

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO PRÉ-ATIVO  
DO CURSO DE PEDAGOGIA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG(1983)  
E DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA UCG(1985)**

**Candidata: JUÇARA GOMES DE MOURA**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Teresa Canesin Guimarães**

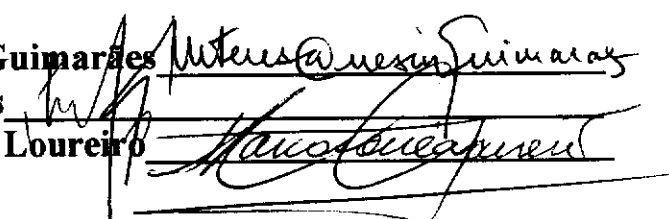
**Dissertação apresentada ao Mestrado  
em Educação Brasileira, da Universidade  
Federal de Goiás, como parte dos  
requisitos para obtenção do grau de  
Mestre em Educação Escolar Brasileira.**

**COMISSÃO JULGADORA**

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Teresa Canesin Guimarães**

**Prof. Dr. Francisco Itami Campos**

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



**Defesa - 1998**

**JUÇARA GOMES DE MOURA**

**UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO PRÉ-ATIVO DO CURSO  
DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA  
UFG (1983) E DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA  
UCG (1985)**

**Universidade Federal de Goiás  
Goiânia – GO  
1998**

**JUÇARA GOMES DE MOURA**

**UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO PRÉ-ATIVO DO CURSO  
DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA  
UFG (1983) E DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA  
UCG (1985)**

Dissertação realizada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação no Mestrado em Educação Escolar Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Canesin Guimarães.

**Universidade Federal de Goiás  
Goiânia – GO  
1998**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

---

---

## AGRADECIMENTOS

À orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Tereza Canesin Guimarães, que com sua competência, rigor e compromisso tem me instigado, desde a graduação, a indagar, a conhecer, revelando que a relação pedagógica também se constrói com sensibilidade e afeto.

Aos professores doutores Marcos Corrêa Loureiro e Luiz Fernandes Dourado pelas excelentes contribuições concedidas a este trabalho no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. José Luiz Domingues pelas preciosas indicações de leituras.

À professora mestre Iolani Vasconcelos (Nica), pela colaboração na organização do material da UCG para o presente trabalho.

À professora mestre Darcy Costa pela criteriosa revisão deste trabalho.

Ao meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe, pelos exemplos de honestidade, disciplina e solidariedade.

À irmã Íris, ao cunhado Francisco Neto e aos sobrinhos Andersom, Stanley, Aline, Antônio e Talita, pelo apoio e pelos momentos de alegria.

Ao companheiro Tavares, que me incentivou, compreendendo os momentos de minha ausência.

Aos amigos Ségis e Nilvânio, revelação de confiança, afeto e companherismo.

Aos colegas do *Campus de Catalão*, especialmente às professoras Aparecida Almeida e Dulcéria Tartuci pela cooperação no trabalho, tornando menos árdua a elaboração dessa dissertação.

À memória do meu irmão, José Messias, que, na sua existência, com responsabilidade, serenidade e alegria, me ajudou a compreender a necessidade da utopia no processo de construção da vida.

## **SIGLAS UTILIZADAS**

ANDE – Associação Nacional de Educação

AOEGO – Associação dos Orientadores do Estado de Goiás

ASSUEGO – Associação dos Supervisores do Estado de Goiás

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CCEP – Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conferências Nacionais de Educação

CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CPG – Centro de Professores de Goiás

EDU – Departamento de Educação

FE – Faculdade de Educação

FFCL – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SESU – Secretaria de Ensino Superior

SINTEGO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás

UCG – Universidade Católica de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNE – União Nacional dos Estudantes

## **ABSTRACT**

This work has as objective to accomplish an analysis of the curricula of the Courses of Pedagogy in Goiás, reorganized in the College of Education of the Federal University Goiás (UFG), in 1983, and in the Department of Education of the Catholic University of Goiás (UCG) in 1985. In this reading, the study object is understood as pré-active curriculum or curriculum as document. This defines significant parameters for the practice in the process of teachers' formation. In the analysis, the definition of the curriculum and its construction in the phase pré-activates, they consider the historical moment, the influences in them exercised by the government politics, social movements and the own structure of the institutions that built them.

The history of the creation of the Course of Pedagogy is observed in Brazil in 1939, its reorganization in 1962 and 1969 and the discussions accomplished in the end of the decade of 70 and beginning of the decade of 80 in Brazil and specifically in Goiás inside UFG and UCG. The reading of the documents or of the curricula pré-assetses organized by the referred universities, it looks for the vindicative ones, the objectives, the composition of the minimum contents in the bars curricular, explicitando convergence points and divergence in the structuring of the courses.



## **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo realizar uma análise dos currículos dos Cursos de Pedagogia em Goiás, reorganizados na Faculdade de Educação da Universidade Federal Goiás (UFG), em 1983, e no Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG), em 1985. Nesta leitura, o objeto de estudo é compreendido como currículo pré-ativo ou currículo como documento. Este define parâmetros significativos para a prática no processo de formação de professores. Na análise, a definição do currículo e a sua construção na fase pré-ativa, consideram o momento histórico, as influências neles exercidas pelas políticas governamentais, movimentos sociais e a própria estrutura das instituições que os construíram.

Observa-se a história da criação do Curso de Pedagogia no Brasil em 1939, sua reorganização em 1962 e 1969 e as discussões realizadas no final da década de 70 e início da década de 80 no Brasil e, especificamente em Goiás, no interior da UFG e UCG. A leitura dos documentos, ou dos currículos pré-ativos organizados pelas referidas universidades, busca as justificativas, os objetivos, a composição dos conteúdos mínimos na grade curricular, explicitando pontos de convergência e divergência na estruturação dos cursos.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I — ASPECTOS HISTÓRICOS REFERENTES À CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA</b>	<b>29</b>
<b>1.1 A criação do Curso de Pedagogia na década de 30 e as suas reformulações ocorridas em 1962 e 1969</b>	<b>30</b>
<b>1.2 A discussão de propostas para a formação do Pedagogo: 1979-1983</b>	<b>45</b>
<b>CAPÍTULO II — O CURSO DE PEDAGOGIA EM GOIÁS, NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG E DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA UCG</b>	<b>60</b>
<b>2.1 A Faculdade de Educação da UFG e o Curso de Pedagogia</b>	<b>61</b>
<b>2.2 O Departamento de Educação da UCG e o Curso de Pedagogia</b>	<b>71</b>
<b>2.3 O Processo de Discussão nos eventos realizados em Goiânia (1981-1983) para a Reformulação do Curso de Pedagogia</b>	<b>87</b>
<b>CAPÍTULO III — ANÁLISE DO CURRÍCULO PRÉ-ATIVO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG (1983) E DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA UCG (1985)</b>	<b>98</b>
<b>3.1 Estruturação dos documentos</b>	<b>99</b>
<b>3.2 Justificativa</b>	<b>100</b>
<b>3.3 Objetivos dos Cursos de Pedagogia da FE/UFG e do EDU/UCG</b>	<b>106</b>
<b>3.3.1 Grade curricular e ementas das disciplinas</b>	<b>107</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>143</b>
<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é realizar um primeiro estudo sobre as duas propostas de currículo do Curso de Pedagogia construídas em Goiás, na década de 80, na Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), em 1983 e Departamento de Educação (EDU) da Universidade Católica de Goiás (UCG), em 1985.

A composição curricular do Curso de Pedagogia na FE/UFG e no EDU/UCG, até o início da década de 80, foi imposta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que definia para esse curso, parâmetros não diferenciados para o processo de formação do profissional, seja em qualquer instituição: pública ou particular.

No final da década de 70, muda o quadro político brasileiro e o MEC vê-se pressionado pelos educadores comprometidos em discutir e levantar propostas para a organização curricular para os cursos de formação docente.

As propostas organizadas pelas duas universidades goianas, a partir de debates nacionais e locais, concretizaram-se na década de 80.

Os cursos sofreram significativas transformações curriculares neste período. Tais mudanças tiveram a especificidade de orientarem-se, sobretudo, pela ruptura com a figura do pedagogo-técnico e a ênfase na formação de um profissional da educação que tivesse a docência como eixo.

A Faculdade de Educação da UFG, em 1983, fez opção por suspender as “habilitações técnicas,” formando o profissional pedagogo um docente para atuar nas séries iniciais da educação fundamental e nas disciplinas pedagógicas do Magistério de Segundo Grau. O Departamento de Educação da UCG efetivou sua reformulação dois anos mais tarde, em 1985. Essa construção dá ênfase à docência, criando as habilitações Pré-Escola e Alfabetização<sup>1</sup>.

As alterações curriculares que essas instituições educacionais empreenderam, na primeira metade da década de 80, gestaram-se em um cenário político da realidade brasileira e goiana que instiga a revisão do papel do pedagogo no espaço da escola e da sociedade. No contexto em que a sociedade vivencia um processo de redemocratização e que os estudos sobre o fenômeno educacional fermentavam discussões diferenciadas sobre a função do pedagogo, a Faculdade de Educação da UFG, e o Departamento de Educação da UCG realizaram reformas curriculares no curso de pedagogia revelando a preocupação de ambas com o trabalho docente nas escolas de primeira fase e no magistério de segundo grau. O fato sinaliza algumas questões:

1. qual o impacto que o cenário sócio-político, marcado pelo processo de redemocratização, provocou no âmbito das diretrizes que nortearam as reformas?
2. que fatores determinaram que as referidas instituições fizessem alterações substanciais na forma de conceber o processo de formação do pedagogo?
3. quais as diferenças e semelhanças entre as duas reformas empreendidas no que se refere à construção curricular?
4. como a especificidade de cada uma das instituições – caráter particular e caráter público – interferiu nas mudanças curriculares?

---

<sup>1</sup>Oito anos mais tarde (1994), a UCG reformulou seu currículo de Pedagogia e a Faculdade de Educação da UFG, ao longo desse período, a partir de seu quadro de professores e alunos, está gestando uma nova proposta que rearticulará seu curso, ainda na década de 90.

Essas questões apontam para o entendimento de que, embora as duas reformas estejam centradas na formação do docente, há necessidade de se examinar em que se diferenciam, que influências tiveram no que se refere às concepções teóricas, de que forma a condição de instituição, pública ou privada, orientou a reestruturação curricular de cada uma delas.

O interesse em estudar a reforma curricular dos Cursos de Pedagogia em Goiás, na década de 80, faz parte da minha história pessoal e profissional. Minhas inquietações frente às propostas curriculares do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG em 1983, e Departamento de Educação da UCG em 1985, têm origem na minha experiência, enquanto aluna desse curso no interior da Faculdade de Educação da UFG, no início da década de 80. Participei, neste período, com professores e alunos das duas Universidades, Associação dos Supervisores e Orientadores do Estado de Goiás, dos debates e reflexões sobre a formação do profissional pedagogo. Essas reflexões exigiam de nós, alunos, um repensar da nossa opção dentro do currículo em ação na Faculdade de Educação da UFG.

Em 1983, a Faculdade de Educação da UFG, propôs e aprovou a reestruturação curricular, suspendendo as habilitações técnicas de Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar. O novo currículo, organizado com a preocupação de formar um profissional que buscasse a superação da dicotomia na relação teoria/prática, propondo relações democráticas no interior da escola, atraiu um grupo de vinte alunas, fazendo com que a Faculdade de Educação organizasse, extraordinariamente, uma série específica do segundo ano, propiciando a esse grupo a oportunidade de se formar dentro de uma nova concepção de educador.

Esse grupo de alunas, envolvido no processo de discussão para reformulação do curso, já no primeiro ano de estudo na nova estrutura curricular, percebia, de acordo com a prática de alguns professores, que uma proposta curricular, por ser uma construção

humana, é complexa e está permeada de conflitos e contradições. Ela não se faz apenas em uma discussão, votando-se contra ou a favor de uma idéia; ela se constrói e se reconstrói no cotidiano, também na relação professor/conteúdo/aluno. Observa-se ainda que, no desenvolvimento de um projeto curricular, na sala de aula, o professor deve estar necessariamente comprometido com o projeto proposto e alerta a algumas questões tais como planejamento, acompanhamento e avaliação do projeto.

Frente a esse exercício do currículo como prática, sentia-se a necessidade de melhor compreender os parâmetros importantes e significativos definidos na fase de construção. Essa definição, construída historicamente, estabelecia diretrizes fundamentais para a nossa formação profissional docente, sendo necessário desvendar quais eram essas diretrizes, que a nossa condição de aluna de graduação não conseguia vislumbrar com clareza, impedindo um debate mais contundente com os professores que acreditávamos estar negando a realização efetiva de um novo curso de pedagogia.

Essas primeiras inquietações, geradas pela mudança curricular e a percepção de conflitos entre uma proposta de currículo para formação do pedagogo e a sua concretização no espaço da sala de aula, despertaram-me para posteriores debates no interior da Faculdade de Educação da UFG, junto a alunos e professores. Em 1992, essas reflexões, enriquecidas com leituras de autores como Tomaz Tadeu da Silva, apontavam que o momento histórico (final da década de 70 e início da década de 80) de discussão e transformação curricular do curso de pedagogia sofreu influências da sociologia crítica no campo da educação escolar, na formação do novo profissional pedagogo e, especificamente, na compreensão da construção curricular.

De acordo com Silva,

De forma radicalmente diferente da visão liberal em educação e da antiga sociologia da educação, aqui se questionava a própria substância da educação escolar. De uma forma ou de outra, o conteúdo da educação escolar, o currículo declarado ou o currículo implícito, o conhecimento oficialmente transmitido e as atitudes explicitamente cultivadas ou o conhecimento subjacente e as virtudes ocultamente inculcadas, tudo isto se tornava agora problemático e problematizável (Silva, 1992: 78).

Esses questionamentos persistiram com facetas diversas ou tornaram-se mais presentes em anos posteriores quando assumi, em 1993, a docência na disciplina Didática e Prática de Ensino da 1ª fase do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG), no *Campus de Catalão*. Essa disciplina, por estar centrada em diferentes aspectos relacionados ao processo de ensino como um todo, tem uma aproximação com a área de currículo, esta voltada para questões de seleção e organização dos conteúdos escolares, ampliando a discussão também para as atividades de caráter político-pedagógico, ocupando-se da definição de propostas para os sistemas escolares. Há temáticas comuns às duas áreas, dentre elas, a que diz respeito à formação do professor, que, no campo do currículo, se refere à estruturação dos cursos de formação de professores e análises do desenvolvimento do saber docente no cotidiano da prática pedagógica. No campo da Didática e Prática de Ensino, relaciona-se à concepção de professor como sujeito da cultura.

Também, a freqüência ao Curso de Mestrado em Educação Escolar Brasileira, na Faculdade de Educação da UFG possibilitou reflexões teóricas necessárias à concretização deste trabalho. As discussões acerca do impacto das transformações tecnológicas no âmbito da cultura e da educação, a redefinição do papel da escola e do professor, associados a questões como a reorganização da economia, política de privatização das universidades públicas, qualidade total,

constituíam-se em temas que induziam a estudos sobre o processo de seleção e organização de conteúdos dos cursos de formação de professores no interior das Universidades. Todos estes aspectos direcionaram para a questão do currículo na busca da compreensão do Curso de Pedagogia.

Parecia necessário examinar as discussões curriculares do curso de Pedagogia na década de 80, década esta marcada por eventos políticos e ideológicos extremamente significativos, por expressiva produção acadêmica no âmbito da educação e pela organização da categoria dos professores dos diferentes níveis de ensino.

No meu entendimento, a educação constitui-se como uma prática social que traduz objetivos e interesses. É um fenômeno social intrínseco ao contexto sócio-político-econômico, portanto, possui um caráter político de não neutralidade. Nesta perspectiva, a escolarização é também entendida como um fenômeno político, representando, segundo Giroux (1982), um terreno epistemológico em litígio, onde diferentes grupos sociais lutam para determinar como a realidade deve ser enfrentada e interpretada.

Com essa compreensão de educação e escolarização, o currículo não pode ser visto como um elemento neutro e atemporal, pois é portador de uma história que se relaciona às formas específicas de organização da sociedade:

Nessa perspectiva, portanto, conhecimento corporificado como currículo educacional não pode deixar de ser problematizado. Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constituidor (de identidades sociais e individuais) do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. [...] O currículo existente, isto é , o conhecimento organizado



para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicando na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também histórica e socialmente contingente (Silva, 1996: 83-84).

Tem-se como pressuposto a compreensão de que o currículo, como tem informado a produção da sociologia da educação, exerce importante papel para se pesquisar a dinâmica de uma instituição educacional. Como afirma Silva, o currículo,

entendido como o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes – está no centro mesmo da atividade educacional. Afinal, a escola não está apenas histórica e socialmente montada para organizar as experiências de conhecimento de crianças e jovens com o objetivo de produzir uma determinada identidade individual e social. Ela, de fato – como o tem demonstrado a melhor produção da sociologia da educação recente – funciona dessa forma. Isto é, o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação. O nexos íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo (*Id. ibid.*, 1996: 179-180).

As reformas curriculares que cada instituição realizou, estão impregnadas pela dinâmica mais ampla da sociedade, expressando através dos seus agentes, mobilizados na escolha de alternativas para o campo curricular, a compreensão de como a sociedade se organiza, qual o papel da educação e do profissional a ser formado no seu espaço interno.

Essas mudanças também trazem as marcas de determinadas condições postas pelo momento histórico vivido. Nesta perspectiva, não se pode reduzir a construção curricular apenas às ações de professores e alunos, mas é preciso compreender a história, a construção social do currículo, situando-o historicamente e no cenário dos eventos sociais e políticos, como aponta Suárez:

a determinação curricular é um processo caracterizado pela atualização permanente de um debate-luta entre diferentes posicionamentos (que são, ao mesmo tempo, pedagógicos e políticos), por exemplo, acerca de quais são os valores, noções e significados sociais que constituirão as diretrizes dentro de uma estratégia global de mudança educacional, ou da posição social e técnica que se atribuirá aos professores na divisão do trabalho escolar, ou dos instrumentos político-institucionais, metodológico-didáticos e conceituais que serão definidos e implementados curricularmente para levar a cabo essa atribuição (Suárez, 1995: 110).

Larry Cuban (*apud* Santos, 1994) identifica fatores internos e externos que influenciam as mudanças curriculares e a estabilidade dos currículos. Como fatores internos, ele aponta os estudantes, professores e diretores, bem como a própria estrutura da escola e da sala de aula. Nos fatores externos estão os objetivos e função proclamada da escola, políticas governamentais, exames nacionais e livros-texto. O autor ainda afirma que os determinantes das mudanças curriculares e as formas como elas ocorrem são de natureza essencialmente política. Atuam, neste processo, os movimentos políticos e sociais, grupos de influência, como as editoras de livros didáticos, as fundações ou instituições de amparo à pesquisa, as associações profissionais, os indivíduos de liderança intelectual na área, alunos, professores, diretores e especialistas.

A referida concepção de análise do currículo denomina-se de abordagem crítica e supera as abordagens clássicas que têm como pressupostos, dentre outros, que:

- . existe um conhecimento universalmente válido;
- . o conhecimento científico contribui necessariamente para a melhoria da sociedade em geral;
- . a Educação deve contribuir para a formação de valores universalmente desejáveis;
- . além do conteúdo, as propostas curriculares devem incluir a definição de objetivos de atividades para o alcance desse objetivos e de mecanismos de avaliação, assim como a busca de coerência mútua entre esses elementos;
- . os objetivos devem ser exaustivos e o processo de avaliação, o mais objetivo possível (Oliveira e Santos, 1995: 123).

A abordagem crítica problematiza diferentes aspectos do conhecimento escolar e nela destacam-se que:

- . o conhecimento escolar se constitui em uma seleção arbitrária realizada ao interior da cultura;
- . a educação escolar, quase sempre, tem valorizado apenas o conhecimento científico, dando pouca importância à produção no campo da estética, assim como à cultura popular;
- . não apenas o currículo explícito, mas também o currículo oculto atuam sobre os estudantes, fornecendo conhecimentos e, também, definindo comportamentos e atitudes;
- . o conhecimento escolar reforça diferenças de classe e gênero;
- . as regras produzidas pelo Estado em relação à organização do tempo e do espaço escolares estabelecem possibilidades e limites para a prática pedagógica (*Id. ibid.*: 124).

Historicamente, a abordagem crítica fez-se presente no Brasil, de forma mais intensificada, a partir da segunda metade da década de 80. Neste período, as análises críticas investigavam as relações entre o processo de seleção e organização do conhecimento escolar, procurando compreender as questões de poder, ideologia e cultura. Diante desses aspectos, a História do Currículo analisa propostas curriculares, observando como foram produzidas e que forças interagiram para dar suporte às mudanças.

