma formação sólida com bases científicas, voltando um novo tecnicismo orientado pelos documentos oficiais.

Nota-se ainda, que ambas as instituições pesquisadas não estão usando de sua autonomia para elaborar as propostas pedagógicas do Curso de Pedagogia, ficando estas restritas ao cumprimento dos ditames dos documentos oficiais, caminhando, portanto, na contramão do que discute o movimento nacional de educadores, em especial, a ANFOPE. Instituição esta que defende a base da formação do educador voltada para docência e nela incluída também a noção da escola em seu conjunto, pois a docência não se resume apenas à sala de aula, e busca também acabar com a dicotomia entre pedagogo docente e especialista no Curso de Pedagogia.

Assim pode-se dizer que a formação inicial no interior dos cursos pesquisados é distinta do que se espera para o profissional atuante em uma sociedade cada vez mais competitiva. No entanto cabe lembrar, que este estudo não pretende esgotar o assunto aqui pesquisado, já que as questões relativas ao temas são abrangentes e problemáticas. O estudo ambiciona apenas, subsidiar novas discussões, e assim abrir espaço para outras que certamente virão. Desta forma, o estudo abre caminho para que futuras pesquisas permitam responder algumas questões que esta dissertação suscitou, visando atender a questionamentos como: Será que a matriz curricular do Curso de Pedagogia centrada em disciplinas relacionadas à prática docente poderá contribuir com uma formação sólida e crítica do educador? Como se desenvolve este processo de mudanças curriculares no interior da sala de aula dos Cursos de Pedagogia? Qual foi o papel dos professores formadores e dos coordenadores de Curso no processo que seguiu essa mudança curricular? Qual a ação do currículo formal diante do currículo em ação?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACÁCIO, Maria de Lourdes Bezerra. A formação do Pedagogo na UFAC: dúvidas e fantasias na implantação do novo currículo de pedagogia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 1999, 90 pgs.

AGUIAR, Márcia Ângela. A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura S.C. (org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

ALARCÃO, Isabel. Prefácio. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

ALMEIDA, Déa Terezinha Rímolli de. História da criação da Universidade Católica Dom Bosco. Dissertação de Mestrado. Universidade Mackenzie. São Paulo: 1996, 167p.

ANDRÈ, Marli. A formação de professores nas pesquisas dos anos de 1990. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

BECK, Dinah Quesada. Implicações da organização curricular na construção da identidade profissional: um estudo sobre o currículo do Curso de Pedagogia da FURG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas-RS: 2003.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. Modelo neoliberal e políticas educacionais. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BITTAR, Mariluce. Política de educação superior em mato grosso do sul e a formação de professores - origens e perspectivas. Projeto de Pesquisa. Campo Grande – MS

Universidade Católica Dom Bosco ano de 2001. Disponível em <http://www.capes/produção.gov.br> (acesso em 12/09/2006).

BOBBIO, Norberto. Dicionário de Política. 5 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2000.

BRINHOSA, Mário Cezar. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR: Caçador : Unc, 2001. Pg -35-60.

BRITO, Vilma Miranda de. O professor necessário para o Ensino Fundamental na Política Educacional Brasileira a partir dos anos 90. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande –MS: 2002, 147 pgs.

BRZEZINSKII Iria. Pedagogia, pedagogos e a formação de professores: Busca e movimento. Campinas - SP: Papyrus, 1996- 2ª ed.

_____. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? In: Rev. **Educação e Sociedade**. V.68.p, 80-108, dezembro 1999.

_____. LDB INTERPRETADA: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2000- 3 ed.

CAMPANI, Adriana A pedagogia que forma o pedagogo: uma análise do saber docente. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande Do Sul: 1999, 117 pgs

CARVALHO, Celso e **MONFREDINI**, Ivanise. A formação docente nas licenciaturas no ensino superior “mercantilizado”. In: **QUAESTIO**: Revista de estudos de educação V. 1, n. 1, p. 23-41, Maio de 1999- Sorocaba, SP: Uniso.

_____. A formação docente nas licenciaturas no ensino mercantilizado. In: **QUAESTIO**: Revista de estudos de educação V. 7, n. 1, p. 23-59, Maio de 2005- Sorocaba, SP: Uniso.

COELHO, Ildeu Moreira. **Formação do educador: a busca da identidade do Curso de Pedagogia/INEP**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA Brasília: INEP, 1987. 50 p. - (Séries encontros e debates, 2).

COGO, Eliana Aparecida. O Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Cassilândia face às mudanças no processo de formação dos professores da Educação Básica. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande – MS: 2000.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD,

Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. Pg. 75-121.

CHUCHENE, Amélia Ciscato. Uma análise do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná: legislação, possibilidades e ações concretas. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: 2001, 153 pgs.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino superior no octênio FHC. In: **Educação e Sociedade** V. 24 n. 82, p. 37-61, Abril 2003.

CUNHA, Luiz Antônio, **Góes**, Moacyr de. O golpe na educação. 11ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

DIAS, Rosanne evangelista e **LOPES**, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acessado em 10/08/2006.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Políticas públicas de educação: o financiamento da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (1991 a 1994). Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação: Campinas -SP, 2001. Pgs 250.

FIDELES, Sirlene Moreira. Políticas de Formação e a Profissionalização docente em Jataí-Goiás. Campo Grande: 2005. 167 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco. (mimeo).

FONSECA, Marília de. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). **Políticas educacionais: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995. Pg. 85-121.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. In **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68. Dezembro de 1999. Pgs. 17-44.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade** V. 23 n. 80, p. 137-168, setembro de 2002.

_____. Certificação Docente e Formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização. In: **Educação e Sociedade**: Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acessado em 10/08/2006.

_____. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectivas da Formação de educadores**: São Paulo: Editora UNESP, 2004. pgs, 89-116.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neocentrismo e formação do educador. In ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1995. p.89-103.

FURTADO, Carla Maria. O Curso de Pedagogia E A Formação Dos Profissionais Da Educação Brasileira.(www.unifebe.edu.br/divulgacao/artigo02.doc, acessado em 02/05/06).

FRIGOTTO, Gaudêncio e **CIAVATTA**, Maria. Educação Básica no Brasil na Década De 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Educação e Sociedade** V. 24 n. 82, p. 90-130, Abril de 2003.

GADOTTI, Moacir. Estado e sindicalismo docente: 20 anos de conflitos. In: REVISTA ELETRÓNICA ADUSP. Dezembro de 1996 nº 8. Pgs. 14-20 (<http://www.adusp.org.br/revista/08/Default.htm>, 01/05/2006).

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GENTILLI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILLI, Pablo (Org). Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. 2 ed. Brasília: CNTE, 1999.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. História da educação. São Paulo: Cortez, 1989.Pgs. 54-78.

GRAMSCI, Antonio. Obras escolhidas. Vol. 1, Lisboa: Editora Estampa, 1974.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação.In: **Educação e Sociedade**. Agosto de 1998, vol.19, nº.63, p.105-125. ISSN 0101-7330

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. Formação de professores para o próximo milênio: novo lócus? São Paulo: Annablume, 2000.

KRUKI, Mary Leila Maciel de Oliveira. Cursos modulares da UCDB na ótica de seus alunos: Reflexos da política educacional. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco – Mestrado em Educação: Campo Grande -MS, 2005.Pgs 105.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê?São Paulo: Cortez, 2002.- 5ª ed.

_____, PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68. Dezembro de 1999. Pgs. 239-277.

LIMA, Emília Freitas de. Formação de professores - passado, presente e futuro: o Curso de Pedagogia. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. O curso de pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. pgs, 185-200.

MACEDO, Lucilava da Silva. As Políticas de Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Legitimação e Resistência. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife - PE: 2001, 123pgs.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; **SHIGUNOV NETO**, Alexandre. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In **MACIEL**, Lizete Shizue Bomura; **SHIGUNOV NETO**, Alexandre. **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, Célia Tanajura. O projeto nordeste e a formação do professor: diretrizes da reforma educacional brasileira. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2001, 120 pgs.

MALHEIROS, Márcia Rita Trindade Leite. História e formação de professores em Mato Grosso do Sul: Algumas interfaces. In: **Série-Estudos**. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB - n. 10 (dezembro 2000). Campo Grande: UCDB, 2000. pgs. 65-78.

_____. Possibilidades e perplexidades nas propostas de formação para professores: A ordem do discurso no campo de estudo da Pedagogia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS: 2004.

MARQUES, Mário Osório. A formação do profissional da educação. 5ed. Ijuí: editora Unijuí, 2006.

MARX, Karl e **ENGELS** Friederich. K. Marx e F. Engels: História. 2 ed. São Paulo: Ática, 1984. (Tradução Florestan Fernandes).

MELLO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para a formação dos professores da educação básica. In: **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68. Dezembro de 1999. Pgs. 45-60.

MELLO, GUIOMAR NAMO DE. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo: Perspectiva ., Jan./Mar. 2000, vol.14, no.1, p.98-110. ISSN 0102-8839.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). Políticas educacionais: impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 1995.