Goodson (1995) salienta que, na análise do currículo é necessário conhecer a história, a sua construção social. Para ele, não se pode reduzir a realidade social da construção curricular apenas às ações dos professores e alunos. É preciso compreender, situar historicamente os problemas que envolvem a educação.

Na análise de currículo, Goodson estabelece a distinção de dois elementos: o currículo pré-ativo e o currículo interativo. O currículo interativo é concebido como currículo ativo, currículo como prática ou currículo real (prática de sala de aula). O currículo pré-ativo é o currículo escrito, currículo formal ou currículo como documento.

Ao estabelecer essa diferença, o autor considera que uma análise de currículo deve levar em conta não só o que ocorre na escola, na sala de aula (currículo interativo). É necessário compreender a história da construção da fase pré-ativa do currículo. Essa compreensão dá um novo sentido à prática, pois o currículo pré-ativo ou o currículo escrito, promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. O estudo dos conflitos na definição do currículo pré-ativo oferece uma evidência visível, pública e documentada, da luta contínua das aspirações e propósitos da escola e segundo Goodson,

este entendimento nos fará conhecer melhor tanto os valores e objetivos patenteados na escolarização quanto a forma como a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para a ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula (*Id. ibid.*, 1995: 21).

Essas distinções conceituais de currículo são importantes para a realização deste trabalho. De acordo com a concepção de currículo pré-ativo, ao situar historicamente os currículos do Curso de Pedagogia em Goiás, nas décadas de 60 e 70, na Faculdade de Educação da UFG, e no Departamento de Educação da UCG, percebe-se que a preocupação dessas instituições era de apenas cumprir legalmente as determinações do Ministério da Educação e Cultura. Nesse período, predominava, nos meios acadêmicos brasileiros, a abordagem clássica de currículo, que o concebia enquanto um elemento neutro. Esta abordagem nega as relações de contradição da sociedade sofrendo profundas influências da Psicologia. E esta concepção marcou a formação de professores no Brasil, até o final da década de 70.

A reorganização curricular do Curso de Pedagogia na década de 60 (1969) esteve orientada por uma abordagem teórico-psicológica, relacionada ao momento histórico brasileiro, a partir de 1964, em que o regime militar adotou medidas resguardando seu poder:

desde o princípio [da história de escolarização de massa] existiu uma conexão entre um projeto de contenção e de governo das massas e um projeto psicológico de transformação da produção do indivíduo. [...] É, portanto, necessário compreender que surgiu uma série de estratégias de governo, de modos de regulação, que se basearam na produção de uma população que se acreditava a si mesma livre e sem coações que aceitaria a democracia burguesa em vez de optar pela rebelião. Esta última se converteu numa patologia que devia ser corrigida. A psicologia jogou um

papel central neste processo e sua inserção no interior da educação proporcionou as ferramentas necessárias para torná-lo possível (Walkerdine, *apud* Silva, 1996: 216).

No ano de 1968, o governo militar instituiu a Reforma Universitária (Lei nº 5540/68). Em 1969, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou nova regulamentação para o curso de Pedagogia. O novo currículo passou a formar o profissional pedagogo nas habilitações: Magistério, Orientação Educacional, Administração, Inspeção Escolar e Supervisão. Das cinco habilitações previstas, as três últimas podiam também ser oferecidas na modalidade de curta duração. Na reformulação, o curso tinha como objetivo formar docente para o magistério das disciplinas pedagógicas do segundo grau e especialista para atuar nas escolas de primeiro e segundo grau.

Na UFG, o Curso de Pedagogia, que funcionava precariamente na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, desde 1962, só foi reconhecido pelo Governo Federal em 2 de junho de 1969. Em 1970, segundo Rezende (1997) a Resolução nº 1/70, em cumprimento aos Pareceres nº 252/69 e nº 692/69 estabelece o currículo mínimo de Pedagogia. O curso passa a formar professores para o Magistério do Segundo Grau e especialistas em Orientação Educacional, Administração de 1ª e 2ª Graus, Supervisão e Inspeção Escolar. Dois anos mais tarde, a Resolução nº 5/72, amparada na legislação que previa a criação de novas habilitações, caso a instituição o considerasse necessário, altera o currículo anterior, retirando a formação específica de Administração, Supervisão e Inspeção Escolar de Primeiro Grau e criando a habilitação de Educação de Excepcionais.

No ano de 1978, a Resolução nº 16/78 do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa (CCEP) da UFG registra em seu artigo 1º:

O curso de Graduação em Pedagogia que conferirá o grau de Licenciado, destina-se à formação de professores para o ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus e de especialistas em Educação, nas seguintes habilitações:

- Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais;
- Administração Escolar de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus;
- Orientação Educacional;
- Supervisão Escolar de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus.

Na Universidade Católica de Goiás (UCG), o Curso de Pedagogia foi reconhecido pelo MEC, em 1952. Neste período, o curso estava organizado de acordo com o Decreto-lei nº 1190 de 1939, e funcionava em regime seriado, formando Bacharéis e Licenciados. O Bacharel era considerado um "técnico em educação" e freqüentava três anos de curso. O Licenciado após o Bacharelado tinha mais um ano de curso de Didática, quando então lhe era dado "licença" para lecionar nas Escolas Normais.

Em 1970, após a Reforma Universitária (Lei nº 5540/68), a Universidade Católica de Goiás reformulou seu Curso de Pedagogia, de acordo com o Parecer nº 252/69. Obedecendo às normas desse Parecer a instituição passou a oferecer as habilitações Administração Escolar para o exercício nas escolas de primeiro e segundo graus e Orientação Escolar.

A reorganização do Curso de Pedagogia, determinada pelo MEC, e acatada pelas duas Universidades (UFG e UCG) revela a presença das influências externas, políticas e institucionais, no processo de construção curricular. Em 1969, a política econômica adotada pelo Estado militar influenciou as medidas relacionadas à política educacional. Produtividade, racionalidade e eficiência tornaram-se temas presentes também na reorganização do currículo do

Curso de Pedagogia. Nesse momento, o currículo dá ênfase ao aspecto técnico na formação do profissional Pedagogo e, segundo Moreira,

No parecer 252/69, que reorganizou o curso de Pedagogia, encontramos, claramente, uma supervalorização da técnica, do “como fazer”. A separação entre teoria e prática caracteriza o curso, com nítida ênfase na última, como podemos confirmar pelo grande número de disciplinas práticas listadas no parecer. Segundo Mello, Maia e Brito (1983), o currículo do curso é basicamente composto de duas partes: os fundamentos da educação e as disciplinas específicas das especializações. Não há, acrescentam as autoras corretamente, inter-relação entre as duas partes, o que dificulta uma visão integrada das questões educacionais. O excesso de disciplinas específicas dá ao curso um caráter tecnicista e leva a uma supervalorização das especializações, que deixam, assim, de ser vistas como simples divisões de um todo integrado e passam a constituir-se em instrumentos de racionalização – fragmentação – do trabalho pedagógico (Moreira, 1995: 135).

No final da década de 70, o modelo de ditadura militar começou a dar sinais de enfraquecimento. Crescem os movimentos da sociedade civil e os educadores organizaram-se, buscando interferir na política educacional. Debateu-se a política de formação de professores e o Curso de Pedagogia, com o currículo voltado para a formação de “técnicos em educação” nas habilitações de Administração Escolar, Inspeção Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, tornou-se alvo de discussões e reflexões no interior das Universidades, em seminários e encontros locais, regionais e nacionais.



Essas reflexões deram origem à nova reorganização do currículo deste curso na Faculdade de Educação da UFG e Departamento de Educação da UCG, no início da década de 80.

Os documentos que deram forma a esses novos currículos são objetos de estudo deste trabalho. Compreende-se que a construção do currículo pré-ativo, ou dos documentos que traçam parâmetros fundamentais para a prática de sala de aula nos Cursos de Pedagogia das referidas Universidades, sofreram influências externas e internas.

No aspecto externo, no bojo do processo de enfraquecimento da ditadura militar, a organização da sociedade civil em sindicatos e associações criou condições para emergência de movimentos nacionais dos educadores, que buscavam interferir na política educacional do governo, reivindicando interferência no processo de discussão e elaboração de projetos para a formação de professores no interior das universidades brasileiras.

No aspecto interno, havia na Faculdade de Educação da UFG, instituição pública, gratuita, laica, a presença de agrupamento do corpo docente que, já em 1979, apontava a necessidade de revisão do currículo do Curso de Pedagogia, propondo ao MEC a eliminação das habilitações de Orientação Educacional, Supervisão, Administração e Inspeção Escolar.

O Departamento de Educação da UCG, uma instituição privada, confessional, também no contexto dos eventos políticos e sociais que marcam os finais da década de 70 e início de 80, iniciou a discussão coletiva sobre a formação do educador e apontava certas diretrizes para realizar reformulações curriculares do Curso de Pedagogia .

O estudo das duas reformas curriculares do Curso de Pedagogia a da Faculdade de Educação da UFG em 1983 e a do Departamento de Educação da UCG em 1985, a partir da

compreensão histórica da construção, da fase pré-ativa desses currículos, constitui o eixo deste trabalho.

Para a efetivação do presente estudo, cumpre destacar duas fases fundamentais.

A primeira foi um estudo bibliográfico do momento histórico político e econômico dos períodos de criação (1939) e reorganização do Curso de Pedagogia (1962 e 1969) no Brasil, e em Goiás (final da década de 70 e início da década de 80). A bibliografia pesquisada contou com publicações nacionais e locais especializadas em educação como livros, cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Caderno de Educação da Universidade Católica de Goiás Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE), Revista Inter-Ação da Faculdade de Educação da UFG, Pareceres etc.

A segunda fase pautou-se pela leitura dos documentos construídos pela Faculdade de Educação da UFG e Departamento de Educação da UCG no período de reorganização do Curso de Pedagogia nas duas Universidades. Da FE/UFG, a Resolução nº 207/84 do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa (CCEP) da UFG, com os respectivos anexos I e II: Exposição de Motivos e Ementas das Disciplinas do Curso de Pedagogia. Do EDU/UCG, A Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia, de fevereiro de 1985.

Esses documentos foram considerados como currículo pré-ativo, ou seja, uma construção humana, histórica, complexa, influenciada por aspectos externos (como movimento dos educadores, política econômica e educacional) e internos (como caráter da instituição pública ou privada), envolvendo interesses e conflitos no processo de sua elaboração.

Ao estabelecer a investigação dos currículos pré-ativos ou dos currículos como documentos, Goodson (1995) considera que esses proporcionam um testemunho, estabelecem parâmetros para a ação e

negociação interativa na sala de aula, constituem-se também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.

Diante esse aspecto Silva chama a atenção:

Uma perspectiva que vê o conhecimento corporificado no currículo escolar como um artefato social e cultural não pode se deter na descrição estática do passado, mas deve tentar explicar como este determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que moldou essa forma (Silva. In: Goodson, 1995: 8).

Desta forma, não se pretende dicotomizar a relação teoria/prática, uma vez que

o estabelecimento de normas e critérios tem significado mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender esta definição pré-ativa. Com isso, ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas (Goodson, *op. cit.*: 18).

Na relação teoria/prática, de acordo com Pereira,

não podemos esquecer que esta relação implica uma fundamental dependência da *teoria* com referência à *prática*. Uma dependência de fundamentação, já que a elaboração da teoria não pode dar-se fora do horizonte da prática. Só a prática é fundamento da teoria ou seu pressuposto. Em que sentido? No sentido de que o homem não teoriza no vazio, fora da relação de transformação tanto da natureza, do mundo

(cultural/social) como, conseqüentemente, de si mesmo (Pereira, 1982: 70).

O presente estudo consiste, pois, em uma investigação sistemática de uma instância específica: os currículos do curso de Pedagogia em Goiânia, na Faculdade de Educação da UFG, em 1983 e Departamento de Educação da UCG, em 1985. O objeto será estudado dentro do seu contexto histórico social de modo a apreendermos o seu caráter complexo, observando as influências externas e examinando os aspectos específicos de cada instituição.

A abordagem será qualitativa, sendo a pesquisa caracterizada como estudo de caso, segundo Marli André, para quem

Os estudos de caso procuram retratar a realidade de forma completa e profunda. Esse tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão do todo (André, 1984: 52).

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, busca-se a compreensão histórica do Curso de Pedagogia no Brasil, a partir de sua criação na década de 30, e as diferentes configurações dadas a esse curso em 1962 e 1969, e a discussão para sua reformulação no final dos anos 70 e início dos anos 80. Nesse capítulo, tenta-se estabelecer a relação da criação e das alterações na reestruturação do referido curso com os momentos político e econômico da sociedade brasileira, percebendo a construção curricular como uma construção complexa que envolve interesses de ordem política, econômica e social, possibilitando a formação de profissionais pedagogos que atendam a esses interesses.

O segundo capítulo aborda as discussões em Goiás, para reorganização dos Cursos de Pedagogia na Faculdade de Educação da UFG e no Departamento de Educação da UCG, ocorridas no final da década de 70 e início da década de 80. O capítulo organiza-se em três momentos. No primeiro, percebe-se a estruturação do Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da UFG, desde o momento de sua criação, ainda na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras FFCL da UFG, em 1963, até a sua reestruturação ocorrida em 1983. No segundo, observa-se a criação do Curso de Pedagogia na FFCL da UCG, em 1952, sua organização e a modificação do currículo realizada em 1985. No terceiro momento são apontados os eventos ocorridos em Goiânia nos anos de 1981, 1982 e 1983, cujos conteúdos versaram sobre a reformulação do Curso de Pedagogia em Goiás e no Brasil.

No terceiro e último capítulo, é feita uma análise dos currículos do Curso de Pedagogia das referidas Universidades nos períodos de 1983 (FE/UFG) e 1985 (EDU/UCG). São examinadas as diferenças e semelhanças na composição do currículo pré-ativo observando, nos documentos, os objetivos dos cursos, a composição das disciplinas na grade curricular e as ementas das disciplinas que compõem os cursos. A construção dessa leitura dá-se a partir da organização de quadros compostos dos objetivos dos cursos, das grades curriculares e das ementas das disciplinas que, ao serem incluídas nos currículos, rearticuladas ou criadas, dão um novo significado no processo de formação do Pedagogo.

Acredita-se que essa primeira leitura sobre os currículos pré-ativos do Curso de Pedagogia da FE/UFG, em 1983, e do EDU/UCG, em 1985, dentro dos limites da construção de uma dissertação de mestrado, possa contribuir com alguns elementos para a discussão, indagação e reflexão sobre o Curso de Pedagogia, o sentido da Universidade pública ou privada e o processo de formação docente, no seu interior.

## CAPÍTULO I

### **ASPECTOS HISTÓRICOS REFERENTES À CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

O presente capítulo tem por objetivo examinar historicamente as diferentes configurações dadas ao Curso de Pedagogia no Brasil desde a sua criação, até a década de 80. Pretende, também, resgatar os parâmetros das discussões que se travam, entre os educadores, para sua reformulação no final da década de 70 e no início da década de 80. O capítulo divide-se em dois itens. No primeiro, discute-se a criação do Curso de Pedagogia na década de 30 e as suas reformulações sofridas na década de 60 (1962 e 1969). No segundo, são abordadas as propostas e as reflexões do final da década de 70 (1979) e início da década de 80 (1980 e 1983), para a reorganização curricular desse Curso.

### **1.1 A criação do Curso de Pedagogia na década de 30 e as suas reformulações ocorridas em 1962 e 1969**

A história da educação brasileira registra que, na criação das primeiras universidades deste país, não houve exigência e nem preocupação em organizar cursos com a especificidade de formar professores.

Na década de 20, a sociedade brasileira passou a contar com um mercado interno que se diversificou e se ampliou; aumentou o número de trabalhadores assalariados. Essas transformações estruturais estimularam o debate sobre os problemas referentes à educação. Assim sendo, aconteceram as Conferências Nacionais de Educação (CNE) nos anos 27, 28 e 29 que dedicaram um espaço significativo à questão do ensino superior no Brasil e a sua organização em universidades. Essas Conferências (Cunha, 1981) tiveram, como temas principais: a unidade nacional pela cultura literária, cívica e moral; a uniformização do ensino primário; a criação de Escolas Normais Superiores; a organização dos quadros técnicos, científicos e literários; o ensino superior; o ensino profissional; a organização universitária.

No mesmo período, torna-se mais clara a crise de hegemonia vivida pelo poder político brasileiro. A velha dominação da oligarquia latifundiária dava sinais de enfraquecimento. Em 1930, um movimento liderado pelos tenentes, aliados à burguesia industrial em ascensão, e setores descontentes das tradicionais oligarquias, depôs o governo de Washington Luiz, instalando-se um governo provisório, a cargo de Getúlio Vargas. Este governo, até 1935, era resultado de uma composição de forças sociais heterogêneas. Esta composição, relacionada ao momento de transformações no campo econômico e social, propiciou a existência de grandes debates educacionais, que constituíram marco na história educacional brasileira. Nesse momento,

de acordo com Garcia (1994), surge, pela primeira vez no Brasil, a discussão em torno de uma concepção de universidade e de reorganização do ensino superior. Na discussão, fazia-se presente a questão da formação de professores para a escola secundária.

O governo provisório de Vargas (1930-1935), no campo da política educacional, contava com um Ministro da Educação e Saúde Pública que tomava medidas padronizadoras e centralizadoras, mas ao mesmo tempo, mantinha espaços para iniciativas inovadoras nos governos estaduais, permitindo assim o surgimento de experiências significativas no campo da educação. Dentre essas experiências estão a criação da Universidade do Distrito Federal, em 1935, liderada por Anísio Teixeira e a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, juntamente com a Universidade de São Paulo, em 1934, esta idealizada por Fernando de Azevedo.

Na organização da Universidade do Distrito Federal, Anísio Teixeira preocupou-se com a formação de profissionais da educação em nível superior. Dentre os fins dessa Universidade ditado pelo artigo 2º do Decreto nº 5513, de 4 de abril de 1935, está o de “*prover a formação do magistério, em todos os seus graus*” (Fávero, 1980: 192).

O mesmo documento estabelecia a criação de um Instituto de Educação, que tinha por fim “prover a formação do magistério e concorrer, como centro de documentação e pesquisa, para a formação de uma cultura pedagógica nacional”, mantendo inicialmente:

- 1 – cursos para habilitação ao magistério primário geral e especializado;
- 2 – cursos para habilitação ao magistério secundário;
- 3 – cursos para habilitação ao magistério normal;
- 4 – cursos de administração e orientação escolar;
- 5 – cursos de extensão e continuação para professores [formação permanente] (*Id. ibid.*: 193).



Esta universidade, que teve vida efêmera, foi extinta em 1939, sendo transferida por Decreto-lei para a Universidade do Brasil. Mas o seu idealizador escreveu que:

a experiência, embora breve, dessa Universidade, marcou o sentido do que é uma escola profissional de educação, destinada à licença do magistério de nível primário, médio e superior, cujos graus universitários correspondem ao bacharelado e ao título de licenciado em magistério e em especialização profissional no campo de educação (Teixeira, 1969: 235).

O desaparecimento da Universidade organizada por Anísio Teixeira faz parte de um momento político brasileiro, em que Vargas inaugura um período de ditadura no Brasil, que perdurou de 1935 a 1946. Neste período, o Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, tomou medidas visando à padronização do ensino superior e da formação de professores, o que resultou na eliminação das experiências propostas pelos Estados. Pelo Decreto-lei nº 1190, de 4 de abril de 1939, o governo criou a Faculdade Nacional de Filosofia que, com essa denominação, englobava as funções das duas faculdades que faziam parte da Universidade do Brasil, institucionalizada em 1937. A modificação incluía também o acréscimo de uma seção de Pedagogia. Essa faculdade era o modelo de organização pelo qual todas as outras instituições, com a mesma finalidade, deveriam se pautar, por força da lei.

Na organização da Universidade do Brasil, a Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, estabelece as suas finalidades essenciais:

a) o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística;

- b) a formação de quadros donde se recrutem elementos destinados ao magistério bem como às altas funções da vida pública do país;
- c) o preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores (*id. ibid.:* 195).

Na proposta de profissionalização de docentes, o currículo que deu sustentação à formação dos licenciados, até o início da década de 60, foi denominado esquema "3 + 1".

Com a publicação do Decreto-lei nº 1190, de 1939, apareceu, pela primeira vez, a organização formal do Curso de Pedagogia no Brasil, que também fazia parte da estrutura da Faculdade Nacional de Filosofia. Com a regulamentação do curso, fez-se uma diferenciação no campo da formação pedagógica do professor em nível superior. Instituiu-se um curso de Didática, com duração de um ano para os bacharéis que aspirassem à licenciatura e forma-se profissionais da Pedagogia como "legítimos intelectuais da área da educação".

O primeiro currículo pleno organizado para o Curso de Pedagogia,<sup>2</sup> baixado pelo Decreto-lei nº 1190 de 1939, esteve em vigência durante vinte e três anos. O aluno, após três anos de curso, obtinha o Bacharelado. Com mais um ano de freqüência da disciplina de Didática, recebia o diploma de Licenciatura. O Bacharel não possuía suas funções definidas de forma precisa, no interior da escola. Era considerado um "técnico em educação". Como algumas matérias curriculares obrigatórias estavam voltadas para a questão específica da educação, como Psicologia Educacional, Estatística Educacional, História da Educação, Filosofia da Educação, considerava-se que este curso possuía um Bacharelado de três anos e uma Licenciatura de quatro anos.

---

<sup>2</sup> Disciplinas da grade curricular, no anexo I.

O curso de três anos era organizado em três séries, contando com as matérias de Fundamentos e Estatística, Administração Escolar e Educação Comparada. A quarta série ou Curso de Didática era composto por seis matérias, das quais o estudante de Pedagogia, interessado na Licenciatura, freqüentava apenas Didática Geral e Didática Especial.

O currículo não oferecia matérias com conteúdo específico para a escola de primeira fase do Ensino Fundamental, antigo primário. Mas mesmo sem essa qualificação específica, o licenciado em Pedagogia era responsável pela formação dos profissionais que iriam atuar na escola primária. Essa organização interpretava que quem obtinha um diploma do Curso de Pedagogia estaria apto, não só para atuar no curso de Magistério, formando professoras para as séries iniciais do primeiro grau, mas também para exercer atividade pedagógica, no interior da escola primária.

A organização curricular presente no Estado Novo revela uma imprecisão a respeito do curso, de acordo com Brzezinski:

o curso de pedagogia perseguia um específico "inexistente" - a teoria da educação - e o seu aprofundamento teórico constituía-se de generalidades sobre ciências auxiliares da pedagogia. Fazia parte do currículo também a disciplina administração escolar que objetivava a inserção do pedagogo na organização e funcionamento da escola, portanto, era aquela que mais se aproximava do curso - a formação profissionalizante (1996<sup>b</sup>: 44).

Na estrutura da grade curricular, há ênfase na disciplina Psicologia, oferecida em todas as séries do curso. Esse predomínio da Psicologia enquanto ciência, na formação do profissional da educação,

tende, segundo Silva (1996), a separar o processo educacional do seu aparato social e político.

Assim, o currículo do curso de Pedagogia, organizado em 1939, também não tinha como preocupação formar docentes com a compreensão de que a educação é uma prática social. Este curso, ao habilitar para a função “técnico em educação”, segundo o Conselho Federal de Educação, no parecer do relator,

já trazia uma visível imprecisão, exatamente porque o planejamento, a organização e a execução do processo educacional ainda não alcançavam níveis de objetiva especialização. O resultado foi que, neste particular, os estudos pedagógicos superiores não tiveram como exercer a influência deles certamente esperada pelos seus criadores. Pelo contrário. Muito na linha de uma tradição clientelista do serviço público brasileiro, efetuou-se gradativamente a exigência do curso à medida que os cargos, aqui e ali ocupados por profissionais realmente capazes, cresciam em número e ofereciam oportunidades para um emprego mais ou menos rendoso e de obrigação pouco definida. Essa tendência atingiu tais proporções que, em dado momento, o título “técnico em Educação” chegou quase ao descrédito.” (BRASIL, CFE. Parecer nº 252/69: 464).

Ressalta-se que a leitura do Parecer, elaborada trinta anos após a primeira organização do Curso de Pedagogia, confirma que a formação de profissional Bacharel não lhe garantia função definida no espaço escolar, e essa crítica já era feita de forma diferenciada por educadores na década de 30. Anísio Teixeira, no seu trabalho de organização da Universidade do Distrito Federal (1935) elaborou uma proposta de formação de professores que se distinguiu da regulamentação do Decreto-lei nº 1190, de 1939. Nesta, a Escola de Educação oferecia a habilitação ao Magistério Primário Geral e

Especializado; habilitação ao Magistério Normal; Administração e Orientação Educacional, Extensão e Continuação para Professores.

A habilitação desses profissionais seria em “alto nível”, envolvendo a prática e a pesquisa profissional. Para cumprir esses objetivos, as instituições de educação necessitariam de escolas anexas experimentais, de demonstração e prática, dos níveis de ensino para cujo magistério os professores estariam se formando. Essas escolas funcionariam como verdadeiros laboratórios de pesquisa e prática. A tarefa especial e maior das Escolas de Educação, espaço responsável pela formação dos habilitados ao magistério, à administração e à orientação educacional, para seu idealizador,

é a de como ensinar e treinar, como tratar e organizar o saber para a tarefa de ensino em diferentes níveis e com diferentes objetivos. [...] Cabe-lhe o estudo dos sistemas de ensino e de sua administração e operação, o estudo do aluno em sua variedade e diversificação e o estudo dos currículos e programas, que, praticamente, envolverão todo o saber, experiência e prática do homem dentro da sua civilização. Representando a educação, não somente a pura formação do homem, mas a sua distribuição e mobilização para o esforço coletivo da espécie dentro de sua complexíssima civilização tecnológica, passa ela - a educação - a ser, sem dúvida, o mais importante fator de manutenção e desenvolvimento da própria civilização, visto caber-lhe o preparo do magistério e de toda a complexa organização de métodos e técnica de ensino e treinamento, pela qual se mobiliza o saber existente para sua aplicação e difusão (Teixeira, *op. cit.*: 242).

O ideal de Anísio Teixeira – formar educadores com o domínio do processo de ensino, seja no exercício do magistério, seja nas funções definidas de orientação e administração escolar – não se

concretizou. A política centralizadora do Governo Vargas, iniciada em 1935, legalizada com a Constituição de 1937, que se estendeu até 1946, criou obstáculos para a efetivação da proposta. Só em 1946, final do Estado Novo, teve início a discussão, no Legislativo, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A tramitação do projeto no Congresso Nacional durou treze anos. De acordo com Romanelli (1985), o período de encaminhamento do projeto (1948), até a sua votação (1961) foi de luta ideológica, encetada entre “pioneiros” e conservadores. Vieram à tona, nesse momento, temas do direito de todos à educação, do dever do Estado de proporcionar escola pública e gratuita para a garantia desses direitos, obrigatoriedade, coeducação e necessidade da descentralização do ensino.

Os debates sobre educação, no período são caracterizados pela reorganização do poder político no Brasil. Em 1946, houve a elaboração de uma nova Constituição marcada pelo espírito liberal democrático.

De acordo com Romanelli,

Os princípios liberais da Carta de 1946, que asseguravam direitos e garantias individuais inalienáveis, estavam visivelmente impregnados do espírito democrático tão próprio das reivindicações sociais em que vivemos. Foi assim, pois, que, ao aliar garantias, direitos e liberdade individuais, com intervenção do Estado para assegurar essa garantias, direito e liberdade a todos a Constituição de 1946 fugiu à inspiração da doutrina liberal dos séculos anteriores para inspirar-se nas doutrinas sociais do século xx. Nisso ela distanciava também da ideologia liberal aristocrática esposada pelas nossas elites, no antigo regime (1978: 171).

A Constituição de 1946 estabelecia que cabia à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Baseado nesse propósito da Carta, o Ministro da Educação constituiu uma comissão de educadores para estudar e propor uma reforma geral da educação nacional. No ano de 1948, foi dada a entrada, na Câmara Federal, do projeto esboçado pelos educadores. Após treze anos de tramitação no Congresso Nacional, em 1961, houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Romanelli (1978) aponta as ingerências da luta ideológica travada no processo de elaboração e aprovação da Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Para ela, a distribuição de recursos e a representatividade nos órgãos de ensino, davam à iniciativa privada, igualdade de direitos em relação à escola pública, considerado como vitória do grupo conservador. Com a promulgação da Lei, o Conselho Federal de Educação estabeleceu “currículos mínimos” para vários cursos, dentre esses, o de Pedagogia. No ano de 1962, o Parecer nº251/62, de autoria do Professor Valnir Chagas, regulamentou o curso.

O novo currículo<sup>3</sup> compreendia sete matérias: Sociologia (Geral, da Educação); Psicologia da Educação; História da Educação; Filosofia da Educação; Administração Escolar. As outras duas matérias obrigatórias oferecidas aos alunos, pelas instituições, deviam ser escolhidas entre as doze elencadas pelo Conselho Federal de Educação. Didática e Prática de Ensino constavam também como matéria obrigatória para os alunos interessados em Licenciatura. O aluno do Bacharelado, o técnico educacional, estava dispensado de cursar essa matéria. A duração do curso era de quatro anos.

Percebem-se poucas alterações na reformulação curricular do Curso de Pedagogia, ocorrida em 1962, se confrontada com o currículo organizado em 1939. Manteve-se o esquema de Bacharelado e Licenciatura, sendo o bacharel um “técnico em educação”, sem

---

<sup>3</sup> Disciplinas da grade curricular, no anexo II

definição específica do seu papel na instituição escolar, e o licenciado, professor da Escola Normal e, como consequência, da escola primária.

As alterações na estrutura do curso podem ser observadas no elenco das matérias propostas pelo Conselho Federal de Educação para a escolha das instituições. Dentre elas, estão Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Introdução à Orientação Educacional, Teoria e Prática da Escola Média, Métodos e Técnicas de Pesquisa pedagógicas. No Parecer, o relator vê a regulamentação como uma preparação para as habilitações técnicas e para a formação de professor primário em nível superior:

se, por um lado, enseja a preparação de um bacharel realmente ajustável a todas as tarefas não-docentes da atividade educacional, prevê ou mesmo encaminha a solução mais ambiciosa de que essa preparação venha a fazer-se um dia na pós-graduação; e de outra parte, através da Teoria e Prática da Escola Primária, não apenas torna mais autêntico o professor destinado aos cursos normais como abre perspectivas para a futura formação do mestre primário em nível superior (BRASIL, CFE. Parecer nº 251/62, 1963: 64).

O próprio Parecer também justifica a não formação de professores primários em nível superior.

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüente formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não docentes do setor profissional.

Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de



equação, vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida – e comece a ser ultrapassada – talvez antes de 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre escola alcançará níveis post-secundários desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo da Educação. O curso de Pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário (*Id. ibid.*: 61).

De acordo com Moreira (1995), no início da década de 60, o sistema educacional brasileiro não absorvera inteiramente a ideologia da eficiência e da racionalidade. A sustentação dada às reformulações era de cunho “mais liberal que tecnicista”. O especialista em educação não era visto como indispensável, assim, as matérias Currículos e Programas, Introdução à Orientação Educacional estavam entre as doze elencadas pelo Conselho Federal de Educação, podendo ou não ser oferecidas pelas instituições que formavam Pedagogos.

Moreira (1995) ainda registra que no início da década de 60 havia, no campo do currículo uma ambigüidade no pensamento dos intelectuais da área, ocupada por várias tendências e orientações. Nesse momento, as principais preocupações desses teóricos eram de que a escola brasileira não poderia continuar copiando modelos estrangeiros, pois o país precisava superar sua dependência cultural e o subdesenvolvimento. A escola tinha que contribuir para o crescimento industrial e oferecer instrumentos intelectuais dos rumos a serem seguidos, e a solução dada seria a adoção de modelos americanos. Segundo o autor, na discussão de um projeto de educação para o país, entre um enfoque curricular mais autônomo e a busca de

modelos estrangeiros, situam-se outros educadores que desenvolveram trabalhos apoiados na idéia do nacionalismo. Para Moreira (1995), Paulo Freire foi um dos autores progressistas do período e representou o primeiro esforço no Brasil de focar currículo e conhecimento, a partir de um interesse em emancipação.

Em 1964, mudou o quadro político brasileiro. As Forças Armadas dão início à sua participação efetiva no controle do Estado que perdurará até a segunda metade dos anos 80. Constituiu-se o Estado burocrático militar, repressor, ditatorial, que passou a exercer as funções básicas de controle da economia e da sociedade civil. Enquanto legislador, o Estado adotou várias medidas, outorgando leis que modificaram o sistema de ensino, visando à racionalização, à eficiência, e tornando o ensino menos dispendioso para o poder público.

Em 28 de novembro de 1968, através da Lei nº 5540/68, o governo realiza a Reforma Universitária, que provocou reformulação na organização, na administração e nos cursos das Universidades. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), responsável pela formação de professores, foi desmembrada em Institutos, destinados à pesquisas e ao ensino básico nas várias áreas do saber, e em Faculdade de Educação, responsável pela pesquisa na área da educação e formação do profissional Pedagogo.

No Projeto que viria a se constituir na Lei nº 5540/68, há uma preocupação de que o espaço de formação dos professores atendesse às necessidades da sociedade em desenvolvimento, dando ênfase ao aspecto técnico da educação. A área da educação sofreu influências do modelo americano e do tecnicismo<sup>4</sup> concepção esta que passou a

---

<sup>4</sup> Ao final da década de 60 (Garcia, 1994), o governo militar brasileiro reorganiza, com as leis nº 5540/68 e nº 5692/71, todo o sistema de ensino dentro dos critérios de racionalidade, produtividade, eficiência inspirado no modelo Taylorista visando à formação dos recursos humanos que o modelo de desenvolvimento econômico reclamava. Foram tempos da chamada pedagogia tecnicista. Neste momento, houve a proliferação de uma tecnologia do ensino de caráter determinista, baseada em predição e controle, conjugando princípios científicos da Psicologia behaviorista, da teoria da comunicação e do enfoque sistêmico (objetivos comportamentais, aprendizagem para o domínio, teste de múltipla escolha, instrução programada).

dominar o pensamento educacional brasileiro. Para justificar a reestruturação proposta pela Reforma, Sucupira (1965) levanta três razões fundamentais: os progressos do estudo científico da educação e o desenvolvimento das técnicas pedagógicas; a importância vital da educação nas sociedades modernas, a amplitude e complexidade de seu campo profissional; as atividades rotineiras dos Departamentos de Educação, prejudicando o seu desenvolvimento. As Faculdades de Educação, sendo responsáveis pelo Curso de Pedagogia a partir da nova lei, tiveram a regulamentação do curso elaborada através do Parecer nº 252/69, de autoria do Professor Valnir Chagas, aprovado pelo Conselho Federal de Educação. Este Parecer excluiu a distinção entre Bacharelado e Licenciatura no Curso de Pedagogia e criou as habilitações técnicas, dando direito a qualquer habilitado no curso exercer atividade de docência na Escola Normal. A duração para o período de formação foi especificada em horas (2.200) e não em anos. Foram também regulamentadas as Licenciaturas curtas com duração de 1.100 horas.

A ênfase no aspecto técnico do Curso de Pedagogia pode ser percebida no artigo 3º da Lei nº 5540/68:

a formação de professores para o ensino de 2º grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares far-se-á em nível superior.

Nessa Lei, as especialidades pedagógicas estão nomeadas mas não definidas. O Parecer nº 252/69 estabelece e regulamenta as seguintes habilitações: Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas do Cursos Normais, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar.

Das cinco habilitações previstas, as três últimas, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar, podiam ser também oferecidas como Licenciatura Curta. A especialidade Planejamento Educacional, mencionada na Lei, seria desenvolvida no nível de Mestrado.

O Conselho Federal de Educação contava ainda com o poder de criar outras habilitações que “julgasse necessárias ao desenvolvimento nacional”, podendo também as Instituições de Ensino Superior, dentro do previsto na Lei, propor a criação de outros cursos ou habilitações que atendessem às necessidades do mercado de trabalho.

O currículo foi organizado em duas partes, uma comum e a outra diversificada:

A parte comum será praticamente a mesma do Parecer nº 251/62, incluindo aquelas cinco áreas cujo estudo realmente, a base de qualquer modalidade de formação pedagógica, podendo além disto constituir objeto de habilitação específica (BRASIL, CFE. Parecer nº 252/69: 468).

Na parte comum, além das matérias Sociologia (Geral e da Educação), Psicologia da Educação, Filosofia da Educação e História da Educação, foi acrescentada Didática,

em primeiro lugar, porque as outras matérias sempre convergem para o ato de ensinar, com ela identificado; em segundo lugar, porque imaginamos um esquema em que todos possam lecionar, nos cursos normais, as disciplinas de suas habilitações específicas; e finalmente, *last not least*, porque a experiência destes seis anos demonstram que as universidades e escolas

isoladas invariavelmente a incluem nos seus currículos plenos (*Id. ibid.*: 468-469).

A parte diversificada compunha-se das matérias direcionadas às habilitações específicas.

Para o magistério dos cursos normais e as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção previram-se cinco habilitações que se desdobram em oito com a apresentação dos três últimos *também* em curta duração, visando à escola de 1º grau. Apressamo-nos em reconhecer o muito de contingente que ainda contém nesse escalonamento: de um lado porque a posição natural das especialidades pedagógicas é sempre a pós-graduação e, de outro, porque já não se ignora hoje que os problemas de organização e controle da escola primária oferecem tanta complexidade quanto os de ensino médio e superior. Longe, portanto, de corresponder a uma hierarquia intrínseca do trabalho pedagógico em termos de importância e profundidade, a distinção feita prende-se tão-somente às exigências imediatas do mercado de trabalho (*Id. ibid.*: 469).

Os futuros profissionais, para exercerem o ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, cursariam as matérias: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau; Metodologia do Ensino de 1º grau e Prática de Ensino na Escola de 1º grau (estágio).

Ao esclarecer sobre o exercício da docência do Pedagogo na escola de primeira fase do Ensino Fundamental, o Parecer nº 252/69, indica que as matérias Metodologia e Prática de Ensino na Escola de 1º grau respondem às necessidades desse nível de ensino. Criar uma habilitação específica seria prematuro, " *porque afinal 'quem pode o*

*mais pode o menos”: quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário’ (Id. ibid.: 471).*

A reorganização do Curso de Pedagogia em 1969 não acatou de Anísio Teixeira, a proposta na década de 30, de formar professores primários em curso superior.

## **1. 2 A discussão de propostas para a formação do Pedagogo: 1979-1983**

Na década de 70, o Brasil ainda vivia o modelo político e econômico implantado em 1964 pelos militares. A partir de 1974, esse modelo dava sinais de esgotamento. Havia conflito de interesses entre os diferentes grupos militares, e a aliança destes com a burguesia tendia a enfraquecer. A sociedade civil explicitava sua oposição ao regime militar e este, na busca da manutenção do poder se rearticulava, introduzindo modificações na sua metodologia de ação. Nesse momento, os militares passaram a buscar aliados nos diferentes segmentos da sociedade mais ampla com o objetivo de institucionalizar o regime autoritário como de natureza civil.

Essa nova reorganização teve início com a posse de Geisel em 1974, significando *‘o retorno da corrente sorbonista, tida como liberal e identificada como castelista, favorável, portanto, à transformação do Brasil numa potência moderna dotada de alguma forma de democracia’* (Germano, 1993: 211).

Os setores mais ligados à repressão, denominados de “linha dura” e “comunidade de informações” reagiram, lançando bombas em bancas de revistas, na sede da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), na Câmara Municipal do Rio de Janeiro e provocaram a explosão de bomba no “Riocentro”, caso em que ficou revelado que militares mortos

no carro em que o explosivo era transportado, pertenciam à denominada “comunidade de informações”.

Havia, assim, uma crise política do Regime. A sociedade civil exigiu a volta ao “Estado de Direito” denunciando tortura, repressão, corrupção. Ela questionava também a política econômica; trabalhadores se posicionam contra o arrocho salarial; as políticas sociais de habitação, saúde, educação eram questionadas e ressurgiram os movimentos rurais e urbanos.

Na área acadêmica foram organizados Seminários e Conferências, cujo conteúdo mostra claramente, a oposição ao regime ditatorial. As reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) também, a partir de 1974, passaram a constituir-se em significativo fórum oposicionista:

Em 1977, como represália à posição assumida pela SBPC, o Governo inviabilizou a reunião anual que seria realizada em Fortaleza, na Universidade Federal do Ceará, ao suspender a liberação de verbas e ao dificultar a participação de professores e pesquisadores vinculados às instituições oficiais. Em consequência, a reunião se realizou em clima extremamente exaltado na PUC (Pontifícia Universidade Católica) de São Paulo, que cedeu às suas instalações à entidade máxima dos cientistas brasileiros. Em seguida, no mesmo ano, a referida universidade foi invadida por tropas policiais sob o comando do coronel Erasmo Dias. Na ocasião os policiais prenderam vários estudantes e provocaram graves ferimentos em manifestantes (*Id. ibid.* : 243).