PATTO, Maria Helena Souza. Formação de professores: o lugar das humanidades. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectivas da Formação de educadores**: São Paulo: Editora UNESP, 2004. pgs, 61-78.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68. Dezembro de 1999. Pgs. 109-125.

ROCHA, José Damião Trindade. Diretrizes curriculares e a formação inicial de professores da escola básica. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal De Goiás. Goiás: 2002, 318 pgs.

ROCHA, Maria Stefani. Professores polivalentes das séries iniciais do ensino fundamental: Concepção da formação e do ensino de matemática. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco – Mestrado em Educação : Campo Grande - MS, 2005. Pgs 269.

RODRIGUES, J. Barbosa. História de Mato Grosso do Sul. 2ª ed. São Paulo: Editora do escritor, 1993. (Coleção História V. 4).

RODRIGUES, Marli de Fátima. Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná – Departamento de Educação: Curitiba-PR, 2005. Pgs 228.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Reformas educativas latino-americanas: a formação de professores em questão. In: Educação e emancipação. Maranhão: Edufma, 2002.

———. Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? In: OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. **Trabalho docente: os professores e sua formação**. Campo Grande, MS: ed. UFMS, 2003. Pgs, 35-54.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973). 9 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil: O papel do congresso Nacional na Legislação do ensino. São Paulo: Cortez, 1987. (Coleção educação contemporânea)

———. Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional. 4º ed. Campinas, SP: Autores associados, 2002 (Coleção educação contemporânea).

———. Educação: do censo comum à consciência filosófica. São Paulo: Autores associados, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-político dos professores. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. pgs, 71-90.

—————Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho d'água, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto. Política Educacional. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Anamaria Santana da. A professora de Educação infantil e sua formação universitária. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas –SP: 2003.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2003- 2^a ed.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**. 500 anos de educação escolar. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 nº 14 (número especial). Pgs 61-88.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política educacional em tempos de transição. Brasília: Plano, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche e **FREITAS**, Isabel Maria Sabino. Política educacional no Brasil: Introdução histórica. Brasília: Plano, 2003.

REFERÊNCIAS DE DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. °9394/96. Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Brasília 1996.

———. **Plano Nacional de Educação** – Lei n ° 10.172. Promulgada em 9 de Janeiro de 2001. Brasília, 2001.

———. **Conselho Nacional de Educação**. Decreto 3.276/99. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: (<http://www.semesp.org.br>) Acesso em 18/05/2006.

———. **Conselho Nacional de Educação**. Decreto 3.554. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: (<http://www.semesp.org.br>) Acesso em 18/05/2006.

———. **Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno**. Parecer CEN/CP n. ° 115/99 dispõe sobre a criação dos Institutos Superiores de Educação. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne>.> Acesso em 22 de Maio de 2006.

———. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno**. Parecer n. ° 9 de 2001 de 08/05/2001. Institui Diretrizes Curriculares para a formação de professores na Educação Básica em Cursos de nível superior.> <http://www.mec.gov.br/cne>.> Acesso em 22 de Abril de 2006.

———. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno**. Parecer CNE/CP 27/2001. Dá nova redação ao item 3.6 do parecer CNE/PC 9/01, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na Educação Básica em Cursos de

nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. ><http://www.mec.gov.br/cne>.> Acesso em 30 de Abril de 2006.

———. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.** Parecer CNE/CP 28/2001. Dispões sobre a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.> <http://www.mec.gov.br/cne>.> Acesso em 10 de Abril de 2006.

———. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.** Parecer CNE/CP n. ° 3 de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 05/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Homologado em 10/04/2006. Disponível em > <http://www.mec.gov.br/cne>.> Acesso em 22 de Maio de 2006.

———. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.** Parecer CNE/CP n. ° 5 de 2005 . Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em > <http://www.mec.gov.br/cne>.> Acesso em 18 de Maio de 2006.

———. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.** Parecer CNE/CP n. ° 9 de 2001 de 08/05/2001. Institui Diretrizes Curriculares para a formação de professores na Educação Básica em Cursos de nível superior. Disponível em > <http://www.mec.gov.br/cne>.> Acesso em 30 de Abril de 2006.

———. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.** Parecer CNE/CES nº 970/99: Dispõe sobre o Curso Normal Superior e a Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Disponível em > <http://www.mec.gov.br/cne>.> Acesso em 01 de Maio de

———. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.** Projeto de Resolução. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia. > <http://www.mec.gov.br/cne>> Acesso em 30 de abril de 2006.

———. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.** Resolução CEB n. ° 2, de 19 de Abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares para a formação de docentes da educação Infantil e dos demais anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio na Modalidade Normal. > <http://www.mec.gov.br/cne>> acesso em 01 de Maio abril de 2006.

———. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.** Resolução n. ° 1, de 1º de Fevereiro de 2005. Estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de Curso de Graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental.> <http://www.mec.gov.br/cne>.> acesso em 10 de abril de 2006.

———. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.** Resolução n. ° 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na Educação Básica em Cursos de nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. ><http://www.mec.gov.br/cne>.> Acesso em 25 de Abril de 2006.

———. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.** Resolução n. ° 2, de 19 de Fevereiro de 2002. Dispões sobre a duração e carga horária dos cursos de formação de

professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.> <http://www.mec.gov.br/cne>.> Acesso em 20 de Maio de 2006.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO. Resolução CONSU/UCDB N° 005 de 30 de Setembro de 1994. Dispõe sobre a criação, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Habilitação: Magistério da Pré-escola e Séries Iniciais do 1º Grau.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO. Resolução CONSU/UCDB N° 17/01 de 11 de Setembro de 2001. Dispõe sobre a criação, no Curso de Pedagogia, das Habilitações em: Administração Escolar, bacharelado, campus central, da Universidade Católica Dom Bosco.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Católica Dom Bosco, 2000.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Católica Dom Bosco, 1993. Reestruturação do curso.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Portaria UFMS N° 091-A DE 1980. Dispõe sobre a criação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Portaria UFMS N° 129-A DE 1980. Dispõe sobre o currículo pleno, matriz curricular, ementário e tempo útil do Curso de Pedagogia da UFMS.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Resolução COPE/UFMS N° 057 de 12 de Dezembro de 1983. Dispõe sobre a revisão da Portaria 129-A de 1980.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Anais do seminário do Curso de Pedagogia: Repensando o Curso de Pedagogia, n°5. Campo Grande, UFMS: Imprensa Universitária, 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Resolução COPE/UFMS N° 058 de 11 de Abril de 1990. Dispõe sobre o tempo útil do Curso de Pedagogia, mudança de nome das habilitações e disciplina de educação física.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Resolução COPE/UFMS N° 045 de 29 de Janeiro de 1990. Dispõe sobre a estrutura curricular da Curso de Pedagogia.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Resolução COPE/UFMS N° 145 de 26 de Outubro de 1990. Dispõe sobre a estrutura curricular da Curso de Pedagogia.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Resolução COPE/UFMS N° 086 de 18 de Dezembro de 1992. Dispõe sobre o currículo pleno, matriz curricular, ementário e tempo útil do Curso de Pedagogia da UFMS.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Resolução COPE/UFMS N° 122 de 13 de Dezembro de 1995. Dispõe sobre o currículo pleno, matriz curricular, ementário e tempo útil do Curso de Pedagogia da UFMS.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Resolução CAEN/UFMS N° 15 de 13 de Março de 2000. Dispõe sobre o currículo pleno, e das Habilitações: educação Infantil e Primeiros Anos do Ensino Fundamental/Licenciatura /CCHS.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Resolução CAEN/UFMS N° 05 de 17 de Abril de 2001. Dispõe sobre o currículo pleno, e das Habilitações: educação Infantil e Primeiros Anos do Ensino Fundamental/Licenciatura /CCHS.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2004.

REFERÊNCIAS DE DOCUMENTOS DAS ENTIDADES DE CLASSE

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISIONAIS DA EDUCAÇÃO. Boletim da ANFOPE-ano V - nºII -Agosto de 1999.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISIONAIS DA EDUCAÇÃO. Boletim da ANFOPE“Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica/regulamentação da profissão do pedagogo: debate que retorna” -ano VII-nº 15 –Florianópolis Dezembro de 2001.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISIONAIS DA EDUCAÇÃO. IV Encontro Nacional (Documento Final): Belo Horizonte, 1989.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISIONAIS DA EDUCAÇÃO. VI Encontro Nacional Construindo uma Política Educacional (Documento Final): Recife -PE, 19994

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISIONAIS DA EDUCAÇÃO. IX Encontro Nacional (Documento Final): Campinas, 1998.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISIONAIS DA EDUCAÇÃO. III Seminário Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Documento Final): Brasília, Junho de 1999.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISIONAIS DA EDUCAÇÃO. VI Encontro Nacional (Documento Final): Belo Horizonte, 1992.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISIONAIS DA EDUCAÇÃO. VIII Encontro Nacional (Documento Final): Belo Horizonte, 1996.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. X Encontro Nacional (Documento Final): Brasília, 2000.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. XI Encontro Nacional (Documento Final) “Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo”: Florianópolis-SC, 2002.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. Documento “Memórias do Fórum de Pró-Reitores das Universidades Brasileiras”. São Paulo, 1997. Disponível em www.forgrad.org.br. (acesso em 10/08/2006).