Em 1975, realizou-se na Universidade de Campinas/SP, o importante seminário *História e Ciências Sociais*, para discutir a questão do autoritarismo ou a extensão do regime militar nos países da América Latina. Em 1978, a política educacional é posta em questão no

*I Seminário Brasileiro de Educação*, ocorrido também em Campinas/SP. No final da década de 70, a União Nacional dos Estudantes (UNE) ressurgiu e cresceu o número de organização das associações de docentes universitários. O *II Seminário Brasileiro de Educação* realizado em 1980, transformou-se, a partir desta data, em Conferência Brasileira de Educação (CBE).

A *I Conferência Brasileira de Educação (CBE)* foi realizada em São Paulo, de 31 de março a 3 de abril de 1980. O tema central foi a política educacional brasileira. Essa conferência contou com a participação de aproximadamente 1.400 pessoas e as moções aprovadas foram de apoio a movimentos de trabalhadores e professores, e de protesto contra a política do governo.

Os promotores da conferência, afirmavam no “manifesto aos participantes” que

nosso horizonte comum é a construção de uma educação democrática que esteja de fato comprometida com os interesses da maioria do nosso povo e não apenas a serviço de elites econômicas e culturais”. Para isso, a educação almejada precisa ser erigida sobre os alicerces de um Estado que tenha a democracia como fundamento. Antes de qualquer coisa é necessário “criar canais de participação para que as decisões educacionais deixem de nos ser impostos. Rejeitamos o papel de simples executores de uma política educacional sobre a qual não fomos consultados”. Os relatórios dos simpósios e painéis sintetizados em um “documento conclusivo”, traziam críticas e sugestões nem sempre convergentes, mas expressavam, vivamente, a manifestação de repúdio à política educacional do Estado autoritário, à persistência da escola pública restrita, à deterioração da finalidade do ensino público, ao excesso de controle governamental sobre a administração do ensino; e de defesa das iniciativas educacionais no âmbito da



Sociedade Civil, da prioridade da organização dos professores de todos os graus, do ensino público gratuito (Cunha, 1981 : 46).

Neste contexto, as propostas do professor Valnir Chagas (membro do Conselho Federal de Educação), expressas nas Indicações nº 67/75, 70/76, 71/76 foram discutidas e analisadas por segmentos organizados da educação.

Essas Indicações, editadas pelo Conselho Federal de Educação, diziam respeito à formação de recursos humanos docentes e não-docentes para a escola de primeiro e segundo graus. Elas foram organizadas em função da regulamentação dos currículos desses níveis de ensino, previstos na Lei nº 5692/71.

A Indicação nº 67/75 (Chaves, 1980) que previa a apresentação de uma outra Indicação, como parte integrante do conjunto, discorria sobre a formação do professor para os anos iniciais de escolarização, em nível superior. A de nº 70/76 tratava do Preparo de Especialistas em Educação. A de nº 71/76 regulamentava a formação de professores para a Educação Especial.

As Indicações sugeriam uma nova organização do Curso de Pedagogia, buscando a formação do “especialista no professor”, em nível de graduação ou pós-graduação; as habilitações, criadas a partir da Reforma Universitária, permaneceriam, e as instituições formadoras poderiam ampliar a sua oferta, caso houvesse interesse ou necessidade. Os documentos ainda previam que a formação dos professores para as séries iniciais do primeiro grau se daria em nível superior e, a médio e longo prazo, a habilitação Magistério, responsável pela profissionalização das normalistas, seria extinta.

As propostas de Valnir Chagas, têm, no registro da história da educação brasileira, algumas interpretações que merecem ser destacadas. Warde (1994) sugere que:

Valnir Chagas no início da década de 60, estava efetivamente capitaneando essa discussão. Era a grande oportunidade de repor no poder, o padrão de Anísio Teixeira, porque tinha-se criado um clima próprio para a criação da Faculdade de Educação[...].

E Valnir Chagas começou a ensaiar aquela proposta, de formar um especialista no professor, que todos nós conhecemos, defendida por ele na década de 70. Já no início desta década ele começava a postular isso no âmbito do Governo. Ou seja, ele chama toda formação para a Universidade[...].

Para Valnir Chagas, a Faculdade de Educação, a área de educação em nível de terceiro grau, deveria, definitivamente realizar aquilo que Anísio Teixeira reiteradamente disse que é um programa inverso: a FE deve ganhar um status equivalente às outras ciências, ou seja, os estudos teóricos (1994: 66).

Brzezinski, ao analisar as propostas de Valnir Chagas, afirma que o autor pretendia extinguir o Curso de Pedagogia. Para ela, ao remeterem aos “institutos de conteúdo específico” a formação do especialista em Pedagogia (administrador, orientador e supervisor educacional), cabendo à Faculdade de Educação a formação de profissionais pedagogos para atuarem nas séries iniciais de escolarização, as propostas apontavam para a extinção do Curso de Pedagogia e esvaziamento da Faculdade de Educação.

Esse fato estimulou o movimento dos educadores, que punham resistência ao poder instituído, em especial do CFE. O movimento era contra as possíveis mudanças que, em sua essência, propugnavam a extinção do curso de Pedagogia e descaracterizavam ainda mais a profissão de pedagogo, que paulatinamente seria extinta (Brzezinski, 1996<sup>b</sup>: 82).

As interpretações das Indicações de Valnir Chagas são motivo de discussão entre os intelectuais, e, para Chaves,

Enganam-se, pois, os que pensam que o professor Valnir Chagas propôs em 1975/76, a “extinção” do curso de Pedagogia. Os que lêem suas Indicações, com um certo sentido histórico, têm a nítida impressão de que, nelas, o Curso de Pedagogia, “redefinido”, é verdade, está mais vivo do que nunca (Chaves, 1984: 69).

Diante dessas interpretações, pergunta-se: que resistência foram postas pelos pedagogos, na década de 70, com o prenúncio de reestruturação ou eliminação do Curso de Pedagogia? Como se deu essa discussão em Goiás?

Como já foi discutido anteriormente, no final da década de 70 e início da década de 80, houve um período de efervescência nos movimentos organizados pela sociedade civil brasileira, buscando participação nas decisões políticas e lutando por melhores condições de vida.

Neste período, os educadores, preocupados com os rumos da educação, articulam movimentos de resistência à política educacional do Estado que se configura como autoritária, voltada para os interesses de acumulação do capital. Um exemplo dessa resistência pode ser percebido na reação do MEC frente aos documentos de Valnir Chagas, que propunham a reorganização dos Cursos de Licenciaturas e do Curso de Pedagogia. Essas Indicações (Brzezinski, 1996<sup>b</sup>), ao serem vistas pelos educadores como uma reformulação direcionada pelo Estado de forma impositiva, fez com que o MEC sustasse a sua validade, abrindo, em 1978, em âmbito nacional, o debate sobre as transformações dos referidos cursos.

No final da década de 70, os educadores buscaram formas de se organizarem em associações, fortalecendo o movimento que reivindica para si a discussão e decisão dos rumos da educação. Um dos exemplos dessa prática é a criação, em 1979, da Associação Nacional de Educação (ANDE). A sua carta de princípios, fruto de reflexão dos educadores preocupados com questões de política educacional, propõe a tomada de posição dos educadores diante das questões levantadas, a necessária organização desses profissionais para que essa tomada de posição se manifeste e se constitua em uma forma de pressão sobre as pessoas e os órgãos que decidem os rumos da nossa prática educacional.

A carta mostra também a preocupação dos educadores com a ampla democratização do sistema de ensino em duas dimensões básicas: o acesso à escola e a democratização do conteúdo do ensino.

Em 1981, a ANDE fez a primeira publicação nacional de sua revista com temas sobre a educação. O número um desta revista deixa registrado, na página dedicada à sua propaganda, a preocupação com a formação do profissional docente:

ao invés de especialistas em determinada habilitação restrita, o que estamos necessitando é de educadores com uma sólida fundamentação teórica desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas condições brasileiras (ANDE, 1981).

Quanto à organização do sistema de ensino, os educadores da ANDE observam que:

a insuficiente formação dos educadores, especialmente dos professores, cuja tônica tem sido a transmissão de informações sobre técnicas de ensino, de modo

segmentado e desvinculado de uma reflexão mais ampla sobre o significado social da tarefa educativa, soma-se a peculiaridade das condições de trabalho, dificultando ainda mais o desempenho eficiente das suas atividades (*Id. ibid.*).

Durante a *I Conferência Brasileira de Educação* realizada em 1980, São Paulo, foi criado o Comitê Pró-Formação do Educador<sup>5</sup>, cuja sede, por consenso dos educadores, foi fixada em Goiânia, por dois motivos: primeiro, porque a cidade estava, do ponto de vista geográfico, mais próxima a Brasília; segundo, as Universidades do estado, Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Católica de Goiás (UCG), já haviam conjuntamente, iniciado a discussão a respeito da formação do educador. O Comitê, assumindo a função de núcleo central, tinha a responsabilidade de acompanhar os trabalhos do MEC relativos ao processo de reformulação do Curso de Pedagogia, propor e coordenar encontro nacional, observando os resultados dos encontros dos comitês regionais.

Antes da criação do Comitê Pró-Formação do Educador, a Universidade Federal de Goiás, já havia manifestado ao MEC sua posição de não formar o especialista no Curso de Pedagogia. Em 1979, a Secretaria de Ensino Superior do MEC consultou a Faculdade de Educação da UFG sobre a reformulação do Curso de Pedagogia. Ao responder a essa consulta a Faculdade de Educação, sugere ao MEC submeter esse estudo a todas às Faculdades de Educação do País, para que houvesse uma participação ampla de todos os interessados no assunto. Do documento, ainda constava a proposta de o Curso de Pedagogia recuperar a sua função essencial de formar docentes, suspendendo a formação de especialistas em Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar.

---

<sup>5</sup> Para melhor aprofundamento sobre as atividades desse Comitê e o seu papel no movimento dos educadores, ver Brzezinski, 1996.<sup>b</sup>

Dos itens referentes à formação do pedagogo, na proposta enviada ao Ministério, destacam-se:

- todos os cursos da Universidade deveriam oferecer a opção do bacharelado para que o aluno tenha possibilidade de escolha;
- a formação pedagógica deveria atingir somente os alunos de licenciatura (excluindo as do bacharelado);
- reformulação da formação pedagógica em qualidade e quantidade;
- formação pedagógica deveria enfatizar o domínio teórico, possibilitando ao educador redefinição de objetivos, métodos e técnicas;
- eliminação das habilitações na Pedagogia; formação de educadores docentes.

De acordo com Brzezinski, *'Sem dúvida a posição assumida em 1979 colocaria a FE-UFG na vanguarda da ruptura do curso de pedagogia com as habilitações'* (1996<sup>b</sup>:104).

Também no ano de 1979, o Departamento de Educação da UCG realizou a *Semana de Educação*, cujo tema em debate foi *"A Formação do Educador"*.

O exercício de discussão sobre a formação do educador na Faculdade de Educação da UFG, no final da década de 70, colocou Goiás no plano nacional como um dos Estados comprometidos com o processo de reflexão sobre a reformulação curricular do Curso de Pedagogia no Brasil.

Assim, ao se formar o Comitê Pró-Formação do Educador em 1980, sua sede foi estabelecida na Faculdade de Educação da UFG até julho de 1982, e sua coordenação formada por grande parte dos professores dessa Instituição, sob a liderança do professor Ildeu Moreira Coêlho.

O documento, resultante da primeira reunião do Comitê realizada em 1980, levantou, dentre outros pontos, a necessidade de mobilizar os educadores em nível nacional, para a conquista de um espaço político e a intervenção, naquele momento, no processo de reformulação do Curso de Pedagogia, em fase de elaboração pelo MEC:

Em 1981, o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador participou ativamente dos sete Seminários Regionais sobre Formação de Recursos Humanos para a Área da Educação, promovida pela Secretaria de Ensino Superior – MEC/SESU – e realizados em Brasília, Manaus, Fortaleza, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo, enviando representantes a cada um desses seminários (Coêlho, 1985: 51).

Brzezinski (1996<sup>b</sup>), ao analisar o movimento dos educadores na década de 80, seleciona dois conjuntos de propostas para o Curso de Pedagogia, o do poder instituído (oficial) e o do conjunto de educadores.

A proposta de Valnir Chagas, tida como a oficial, registrava que as habilitações fundamentais, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Planejamento Educacional, recomendadas pela Lei nº 5692/71, continuariam fazendo parte do currículo de Pedagogia, sendo a formação de especialista feita no professor. Chagas recomendava também a formação de professores para as séries iniciais de escolarização, em nível superior. As propostas do movimento apontavam para um profissional Pedagogo que tinha como base, na sua formação, a docência. Mas dentro do próprio movimento não havia consenso sobre a eliminação ou não das habilitações regulamentadas em 1969. Como exemplo, Brzezinski (1996<sup>b</sup>) aponta os princípios norteadores da proposta do comitê paulista, “Proposta de reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a

educação". Em um de seus itens consta que o Curso de Pedagogia teria como base a formação do professor e os especialistas se formariam com base em uma clara destinação profissional.

O envolvimento dos educadores brasileiros no debate sobre a reformulação do Curso de Pedagogia gerou também proposta de alguns intelectuais, como Saviani e Gadotti.

Saviani, segundo Clímaco (1981) propunha duas alternativas para a formação de educadores. A primeira seria uma formação geral comum a professores e especialistas, diferenciando-se as habilitações no estágio final, ou seja, no último semestre do curso. Os dois primeiros semestres de qualquer curso de licenciatura seriam comuns a todos, inclusive aos alunos de pedagogia. Nesse período, os alunos refletiriam sobre a problemática educacional brasileira e desenvolveriam os conceitos básicos necessários a uma primeira elaboração teórica dos problemas detectados.

De acordo com a proposta, todos os futuros professores teriam a oportunidade de apreender os aspectos sociais, históricos, filosóficos, políticos, psicológicos e econômicos que envolvem a educação brasileira. Os quatros últimos semestres tratariam da formação específica em cada área de conhecimento, sendo os dois últimos voltados para o domínio pedagógico, seja dos conteúdos específicos, seja das habilitações pedagógicas.

A segunda alternativa, proposta por Saviani para o Curso de Pedagogia, contempla a primeira parte da proposta já apresentada, sendo que a segunda parte do curso se refere ao estudo dos fundamentos da educação, com conteúdos articulados às habilitações pedagógicas, levando em consideração as diferenças entre elas. A habilitação específica seria contemplada apenas no penúltimo semestre do curso.

Clímaco afirma que Saviani



antevê nas indicações uma possibilidade de saída para a problemática da formação de educadores, quando estas mencionam, sem aprofundamento, a 'formação do pedagogo em geral'. Vê também a possibilidade de que esta formação seja, em grande parte, comum a professores e que a formação destes últimos só se diferencie no estágio final, no penúltimo semestre. Assim a parte inicial (2 semestres) de qualquer curso de licenciatura seria comum a todos, inclusive aos alunos de pedagogia visando superar o caráter de acréscimo que hoje têm as disciplinas pedagógicas para as licenciaturas. [...]

A idéia que fica ao se ler o documento do Prof. Dermeval Saviani é a de que a salvação da educação estaria na reformulação dos currículos e no novo profissional formado a partir daí. Foram omitidas questões tais como: ausência de uma política de pessoal que incentive o "novo educador" a assumir a educação; deficiência de recursos materiais nas escolas; pobreza dos alunos e todas as conseqüências daí advindas; apatia das crianças e suas famílias diante dos problemas da educação e o **fato maior, presente em todos estes outros, que é o claro desinteresse do Estado em modificar tal situação (basta ver o descaso com que este trata os assuntos de educação)**. Sob esta ótica a proposta do Prof. Dermeval Saviani deve ser vista como uma pauta sobre a reformulação dos cursos de Licenciatura e Pedagogia, mas não como um ponto final visto ter importantes questões ainda pendentes (Clímaco, 1981: 132, grifos meus).

Gadotti, de acordo com Canesin (1981), previa a possibilidade de atuação dos educadores em diversas áreas. Além dos profissionais já existentes formados em administração, orientação e supervisão, outras habilitações poderiam ser criadas, tais como: educação especial, alfabetizador (professor das primeiras séries da escolarização), alfabetizador de adultos, educador ligado à formação sindical etc. Essas novas habilitações surgiriam de acordo com as necessidades postas pelo momento histórico da sociedade brasileira.

Essas propostas e outras, organizadas por instituições, fizeram parte das discussões no interior do movimento dos educadores.

Em 1983, as reflexões sobre a formação de professores acontecem com a transformação do Comitê Pró-Formação do Educador em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE).

De acordo com Brzezinski (1996<sup>b</sup>), no *I Encontro Nacional*, resultado dos encontros estaduais, conseguiu-se relativa autonomia dos educadores em relação ao MEC. Estes transformaram-se em coordenadores do evento, apesar do MEC ter garantido, financeiramente, a infraestrutura do Encontro.

Das vinte e duas propostas encaminhadas para o I Encontro Nacional, dez propunham que o Curso de Pedagogia enfatizasse a formação de professores para as primeiras séries do primeiro grau.

No início da década de 80, vários encontros foram realizados para discutir a formação do educador, no Brasil e em Goiás, contando com a participação efetiva do corpo docente da Faculdade de Educação/UFG. Segundo Coêlho, merecem

destaque especial o I Seminário sobre Licenciaturas na UFG (junho/1980), o Seminário Pró-Formação do Educador (maio/1981) o Encontro Nacional dos Comitês Pró-Formação do Educador (dezembro/1981) o II Encontro Nacional dos Comitês Pró-Formação do Educador (abril/1982) o I Encontro de Escolas Públicas de Goiânia (novembro /1982) e o II Encontro de Escolas Públicas de Goiânia (março/1983).

Além disso, no período 1980-1983, professores da UFG participaram como conferencistas ou como membros de mesas redondas, em mais de duas dezenas de encontros nacionais e estaduais, nos quais a formação

do educador estava direta ou indiretamente em questão (Coelho, *op. cit.*: 51).

No ano de 1983, a Faculdade de Educação da UFG realizou discussões intensas sobre o Curso de Pedagogia com professores, alunos e especialistas.

Em dezembro do mesmo ano, um novo currículo do Curso de Pedagogia foi articulado, para ser implantado em 1984. Neste currículo, a formação do Pedagogo enfatiza a docência, com o profissional habilitado para as séries iniciais da escolarização e para as disciplinas pedagógicas do Magistério do segundo grau.

Goiás tornou-se o primeiro Estado do Brasil a habilitar os profissionais de Pedagogia apenas na docência:

em 1984, com a implementação da reformulação do curso e com a mudança geral na UFG passando do regime por disciplinas para o regime seriado, as habilitações orientação educacional, supervisão escolar e administração escolar foram eliminadas do currículo e a Faculdade de Educação optou somente pela formação do professor para as séries iniciais de escolarização e para as disciplinas pedagógicas da habilitação magistério em nível de 2<sup>o</sup> grau.

Nesse sentido, Goiás já se lançava em nível nacional como movimento de vanguarda, pela repercussão de propostas transformadoras do curso de pedagogia, ocorridas na UFG e UCG, que pretendiam eliminar a controversa questão: formar o especialista no professor ou formar o professor e o especialista no educador? (Brzezinski, 1996<sup>b</sup>: 104)

Em 1985, o Departamento de Educação da UCG formalizou sua proposta de reformulação do Curso de Pedagogia, tendo, também

como eixo a docência, com as áreas de concentração em Alfabetização e Pré-Escola.

## CAPÍTULO II

### **O CURSO DE PEDAGOGIA EM GOIÁS, NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG E DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA UCG**

O presente capítulo pretende abordar a história do Curso de Pedagogia em Goiás, no interior da Universidade Federal e Universidade Católica e está organizado em três momentos.

No primeiro, percebe-se a estruturação desse curso na Faculdade de Educação da UFG, a partir do momento de sua criação, ainda na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) da UFG, em 1963, até a sua reorganização ocorrida em 1983.

No segundo momento, observa-se a criação do Curso de Pedagogia na FFCL da UCG, em 1952, sua organização e a modificação curricular realizada em 1985.

No terceiro e último momento, são apontados os eventos ocorridos em Goiânia nos anos de 1981, 1982 e 1983, cujos conteúdos versaram sobre a reformulação do referido curso em Goiás e no Brasil.

## 2.1 A Faculdade de Educação da UFG e o Curso de Pedagogia

A Universidade Federal de Goiás, foi criada em 14 de dezembro de 1960, pela Lei Federal nº 3843 C. Naquele momento, não houve preocupação, por parte de seus criadores, em organizar cursos para a formação de professores. Só em 1962, o Decreto Federal nº 51582, de 8 de novembro, criou a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL), e, no mesmo ano, foi autorizado pelo Conselho Universitário, de forma provisória, o funcionamento dessa Faculdade<sup>6</sup>. A partir de 1963, a FFCL da UFG dá início à formação de docentes em quatro cursos de licenciatura: Letras, Pedagogia, Matemática e Física.

O modelo do Curso de Pedagogia previa a formação de profissionais de acordo com o Parecer nº 251/62, cujo relator foi o professor Valnir Chagas. O curso tinha duração de quatro anos e o seu currículo mínimo era composto por sete matérias: Psicologia da Educação; Sociologia (Geral, da Educação); História da Educação; Filosofia da Educação Administração Escolar.

Além das matérias obrigatórias, a instituição teria que oferecer mais duas dentre outras elencadas pelo Parecer. O curso formava bacharéis, “técnicos educacionais” sem funções definidas no espaço escolar e professores para o ensino normal acreditando que, por consequência, o profissional docente, responsável pela formação de professores primários, teria competência para também atuar na escola primária.

É interessante observar que o Curso de Pedagogia funcionou precariamente na Universidade Federal de Goiás no período de sua criação, pois o Governo Federal só o reconheceu em 2 de junho de 1969, através do Decreto nº 64617.

---

<sup>6</sup> Sobre este assunto, consultar Rezende (1997).

O reconhecimento do Curso de Pedagogia na UFG ocorreu após a reforma universitária de 1968, que criou a Faculdade de Educação, como um espaço específico de formação pedagógica. Essa tem como responsabilidade oferecer o Curso de Pedagogia e as disciplinas pedagógicas dos demais cursos de Licenciatura, organizados pelos Institutos da UFG.

No mesmo período de reconhecimento do Curso de Pedagogia na UFG surgiu uma nova regulamentação, através do Parecer nº 252/69. Este excluiu a distinção entre Bacharelado e Licenciatura e criou as habilitações técnicas: Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Inspeção Escolar. Ao profissional de pedagogia formado em qualquer habilitação, era facultado o direito de exercer a atividade de docência na Escola Normal.

A criação desses habilitações "técnicas" fez parte de um conjunto de medidas do governo militar na área da educação que visava a busca da racionalidade e eficiência do ensino:

No que toca especificamente à educação, a Lei nº 5 540/68 manteve e prolongou a linha iniciada pelo Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Este, no parágrafo único do seu artigo 3º, dispôs que, entre os cursos oferecidos pelas Universidades Federais, "se incluirão obrigatoriamente os de formação de professores para o ensino de segundo grau de especialistas de educação." [...] A nova lei, que assumiu características de "Diretrizes e bases" deu o passo imediato e dispôs (art.30) que " a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (BRASIL, CFE. Parecer nº 252/69: 467).

Em cumprimento aos Pareceres editados pelo Conselho Federal de Educação, a UFG baixa a Resolução nº 1/70, reorganizando o Curso de Pedagogia que passa a formar professores para o Ensino Médio e especialistas em: Orientação Educacional; Administração Escolar de 1º e 2º grau; Supervisão Escolar de 1º e 2º grau; Inspeção Escolar de 1º e 2º grau; Administração Escolar de 1º e 2º grau; Supervisão Escolar de 1º grau e Inspeção Escolar de 1º grau.

O curso tinha a duração mínima de seis semestres e máxima de quatorze, ou mínima de quatro e máxima de oito, dependendo das habilitações.

Dois anos após essa regulamentação, a Resolução nº 5/72, estabeleceu no seu artigo 1º as seguintes habilitações para o Curso de Pedagogia da UFG: Orientação Escolar, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Educação de Excepcionais.

Além dessas habilitações poderiam ser oferecidas outras especializações no âmbito de Escolas e Sistemas Escolares, com duração plena ou como Licenciatura Curta, esta modalidade criada pela Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5540/68).

Ainda na década de 70, a Resolução nº 16, de 16 de maio/1978, fixou o novo currículo de Pedagogia. De acordo com esse documento, no seu artigo 1º,

O curso de Graduação em Pedagogia que conferirá o grau de Licenciado, destina-se à formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus e de Especialistas em Educação, nas seguintes habilitações:

- Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais;
- Administração Escolar de 1º e 2º graus;
- Orientação Educacional;
- Supervisão Escolar de 1º e 2º graus.



Essas reformulações estão relacionadas ao contexto econômico e político que dá à Faculdade de Educação o papel de formar profissionais com habilidades técnicas, buscando a racionalidade e eficiência no ensino de primeiro e segundo graus. Para isso, a própria Faculdade de Educação da UFG, rearticulou-se internamente, criando setores para subsidiar essa formação. Em 1971, (Rezende, 1997) a Portaria nº 32/71 regulamentou a criação do Setor Técnico de Ensino. Este tinha como finalidade oferecer recursos tecnológicos para os docentes da Faculdade e das outras unidades que constituíam a Universidade Federal. Este setor ainda tinha como responsabilidade a tradução e adaptação de livros estrangeiros que tratassem de temas relativos à tecnologia de ensino.

A Portaria nº 9/78 criou o Setor de Orientação Psicopedagógica, com o objetivo de: coordenar e planejar as atividades em nível de terceiro grau na área de Orientação Educacional; assessorar os professores na sua função de educadores; ajudar os alunos numa escolha vocacional consciente; desenvolver pesquisas como Propostas e Testagem de um modelo de Orientação Educacional; elaboração e testagem de um Programa de Aconselhamento Psicopedagógico no Curso de Pedagogia.

Esse setor funcionaria como campo de estágio para os Orientadores Educacionais e atenderia ao Colégio de Aplicação<sup>7</sup> no processo de seleção e orientação de seus professores.

É interessante observar que, assim organizada, a Faculdade de Educação da UFG, no final da década de 70, iniciou um processo de discussão sobre a reformulação do Curso de Pedagogia.

De acordo com Coêlho,

---

<sup>7</sup> O Colégio de Aplicação da UFG (cf. Rezende, 1997), escola anexa à Faculdade de Educação, tinha como objetivo o treinamento de professores (estágio) e a experimentação de novos métodos de ensino. Esse modelo de escola foi criado pelo Decreto-lei nº 9053, de 12 de março de 1946. Na UFG, iniciou suas atividades em março de 1968.

Desde 1979 temos discutido, de uma forma mais sistemática e intensa, a dimensão sóciopolítica da prática pedagógica, a necessidade, os limites e a possibilidade de criação de uma nova escola, a formação do educador, a divisão social do trabalho escolar, a questão das habilitações no curso de Pedagogia.

Em junho daquele ano, a Faculdade de Educação da UFG, em resposta a uma consulta feita pelo então Ministério da Educação e Cultura, apresentou, entre outras a seguinte sugestão: o Curso de Pedagogia não deveria mais “formar o especialista habilitado em Administração escolar, Orientação Educacional e Supervisão escolar e outros, recuperando a formação pedagógica a sua função essencial: a formação de educadores docentes, responsáveis diretos pela formação do aluno (Coelho, *op. cit.*: 50).

Nessa resposta, a Faculdade de Educação da UFG sugeria também ao MEC submeter a um debate mais amplo, congregando todos os interessados, o processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia.

É importante salientar que, nesse período, os educadores discutiam as Indicações do professor Valnir Chagas que tratavam da formação pedagógica das licenciaturas, da formação de professores de educação especial, formação do professor das séries iniciais em nível superior e o “Preparo de Especialistas em Educação.” Essas Indicações foram organizadas a partir da regulamentação e implantação da Lei nº 5692/71 que reorganizava os currículos de primeiro e segundo graus. Para Valnir Chagas, era necessário formar o “especialista no professor”, exigindo, para a frequência dos cursos de Administração, Supervisão e Orientação, uma experiência de, no mínimo, dois anos no magistério ou a formação pedagógica obtida no curso de licenciatura.

A proposta da Faculdade de Educação da UFG, elaborada em 1979, defendia que a solução dada ao Curso de Pedagogia pelas Indicações não viria a mudar o quadro da formação do especialista. Ela

reforçaria a preparação do especialista treinado para o domínio das questões didáticas e metodológicas, com uma visão tecnocrática da educação.

Havia então, no interior desta Faculdade um debate frente à reformulação curricular do Curso de Pedagogia, explicitando uma proposta com uma série de argumentos que buscavam justificá-la.

Dentre esses argumentos podem-se destacar:

a) desconhecimento por parte dos especialistas em educação de conteúdos específicos, dificultando e muitas vezes impedindo o alcance de objetivos educacionais, mantendo diretrizes inadequadas à realidade escolar; considerando que cada ciência tem seu próprio método e sua história, estariam os supervisores escolares, por exemplo, capacitados a orientar o ensino de uma ciência que eles desconhecem?

b) crescimento do poder do especialista nas escolas, sobretudo como implantador e controlador de modelos, inclusive muitas vezes desvinculados da realidade escolar, limitando a atuação do professor à mera função de transmissor de conhecimentos e conferindo ao especialista a condução do processo educacional. A competência na condução desse processo é entendida pelo especialista como o domínio de técnicas de avaliação, de elaboração de planos curriculares, de como montar e fazer funcionar o SOE, como administrar com racionalidade, otimizar os recursos educacionais etc.;

c) perspectivas de redução e até esgotamento do mercado de trabalho para o especialista, uma vez que os quadros funcionais dentro em breve estariam preenchidos e as possibilidades de criação de novas vagas são limitadas pela demanda de especialistas em cada unidade escolar.

Mesmo reconhecendo que o documento enviado em resposta ao MEC era embrionário, percebe-se que as preocupações da Faculdade de Educação da UFG com a formação do pedagogo, já

direcionavam para a eliminação das habilitações técnicas do Curso de Pedagogia no seu interior.

Anterior a esse debate, explicitado em encontros e elaboração da proposta de reforma do Curso de Pedagogia, em 1979, a Faculdade de Educação da UFG, contava, já em 1975, com a edição da *Revista Inter-Ação*, que propiciava a seus docentes um espaço de reflexão sobre as questões educacionais. Em 1977, foi publicado um texto cujo conteúdo trazia à discussão a questão do currículo no interior da Universidade Federal de Goiás, considerando que:

Para um eficiente planejamento curricular dos cursos de graduação da Universidade Federal de Goiás deverão ser identificadas e ordenadas as dimensões filosóficas, sociológicas e psicológicas da sua realidade. Sob o ponto de vista filosófico, temos a evidência de que os ideais aqui predominantes são os mesmos que caracterizam a nação brasileira: Democracia, Soberania e Integridade nacionais (Costa, 1977: 118).

Esse pensamento dominante sobre a necessidade da discussão dos currículos dos cursos oferecidos pela UFG gerou o *Seminário Sobre as Licenciaturas da UFG*, realizado de 23 a 25 de junho de 1980. Dos trabalhos deste Seminário ficaram registradas questões como: ampliação da autonomia da Universidade; crítica do projeto político nacional vigente (na área de pesquisa); rejeição das licenciaturas curtas; formação, pela Universidade, não do especialista, mas do educador; denúncia de farsas do sistema, como as implicadas nos critérios políticos de contratação, os quais tornam inócuos, por exemplo, os esforços da Universidade de formação de certos profissionais, como os habilitados em Administração Escolar.

Percebe-se que essas questões não fogem à tônica da Proposta de Reforma, construída em 1979 pelos professores da

Faculdade de Educação da UFG. O seminário deixou claro a preocupação com o processo de democratização da sociedade, criticando o Estado autoritário e clientelista. Destacou ainda que a formação de profissionais "técnicos" habilitados em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar reforça a dicotomia entre fazer/pensar no interior das escolas de primeiro e segundo graus se voltaria contra o projeto mais amplo da Universidade, que nas três dimensões: ensino, pesquisa e extensão têm como papel a busca de recriação da sociedade.

A Faculdade de Educação da UFG, diante das discussões levantadas sobre a formação do educador, teve participação ativa no processo. Essa participação, reconhecida pelos educadores em nível nacional, resultou na escolha da coordenação do Comitê Pró – Formação da Educador estar sediada nesta Faculdade, contando com grande parte dos professores desta instituição.

Essa participação enriquecia os debates internos, reforçando a argumentação daqueles que compreendiam a necessidade de eliminar as habilitações "técnicas" do Curso de Pedagogia. Em abril de 1983, foi realizado em Goiânia o *"Simpósio sobre Graduação na UFG"*. Neste simpósio, professores e alunos da instituição votaram os princípios e critérios que nortearam a elaboração dos currículos dos cursos de graduação da UFG. Os do novo currículo do Curso de Pedagogia apontaram para a eliminação das habilitações Administração Escolar, Orientação Escolar e Supervisão Escolar, oferecidas pela Faculdade de Educação da UFG, a partir de 1969. No Simpósio, decidiu-se também pelo regime seriado anual, a ser implantado em 1984.

De acordo com a Exposição de Motivos que acompanha a Resolução nº 207/84, que estabelece o novo currículo do Curso de Pedagogia, a decisão de eliminação dessas habilitações "técnicas" foi sendo amadurecida ao longo dos anos.

No âmbito do Colegiado de Curso de Ciências Pedagógicas, a partir de 1982, temos realizado reuniões com todos os professores do curso de Pedagogia, agrupados por critérios de afinidade didático-científica. Em cada semestre, este trabalho culmina com uma plenária, realizada no período em que se concentra a quase totalidade das aulas (matutino) e para a qual são convocados todos os professores e alunos do Curso. Realizado já há três semestres consecutivos, esse trabalho tem se transformado num importante elemento de análise crítica de nossa prática pedagógica, de discussão e superação de vários problemas levantados por professores e alunos, bem como nos tem fornecido uma contribuição fundamental para a transformação do Curso que ora apresentamos à consideração do C.C.E.P. (UFG. CCEP. Resolução nº 207/84: 3-4).

Assim,

Considerando a necessidade de se lutar contra a fragmentação do processo de escolarização, contra a expropriação do saber e da competência do professores pelos chamados técnicos/especialistas, contra a separação entre quem pensa, decide e planeja e quem executa a educação; [...] propomos a suspensão da formação do “profissional” da administração, da supervisão, da orientação e da inspeção e o direcionamento de todo nosso esforço no sentido de formar bem um novo professor [...] (*Id. ibid.*: 6).

A Exposição de Motivos esclarece ainda sobre a nova opção,

Com efeito, estamos convencidos de que o pedagogo, também ele licenciado, se quiser participar

efetivamente do processo de criação de uma nova escola, realmente democrática e que responda aos reais interesses da classe trabalhadora, tem que ser, antes de tudo um professor. Nesse sentido, o curso de Pedagogia deve antes de tudo e necessariamente formar todos os seus alunos para lecionarem as matérias pedagógicas do 2º grau e as matérias da 1ª fase do 1º grau. Como qualquer outro curso de licenciatura, deve então, formar um profissional que tenha um domínio dos conteúdos das metodologias específicas de sua transmissão o que pressupõe, entre outras coisas, uma adequada compreensão do processo de produção do conhecimento em cada área específica e a apreensão de suas estruturas básicas; a capacidade de selecionar os conteúdos, definindo o fundamental a ser ensinado nas escolas de 1º e 2º graus, bem como de estabelecer a sequência em que esse conteúdo vai ser ministrado e o tipo de ação pedagógica utilizado em sua transmissão. Além disso, o professor deve ser capaz de chegar a uma profunda compreensão da escola enquanto realidade concreta e inserida no contexto histórico – social, inclusive dos mecanismos de discriminação e dominação aí atuantes (*Id. ibid.*: 6-7).

Suspendendo as habilitações “técnicas”, o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG passa a formar, a partir de 1984, professores para as séries iniciais da escolarização e para as disciplinas pedagógicas do Magistério do segundo grau.

Com esta opção, a Faculdade de Educação da UFG tornou-se a pioneira no Brasil, dando ênfase na docência no processo de formação dos pedagogos. Esses profissionais, de acordo com a Resolução nº 207/84, em seu artigo 1º, alínea c, deverão:

ser capazes de recriar a cada momento, em sua área de atuação, a escola que temos, produzindo-a como uma

coisa verdadeiramente pública e, portanto, como realmente democrática (*Id. ibid.:* 1).

## **2.2 O Departamento de Educação da UCG e o Curso de Pedagogia**

O Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás foi organizado nos primeiros anos de criação dessa Universidade. Em 1948, de acordo com Baldino (1991), durante o Congresso Eucarístico realizado em Goiânia, o Arcebispo de Goiás lançou a idéia da criação de uma Universidade Católica no Estado. No mesmo ano, foi criada a Sociedade de Educação e Ensino de Goiás, responsável pela direção dos estabelecimentos de ensino da Mitra Diocesana, pela instalação e manutenção da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da FFCL e fundação da Universidade.

A partir de então, iniciou-se a formação do núcleo universitário composto por Faculdades e escolas criadas ou mantidas pela Arquidiocese de Goiânia.

Em 1952, o Decreto n.º 30588 reconhece o Curso de Pedagogia, oferecido pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL), ligada ao núcleo.

Com a finalidade principal de promover a criação e manutenção da Universidade Católica de Goiás, em 1958 foi criada a Sociedade Goiana de Cultura e já em 17 de outubro de 1959, o Decreto Presidencial n.º 47062 criou a Universidade de Goiás, primeira Universidade situada no Brasil Central. Esta era então administrada por uma diretoria presidida pelo Arcebispo Metropolitano de Goiás.



Essa administração, ao consolidar a existência da Universidade em Goiás, fundamentada em princípios de natureza confessional, fazendo parte das instituições escolares privadas, mantidas pela Igreja Católica, entram em debate com a maçonaria do Estado sobre a necessidade ou não da criação de mais uma Universidade em Goiânia, sendo esta pública, laica e gratuita. Para a maçonaria, o governo federal deveria criar uma Universidade sustentada pela União oferecendo ensino gratuito aos seus alunos. Para a Igreja Católica, Goiânia não possuía demanda suficiente de estudantes para duas Universidades. Em 1960, o Governo Federal contrariou a posição da Igreja e criou, através da Lei nº 3843 C, de 14 de dezembro, a Universidade Federal de Goiás.

Na década de 60, havia então em Goiânia, distinção entre duas instituições universitárias, uma particular de natureza confessional, e outra laica, pública, gratuita. É com esse caráter que elas se responsabilizam por formar profissionais de diversas áreas, e dentre esses, o Pedagogo.

Na UCG, o Curso de Pedagogia, no período de sua criação, funcionava de acordo com o que se convencionou chamar esquema "3+1", ou seja, o aluno que freqüentava três anos de curso obtinha o diploma de Bacharelado. O diploma de Licenciatura exigia mais um ano do chamado "Curso de Didática". Assim, o Curso de Pedagogia era composto por um Bacharelado de três anos e uma Licenciatura de quatro anos. O Bacharel em Pedagogia era considerado um "técnico em educação", sem funções definidas no interior da escola, e o Licenciado tinha direito de lecionar em Escolas Normais.

Após dezoito anos, segundo Andrade (1983), funcionando em regime seriado e com característica de formação do Pedagogo "Generalista" o curso de Pedagogia da UCG sofreu modificações, assim como a própria estrutura dessa Universidade. Em 1968, a Lei nº 5540, de 28 de novembro, reafirma princípios já adotados em legislação anterior, consolidando a Reforma Universitária. O novo modelo de

Universidade previa, entre outros, a criação de dois ciclos nos cursos, um ciclo básico e um ciclo profissional; os Departamentos, a menor fração da estrutura universitária, congregavam as disciplinas afins.

#### O modelo departamental adotado na UCG,

repetia a lei considerando o Departamento como a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organizações administrativas, didáticos – científica e da distribuição de pessoal, e compreendendo disciplinas afins (Andrade, 1983: 30).

Em 1969, o Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação, como consequência da Reforma Universitária, reestruturou o Curso de Pedagogia. Este passaria a funcionar com carga horária de 2.200 horas e não mais anualmente. O Parecer reorganizou o currículo, dando a ele uma característica de formação técnica com as habilitações, dentre outras, a de Orientação Educacional, Inspeção Escolar, Administração Escolar e Supervisão Escolar.

A Universidade Católica, já em 1970, introduziu, no seu Curso de Pedagogia, obedecendo às normas do Parecer nº 252/69, as habilitações em Administração Escolar para o exercício nas escolas de primeiro e segundo graus e Orientação Educacional.

A organização do Departamento de Educação (EDU) da UCG foi efetivada em 1972 e oficializou-se em 1973. A estruturação do Departamento revelou a precariedade do funcionamento do Curso de Pedagogia até então, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da UCG e, de acordo com Andrade,

Consta que o primeiro Diretor do Departamento, nomeado em 1972, encontrou o Colegiado em processo

de reformulação, decorrente da Reforma Universitária. Seu próprio testemunho indica estar o Departamento enfrentando grandes problemas administrativos. Uma sala de aula e quatro pastas com alguns papéis representavam seu acervo. Faltava, até, o registro de notas do ano anterior. Os alunos desconheciam os resultados dos exames finais, pois não havia, sequer, secretária encarregada desses registros (*Id. ibid.*: 32).