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. Documento da 36a. Reunião anual da SBPC. Avaliação da Comissão Nacional de reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. São Paulo, julho de 1984.

APÊNDICE

Tabela 01: Distribuição da Carga horária por núcleos de análises (UFMS)

Documento	Formação Básica	Relativas a Prática	Complementares	C.H.Total
Portaria 91-A/1980	1960	920	180	3060
Portaria 129-A/1980	1755	855	120	2730
Resolução COEP 057/1983	1380	705	510	2595
Resolução COEP 044/1988	1340	715	540	2595
Resolução COEP 026/1990	1185	870	480	2535
Resolução COEP 045/1990	1185	900	480	2565
Resolução COEP 145/1990	1125	780	420	2325
Resolução COEP 086/1992	1200	820	440	2480
Resolução COEP 099/1994	1560	786	272	2618

Fonte: Elaboração a partir de Portarias e Resoluções da UFMS (1980 a 1994)

Tabela 02: Distribuição da Carga Horária Anual (1980 a 1994)

Portaria 91-A 1980	Portaria 129-A 1980	Resolução COEP 057/1983	Resolução COEP 044/1988	Resolução COEP 026/1990	Resolução COEP 045/1990	Resolução COEP 145/1990	Resolução COEP 086/1992	Resolução COEP 099/1994
3060	2730	2595	2595	2535	2565	2325	2480	2618

Fonte: Elaboração a partir de Portarias e Resoluções da UFMS (1980 a 1994)

Tabela 05: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia ano de 1995

	Formação Básica	Prática de Ensino	Complementares	Carga Horária
UFMS	1632	850	204	2686
UCDB	1764	882	198	2844

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da: Resolução COEPE nº 122/1995 e da Resolução CONSU nº 005/1994

Tabela 06: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia ano de 1997

	Formação Básica	Prática de Ensino	Complementares	Carga Horária
UFMS	1632	850	204	2686
UCDB	1900	920	160	2980

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da: Resolução COEPE nº 122/1995 e Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UCDB ano de 2000.

Tabela 07: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia ano de 1998

	Formação Básica	Prática de Ensino	Complementares	Carga Horária
UFMS	1632	850	204	2686
UCDB	1920	980	80	2980

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da: Resolução COEPE nº 122/1995 e Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UCDB ano de 2000.

Tabela 08: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia ano de 1999

	Formação Básica	Prática de Ensino	Complementares	Carga Horária
UFMS	1632	850	204	2686
UCDB	18000	110	80	2980

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da: Resolução COEPE nº 122/1995 e Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UCDB ano de 2000.

Tabela 09: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia ano de 2000

	Formação Básica	Prática de Ensino	Complementares	Carga Horária
UFMS	1020	1122	272	2414
UCDB	1800	1100	40	2940

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da Resolução CAEN nº15/2000 da UFMS e Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UCDB ano de 2000.

Tabela 10: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia ano de 2001

	Formação Básica	Prática de Ensino	Complementares	Carga Horária
UFMS	1020	1122	272	2414
UCDB	1800	1100	40	2940

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos Resolução CAEN nº 5/2001(UFMS) e Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UCDB ano de 2000.

Tabela 11: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia ano de 2002

	Formação Básica	Prática de Ensino	Complementares	Carga Horária
UFMS	1020	1122	272	2414
UCDB (B)	1692	504	1332	3528
UCDB (L)	1260	1080	288	2628

Fonte Elaboração a partir de dados extraídos da Resolução CAEN nº15/2000 da UFMS, da Resolução CONSU nº 017/2001 (UCDB) e da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia (Licenciatura) da UCDB, em 01/11/2006.

Tabela 12: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia ano de 2003

	Formação Básica	Prática de Ensino	Complementares	Carga Horária
UFMS	1020	1122	272	2414
UCDB (B)	1548	576	324	2448
UCDB (L)	1260	882	288	2430

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da Resolução CAEN nº15/2000 da UFMS e de Matriz Curricular dos cursos de Pedagogia (Bacharelado e Licenciatura) da UCDB, retiradas da Página UCDB- Sistema para Coordenação de Bloco em 01/11/2006.

Tabela 13: Composição da estrutura curricular por núcleo de análise do Curso de Pedagogia ano de 2004

	Formação Básica	Prática de Ensino	Complementares	Carga Horária
UFMS	1020	1836	200	3056
UCDB (B)	1440	648	216	2304
UCDB (L)	1296	846	72	2214

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos do Projeto Político Pedagogia ano de 2003 da UFMS e de Matriz Curricular dos cursos de Pedagogia (Bacharelado e Licenciatura) da UCDB, retiradas da Página UCDB- Sistema para Coordenação de Bloco em 01/11/2006.

Tabela 14: Evolução da carga horária dos cursos de Pedagogia da UFMS e UCDB (1995-2004)

ANO	1995	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
UFMS	2686	2686	2686	2686	2414	2414	2414	2414	3056
UCDB	2980	2980	2980	2980	2940	2940			
UCDB B.							3528	2448	2304
UCDB L.							2628	2430	2214

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos de documentos da Universidade Católica Dom Bosco e universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Quadro 18: Disciplinas UCDB no ano de 1995 (Resolução CONSU nº 005/1994)**(Habilitação em Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Orientação educacional).**

1º SEM.	2º SEM.	3º SEM.	4º SEM.	5º SEM.	6º SEM.	7º SEM.	8º SEM.
Atualidades Brasileiras I (36)	Atualidades Brasileiras II (36)	Didática I (54)	Didática II (54).	Didática III (54)	História da Educação III (54)	Estágio Supervisionado de Orientação Educacional I (72)	Educação de Adultos (54)
Cultura Teológica (36)	Biologia da Educação (54)	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica I (72)	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica II (54)	Filosofia da Educação II (54)	Filosofia da Educação III (54)	Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do ensino fundamental I I (54)	Estágio Supervisionado de Orientação Educacional II (72)
Introdução a Filosofia (54)	Informática Aplicada a Educação I (54)	Informática Aplicada a Educação II (72)	Filosofia da Educação I (54)	História da Educação II (54)	Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do ensino fundamental I (54)	Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental II (108)	Ética (36)
Língua Portuguesa I (72)	Língua Portuguesa II (72)	Psicologia da Educação: Adolescência (54)	Educação Física Infantil (36)	Metodologia do Ensino da Educação Infantil (54)	Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental I (108)	Prática de Ensino no Ensino Médio (72)	Psicologia Social (54)
Metodologia Científica (54)	Psicologia da Educação: Aprendizagem (54)	Psicologia da Educação: Evolutiva -Criança (54)	História da Educação I (54)	Orientação Vocacional (54)	Prática de Ensino no Ensino Médio (72)	Princípios e Métodos de Orientação Educacional (72)	Tecnologia educacional (36)
Psicologia Geral (54)	Sociologia Geral II (54)	Sociologia da Educação (54)	Medidas Educacionais (54) _	Prática de Ensino na educação Infantil (108)	Psicologia de Portadores de Necessidades Especiais (54)		
Sociologia Geral I (54)	Teologia da Educação (36)		Psicologia da Personalidade (54)				

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da Resolução CONSU nº 005/1994

(*) = Carga Horária

Quadro 19: Disciplinas UCDB no ano de 1997 (Projeto Político Pedagógico ano de 2000)
(Habilitação em Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar da Educação Básica).