De acordo com Andrade, a atuação do Departamento, nesse período, foi de se preocupar muito mais com a implantação das leis do que em discuti-las. Mas a autora assinala registro de duas conferências internas com o objetivo de dar informações sobre as habilitações e a participação do Departamento de Educação no *I Encontro Nacional de Didática* realizado em Brasília, de 12 a 17 de junho de 1972. Houve também reunião com os diretores da área de Licenciatura para discussão das implicações dos Pareceres nº 632/69 e nº 672/69, do Conselho Federal de Educação (CFE) nas matérias pedagógicas, que eram também responsabilidades do Departamento.

No ano de 1979, período em que se iniciam as manifestações dos educadores brasileiros na busca de uma participação efetiva na política educacional, o Departamento de Educação da UCG organizou seu primeiro plano de trabalho, realizado com a colaboração do Ministério da Educação. Este plano levantava, dentre outras preocupações, a necessidade de se descobrirem novas fontes de financiamento para sua proposta de trabalho; estímulo aos professores para participarem de congressos e seminários já apontando para uma exigência de reformulação dos cursos que oferecia, cujos currículos eram considerados como superados.

Ainda em junho de 1979, o Departamento de Educação da UCG promoveu a *Semana da Educação*, com a participação de professores e alunos. As palestras proferidas chamaram a atenção dos participantes para a análise estrutural da sociedade brasileira,

considerando a educação a partir de uma perspectiva histórica, efetuando uma abordagem sociológica do currículo e refletindo sobre a função do pedagogo na sociedade brasileira. Ao fazer a discussão sobre a função do pedagogo Coêlho, palestrante do encontro, teceu considerações em relação a uma série de aspectos que afetam direta ou indiretamente os Cursos de Pedagogia. Para ele,

as Faculdades ou Centros de Educação têm se transformado em escolas essencialmente pragmatistas que visam produzir efeitos imediatos na formação dos alunos, dos futuros educadores, dar-lhes as receitas para que sejam bons profissionais (Coêlho, 1980: 3).

O autor discute, ainda, a relação de autoritarismo na escola:

Os chamados especialistas em educação são supostamente os únicos entendidos no assunto, os que de fato conhecem a verdade da educação. Todas as vezes, portanto, que nossa práxis educativa colocarmos diante de um problema, ou melhor, apresentarmos como problemática, devemos consultar esses especialistas, detentores únicos da verdade da educação verdadeiros iluminados por Deus, únicos capazes de, possuindo o conhecimento "científico" "objetivo" e "rigoroso" do processo educacional mostrar-nos qual o melhor caminho a ser seguido, a melhor solução, o que fazer e como agir para enfrentarmos a problemática de nossa práxis. Esse autoritarismo em educação faz com que a vida da escola seja discutida e decidida por quem dela não participa, evita que professores, alunos e, às vezes, a própria equipe técnica da escola (supervisores, orientadores, administradores etc.) problematizem e discutam a realidade da escola e participem ativamente de sua vida. O professor tende a ser um indivíduo cada dia mais dispensável dentro da escola (*Id. ibid.*: 4-5).

O autoritarismo dentro da escola teria, na sua formulação, uma estreita relação com a forma que a sociedade brasileira se organiza nos moldes capitalista, pois

a escola reproduz as relações materiais, sociais e culturais de produção, sendo um importante instrumento de reprodução da sociedade de classes, isto é, da exploração e dominação próprias de uma sociedade fundada na contradição capital/trabalho (*Id. ibid.:* 11).

Nesta perspectiva, a educação é compreendida como um ato político. Ela está comprometida com a estrutura social, com as relações de poder, com a exploração e dominação que constituem a vida social. A prática educativa teria como desafio desvendar os pressupostos e implicações de uma educação pretensamente neutra, descomprometida, tecnicista.

Segundo Coêlho, o currículo de pedagogia,

que deveria formar aquele que supostamente seria o educador por excelência, não possibilita ao aluno ter nem mesmo um conhecimento superficial da sociedade brasileira[...]. A sociologia, a economia, a história, a política, a antropologia cultural, a filosofia por exemplo, deveriam ter uma importância bem maior na formação do educador. Elas têm uma importante contribuição a dar para que o educador aprofunde seu conhecimento da evolução econômica, social, política e cultural de nosso povo, dando-lhe condições para fazer uma leitura realmente lúcida do processo histórico e de sua manifestação no sistema de ensino, na sala de aula, bem como de explorar politicamente a contradição social em sua práxis pedagógica (*Id. ibid.:* 16).

Também segundo a concepção referida, ao conhecer profundamente a evolução sócio-econômica, política e cultural da sociedade brasileira o aluno levantará questões, tematizará sobre a realidade social, perceberá a relação educação e poder, educação e classe social e a prática educativa, enquanto prática coletiva. A ação desse educador não deve se restringir à sala de aula, sendo necessário:

que assuma uma dimensão essencialmente política, voltada para a tematização das questões mais importantes da sociedade e da política, a superação da divisão social, ou seja, a destruição de todos os privilégios e desigualdades, enfim, a transformação revolucionária da sociedade (*Id. ibid.*: 18).

A discussão sobre o papel do educador, nesse momento histórico, teve o papel de provocar os educadores, fazendo com que estes se posicionassem frente à formação do profissional docente. Na mesma *Semana da Educação*, promovida pelo Departamento de Educação da UCG indagou-se: "*Como o conhecimento é selecionado, tornado válido para ser transmitido pela educação, numa sociedade de classes, determinada pelo modo de produção capitalista?*" (Pádua, 1980: 21).

Nesse período, autores como Bordieu e Passeron, Young, influenciaram o pensamento educacional no meio acadêmico brasileiro. De acordo com esse pensamento, o currículo dá à escola a função de conservar e reproduzir os padrões culturais vigentes. Assim, o currículo não é autônomo, neutro e revolucionário, ele é um instrumento ideológico que pode significar a operacionalidade da injustiça social no interior da escola.

Bordieu e Passeron teorizam sobre o processo de reprodução social. Para eles, a organização da sociedade é sempre mediada por

relações de dominação. O grupo que exerce a dominação usa da força material (física, coercitiva) e da força simbólica. Ou seja, domina, inculcando legitimamente modos de agir, pensar e sentir. Assim, a escola é concebida como uma instituição fundamental, responsável pela legitimação dessa relação de força. Ao estabelecer normas de comportamento e linguagem comuns aos seus alunos, ela atende aos interesses dos setores dominantes, pois usa códigos de transmissão compreensíveis apenas para as crianças e jovens que adquirem capital cultural no ambiente familiar e no contexto da classe social.

### Segundo Bordieu e Passeron,

Numa formação social determinada, a AP que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas dessa formação social põem em posição dominante no sistema das AP é aquela que, tanto por seu modo de imposição como pela delimitação daquilo que ela o impõe, corresponde o mais completamente ainda que sempre de maneira mediata, aos interesses objetivos (materiais, simbólicos e, sob a relação considerada aqui, pedagógicos) dos grupos da classe dominante (Bordieu e Passeron, 1975: 22).

De acordo com Patto (1993), a leitura de Bordieu e Passeron no Brasil na década de 70 desempenhou papel importante na mudança do pensamento educacional brasileiro:

tornou mais próxima a possibilidade da educação escolar ser pensada a partir de seus condicionantes sociais, contribuindo, assim, para a superação do mito da neutralidade do processo educativo e abrindo caminho não só para uma melhor compreensão posterior das próprias idéias reprodutivas como para a incorporação de teorias que permitiram ingerir a reflexão sobre a escola numa concepção dialética da totalidade social (Patto, 1993: 117-118).

Young é tido como o autor que iniciou a discussão da educação em uma corrente que ficou conhecida como a nova sociologia da educação no início da década de 70, na Inglaterra, que

coloca no centro da análise sociológica da educação a problematização dos currículos escolares. Em vez de tomar aquilo que é considerado como currículo escolar como um dos fatos aceitáveis da vida, um dado natural, a NSE coloca em questão o próprio processo pelo qual um determinado tipo de conhecimento veio a ser considerado como digno de ser transmitido via escola. Aquela divisão e organização do conhecimento escolar que nos acostumamos a ver como natural constitui o resultado de uma sedimentação temporal ao longo da qual houve conflitos e lutas em torno da definição que devia ser adotada. Ao contrário das outras orientações, nas quais o que é central é o processo de estratificação social, aqui o processo fundamental a ser examinado é o da estratificação do conhecimento escolar. Qual é a hierarquia entre as diferentes disciplinas escolares? Como essa hierarquia veio a ser estabelecida, através de quais processos de luta e negociação? (Silva, 1992: 20)

A partir da compreensão da escola como um espaço que legitima as relações de poder e dominação e o currículo como um campo de luta e conflito, uma das palestrantes da Semana da Educação, realizada pelo Departamento de Educação da UCG em 1979, levantou o seguinte questionamento:

engajando o professor no seu projeto pessoal em sala, de modo que ele torne seu ato educativo um ato político; acirrando as contradições que o sistema tem e apresenta; tornando claras as defasagens entre a teoria e prática pedagógicas; trazendo a realidade para ser refletida e discutida em sala de aula num ambiente de



cultura - tornar-se-á possível que educadores e educando visualizem espaços de liberdade que lhes possibilitem desencadear as práticas de crítica e superação (Pádua, *op. cit.*: 25-26).

Havia o entendimento de que a prática educativa é uma prática política e o espaço da escola precisa ser ocupado por relações que busquem a "real democratização da sociedade."

O início do debate sobre a formação do educador no interior da UCG, no final da década de 70, é considerado um acontecimento inédito na história desta Universidade. Até então, as Conferências ali realizadas, (Andrade 1983) resumiram-se à necessidade de a instituição compreender as leis e pareceres editadas pelo MEC. A *Semana da Educação* deixou o marco de uma discussão ampla com professores da UCG, UFG e alunos, abordando questões sociais, políticas e econômicas relacionadas à educação e à formação de professores.

No ano de 1981, já havia sido elaborado o documento "Preliminares de uma proposta de Reforma Curricular do Curso de Pedagogia". O documento deixa claro os laços que unem a Universidade e a Igreja Católica:

A propósito, a UCG, seja na forma como vem ultimamente conduzindo sua vida interna, seja no modo como vem se posicionando face aos problemas que atormentam a sociedade maior de que faz parte, tem deixado clara a consciência dos laços que a unem a Medellín e Puebla – e todos nós comprometidos com ela, nos sentimos convocados por uma questão de fidelidade, a dar imediata resposta aos seus apelos de um maior engajamento cristão, através da pesquisa, do ensino e da extensão na luta pela redefinição da sociedade e da educação enquanto uma de suas expressões (UCG/EDU. Preliminares de uma Proposta

de Reforma Curricular do Curso de Pedagogia, 1981: 107-108).

De acordo com Brzezinski, no

Momento de reorganização da sociedade brasileira e goiana, a UCG também assumiu o seu compromisso histórico, alinhando-se mais à ala progressista da igreja Católica que postulava a libertação dos injustiçados e socialmente marginalizados pela perversidade do sistema capitalista, tão bem assumido pelo regime militar. Essa opção conduziu a UCG a redimensionar-se a partir de 1979. A instituição passou a ser orientada pelas Grandes Linhas Operacionais de seu projeto político – pedagógico [...] As novas configurações dos departamentos da Universidade originaram-se deste projeto e especialmente, o Departamento de Educação – EDU se reorganizou para tomar seu lugar como um dos principais órgãos promotores da unidade na diversidade pretendida pela nova política acadêmica que começava a se esboçar na UCG (Brzezinski: 1996<sup>b</sup>: 65-66).

*“As grandes Linhas Operacionais”* foi o fio condutor para a redefinição dos vários cursos oferecidos na UCG. Ao discutir a necessidade de reorganização dos currículos o Departamento de Educação da UCG, levantou a necessidade de formar profissionais que dentre outros aspectos tenham competência para: demonstrar, na prática, elevado nível de consciência crítica face à História e às reais condições de vida da população; assumir, na prática, compromissos lúcidos com uma educação libertadora; revelar, na prática, uma alta competência profissional, posta a serviço do respeito à pessoa e à justiça social; demonstrar, em suma, na prática, fidelidade aos princípios básicos de uma educação humanística; contribuir, na prática, para elevar o nível qualitativo da educação e do ensino em geral.

Essa compreensão de formar um educador crítico, consciente, assumindo uma prática educativa libertadora, revelou a necessidade de reformulação do Curso de Pedagogia que, nesse período, sofria severas críticas por parte de alguns educadores brasileiros. Organizado de acordo com o Parecer nº 252/69, o Curso de Pedagogia estava voltado para a formação de técnicos em educação: Administração Escolar, Orientação Educacional, Inspeção Escolar, Supervisão Escolar. Na visão de Saviani, educador favorável à manutenção dessas habilitações, o currículo do Curso de Pedagogia deveria ser reformulado, pois

O que cumpre hoje é formar especialistas que se insiram no problema educacional e não o reduzam ao domínio da técnica. É preciso superar a fase tecnicista. Recolocar a educação no seu lugar e assumir a questão da política educacional que é social e não só pedagógica. A reformulação se impõe, então. Deve-se ainda recuperar a idéia de que educação é ato político. Logicamente que o ato político só se realiza pela mediação da competência técnica (Saviani, 1981: 68).

Andrade (1983), ao buscar a "Percepção e expectativas" dos Administradores, Supervisores e Orientadores de Goiás, no início da década de 80, registrou:

Embora houvesse divergência de opiniões quanto à necessidade efetiva desses profissionais no processo ensino – aprendizagem ( um grupo de orientadores considerando – a discutível, outros afirmando ser indispensável mas exigindo revisão da formação profissional a da linha de ação ) foi unânime a posição dos grupos no que diz respeito à urgência na reformulação do Curso de Pedagogia – considerando

fora da realidade, ultrapassado, formal, distanciando teoria e prática (Andrade, 1983: 24).

Na discussão sobre o Curso de Pedagogia o Departamento de Educação da UCG, participava, a partir de seu grupo de professores, do movimento nacional dos educadores que, no início da década de 80, propunha a necessidade de enfatizar a docência ao se formar o profissional Pedagogo. Assim, em 1985, esse Departamento rearticulou uma nova proposta para o seu Curso de Pedagogia, superando o currículo anterior, que formava Administrador Escolar e Orientador Educacional.

O EDU/UCG, ao formalizar sua proposta de reformulação do Curso de Pedagogia em 1985, já contava com um quadro de atuação do Pedagogo que se distinguiu daquele do final da década de 70. Em 1983, os professores da Rede Municipal de Goiânia conquistaram o direito de eleger os diretores das escolas municipais. Um ano após a implantação do novo curso (1987), o Estado instituiu uma lei, admitindo eleições para diretores nas escolas da Rede Estadual.

A nova proposta curricular do Curso de Pedagogia da UCG (1985:6) na apresentação do documento, afirma: “ *manter a coerência com o Projeto de Universidade, que se volta cada vez mais para a transformação do homem em busca de uma sociedade democrática*”.

Na síntese do perfil do profissional que deveria se formar aparecem as indicações do movimento nacional dos educadores no início da década de 80: recuperação da docência como base da identidade profissional do pedagogo; opção pelas habilitações: Magistério do segundo grau e Magistério para as séries iniciais do primeiro grau; inclusão das áreas de concentração: Educação Pré-escolar, Alfabetização, inclusão de outras áreas identificadas pelos levantamentos, atendendo às exigências da demanda escolar.

É interessante observar que a proposta, construída pelo grupo de professores em permanente debate, dentro e fora do Departamento, previu a necessidade de alguns ajustes, pedagógicos ou administrativos, para contemplar a nova formação do profissional pedagogo:

Já prevendo os ajustes pedagógicos foram tomadas providências, especialmente com respeito à preparação de professores com vistas a atuarem no novo curso. Neste sentido o Departamento de Educação tem oportunizado a participação de professores nos cursos de Pós-Graduação de Educação que vêm sendo promovidos pelo Departamento de Educação e Vice-Reitoria de Pós-Graduação, a saber:

– Cursos de Especialização em Educação.

Áreas de Concentração:

- Educação Pré-Escolar;
  - Metodologia do Ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus – Matemática;
  - Metodologia do Ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus – Língua Portuguesa, realizado em 1983/2 e 1984/1;
- Curso de Especialização em Educação.

Áreas de Concentração:

- Alfabetização;
- Educação Especial; realizado em 1985/1 e 2.

Estes cursos vêm subsidiar a formação do professor das Didáticas Especiais de Comunicação e Expressão e Matemática e das áreas de concentração: Pré-Escolar e Alfabetização (UCG./EDU. Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia, 1985: 8-9).

Caso houvesse necessidade, na proposta está também prevista uma revisão das áreas de concentração, podendo ser ampliadas, suprimidas ou alteradas. A proposta prevê também implicação na reestruturação do Departamento, como contratação de novos professores e alteração da carga-horária dos mesmos. A proposta ressalta, ainda, que a reformulação não é definitiva, reconhecendo inclusive a necessidade de se atentar para “os rumos que deverão tomar os cursos de Pedagogia em âmbito nacional”.

É reconhecido no documento da UCG, que o Curso de Pedagogia reorganizado em 1969:

- reforça a dicotomia entre a teoria e a prática quando a teoria é esvaziada por uma prática imediatista e limitadora da prática – educativa.
- leva à desvalorização da educação como objeto principal do Curso de Pedagogia, quando se centra a preocupação na Psicologia da Educação, na Filosofia da Educação reduzindo o enfoque educacional a psicologismos, filosofismos, sociologismos, etc;
- mostra a tendência tecnicista, evidenciada pela fragmentação das habilitações dificultando a visão global do processo educativo, no qual as especializações deveriam constituir - se em simples divisão de tarefas;
- desativa a destinação profissional do Pedagogo pelo esvaziamento do Curso Magistério;
- forma o especialista em educação com poucas opções no mercado de trabalho que se mostra sem condições de observar o grande contingente de diplomados (*Id. ibid.:* 20-21).

A reformulação do Curso de Pedagogia, segundo revela a proposta, fundamentou-se também nas “Grandes Linhas” operacionais da UCG de 1980, enquanto instituição:

- \_ Aberta à pessoa humana, princípio, fundamento e fim de seu existir; voltada, pois, para o homem, a sociedade e o desenvolvimento concreto, sua dignidade e direitos.
- \_ Participante do processo de transformação da atual sociedade global, com lucidez, coragem e realismo.
- \_ Capaz de conhecer e estimular a educação e a cultura populares, comprometendo-se cada vez mais com a promoção do homem (*Id. ibid.:* 29).

Mesmo reconhecendo ser a UCG uma instituição com essas características, a proposta apontava para a necessidade de se considerar as contradições no seu interior: "clientela de uma classe social emergente e uma Universidade particular".

Quanto à conveniência ou não do Departamento de Educação da UCG manter ou recriar as habilitações de Orientação Educacional e Administração Escolar, a proposta abriu a possibilidade dessas serem retomadas na graduação, caso os debates feitos ao longo do período de implantação do novo currículo considerem esta necessidade:

Acredita-se que durante a etapa de implantação, outros ajustes pedagógicos poderão ocorrer, chegando-se à revisão das áreas de concentração que poderão ser ampliadas, suprimidas alteradas ou até mesmo retomadas as habilitações tradicionais, se no momento, isto se justificar (*Id. ibid.:* 9).

Dentro dos ajustes necessários à implantação da nova proposta criou-se o Conselho de Professores e Alunos, com o objetivo de buscar um bom nível de qualidade de ensino e para possibilitar a seus componentes uma visão global de desempenho, "oportunizando um planejamento adequado à clientela do curso".

A construção de um novo Curso de Pedagogia no interior do Departamento de Educação da UCG, no início da década de 80, não pode ser vista sem considerar o momento histórico, político, econômico, social, vivido em Goiás e no Brasil. Essa modificação foi realizada em um momento de dificuldades financeiras da própria instituição; a Igreja Católica posicionava-se frente aos movimentos sociais e à pobreza no mundo; havia um movimento nacional dos educadores reivindicando interferência nas decisões políticas educacionais e discutindo a reformulação dos cursos de formação de professores. Este movimento contava com a participação de

professores do EDU e os segmentos de “técnicos” em educação criticam sua formação precária e colocam a necessidade da reestruturação curricular do Curso de Pedagogia para a superação do trabalho individualizado no interior da escola.

### **2.3 O Processo de Discussão nos eventos realizados em Goiânia (1981-1983) para a Reformulação do Curso de Pedagogia**

A discussão da formação ou não do especialista em educação no Curso de Pedagogia foi tema de debate no *Seminário Regional*, realizado em Goiânia, de 21 a 23 de maio de 1981, pelo Comitê Regional de Goiás Pró-Formação do Educador. Este Seminário contou com a participação de 150 pessoas – entre professores de primeiro e segundo grau e universitários, estudantes e especialistas.

Nas discussões geradas pelas mesas redondas, podem-se agrupar as questões que preocupavam os participantes do encontro: relação teoria prática, pensar e fazer; problema da competência profissional; teoria versus prática; habilitações versus licenciaturas.

Compreendendo a polêmica em torno do assunto em debate propôs-se, nesse momento, a formação de vários núcleos de estudos nas Secretarias de Educação e nas associações de supervisores e orientadores.

Nesse seminário foram organizados grupos de estudos que refletiram sobre o tema: os Cursos de Pedagogia e Licenciatura devem ser reformulados? Por quê? Como?



A dificuldade de encontrar respostas a essas indagações está expressa no próprio relatório do Encontro. Este registra que o grande problema encontrado, por todos os grupos de trabalho, foi em relação à focalização do técnico, o especialista, à formação do professor, ao papel da Faculdade de Educação e à relação teoria/prática. Para uns, a reformulação do curso de pedagogia, trata-se

da mais recente pseudo-solução inventada pelos pedagogos. Parece ter sido a única iniciativa dos pedagogos à pressão dos cientistas sociais: "As coisas vão mal, a escola é reprodutora do sistema de relações sociais vigentes, o "técnico" é o instrumento de dominação do professor e do aluno, então... vamos reformular o curso de Pedagogia." Supõe-se que a mudança da estrutura curricular resolva nossos problemas e ansiedades profissionais (Libâneo, 1981: 35).

Nesta perspectiva, o autor ainda esclarece que os pedagogos, acusados de psicologistas, tecnicistas, domesticadores, reprodutores do sistema social vigente, servidores da classe dominante, assumem, diante dessas críticas, reações típicas do lado mais fraco: absorvem o conteúdo dos cientistas sociais, repetindo-o mecanicamente. Há persistência de uma postura tradicional de pensamento pedagógico, mas adotando a fraseologia dos cientistas sociais, ou seja, põe em evidência o retraimento desses profissionais da educação. Com isso, a busca do reformismo é "*uma perda de tempo*", assim como as discussões burocráticas. O que é necessário, segundo o autor, é responder, dentre outras, questões como: o que temos feito em relação à avaliação da política educacional do Estado? Sabemos efetivamente que estrutura organizacional adotar se orientadores e supervisores educacionais forem eliminados da escola?

Ainda no Seminário, a palestra proferida por Saviani apontava para duas concepções de educação que, no momento, segundo ele, influenciam o trabalho dos educadores brasileiros:

os princípios de que o aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem, é o elemento ativo; educar é relação interpessoal que só se pode realizar em classes pequenas; os professores precisam ser assessorados por especialistas que os ajudem a tratar cientificamente os problemas pedagógicos, etc. Ao cair numa escola concreta, da rede oficial por exemplo, o professor encontra o inverso: classes superlotadas, sem condições de auxílios e recursos técnicos, etc. Está aí a primeira contradição: a distância entre o pensar e o fazer [...] a essa primeira contradição se acrescenta uma outra: além de constatar que as condições concretas não correspondem à sua crença, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do trabalho do professor, isto é, ênfase nos meios (tecnicismo) (Saviani, 1981: 65-66).

Com essa exposição, Saviani, ao ser indagado sobre como manter a divisão do trabalho na escola e tentar avançar, com essa escola, na luta política do trabalhador, respondeu que não defende a formação do especialista, mas considera ser importante levar em conta:

1) que as atividades dos professores e dos técnicos são diferenciadas; 2) temos que trabalhar com a realidade que temos. [...] Defendo a especificidade da educação; a formação do professor e do especialista no educador. Contesto as habilitações como apanágio da educação (*Id. ibid.*: 68).

Essa fala retrata bem as dificuldades postas pelo seminário: formação do técnico e a relação teoria/prática. Como superar as contradições evidenciadas pelo professor Saviani? Formar o “especialista no educador” seria o caminho? Esta não era uma das propostas do professor Valnir Chagas, objeto de grande discussão pelos educadores brasileiros?

Cabe lembrar que a FE/UFG, em 1979, enviou em resposta ao MEC uma proposta de reformulação do curso de Pedagogia em que constava a eliminação das habilitações. O Seminário realizado pelo Comitê Regional em 1981, com a participação de professores dos vários níveis de ensino, especialistas e estudantes, foi encerrado explicitando as diferentes posições em torno da reformulação do Curso de Pedagogia. Dentre elas, podem-se destacar: a busca da reforma é uma “perda de tempo”; necessidade do técnico na escola, na sociedade moderna o trabalho especializado é necessário; Faculdade de Educação deve formar o técnico; não há espaço para a atuação do supervisor e do orientador na escola; o técnico é um profissional desnecessário; redefinir a situação do técnico, repensar o curso que o forma.

A expressão destas posições demonstra que uma reforma curricular traduz conflitos, a partir de concepções diferentes. Neste contexto, os educadores goianos justificam suas posições frente à questão. Café, ao reportar-se às origens das habilitações, afirma:

Os especialistas escolares, através de métodos e técnicas específicas unificariam o trabalho educativo das escolas para que estas pudessem atingir seus objetivos mais amplos, a saber, de formar o homem integral, o cidadão consciente e o profissional de nível médio. **Desta forma, o Sistema Educacional de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus decretava sua própria falência** (Café, 1981: 11, grifos meus).

Para a autora, a razão da criação das habilitações foi a de suprir as deficiências do ensino de primeiro e segundo graus, que seria superada a partir da divisão do trabalho entre técnicos e especialistas. O problema do ensino foi dissimulado tornando-se um problema de tecnologia, pois os técnicos tinham como função programar, planejar e avaliar. Aos professores cabia a execução de tarefas. Essa divisão de trabalho tornava a prática do professor uma prática que não cumpria com as reais necessidades da escola brasileira, competência e compromisso político.

No bojo dessas discussões, ainda no ano de 1981, houve também quem defendesse a posição de eliminação do Curso de Pedagogia. Ao elaborar uma proposta de redefinição dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, o professor Uihôa sugere:

Numa perspectiva mais radical, e que me parece mais adequada inclusive, poder-se-ia sugerir a eliminação pura e simples da graduação em Pedagogia, nas Faculdades de Educação, e a concentração dos esforços desta na formação dos licenciados.

Na verdade, é nas licenciaturas que está, de fato, a vocação natural de nossas Faculdades de Educação, pois é através daquelas que se pode formar realmente o educador. Desde que nossas licenciaturas sejam profundamente revistas, creio que elas podem desempenhar, perfeitamente, a função de garantir e legitimar a importância real de nossas Faculdades de Educação (Uihôa, 1981: 123).

Extinguir o curso de Pedagogia, eliminar ou não as habilitações, mantendo o curso como responsável para a formação de educadores que ocupariam as funções pedagógicas no interior das escolas, foi objeto de grande polêmica nesse momento histórico, final da década de 70, início da década de 80.

É importante ainda ressaltar o envolvimento dos representantes das categorias profissionais nessas discussões. O Centro de Professores de Goiás (CPG) optou por encaminhar as reivindicações de maneira quase sempre conjunta com a Associação dos Orientadores do Estado de Goiás (AOEGO) e Associação dos Supervisores do Estado de Goiás, (ASSUEGO), sem ampliar as discussões no interior da categoria, no sentido de evitar as divisões entre os "trabalhadores da educação", como demonstra o depoimento de um de seus dirigentes, segundo Canesin:

"É uma questão polêmica na categoria. Nós (do CPG e do SINTEGO) nos posicionamos contra o fim dessas funções. Achamos que não deve ser coordenador alguém que não estudou para essa função. Mas não tivemos uma posição mais aguerrida com essa questão por não ser consenso na categoria" (*apud* Canesin, 1992: 229).

É interessante observar que, nesse período, o Centro de Professores do Estado de Goiás (CPG) tinha como bandeira de luta melhores salários, pagamento em dia, concurso público, elaboração de um novo estatuto do magistério. Também estava incluída, como tarefa prioritária do Movimento pela Valorização dos Professores, a eleição direta para diretores da rede pública. No entendimento do Movimento, a prática das eleições extingiria a figura do diretor controlado pelos políticos que, no exercício dos seus interesses, "pune uns e privilegia outros".

A escolha para o cargo de direção nas escolas em Goiás era exercida como prática de relação de dependência e de troca de favores entre pessoas ou grupos sociais, ou seja, prática clientelista. De acordo com Calaça:

A capital e as cidades do interior eram zoneadas de acordo com a representação parlamentar e a ela destinadas. Esta era ou deputado, ou vereador, e, em alguns casos, chefe do diretório partidário, ou mesmo Prefeito. Cabia a ela a escolha do diretor cuja indicação era feita considerando parentesco, compadrio, ou influência política local do pretendente (Calaça, 1983: 43).

Percebe-se então que no próprio movimento da categoria de professores está posta a questão: eliminar a figura do diretor, nomeado por “arranjos” políticos, e buscando para o cargo, um profissional eleito por pais, alunos e funcionários da escola, o que seria também uma forma de “sugerir” a não formação específica desse profissional no interior das Universidades goianas.

A necessidade de rever a prática e a formação do pedagogo especialista, era proposta também dos orientadores, supervisores e administradores de Goiás que participavam do movimento de discussão sobre a formação dos especialistas:

A nível da unidade escolar a Orientação Educacional é tida como uma espécie de sucedâneo a tudo o que possa acontecer. E sem uma função definida, o Orientador Educacional passa a ser um profissional desacreditado, seja diante do sistema, da Direção da Escola e mesmo de todo o contexto [...]

O modelo imposto não permite variações, o que faz do Administrador um síndico da escola, ou um instrumento de reprodução da estrutura (Andrade, 1983: 17-19).

Era reconhecido que o trabalho do administrador imposto por uma estrutura política, no qual o critério da escolha obedecia ao clientelismo, não permitia o exercício de criação, elaboração de projetos pedagógicos visando a melhoria da qualidade do ensino.

Em 1982, os técnicos realizaram assembléia para discutir a situação das habilitações, sendo unânime a posição de urgência na reformulação do Curso de Pedagogia. Dentre os pontos levantados para justificar a mudança, podem-se destacar:

- . Formação fragmentada do Curso de Pedagogia;
- . Disciplinas compartimentalizadas;
- . Falta de integração vertical e horizontal dos conteúdos das diversas disciplinas;
- . Ausência de um espaço na Escola para um desempenho satisfatório das funções do Orientador, do Administrador e do Supervisor
- . interferência político-partidária.
- . Política educacional vigente inadequada ( falta de verbas, condições de trabalho etc;);
- . Limitações pessoais (*Id. ibid.:* 24).

A assembléia também levantou sugestões para a reformulação do Curso de Pedagogia.

- . Curso de formação geral do educador, integrando as licenciaturas
- . Habilitações a nível de Especialização ( pós-graduação;);
- . Estágio supervisionado de um ano;
- . Início das atividades do Estágio, na mesma época do início das aulas nas escolas de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus; e
- . Fusão da Supervisão com a Orientação (*Id. ibid.:* 24-25).

Essa proposta visava responder à dificuldade de atuação do Orientador Educacional e do Supervisor Escolar. Na avaliação do seu desempenho, percebia-se que o planejamento de suas atividades era feito apenas como uma exigência formal, não havia na escola um trabalho de equipe. O orientador desempenhava uma série de tarefas

na escola, funcionando, às vezes, como eventual substituto de professores na sala de aula. Isto evidenciava que o seu papel na escola não estava claramente definido. Além disso, pesava sobre seus ombros a responsabilidade de manter a harmonia e tranqüilidade do espaço escolar.

O *Encontro Estadual* em Goiás, ocorrido em 1983, sob a coordenação SESU/MEC, teve como temas geradores: a questão da teoria e prática: a formação do professor; a questão teoria e prática: as habilitações no Curso de Pedagogia.

A partir das reflexões feitas sobre os temas geradores, os participantes do Encontro teceram as seguintes considerações: a reformulação do Curso de Pedagogia não deve ser isolada dos demais cursos de licenciatura; o conhecimento deve propiciar compreensão profunda e crítica da prática educativa que lhe abram possibilidades para recriá-la; para a reforma, é necessária a autonomia da universidade que dispensa a tutela do Estado na determinação dos currículos; a inexistência de um currículo mínimo a nível nacional, de modo algum deteriorará a formação dos profissionais em nível "superior."

Os educadores propuseram, ainda, um número de 2.400 horas a serem cumpridos pelos cursos de Licenciatura em todo o país. Esta proposta reforçava a reivindicação do movimento dos educadores, junto ao MEC, de eliminar os cursos de Licenciaturas Curtas, criados no final da década de 60. Para os educadores, a reformulação dos cursos de professores seria realizada de forma a atender os princípios de quantidade e qualidade.

De acordo com essa proposta, a formação do Pedagogo deveria, antes de tudo, buscar o exercício da docência – o curso formaria primeiro o professor.



O *Encontro Estadual* precedeu a realização do *Encontro Nacional*, também realizado em 1983. Educadores goianos participaram deste evento que contou com os seguintes princípios gerais: Pedagogia e demais Licenciaturas deverão ter uma base comum: são todos professores; a docência constitui a base da identidade de todo educador (Brzezinski, 1996<sup>b</sup>: 21).

Dentre as propostas aprovadas para as licenciaturas, podem-se destacar: a licenciatura de Pedagogia forma prioritariamente o professor das matérias pedagógicas; poderá haver "áreas de concentração" ou "campos de estudos", como Educação de Adultos, Pré-escola etc. que permitam o aprofundamento de conhecimentos e que reflitam as necessidades das Instituições de Ensino Superior em atender às exigências do projeto educacional com o qual estiverem comprometidas.

Esses encontros e seminários reafirmaram a posição da Faculdade de Educação da UFG que, já em 1979, tinha como preocupação transformar o Curso de Pedagogia em um curso voltado especificamente para o exercício da docência.

Nas discussões e reformulação do Curso de Pedagogia em Goiás, podem-se levantar pontos que caracterizam a Faculdade de Educação da UFG e o Departamento de Educação da UCG.

Em 1979, a FE/UFG enviou documento em resposta a uma consulta do MEC, sugerindo modificações no Curso de Pedagogia, tornando o pedagogo um professor. Este foi construído pelo grupo de professores da instituição que já se ocupava dessa reflexão.

Esse fato deu, a essa Faculdade, a posição de pioneira no processo de discussão para reformulação do Curso de Pedagogia.

No mesmo ano, que o Departamento de Educação da UCG elabora o seu primeiro plano de trabalho.

Na elaboração do Plano, feito com a colaboração do MEC, buscou-se oferecer aos professores curso de Especialização, além da participação em congressos e seminários. O estímulo à participação na vida acadêmica e a motivação quanto ao engajamento no processo de auto-aperfeiçoamento foram considerados fundamentais (Andrade, 1983: 40).

Ainda, segundo Andrade, no Plano era reconhecida a limitação da formação de profissionais para o ensino. Os currículos estavam superados. De acordo com a autora, após o procedimento de reexame da disponibilidade do quadro docente prevista no Plano, a revisão curricular poderia ser *“apresentada e criteriosamente conduzida em bases teóricas compatíveis”*.

Em 1983, a Faculdade de Educação da UFG, reformulou o Curso de Pedagogia suspendendo as habilitações “técnicas” e formando Pedagogos para atuarem na primeira fase do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas do segundo grau Magistério em regime seriado, anual. O Departamento de Educação da UCG só realizou a mudança no Curso de Pedagogia em 1985, dois anos mais tarde. Seu curso tem também o eixo voltado para a docência, mas sua opção foi para as áreas de concentração Pré-Escolar e Alfabetização.

A reorganização do referido curso resultou na elaboração de documentos ou do currículo pré-ativo (Goodson, 1995), que justifica determinadas intenções básicas a serem operacionalizadas na estrutura das duas universidades e no processo de formação do Pedagogo.

Para perceber as aspirações e os propósitos evidenciados nos documentos faz-se necessário uma leitura dos objetivos propostos, justificativa, grade curricular e ementas das disciplinas.

## CAPÍTULO III

### **ANÁLISE DO CURRÍCULO PRÉ-ATIVO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG (1983) E DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA UCG (1985)**

Neste capítulo, tem-se por objetivo realizar uma leitura dos currículos pré-ativos dos Cursos de Pedagogia da UFG e da UCG reestruturados nos anos 80. Com esse estudo, pretende-se observar as semelhanças e as significativas diferenças que compõem as duas propostas curriculares.

A abordagem pauta-se nos documentos que formalizam as mudanças. Com o objetivo de organizar didaticamente a leitura, o texto trata de: estruturação dos documentos; justificativa; objetivos; grade curricular e ementas das disciplinas.

### 3.1 Estruturação dos documentos

O documento da Faculdade de Educação (FE) da UFG, de janeiro de 1984, Resolução nº 207/84 do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa (CCEP/UFG), que fixa o currículo do Curso de Pedagogia é composto de doze artigos.

Os artigos tratam da configuração do novo profissional pedagogo a ser formado na UFG; da composição do currículo, definindo carga horária para as disciplinas do currículo mínimo, disciplinas complementares e atividades complementares; da distribuição das disciplinas e carga-horária semanal, de acordo com as séries do respectivo curso – quatro para o diurno, cinco para o noturno.

Acompanham também a Resolução nº 207/84 os Anexos I e II. No Anexo I, a Exposição de Motivos registra os vários encontros regionais e nacionais realizados para discutir a formação do educador, dos quais professores e alunos desta Faculdade participaram. A Exposição faz ainda uma reflexão sobre o Curso de Pedagogia no Brasil, a partir de 1969, justificando a necessidade da reorganização curricular explicitando uma nova concepção do curso: formar docentes para as séries iniciais da primeira fase, para as disciplinas pedagógicas do Magistério de segundo grau.

No Anexo II da Resolução nº 207/84, estão registradas as ementas das disciplinas que compõem o Curso de Pedagogia.

O documento do Departamento de Educação (EDU) da UCG, “Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás – EDU/UCG”, data de fevereiro de 1985. É composto por quatro itens:

- justificativa: histórico do Curso de Pedagogia e Licenciaturas;
- caracterização geral: da sociedade brasileira, da Universidade brasileira, da Universidade Católica de Goiás e do Departamento de Educação da UCG;
- caracterização do curso: princípios objetivos e critérios;
- plano curricular: introdução, áreas do curso, temas geradores, núcleo de disciplinas e pré-requisitos; caracterização geral das disciplinas; metodologia para decodificação das disciplinas; quanto aos dígitos; quanto às áreas que pertencem a matéria; quanto à codificação das disciplinas; grade curricular; grade curricular das licenciaturas; considerações iniciais; grade das licenciaturas
- disciplinas de formação pedagógica.

Acompanham a Proposta do EDU da UCG os anexos I, II e III. O Anexo I registra os objetivos, composição e funcionamento do Conselho de Professores e alunos. O Anexo II apresenta o elenco de disciplinas eletivas com seus respectivos códigos. O Anexo III traz uma tabela de equivalência entre as disciplinas do currículo antigo e do currículo novo.

### **3.2 Justificativa**

Uma primeira leitura das propostas curriculares para o Curso de Pedagogia da UFG e UCG revela que ambas têm, como ponto aglutinador, a percepção de que a educação a escola e a prática

pedagógica estão inseridas dentro de um contexto social, histórico, cumprindo uma função social. Neste sentido, o currículo é compreendido como um dos elementos estratégicos para contribuir no processo de superação das contradições existentes na sociedade. De acordo com Brandão (1994), essa compreensão sofre influências do pensamento Gramsciano, na década de 80 no Brasil, que percebem o currículo e a escola,

sem subestimar o papel desta na integração das classes subalternas às estruturas de dominação mais amplas, se esforça por captar, nas contradições, as condições sociais capazes de direcionar a superação da dominação presente na instituição escolar (Brandão, 1994: 250).

#### Na UFG, o novo currículo

é um projeto que surge da vivência, da experiência e do pensar da escola brasileira e para esta mesma escola se volta. À medida em que esta escola emerge concretamente da sociedade brasileira, pensá-la e compreendê-la é necessariamente pensar e compreender a própria sociedade brasileira, em todas as suas dimensões e manifestações, e, portanto, todos os problemas brasileiros (UFG/CCEP. Resolução nº 207/84, Anexo I: 1984: 9).

#### Na UCG, a proposta

procurou ainda manter a coerência com o Projeto de Universidade, que se volta cada vez mais para a transformação do homem em busca de uma sociedade

mais justa e democrática (UCG/EDU. Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia, 1985: 6).