1º SEM.	2º SEM.	3º SEM.	4º SEM.	5º SEM.	6º SEM.	7º SEM.	8º SEM.
Atualidades Brasileiras I (40)	Atualidades Brasileiras II (40)	Didática I (60)	Didática II (60)	Didática III (60)	História da Educação III (60)	Estágio Supervisionado de Supervisão escolar I (80)	Arte em Educação (40)
Cultura Teológica (40)	Biologia da Educação (60)	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica I (80)	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica II (60)	Filosofia da Educação II (60)	Filosofia da Educação III (60)	Metodologia do Ensino da Educação Infantil e Séries Iniciais da Educação Básica III (60)	Estágio Supervisionado de Supervisão Escolar II (80)
Introdução a Filosofia (60)	Informática Aplicada a Educação I (60)	Informática Aplicada a Educação II (80)	Filosofia da Educação I (60)	História da Educação II (60)	Metodologia do Ensino da Educação Infantil e Séries Iniciais da Educação Básica II (60)	Prática de Ensino da Educação Infantil e Séries Iniciais da Educação Básica III (60)	Ética (40)
Língua Portuguesa I (80)	Língua Portuguesa II (80)	Psicologia da Educação: Adolescência (60)	Educação Física Infantil (40)	Metodologia do Ensino da Educação Infantil e Séries Iniciais da Educação Básica I (60)	Prática de Ensino da Educação Infantil e Séries Iniciais da Educação Básica II (60)	Prática de Ensino no Ensino Médio II (80)	Fundamentos da Educação Infantil (40)
Metodologia Científica (60)	Psicologia da Educação: Aprendizagem (60)	Psicologia da Educação: Evolutiva -Criança (60)	História da Educação I (60)	Currículos e Programas II (60)	Prática de Ensino no Ensino Médio I (80)	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I (80)	Tecnologia educacional (40)
Psicologia Geral (60)	Sociologia Geral II (60)	Sociologia da Educação (60)	Currículos e Programas I (60)	Prática de Ensino da Educação Infantil e Séries Iniciais da Educação Básica I (60)	Psicologia de Portadores de Necessidades Especiais (60)		Educação de Jovens e adultos (40)
Sociologia Geral I (60)	Teologia da Educação (40)		Psicologia da Personalidade (60)				

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos do Projeto Político Pedagógico ano de 2000

(*) = carga Horária

Quadro 20: Disciplinas UCDB no ano de 1998 (Projeto Político Pedagógico ano de 2000)**(Habilitação em Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Inspeção Escolar da Educação Básica).**

1º SEM.	2º SEM.	3º SEM.	4º SEM.	5º SEM.	6º SEM.	7º SEM.	8º SEM.
Atualidades Brasileiras I (40)	Atualidades Brasileiras II (40)	Didática I (60)	Didática II (60)	Didática III (60)	História da Educação III (40)	Estágio Supervisionado em Inspeção Escolar I (100)	Estágio Supervisionado em Inspeção Escolar II (80)
Cultura Teológica (40)	Biologia da Educação (60)	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica I (80)	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica II (60)	Filosofia da Educação II (60)	Filosofia da Educação III (40)	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências (40)	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação (80)
Introdução a Filosofia (60)	Informática Aplicada a Educação I (60)	Informática Aplicada a Educação II (80)	Filosofia da Educação I (60)	História da Educação II (60)	Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Geografia (40)	Prática de Ensino nas Séries Iniciais do ensino Fundamental I (100)	Prática de Ensino nas Séries Iniciais do ensino Fundamental I I (80)
Língua Portuguesa I (80)	Língua Portuguesa II (80)	Psicologia da Educação: Adolescência (60)	Educação Física Infantil (40)	Conteúdo e Metodologia do Ensino da língua Portuguesa (60)	Prática de Ensino da Educação Infantil II (60)	Educação de Jovens e Adultos (40)	
Metodologia Científica (60)	Psicologia da Educação: Aprendizagem (60)	Psicologia da Educação: Evolutiva -Criança (60)	História da Educação I (60)	Legislação do ensino II (60)	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática (40)	Princípios e Métodos de Administração Escolar (80)	
Psicologia Geral (60)	Sociologia Geral II (60)	Sociologia da Educação (60)	Legislação do ensino I (60)	Prática de Ensino n Educação Infantil I (60)	Conteúdo e Metodologia de Alfabetização (40)	Psicologia para Portadores de Necessidades Especiais (40)	
Sociologia Geral I (60)	Teologia da Educação (40)		Psicologia da Personalidade (60)		Literatura Infantil (40)		
					fundamentos da educação Infantil (40)		
					Arte em Educação (40)		

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos do Projeto Político Pedagógico ano de 2000

(*) = Carga Horária

Quadro 21: Disciplinas UCDB no ano de 1999 (Projeto Político Pedagógico ano de 2000)

(Habilitação em Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Administração Escolar da Educação Básica).

1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre	7º semestre	8º semestre
Atualidades Brasileiras I (40)	Atualidades Brasileiras II (40)	Didática I (60)	Didática II (40)	Didática III (40)	História da Educação III (40)	Estágio Supervisionado de Administração Escolar I (100)	Estágio Supervisionado de Administração Escolar II (80)
Cultura Teológica (40)	Biologia da Educação (60)	Estrutura e Funcionamento da educação Básica I (80)	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica II (40)	Filosofia da Educação II (40)	Filosofia da Educação III (40)	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências (40)	Orientação e Elaboração do TCC (40)
Introdução a Filosofia (60)	Informática Aplicada a Educação I (60)	Informática Aplicada a Educação II (80)	Filosofia da Educação I (80)	História da Educação II (40)	Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Geografia (40)	Prática de Ensino nas Séries Iniciais do ensino Fundamental I (80)	Prática de Ensino nas Séries Iniciais do ensino Fundamental I (80)
Língua Portuguesa I (80)	Língua Portuguesa II (80)	Psicologia da Educação: Adolescência (60)	Estatística Aplicada a Educação I (40)	Conteúdo e Metodologia da Alfabetização (40)	Prática de Ensino da Educação Infantil II (80)	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática (40)	Educação de Jovens e adultos (40)
Metodologia Científica (60)	Psicologia da Educação: Aprendizagem (60)	Psicologia da Educação: Evolutiva -Criança (60)	História da Educação I (80)	Estatística Aplicada a Educação II (40)	Metodologia do Ensino da Educação Física Infantil II (40)	Princípios e Métodos de Administração Escolar (80)	
Psicologia Geral (60)	Sociologia Geral II (60)	Sociologia da Educação (60)	Fundamentos da Educação Infantil (40)	Prática de Ensino n Educação Infantil I (80)	Educação Física Infantil II (40)		
Sociologia Geral I (60)	Teologia da Educação (40)		Psicologia de Portadores de Necessidades Especiais (40)	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (40)	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação (80)		
			Literatura Infantil (40)	Educação Física Infantil I (40)	Arte em Educação (40)		
				Metodologia do Ensino da Educação Física Infantil I (40)			

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos do Projeto Político Pedagógico ano de 2000

(*) = Carga Horária

Quadro 22: Disciplinas UCDB no ano de 2000 (Projeto Político Pedagógico ano de 2000)
(Habilitação em Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Orientação educacional).

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRES	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
Psicologia Geral (60)	Língua Portuguesa II (80)	Didática II (40)	Didática III (40)	Conteúdos e Metodologia de Alfabetização (40)	Metodologia do Ensino da Educação Infantil II (40)	Educação de Jovens e Adultos (80)	Prática de Ensino nas Séries Iniciais II (80)
Sociologia Geral (60)	Psicologia da Educação (aprendizagem) (40)	Educação Física Infantil I (40)	Educação Física Infantil II (40)	Conteúdos e Metodologia do Ensino de Ciências (40)	Prática de Ensino na Educação Infantil II (80)	Prática de Ensino nas Séries Iniciais I (80)	Orientação e Elaboração do TCC (80)
Atualidades brasileiras (40)	Sociologia da Educação (80)	Filosofia da Educação I 40 (F.Básica)	Filosofia da Educação II 80 (F.Básica)	Conteúdos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (40)	Arte em Educação (40)	Estágio supervisionado em orientação Educacional I (100)	Estágio supervisionado em orientação Educacional II (80)
Cultura teológica (40)	Biologia da Educação (40)	Fundamentos de Educação Infantil 80 (F.Profissional)	História da Educação II (80)	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica II (40)	Conteúdos e Metodologia do Ensino de História e Geografia (40)	Princípios e Métodos de Orientação Educacional (80)	
Introdução a Filosofia (60)	Didática I (80)	História da Educação I (40)	Medidas Educacionais (40)	Filosofia da Educação III (40)	Conteúdos e Metodologia do Ensino de Matemática (40)		
Língua Portuguesa I (80)	Informática Aplicada a Educação I (80)	Informática Aplicada a Educação II (80)	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica I (80)	História da Educação III (40)	Literatura Infantil (40)		
Metodologia Científica (60)		Psicologia Educação: Adolescência (40)	Psicologia Educação: Portadores de Necessidades especiais (40)	Metodologia do Ensino da Educação Infantil I (40)	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação (80)		
		Psicologia Educação: Evolutiva-Criança (40)		Prática de Ensino na Educação Infantil I (80)	Orientação Vocacional (40)		

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos do Projeto Político Pedagógico ano de 2000

(*) = Carga Horária

Quadro 23: Disciplinas UCDB no ano de 2001 (Projeto Político Pedagógico ano de 2000)**(Habilitação em Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar).**

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRES	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
Psicologia Geral (60)	Língua Portuguesa II (80)	Didática II (40)	Didática III (40)	Currículos e programas II (40)	Metodologia do Ensino da Educação Infantil II (40)	Educação de Jovens e Adultos (80)	Prática de Ensino nas Séries Iniciais II (80)
Sociologia Geral (60)	Psicologia da Educação (aprendizagem) (40)	Educação Física Infantil I (40)	Educação Física Infantil II (40)	Conteúdos e Metodologia do Ensino de Ciências (40)	Prática de Ensino na Educação Infantil II (80)	Prática de Ensino nas Séries Iniciais I (80)	Orientação e Elaboração do TCC (80)
Atualidades brasileiras (40)	Sociologia da Educação (80)	Filosofia da Educação I (40)	Filosofia da Educação II (80)	Conteúdos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (40)	Arte em Educação (40)	Estágio supervisionado em Supervisão Escolar I (100)	Estágio supervisionado em Supervisão Escolar II (80)
Cultura teológica (40)	Biologia da Educação (40)	Fundamentos de Educação Infantil (80)	História da Educação II (80)	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica II (40)	Conteúdos e Metodologia do Ensino de História e Geografia (40)	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar (80)	
Introdução a Filosofia (60)	Didática I (80)	História da Educação I (40)	Currículos e programas I (40)	Filosofia da Educação III (40)	Conteúdos e Metodologia do Ensino de Matemática (40)		
Língua Portuguesa I (80)	Informática Aplicada a Educação I (80)	Informática Aplicada a Educação II (80)	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica I (80)	História da Educação III (40)	Literatura Infantil (40)		
Met. Científica (60)		Psicologia Educação: Adolescência (40)	Psicologia Educação: Portadores de Necessidades especiais (40)	Metodologia do Ensino da Educação Infantil I (40)	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação (80)		
		Psicologia Educação: Evolutiva-Criança (40)		Prática de Ensino na Educação Infantil I (80)	Conteúdos e Metodologia de Alfabetização (40)		

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos do Projeto Político Pedagógico ano de 2000

(*) = Carga Horária

Quadro 24: Disciplinas UCDB no ano de 2002 (Resolução CONSU nº 017/2001)**Habilitação em Administração e Supervisão Escolar (Bacharelado)**

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRES	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Fundamentos de Matemática (36)	Língua Portuguesa II (72)	Didática (36)	Educação: Portadores de Necessidades especiais (72)	Psicologia Social (72)	Estágio da Administração Escolar II (36)
Fundamentos Sociológicos (36)	Fundamentos Psicológicos: Desenvolvimento (72)	Fundamentos de Administração Escolar (72)	Princípios e Métodos de Administração Escolar (72)	Estágio da Administração Escolar I (36)	Estágio da Supervisão Escolar II (36)
Fundamentos Histórico-filosóficos (36)	Sociologia da Educação (36)	Filosofia da Educação II (36)	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar (72)	Estágio da Supervisão Escolar I (36)	Filosofia da Educação IV (36)
Cultura teológica (36)	Filosofia da Educação (36)	Fundamentos de Supervisão Escolar (72)	História da Educação II (36)	Orientação de TCC I (36)	História da Educação IV (36)
Fundamentos Psicológicos - Geral (72)	Fundamentos de Alfabetização (72)	História da Educação I (36)	Currículos e programas (72)	Filosofia da Educação III (36)	Orientação de TCC II (72)
Língua Portuguesa I (72)	Fundamentos Legais da Educação (36)	Fundamentos Psicológicos: Aprendizagem (72)	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica (72)	História da Educação III (36)	Psicopatologia (72)
Metodologia Científica (36)	Fundamentos Didático-pedagógicos (36)	Estatística (36)	Atividades Complementares (126)	Pesquisa Educacional (72)	Tecnologia da Informação e das Comunicações (72)
Políticas Públicas de Educação (36)	Atividades Complementares (72)	Atividades Complementares (126)		Tópicos Especiais em Educação (72)	Atividades Complementares (432)
Atividades Complementares (72)				Atividades Complementares (450)	

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da Resolução CONSU nº 017/2001

(*) = Carga Horária

Quadro 25: Disciplinas UCDB ano de 2002 (pg. UCDB-Sistema para Coordenação de Bloco)
Habilitação em Licenciatura em Séries Iniciais (Normal Superior)

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRES	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Cultura Teológica (36)	Fundamentos Didático-pedagógicos (36)	Higiene e Saúde (36)	Atividades Complementares (36)	Atividades Complementares (36)	Atividades Complementares (36)
Fundamentos de Matemática (36)	Atividades Complementares (36)	Atividades Complementares (36)	Atividades Práticas IV (36)	Atividades Práticas V (36)	Atividades Práticas VI (36)
Fundamentos Psicológicos: Desenvolvimento (72)	Atividades Práticas II (36)	Atividades Práticas III (36)	Educação de Crianças e Jovens em situação de Risco (36)	Educação de Jovens e adultos (36)	Educação Indígena (72)
Fundamentos Sociológicos (36)	Filosofia da Educação I (36)	Didática (36)	Estágio Supervisionado I (36)	Educação: Portadores de Necessidades especiais (72)	Estágio Supervisionado III (54)
Língua Portuguesa (72)	Fundamentos de Alfabetização I (72)	Doutrina Social Cristã (36)	Fundamentos e Metodologia de História (72)	Estágio Supervisionado II (54)	Linguagens de Sinais (36)
Literatura Infantil (36)	Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa (72)	Estatística (36)	Fundamentos e Metodológicos de Geografia (72)	Fundamentos e Metodológicos de Ciências (72)	Organização e Gestão do Ensino II (36)
Met.Científica (36)	Fundamentos Legais da Educação (36)	Filosofia da Educação II (36)	Fundamentos e Metodológicos de Matemática (72)	História da Educação II (36)	Tecnologia da Informação e das Comunicações (72)
Atividades Complementares (36)	Fundamentos Psicológicos: Aprendizagem (72)	Fundamentos de Alfabetização II (36)	História da Educação I (36)	Organização e Gestão do Ensino I (36)	Trabalho de Conclusão de Curso II (108)
Atividades Práticas I (36)	Sociologia da Educação (36)	Fundamentos e Metodologia de Artes (72)	Pesquisa Educacional (36)	Tópicos Especiais em Educação (36)	
Fundamentos Histórico-filosóficos (36)		Fundamentos e Metodologia de Educação Física (72)		Trabalho de Conclusão de Curso I (36)	

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da Página UCDB- Sistema para Coordenação de Bloco

(*) = Carga Horária

Quadro 26: Disciplinas UCDB no ano de 2003 (página UCDB- Sistema para Coordenação de Bloco)**Habilitação em Administração e Supervisão Escolar (Bacharelado)**

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRES	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Cultura Teológica (36)	Língua Portuguesa II (72)	Fundamentos Legais da Educação II (36)	Educação: Portadores de Necessidades especiais (72)	Didática (36)	Educação de Jovens e adultos (36)
Fundamentos de Matemática (36)	Fundamentos Psicológicos: Desenvolvimento (72)	Princípios e Métodos de Administração Escolar (72)	Estágio da Administração Escolar I (36)	Estágio da Administração Escolar II (36)	Estágio da Supervisão Escolar II (36)
Fundamentos Histórico-filosóficos (36)	Doutrina Social Cristã (36)	Filosofia da Educação II (36)	Fundamentos de Alfabetização (36)	Estágio da Supervisão Escolar I (36)	Linguagens de Sinais (36)
Fundamentos Sociológicos (36)	Filosofia da Educação I (36)	Sociologia da Educação (36)	Fundamentos de Supervisão Escolar (72)	Orientação de TCC I (36)	Organização e Gestão do Ensino (36)
Fundamentos Psicológicos - Geral (72)	Fundamentos da Administração Escolar (72)	História da Educação II (36)	Currículos e programas (72)	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar (72)	Orientação de TCC II (108)
Língua Portuguesa I (72)	Fundamentos Legais da Educação I (36)	Fundamentos Psicológicos: Aprendizagem (72)	Fundamentos Didático-pedagógicos (36)	Metodologia da Educação Infantil (72)	Educação de Crianças e Jovens em situação de Risco (36)
Met.Científica (36)	História da Educação I (36)	Tecnologia da Informação e das Comunicações (72)	Estatística Aplicada a Educação (36)	Pesquisa Educacional (72)	Metodologia do Ensino das Séries Iniciais (72)
Políticas Públicas de Educação (36)	Atividades Complementares (36)	Atividades Complementares (36)	Atividades Complementares (36)	Atividades Complementares 36	Atividades Complementares (36)
Atividades Complementares (36)				Ética e Educação (36)	Tópicos Especiais em Educação (36)

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da página UCDB-Sistema para Coordenação de Bloco

(*) = Carga Horária

Quadro 27: Disciplinas UCDB no ano de 2003 (página UCDB- Sistema para Coordenação de Bloco)
Habilitação em Licenciatura em Séries Iniciais (Normal Superior)

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRES	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Cultura Teológica (36)	Filosofia da Educação I (36)	Didática (36)	Educação de Crianças e Jovens em situação de Risco (36)	Educação: Portadores de Necessidades especiais (72)	Educação de Jovens e adultos (36)
Fundamentos de Matemática (36)	Doutrina Social Cristã (36)	Estágio I (Aspectos Teóricos) (36)	Estágio II (Aspectos Teóricos) (54)	Educação Indígena I (36)	Educação Indígena II (36)
Fundamentos Psicológicos: Desenvolvimento (72)	Fundamentos de Alfabetização I (72)	Estatística (36)	Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa (72)	Estágio III (Aspectos Teóricos) (36)	Estágio IV (Aspectos Teóricos) (36)
Fundamentos Sociológicos (36)	Fundamentos Didático-pedagógicos (36)	Filosofia da Educação II (36)	Fundamentos e Metodológicos de Ciências (72)	Fundamentos e Metodologia de História (72)	Linguagens de Sinais (36)
Língua Portuguesa (72)	Fundamentos Legais da Educação (36)	Fundamentos de Alfabetização II (36)	Fundamentos e Metodológicos de Matemática (72)	Fundamentos e Metodológicos de Geografia (72)	Organização e Gestão do Ensino II (36)
Literatura Infantil (36)	Fundamentos Psicológicos: Aprendizagem (72)	Fundamentos e Metodologia de Artes (72)	Pesquisa Educacional (36)	Organização e Gestão do Ensino I (36)	Tecnologia da Informação e das Comunicações (72)
Met.Científica 36 (F. Básica)	Higiene e Saúde 36 (R. Prática)	Fundamentos e Metodologia de Educação Física 72 (R. Prática)	Sociologia da Educação 36 (F. Básica)	Trabalho de Conclusão de Curso I (36)	Trabalho de Conclusão de Curso II (108)
Atividades Complementares (36)	História da Educação I (36)	História da Educação II (36)	Atividades Complementares (36)	Atividades Complementares (36)	Tópicos Especiais em Educação (36)
Fundamentos Histórico-filosóficos (36)	Atividades Complementares (36)	Atividades Complementares (36)			Atividades Complementares (36)

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da página UCDB-Sistema para Coordenação de Bloco

(*) = Carga Horária

Quadro 28: Disciplinas UCDB no ano de 2004 (página UCDB- Sistema para Coordenação de Bloco)
Habilitação em Administração e Supervisão Escolar (Bacharelado)

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRES	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Cultura Teológica (36)	Filosofia da Educação I (36)	Educação: Portadores de Necessidades especiais (72)	Currículos e programas (72)	Educação de Crianças e Jovens em situação de Risco (36)	Educação de Jovens e adultos (36)
Fundamentos de Matemática 36 (F. Profissional)	Doutrina Social Cristã 36 (Complementares)	Filosofia da Educação II 36 (F.Básica)	Didática 36 (F. Básica)	Estágio da Administração Escolar II (36)	Educação Indígena (36)
Fundamentos Histórico-filosóficos (36)	Fundamentos Legais da Educação I (36)	Fundamentos Legais da Educação (36)	Estágio da Administração Escolar I (36)	Estágio da Supervisão Escolar I (36)	Estágio da Supervisão Escolar II (36)
Fundamentos Didático-pedagógicos (36)	Fundamentos Psicológicos: Aprendizagem (72)	História da Educação II (36)	Estatística Aplicada a Educação (36)	Linguagens de Sinais (36)	Metodologia do Ensino das Séries Iniciais (72)
Fundamentos Psicológicos: Desenvolvimento (72)	História da Educação I (36)	Princípios de Administração Escolar (72)	Fundamentos de Alfabetização (36)	Metodologia da Educação Infantil (72)	Organização e Gestão do Ensino (36)
Fundamentos Sociológicos (36)	Língua Portuguesa II (72)	Sociologia da Educação (36)	Fundamentos de Supervisão Escolar (72)	Orientação de TCC I (36)	Orientação de TCC II (108)
Língua Portuguesa I (72)	Fundamentos da Administração Escolar (72)	Tecnologia da Informação e das Comunicações (72)	Pesquisa Educacional (72)	Políticas Públicas de Educação (36)	Tópicos Especiais em Educação (36)
Met.Científica (36)		Atividades Complementares (36)	Atividades Complementares (36)	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar (72)	Atividades Complementares (36)
				Atividades Complementares (36)	

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da página UCDB-Sistema para Coordenação de Bloco

(*) = **Carga Horária**

Quadro 29: Disciplinas UCDB no ano de 2004 (página UCDB-Sistema para Coordenação de Bloco)
Habilitação em Licenciatura em Séries Iniciais (Normal Superior)

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRES	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Cultura Teológica (36)	Filosofia da Educação I (36)	Didática (36)	Educação de Crianças e Jovens em situação de Risco (36)	Educação: Portadores de Necessidades especiais (72)	Educação de Jovens e adultos (36)
Fundamentos de Matemática (36)	Doutrina Social Cristã (36)	Estágio I (Aspectos Teóricos) (36)	Estágio II (Aspectos Teóricos) (54)	Educação Indígena I (36)	Educação Indígena II (36)
Fundamentos Psicológicos: Desenvolvimento (72)	Fundamentos de Alfabetização I (72)	Estatística (36)	Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa (72)	Estágio III (Aspectos Teóricos) (36)	Tópicos Especiais em Educação (36)
Fundamentos Sociológicos (36)	Literatura Infantil (36)	Filosofia da Educação II (36)	Fundamentos e Metodológicos de Ciências (72)	Fundamentos e Metodologia de História (72)	Linguagens de Sinais (36)
Língua Portuguesa (72)	Fundamentos Legais da Educação (36)	Fundamentos de Alfabetização II (36)	Fundamentos e Metodológicos de Matemática (72)	Fundamentos e Metodológicos de Geografia (72)	Organização e Gestão do Ensino II (36)
Fundamentos Didático-pedagógicos (36)	Fundamentos Psicológicos: Aprendizagem (72)	Fundamentos e Metodologia de Artes (72)	Pesquisa Educacional (36)	Organização e Gestão do Ensino I (36)	Tecnologia da Informação e das Comunicações (72)
Metodologia Científica (36)	Higiene e Saúde (36)	Fundamentos e Metodologia de Educação Física (72)	Sociologia da Educação (36)	Trabalho de Conclusão de Curso I (36)	Trabalho de Conclusão de Curso II (108)
Fundamentos Histórico-filosóficos (36)	História da Educação I (36)	História da Educação II (36)			
	Língua Portuguesa II (36)				

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da página UCDB-Sistema para Coordenação de Bloco

(*) = Carga Horária

Quadro 30: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS 1995 (Resolução COEPE nº 122/1995)

HABILITAÇÃO: MAGISTÉRIO PARA AS SÉRIES INICIAIS DO 1º GRAU			
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
Filosofia da Educação (136)	História da Educ. Brasileira (68)	Pesquisa Educacional (68)	Conteúdos e Met. Da Alfabetização (68)
História da Educação 136 (F. Básica)	Didática 136 (F. Básica)	Conteúdos e Met. Par o Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino fundamental (136)	Prática de Ensino em Ensino nas Séries Iniciais do Ensino fundamental (102)
Psicologia da Educação (136)	Filosofia da Educação (68)	Conteúdos e Met. Para o Ensino de História e Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (136)	Arte e Educação (136)
Sociologia Geral e da Educação (136)	Seminário Integrador (34)	Conteúdos e Met. para o Ensino de Língua Portuguesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (136)	Trabalho de Conclusão de Curso (68)
Educação Física (68)	Organização do Ensino Brasileiro (68)	Conteúdos e Met. Para o Ensino de Matemática nas Séries Iniciais do ensino Fundamental (136)	Complementares a escolher (204)
Iniciação a Pesquisa Educacional (102)	Políticas Públicas nas Instituições Escolares (68)	Didática para as séries Iniciais (68)	
seminário Integrador (34)	Pesquisa Educacional (68)	Seminário Integrador (34)	
	Psicologia da Educação (68)		
	Sociologia da Educação (68)		

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da Resolução COEPE nº 122/1995

(*) = Carga Horária

Quadro 31: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS 1997 (Resolução COEPE nº 122/1995)

HABILITAÇÃO : MAGISTÉRIO PARA AS SÉRIES INICIAIS DO 1º GRAU			
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
Filosofia da Educação (136)	História da Educ. Brasileira(68)	Pesquisa Educacional (68)	Conteúdos e Met. Da Alfabetização (68)
História da Educação (136)	Didática (136)	Conteúdos e Met. Par o Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino fundamental (136)	Prática de Ensino em Ensino nas Séries Iniciais do Ensino fundamental (102)
Psicologia da Educação (136)	Filosofia da Educação (68)	Conteúdos e Metodologias para o Ensino de História e Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (136)	Arte e Educação (136)
Sociologia Geral e da Educação (136)	Seminário Integrador (34)	Conteúdos e Metodologias para o Ensino de Língua Portuguesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (136)	Trabalho de Conclusão de Curso (68)
Educação Física (68)	Organização do Ensino Brasileiro (68)	Conteúdos e Metodologias para o Ensino de Matemática nas Séries Iniciais do ensino Fundamental (136)	Complementares a escolher (204)
Iniciação a Pesquisa Educacional (102)	Políticas Públicas nas Instituições Escolares (68)	Didática para as séries Iniciais (68)	
seminário Integrador (34)	Pesquisa Educacional (68)	Seminário Integrador (34)	
	Psicologia da Educação (68)		
	Sociologia da Educação 68 (F. Básica)		

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da Resolução COEPE nº 122/1995

(*) = Carga Horária

Quadro 32: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS 1998 (Resolução COEPE nº 122/1995)

HABILITAÇÃO: MAGISTÉRIO PARA AS SÉRIES INICIAIS DO 1º GRAU			
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
Filosofia da Educação (136)	História da Educ. Brasileira (68)	Pesquisa Educacional (68)	Conteúdos e Met. Da Alfabetização (68)
História da Educação (136)	Didática (136)	Conteúdos e Metodologias para o Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino fundamental (136)	Prática de Ensino em Ensino nas Séries Iniciais do Ensino fundamental (102)
Psicologia da Educação (136)	Filosofia da Educação (68)	Conteúdos e Metodologias para o Ensino de História e Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (136)	Arte e Educação (136)
Sociologia Geral e da Educação (136)	Seminário Integrador (34)	Conteúdos e Metodologias para o Ensino de Língua Portuguesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (136)	Trabalho de Conclusão de Curso (68)
Educação Física (68)	Organização do Ensino Brasileiro (68)	Conteúdos e Metodologias para o Ensino de Matemática nas Séries Iniciais do ensino Fundamental (136)	Complementares a escolher (204)
Iniciação a Pesquisa Educacional (102)	Políticas Públicas nas Instituições Escolares (68)	Didática para as séries Iniciais (68)	
Seminário Integrador (34)	Pesquisa Educacional (68)	Seminário Integrador (34)	
	Psicologia da Educação (68)		
	Sociologia da Educação (68)		

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da Resolução COEPE nº 122/1995

(*) = Carga Horária

Quadro 33: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS 1999 (Resolução COEPE nº 122/1995)

HABILITAÇÃO : MAGISTÉRIO PARA AS SÉRIES INICIAIS DO 1º GRAU			
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
Filosofia da Educação (136)	História da Educ. Brasileira (68)	Pesquisa Educacional (68)	Conteúdos e Metodologias da Alfabetização (68)
História da Educação (136)	Didática (136)	Conteúdos e Metodologias par o Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino fundamental (136)	Prática de Ensino em Ensino nas Séries Iniciais do Ensino fundamental (102)
Psicologia da Educação (136)	Filosofia da Educação (68)	Conteúdos e Metodologias para o Ensino de História e Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (136)	Arte e Educação (136)
Sociologia Geral e da Educação (136)	Seminário Integrador (34)	Conteúdos e Metodologias para o Ensino de Língua Portuguesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (136)	Trabalho de Conclusão de Curso (68)
Educação Física (68)	Organização do Ensino Brasileiro (68)	Conteúdos e Metodologias para o Ensino de Matemática nas Séries Iniciais do ensino Fundamental (136)	Complementares a escolher (204)
Iniciação a Pesquisa Educacional (102)	Políticas Públicas nas Instituições Escolares (68)	Didática para as séries Iniciais (68)	
Seminário Integrador (34)	Pesquisa Educacional (68)	Seminário Integrador (34)	
	Psicologia da Educação (68)		
	Sociologia da Educação (68)		

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da Resolução COEPE nº 122/1995

(*) = Carga Horária

Quadro 34: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS 2000 (Resolução CAEN nº 15/2000)

Habilitações em Educação Infantil e Primeiros Anos do ensino fundamental			
1º ano UFMS	2º ano UFMS	3º ano UFMS	4º ano UFMS
Educação e Filosofia (102)	Currículo Escolar (51)	Educação em Creches (51)	Arte e Educação (51)
Educação e História (102)	Didática (102)	Ensino de Ciências (51)	Educação de Jovens e Adultos (51)
Educação e Psicologia (102)	Funcionamento .da Educação .nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental (51)	Ensino de História e Geografia (51)	Educação Especial (51)
Educação e Sociologia (51)	Literatura Infantil (51)	Ensino de Língua Portuguesa (51)	Educação Profissional (51)
Leitura e Produção de Texto (51)	Organização do Ensino Brasileiro (51)	Ensino de Matemática (51)	Expressão Musical e Corporal (51)
Pesquisa Educacional (102)	Políticas Públicas em Educação (51)	Fundamentos de Educação Infantil (51)	Fundamentos de Alfabetização (51)
Sociologia Geral (51)	Prática de Ensino á Alunos com Dificuldades de Aprendizagem (51)	Fundamentos de Ciências (51)	Fundamentos da Educação Matemática (51)
	Prática de Ensino em Instituições Escolares e não Escolares (51)	Fundamentos de História e Geografia (51)	Prática de Ensino á Portadores de Necessidades Especiais (51)
		Fundamentos de Língua Portuguesa (51)	Prática de Ensino em Ensino Pré-Escolar (51)
		Prática de Ensino em Creches (51)	Prática de Ensino (Ensino Fundamental) (51)
		Complementares a escolher (136)	Recreação e Jogos (51)
			TCC (51)
			Complementares a escolher (136)

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da Resolução CAEN nº 15/2000

(*) = Carga Horária

Quadro 35: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS 2001 (Resolução CAEN nº 5/2001)

Habilitações em Educação Infantil e Primeiros Anos do ensino fundamental			
1º ano UFMS	2º ano UFMS	3º ano UFMS	4º ano UFMS
Educação e Filosofia (102)	Currículo Escolar (51)	Educação em Creches (51)	Arte e Educação (51)
Educação e História (102)	Didática (102)	Ensino de Ciências (51)	Educação de Jovens e Adultos (51)
Educação e Psicologia (102)	Fundamentos da Educação nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental. (51)	Ensino de História e Geografia (51)	Educação Especial (51)
Educação e Sociologia (51)	Literatura Infantil (51)	Ensino de Língua Portuguesa (51)	Educação Profissional (51)
Leitura e Produção de Texto (51)	Organização do Ensino Brasileiro (51)	Ensino de Matemática (51)	Expressão Musical e Corporal (51)
Pesquisa Educacional (102)	Políticas Públicas em Educação (51)	Fundamentos de Educação Infantil (51)	Fundamentos de Alfabetização (51)
Sociologia Geral (51)	Prática de Ensino á Alunos com Dificuldades de Aprendizagem (51)	Fundamentos de Ciências (51)	Fundamentos da Educação Matemática (51)
	Prática de Ensino em Instituições Escolares e não Escolares (51)	Fundamentos de História e Geografia (51)	Prática de Ensino á Portadores de Necessidades Especiais (51)
		Fundamentos de Língua Portuguesa (51)	Prática de Ensino em Ensino Pré-Escolar (51)
		Prática de Ensino em Creches (51)	Prática de Ensino (Ensino Fundamental) (51)
		Complementares a escolher (136)	Recreação e Jogos (51)
			TCC (51)
			Complementares a escolher (136)

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da Resolução CAEN nº 5/2001

(*) = Carga Horária

Quadro 36 Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS 2002 (Resolução CAEN nº 15/2000)

Habilitações em Educação Infantil e Primeiros Anos do ensino fundamental			
1º ano UFMS	2º ano UFMS	3º ano UFMS	4º ano UFMS
Educação e Filosofia (102)	Currículo Escolar (51)	Educação em Creches (51)	Arte e Educação (51)
Educação e História (102)	Didática (102)	Ensino de Ciências (51)	Educação de Jovens e Adultos (51)
Educação e Psicologia (102)	Fundamentos da Educação nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental (51)	Ensino de História e Geografia (51)	Educação Especial (51)
Educação e Sociologia (51)	Literatura Infantil (51)	Ensino de Língua Portuguesa (51)	Educação Profissional (51)
Leitura e Produção de Texto (51)	Organização do Ensino Brasileiro (51)	Ensino de Matemática (51)	Expressão Musical e Corporal (51)
Pesquisa Educacional (102)	Políticas Públicas em Educação (51)	Fundamentos de Educação Infantil (51)	Fundamentos de Alfabetização (51)
Sociologia Geral (51)	Prática de Ensino á Alunos com Dificuldades de Aprendizagem (51)	Fundamentos de Ciências (51)	Fundamentos da Educação Matemática (51)
	Prática de Ensino em Instituições Escolares e não Escolares (51)	Fundamentos de História e Geografia (51)	Prática de Ensino á Portadores de Necessidades Especiais(51)
		Fundamentos de Língua Portuguesa (51)	Prática de Ensino em Ensino Pré-Escolar (51)
		Prática de Ensino em Creches (51)	Prática de Ensino (Ensino Fundamental) (51)
		Complementares a escolher (136)	Recreação e Jogos (51)
			TCC (51)
			Complementares a escolher (136)

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da Resolução CAEN nº 15/2000

(*) = Carga Horária

Quadro 37: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS 2003 (Resolução CAEN nº15/2000)

Habilitações em Primeiros Anos do ensino fundamental			
1º ano UFMS	2º ano UFMS	3º ano UFMS	4º ano UFMS
Educação e Filosofia (102)	Currículo Escolar (51)	Educação em Creches (51)	Arte e Educação (51)
Educação e História (102)	Didática (102)	Ensino de Ciências (51)	Educação de Jovens e Adultos (51)
Educação e Psicologia (102)	Fundamentos da Educação nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental (51)	Ensino de História e Geografia (51)	Educação Especial (51)
Educação e Sociologia (51)	Literatura Infantil (51)	Ensino de Língua Portuguesa (51)	Educação Profissional (51)
Leitura e Produção de Texto (51)	Organização do Ensino Brasileiro (51)	Ensino de Matemática (51)	Expressão Musical e Corporal (51)
Pesquisa Educacional (102)	Políticas Públicas em Educação (51)	Fundamentos de Educação Infantil (51)	Fundamentos de Alfabetização (51)
Sociologia Geral (51)	Prática de Ensino á Alunos com Dificuldades de Aprendizagem (51)	Fundamentos de Ciências (51)	Fundamentos da Educação Matemática (51)
	Prática de Ensino em Instituições Escolares e não Escolares (51)	Fundamentos de História e Geografia (51)	Prática de Ensino á Portadores de Necessidades Especiais (51)
		Fundamentos de Língua Portuguesa (51)	Prática de Ensino em Ensino Pré-Escolar (51)
		Prática de Ensino em Creches (51)	Prática de Ensino (Ensino Fundamental) 51
		Complementares a escolher (136)	Recreação e Jogos (51)
			TCC (51)
			Complementares a escolher (136)

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da Resolução CAEN nº15/2000.

(*) = Carga Horária

Quadro 38: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMS 2004

Habilitações em Primeiros Anos do ensino fundamental (Projeto Político Pedagógico 2003)			
1º ano UFMS	2º ano UFMS	3º ano UFMS	4º ano UFMS
Educação Brasileira I (68)	Didática e Tecnologias Educacionais I (68)	Didática e Tecnologias Educacionais II (68)	Diversidade da Demanda por Educação (68)
Ensino de Ciências I (68)	Educação Brasileira II (68)	Estado, Sociedade e Políticas Públicas (68)	Movimentos Sociais e Educação (68)
Ensino de Geografia I (68)	Ensino de Ciências II (68)	Formação Social Brasileira (68)	Políticas Públicas em Educação (68)
Ensino de História I (68)	Ensino de Geografia II (68)	Linguagens: Múltiplas Expressões (68)	Prática de Ensino em História (68)
Ensino de Língua Portuguesa I (68)	Ensino de História II (68)	Organização e Gestão da Escola (68).	Trabalho de Conclusão de Curso (68)
Ensino de Matemática I (68)	Ensino de Língua Portuguesa II (68)	Pesquisa em Educação II (68).	(50) complementares
Linguagem, Leitura e Escrita (68)	Ensino de Matemática II (68)	Prática de Ensino em Geografia (68)	Estágio Curricular Supervisionado de Ensino (204)
Prática de Ensino em Linguagem, Leitura e Escrita (68)	Escola Contemporânea (68)	Trabalho Docente (68)	
Prática de Ensino em Matemática (68).	Linguagens e suas Tecnologias (68)	(50) complementares	
Processo de Ensino e Aprendizagem (68).	Pesquisa em Educação I (68).	Estágio Curricular Supervisionado de Ensino (20)	
Trabalhos Acadêmicos (68).	Prática de Ensino em Ciências (68)		
(50) complementares	Prática de Ensino em Língua Portuguesa (68)		
	(50) complementares		

Fonte: Elaboração a partir de dados extraídos da Projeto Político Pedagógico 2003

(*) = Carga Horária

Quadro 39: Relação dos documentos da UFMS (Curso de Pedagogia)

	TIPO DOC	Nº	ANO	REFERENCIA
1				Perfil e objetivos.
2	Portaria	91 A	1980	Autorização do Curso de Pedagogia e outros
3	Portaria	129 A	1980	Dispõe sobre a estrutura curricular
4			1981	Dispõe sobre as habilitações
5	Resolução	57	1983	Revisão da portaria 129ª/1980
6	Resolução	44	1988	Dispõe sobre a estrutura curricular e tempo útil.
7	CI	62	1989	Alteração da estrutura curricular.
8	S. P. Federal		1990	Dispõe sobre as habilitações e tempo útil do curso
9	Resolução	26	1990	Dispõe sobre a estrutura curricular e tempo útil.
10	Resolução	45	1990	Dispõe sobre a estrutura curricular e tempo útil do curso
11	Resolução	56	1990	Dispõe sobre a alteração do tempo útil do curso
12	Resolução	58	1990	Dispõe sobre o tempo útil do curso, mudança de nome das hab. e disciplina de educação física.
13	Resolução	75	1990	Dispõe sobre as disciplinas optativas
14	Resolução	145	1990	Dispõe sobre a estrutura curricular.
15	Resolução	86	1992	Aprova o currículo mínimo, tempo útil do curso, ementário, matriz curricular e equivalência.
16	Resolução	9	1993	Dispõe sobre a não obrigatoriedade da disciplina de “Estudo e problemas brasileiros”.
17	Resolução	75	1993	Aprova o quadro de equivalências e revoga a Resolução 086/1992
18	Resolução	186	1993	Homologação da resolução 009/1993
19	Resolução	99	1994	Dispõe sobre o currículo pleno, matriz curricular, ementário e tempo útil do curso.
20	Resolução	105	1994	Dispõe sobre a disciplina de educação física.
21	Resolução	32	1995	Dispõe sobre o desmembramento das habilitações
22	Resolução	52	1995	Dispõe sobre o desmembramento das habilitações
23	Resolução	53	1995	Dispõe sobre o desmembramento das habilitações
24	Resolução	121	1995	Dispõe sobre o currículo pleno, matriz curricular, ementário e tempo útil do curso.
25	Resolução	122	1995	Dispõe sobre o currículo pleno, matriz curricular, ementário e tempo útil do curso.
26			1998	Questionário sobre as diretrizes curriculares nacionais.
27			1998	Questionário sobre as diretrizes curriculares nacionais
28	Resolução	67	1998	Dispõe sobre a extinção da disciplina de educação física.
29	Resolução	8	1999	Inclusão da disciplina de Políticas Públicas de Formação de Professores e Financiamento em educação.

Quadro 39: Relação dos documentos da UFMS (Curso de Pedagogia) (Continuação)

	TIPO DOC	Nº	ANO	REFERENCIA
30	Resolução	9	1999	Inclusão da disciplina de Educação escolar Indígena.
31	Resolução	17	1999	Alteração da nomenclatura das habilitações.
32	Resolução	33	1999	Dispõe sobre a quantidade de vagas
33	Resolução	15	2000	Aprova o currículo pleno, matriz curricular, ementário, tabela de equivalência e lotação de disciplinas em departamentos.
34	Resolução	15	2000	Dispõe sobre o currículo pleno, matriz curricular e ementário.
35	Resolução	5	2001	Aprova o currículo pleno, matriz curricular, ementário, tabela de equivalência e lotação de disciplinas em departamentos.
36	Resolução	5	2001	Dispõe sobre a alteração do currículo pleno.
37	Resolução	65	2002	Revoga a resolução 5/2001
38	P. P. P		2004	
39	Ministério da Educação		2005	
40	P.P.P		2005	

Fonte: Elaboração a partir de documentos retirados na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Quadro 40: Relação dos documentos da UCDB (Curso de Pedagogia).

	TIPO DOC	Nº	ANO	REFERENCIA
1				Reestruturação do Curso de Pedagogia.
2	Resolução	8	1969	Matriz curricular, carga horária e números de créditos.
3	Resolução	5	1994	Criação do curso de licenciatura em Pedagogia (habilitação de Magistério da Pré-escola e Séries iniciais do 1º grau)
4	Resolução	08-A	1994	Criação do curso de licenciatura em Pedagogia (habilitação de Magistério da Pré-escola e Séries iniciais do 1º grau).
5	Diário Oficial	251-E	1999	Homologação do Parecer 1083/99 que dispõe sobre o reconhecimento do curso de licenciatura em Pedagogia.
6	MEC		1999	Relatório da Comissão verificadora das condições de funcionamento para fins de reconhecimento da habilitação magistério da educação infantil as séries iniciais do ensino fundamental.
7	Parecer CES	1.083	1999	Reconhecimento do curso de licenciatura em Pedagogia (habilitação de Magistério da Pré-escola e Séries iniciais do Ensino Fundamental).
8	Diário Oficial	249	1999	(Portaria 1.844) Reconhecimento do curso de licenciatura em Pedagogia (habilitação de Magistério da Pré-escola e Séries iniciais do Ensino Fundamental).
9	MEC	19521	2000/01	Relatório conclusivo para fins de reconhecimento do curso de licenciatura em Pedagogia.
10	P.P.P		2000	
11	P.P.P		2001	
12	Resolução	17	2001	Criação do Curso de Pedagogia bacharelado (habilitações: administração e supervisão escolar).

Fonte: Elaboração a partir de documentos retirados na Universidade Católica Dom Bosco.