Diante desses aspectos, as propostas apontam as preocupações das duas Universidades. Ao referir-se à UFG e sua preocupação com a formação de profissionais, a Resolução nº 207/84 indaga:

que profissionais temos formados ao longo desses anos? até que ponto esses profissionais respondem aos reais interesses da maioria da população, aos quais uma Universidade considerada pública deveria primordialmente responder? que modificações devem ser introduzidas em seus cursos, a fim de que um novo profissional possa se dar? que profissionais, em suas diversas áreas, estão sendo exigidos pelos segmentos majoritários da sociedade? (UFG/CCEP. Resolução nº 207/84, Anexo I, 1984: 1).

Na proposta do EDU, a UCG, diante do quadro histórico que se apresenta, se propõe a ser:

- Aberta à pessoa humana, princípio, fundamento e fim de seu existir; voltada, pois, para o homem, a sociedade e o desenvolvimento concreto, sua dignidade e direitos;
- Participante do processo de transformação da atual sociedade global, com lucidez, coragem e realismo;
- Capaz de conhecer e estimular a educação e a cultura populares comprometendo-se dada vez mais com a promoção do homem (UCG/EDU. Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia, 1985: 29).

As decisões sobre os novos currículos do Curso de Pedagogia da UFG e UCG explicitaram também outro fatores de ordem institucional que merecem destaque,

A justificativa anexa à Resolução nº 207/84 percebe a escola como uma dimensão do social inserida em um contexto histórico concreto. O currículo é visto como histórico , temporal, sendo reconstruído para atender os interesses da maioria da população. Nesta perspectiva, a FE/UFG, instituição pública , declara:

Ora à medida que nos últimos anos a Faculdade de Educação da UFG tem explicitado e aprofundado sempre mais sua opção de **trabalho a serviço da criação de uma escola realmente pública e, por conseguinte democrática** não tem mais sentido continuar formando um profissional cuja existência é contrária ao surgimento dessa nova escola (UFG/CCEP. Resolução nº 207/84 Anexo I, 1984: 6; grifos meus).

O Departamento de Educação da UCG vivenciou as discussões que se travam entre os educadores no final da década de 70 e início da década de 80, em busca de uma política educacional voltada para os interesses da maioria da população, mas reconhece, de acordo com a lógica de instituição privada, os seus limites, no processo de elaboração curricular.

É a partir das funções da educação – conservação/transformação – que o Departamento deve se desenvolver, definindo uma outra proposta de educação e um outro perfil de profissional. Para isto deve-se considerar as contradições existentes na configuração da sociedade, e conseqüentemente da clientela que busca a Universidade Católica – **uma instituição particular** (UCG/EDU. Proposta de



Reformulação do Curso de Pedagogia, 1985: 30; grifos meus).

A expressão da autonomia da Faculdade de Educação da UFG, frente à necessidade de se rever e modificar o currículo do Curso de Pedagogia, compreendendo a educação como elemento comprometido com o processo de busca da superação da dominação no interior da escola, revela-se na:

necessidade de se lutar contra a fragmentação do processo de escolarização, contra a expropriação do saber e da competência dos professores pelos chamados técnicos/especialistas, contra a separação entre quem pensa, decide , planeja e quem executa a educação; considerando ainda que ninguém tem condições de coordenar um ensino do qual não participa diretamente e cujo conteúdo não conhece, bem como a necessidade de se acabar com a figura daquele “profissional” que até se aposentar vai ser diretor, supervisor ou orientador, pois sua existência é contra a democratização do processo de trabalho no interior da escola [...] propomos a suspensão do “**profissional**” da administração, da supervisão, da orientação e da inspeção (UFG./CCEP. Resolução nº 207/84: 6).

O Departamento de Educação da UCG admite, na justificativa da proposta, que o curso de Pedagogia organizado em 1969

mostra tendência tecnicista, evidenciada pela fragmentação das habilitações, dificultando a visão global do processo educativo, no qual as

especializações deveriam constituir-se em simples divisão de tarefas (UCG/EDU. Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia, 1985: 21).

porém, ressalta no seu documento

que durante a etapa de implantação, outros ajustes pedagógicos poderão ocorrer, chegando-se à revisão das áreas de concentração que poderão ser ampliadas, suprimidas, alteradas ou até mesmo **retomadas as habilitações tradicionais, se no momento, isto se justificar** (*Id. ibid.*: 9; grifos meus).

De acordo com Cuban (*apud* Santos,1994), há fatores externos e internos que influenciam mudanças curriculares. Como fatores externos estão os movimentos políticos e sociais e grupos de influência. Nos grupos de influência estão, dentre outros, as associações profissionais e os indivíduos de liderança na área.

Como fatores internos, são identificados grupos e indivíduos dentro do sistema escolar: alunos, professores, diretores e especialistas. Esses grupos e indivíduos, responsáveis pelas mudanças escolhem ou criam suas próprias alternativas no campo do currículo. Neste aspecto, deve-se considerar a estrutura da escola que promove a mudança e a própria estabilidade do currículo. Nesta perspectiva, tem-se o entendimento de que, frente à sua estrutura de instituição privada, mais ainda a forma como se relaciona com as associações de professores, os agrupamentos de profissionais presentes nos debates, fez com que a UCG em sua proposta mantivesse “em aberto” as possibilidades de formação do Pedagogo nas áreas de administração, supervisão, inspeção e orientação. Nesses termos, o EDU/UCG afirma:

O debate sobre a conviniência ou não de se manter as habilitações consideradas oficialmente fundamentais (Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar), no entanto continuará sendo feito concomitantemente à implantação do novo currículo, podendo aquelas habilitações serem retomadas em nível de graduação (UCG/EDU. Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia, 1985: 37, grifos meus).

### **3.3 Objetivos dos Cursos de Pedagogia da FE/UFG e do EDU/UCG**

As propostas curriculares elaboradas pela UFG e pela UCG definem a formação do Pedagogo, traçando objetivos que demarcam as diferentes opções.

Percebe-se a preocupação das instituições em propor uma formação básica aos profissionais, que, segundo Magnani (1995), além de dominar conteúdos e métodos conheça e reflita sobre o objeto de conhecimento envolvido em sua formação, sua produção histórica e social. Na FE/UFG, a reflexão sobre o objeto de conhecimento do futuro professor insere a idéia de se construir uma escola "verdadeiramente pública e democrática." No EDU/UCG, essa reflexão inclui a organização e conscientização do povo, na busca da justiça, igualdade e contra as opressões do sistema.

Nereide Saviani (1995) afirma que a elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades, de acordo com as finalidades da educação escolar e do público a que se destina. Essa compreensão permite situar fatores que se entrecruzam e se determinam mutuamente, e que aparecem neste ou naquele período histórico, em um ou em outro contexto geográfico, político, cultural, econômico, social. Esses fatores contribuem para conformar o perfil e definir o caráter do currículo.

Ainda, segundo Nereide Saviani, ao refletir-se sobre as preocupações da formação escolar, constatam-se fatores que determinam os tipos de currículo, sua estruturação e seu conteúdo, expressando prioridades e objetivos. A expressão de prioridades e objetivos combinam-se com questões de gestão e administração escolar: responsabilidade do Estado, da Igreja, da comunidade; em caráter público privado, confessional ou filantrópico com finalidade econômicas políticas, ideológicas, religiosas. Essas questões concorrem para determinar, entre outros, o caráter e a modalidade do currículo.

### **3.3.1 Grade curricular e ementas das disciplinas**

Ao propor a reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia a FE/ UFG registra, em sua proposta, os cuidados na composição do novo currículo:

- a) oferecer ao futuro professor os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais;

- b) conteúdo e metodologia de cada área constituirão uma única disciplina a ser ministrada por um único professor;
- c) em cada área, um único professor ministrará o conteúdo, a metodologia e o estágio supervisionado, numa passagem contínua da teoria à prática e desta àquela;
- d) procurar distribuir as disciplinas ao longo do curso, de modo que as questões práticas do primeiro ao último ano possam ser pensadas e compreendidas pela teoria;
- e) fornecer ao aluno um conhecimento totalizante da escola enquanto realidade que emerge de uma sociedade concreta (a brasileira) . Todas as disciplinas devem ter esse objetivo que é primordial.
- f) reservar um número razoável de horas (300) a serem obrigatoriamente preenchidas com atividades complementares, de livre escolha do aluno, tais como participação em pesquisas e outras atividades desenvolvidas na escola de primeiro e segundo graus, conferências, debates, seminários, congressos, cursos rápidos que ampliem ou aprofundem o conhecimento em determinada área.
- g) o ensino e a pesquisa interligados na proposta de formação do novo pedagogo, não apenas através da participação de alguns alunos em projetos de pesquisa desenvolvidos pelos professores, mas em virtude de que a pesquisa que se realiza na Faculdade de Educação possui vínculo indissolúvel com o ensino.

O EDU/UCG traça alguns critérios para a elaboração da grade curricular, dentre os quais se destacam as áreas; Fundamental; de Formação para o Magistério; de Aprofundamento Específico.

A área Fundamental compõe-se dos quatro primeiros períodos (o curso constitui-se de oito períodos letivos). Os dois períodos iniciais pertencem ao Primeiro Ciclo de Estudos Gerais. Este primeiro ciclo de estudos tem como propósito caracterizar aspectos e problemas

relevantes da Educação Brasileira. O terceiro e o quarto períodos são orientados pelo tema Educação e Prática Social.

A área de Formação para o Magistério abrange o quinto e o sexto períodos e é caracterizada pelo conjunto de conteúdos de Ciências da Educação, pelos Princípios Metodológicos das matérias específicas das séries iniciais do primeiro grau e da Prática de Ensino de primeiro e segundo graus. A área de Aprofundamento Específico tem como tema orientador a Prática Pedagógica. Essa área inclui o sétimo e o oitavo período. Dela constam os campos de estudos de Educação Pré-escolar e de Alfabetização.

As áreas de concentração ou campos de estudos serão ofertados alternativamente, atendendo a demanda, identificadas através de levantamento feitos pelo Departamento, **que poderá evidenciar também a necessidade e oferecer outros campos de estudos – por exemplo – a orientação pedagógica para atuar das 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau e no 2<sup>o</sup> grau (UCG/EDU. Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia, 1985: 37, grifos meus).**

De acordo com esse critério, o EDU/UCG reforça a possibilidade da não eliminação do técnico, supervisor/orientador no currículo do Curso de Pedagogia.

Estudos dos historiadores do currículo revelam que uma elaboração curricular acontece em meio a contradições e conflitos que redundam em soluções negociadas. Goodson (1995) afirma que a elaboração de um currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Tradição inventada é definida por Hobsbawn (*apud* Goodson, 1955) como um conjunto de práticas e ritos; práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos – ou natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado.

E o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. *“Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir.”* (Goodson, 1995: 27).

Assim, compreende-se que o EDU/UCG, ao definir os critérios para a elaboração da nova grade curricular do Curso de Pedagogia procura estabelecer continuidade de uma prática que se construiu historicamente.

A organização das disciplinas do currículo mínimo dos Cursos de Pedagogia da FE/UFG e do EDU/UCG é marcada por alguns aspectos que merecem destaque.

O curso da FE/UFG está organizado em séries anuais e o EDU/UCG manteve a estruturação do regime de créditos impostos pela Reforma Universitária (Lei nº 5540/68).

### Segundo Coêlho,

Um dos móveis da reestruturação universitária de 1968 foi a necessidade de se atingir uma maior racionalização dos custos do ensino e da pesquisa. E para tal surgiram a nova departamentalização, a matrícula por disciplina, o regime de créditos o ciclo básico e os cursos de curta duração. Essas medidas aumentaram a fragmentação dos cursos, destruíram sua articulação anterior, subordinaram os fins aos meios, dando origem a cursos que não passam de amontoados de disciplinas desconexas, cada uma considerando-se um fim em si mesma, sem a maior preocupação com a formação de um futuro cidadão e /ou profissional e esvaziadas em seu conteúdo e significação (Coêlho, 1983: 10).

Na composição das disciplinas, no primeiro ano na FE/UFG, e no primeiro e segundo períodos no EDU/UCG, revelam-se aspectos que diferenciam o processo de formação do Pedagogo no interior das duas universidades.

A FE/UFG organiza o conteúdo definido como Fundamentos, em cinco áreas. O EDU/UCG opta por introduzir nove áreas. Dentre esses conteúdos, Iniciação Científica e Introdução à Estatísticas, que faziam parte dos currículos antigos dos Cursos de Pedagogia nas referidas universidades, desaparecem na UFG e permanecem na UCG.

Nereide Saviani (1995) alega que as disciplinas, enquanto parte integrante de currículos, estão sujeitas às contingências de sua elaboração e execução. Elas possuem particularidades, mas podem interferir na história do currículo, às vezes, até revelando o caráter da instituição.

De acordo com essa compreensão, "Introdução aos Estudos Teológicos," disciplina oferecida no primeiro período do Curso de Pedagogia na UCG, expressa o caráter confessional desta Universidade.

Assim, o primeiro ano do Curso de Pedagogia caracteriza-se, na FE/UFG, na área de fundamentos e na diluição da compreensão do trabalho científico nas disciplinas das séries. No EDU/UCG, o Curso de Pedagogia caracteriza-se na área de fundamentos, na especialidade do trabalho científico e na preocupação com a área técnica.

No segundo ano da FE/UFG, as disciplinas do currículo estão direcionadas para a formação pedagógica na relação conteúdo/método, especificamente para a escola de primeira fase do primeiro grau. No terceiro e quarto períodos do EDU/UCG, o currículo centra-se na área de Fundamentos, tendo como outros elementos diferenciadores Metodologia de Pesquisa Pedagógica I e II, Orientação de Monografia I e Didática Fundamental.



De acordo com Santos (1994), o processo de seleção dos conteúdos curriculares possui diferentes justificativas. Na UFG, argumenta-se que a separação entre o que ensinar e o como ensinar, é um grave equívoco, o que levou as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, Estudos Sociais e Matemática a constituírem-se em conteúdo e metodologia para a primeira fase do primeiro grau.

No EDU/UCG, Orientação de Monografia foi incluída no curso *“visando garantir uma síntese das diversas disciplinas de forma a permitir uma elaboração mais científica dos conhecimentos adquiridos”*.

A preocupação com a relação ensino/pesquisa na formação dos professores, expressa na UCG nas disciplinas Metodologias de Pesquisa Pedagógica I e II e Orientação de Monografia, tem pertinência, pois o profissional docente, ao apreender de forma sistemática o processo de pesquisa no seu campo de atuação, terá uma formação articulada de ensino e pesquisa na produção do conhecimento, gerando assim possibilidade de reconstrução do espaço escolar. A pesquisa articulada com o ensino dá uma nova dimensão no ato de ensinar e aprender. O seu exercício nos cursos de formação de professores pode propiciar, ao aluno, um conjunto de habilidades necessárias aos futuros profissionais que atuarão de forma dinâmica na construção da realidade social. Aprender a observar, a questionar, a usar dados e instrumentais para esclarecer questões, saber expressar as respostas e formular novas perguntas, surgidas ao longo do trabalho pedagógico, é um exercício fundamental para a prática de investigação e para a prática educativa.

Nas palavras de André:

sugiro que os programas de formação e aperfeiçoamento docente estimulem seus participantes

a utilizarem a metodologia científica, que inclui, entre outros aspectos, a definição de um problema e a busca sistemática de conhecimentos para sua elucidação. Isso vai exigir um preparo dos docentes para observar, registrar, selecionar, analisar e relatar dados (André, 1994: 292).

Segundo Pedro Demo, a proposta de educar pela pesquisa tem pelo menos quatro pressupostos cruciais:

- a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar acadêmica,
- o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o leme do processo de pesquisa,
- a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno,
- e a definição de educação como processo de formação da competência histórica humana (Demo, 1996: 5).

De acordo com esses pressupostos, Moreira reafirma:

Gostaria de incentivar o/a professor/a a tornar-se pesquisador/a de sua prática, argumentando que essa atitude acentua o seu compromisso com o avanço do conhecimento e com seu aperfeiçoamento profissional, completando a lacuna que penso existir na idéia do/a professor/a como intelectual transformador/a . Tendo em vista que o ensino é uma profissão na qual a prática oportuniza a aquisição de um conhecimento específico, ligado à ação, somente possível de ser aprendido na e pela prática, vejo a prática reflexiva como processo privilegiado, capaz de facilitar ao/à

professor/a a aprender a partir da análise crítica de suas atividades (Moreira, 1995: 18).

A idéia da necessidade de formar professores com competência profissional, tendo na relação ensino/pesquisa um aspecto fundamental, já se fazia presente no pensamento educacional brasileiro, na década de 30. Neste período, Anísio Teixeira atribuía à escola profissional de educação “o papel de formar professores pesquisadores”:

Pesquisa e ensino devem nela procurar fundir-se em uma atividade unificada e fecunda. [...] A pesquisa serve ao ensino, como este serve à pesquisa, e ambos conjugados é que dão ao saber a sua interior potencialidade, permitindo-lhe guardar sua qualidade imaginativa e seu sentido humano (Teixeira, 1965: 246).

Com essas argumentações presentes na literatura educacional brasileira, chama a atenção o fato da FE/UFG deixar o exercício da pesquisa diluído na perspectiva de organização das disciplinas na grade curricular do Curso de Pedagogia. A indicação para que essa prática seja exercitada está registrada na Exposição de Motivos, que compõe a Resolução nº 207/84 (1984: 9):

o ensino e a pesquisa estão interligados em nossa proposta de formação do novo pedagogo, não apenas através da participação de alguns alunos em projetos de pesquisa desenvolvidos por nossos professores nas escolas de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, mas principalmente pelo fato de que, em virtude de sua própria natureza, a pesquisa que se realiza na Faculdade de Educação possui um vínculo indissolúvel com o ensino. Todas as nossas pesquisas são pesquisas realizadas em função da

escola ou, mais precisamente, do ensino, na medida em que visam produzir conhecimentos a serem ensinados, compreender mais crítica e profundamente a escola a fim de transformá-la, assim como aperfeiçoar o processo de transmissão desses conteúdos. Acresce-se a isso o fato de que a maior parte das investigações em nossa Faculdade estão intimamente ligadas a uma intervenção na escola que temos, especialmente na rede pública de ensino.

Compreende-se que essa concepção de “pesquisa generalizante” no processo de formação do profissional Pedagogo, não garante explicitamente, ao aluno, a possibilidade de exercitá-la.

Partindo do pressuposto, de que o currículo escrito ou o currículo pré-ativo define normas básicas que relacionam com a prática e que o estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender esta definição pré-ativa (Goodson,1995), o currículo do Curso de Pedagogia da FE/UFG, omite, na organização das disciplinas em sua grade curricular, a preocupação com o critério de formar professores pesquisadores.

Segundo Cunha, em uma reorganização curricular que busca a qualificação de profissionais docentes,

São necessárias mudanças que promovam a ampliação e aprofundamento nos campos da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também, dos aspectos epistemo-metodológicos, das relações entre prática e teoria, da introdução de perspectivas interdisciplinares, de promover o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino universitário (Cunha, s/d: 3-4).

As novas grades curriculares apontam que o segundo ano do Curso de Pedagogia da FE/UFG e terceiro e quarto período do mesmo curso no EDU/UCG se caracterizam na FE-UFG, pela preocupação com a relação metodologia/conteúdo; no EDU/UCG, pela preocupação com a relação ensino/pesquisa.

O terceiro ano da Curso de Pedagogia da FE/UFG e quinto e sexto períodos deste curso no EDU/UCG apresentam uma organização que também os diferencia.

Como expressão dessas diferenças, tem-se na FE/UFG, a inclusão da disciplina Artes e Recreação e no EDU/UCG as disciplinas de Formação Teológica e/ou Filosófica, Didática e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

A inclusão de Artes e Recreação em um curso de formação docente exprime uma preocupação com a educação de um novo cidadão uma vez que a educação no campo artístico não é uma atividade neutra. Ela implica na expressão pessoal de valores, sentimentos e significações. Hoje, década de 90, muito se discute o papel da escola na formação de um novo cidadão, crítico, reflexivo, capaz de fazer relações com as várias áreas do conhecimento; e nesta formação, a arte tem sua contribuição fundamental. A arte

se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se. Pela arte a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reserva (Duarte, 1988: 67).

A Lei nº 9394 de 20 dezembro de 1996, reconhecendo a necessidade da educação artística na educação básica, registra no seu artigo 26 § 2º: *o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.*

Outra observação a ser feita na organização das disciplinas é a concepção de Didática e Prática de Ensino na FE/UFG e EDU/UCG.

Na FE/UFG há uma preocupação de tornar indissociável a relação teoria/prática observando o desenvolvimento da disciplina, relacionando-a às próprias modificações do curso.

No EDU/UCG, a divisão existente no interior do curso entre Didática Fundamental, no quarto período e Estágio Supervisionado, no sexto período, dá a idéia de que há uma estrutura propedêutica no curso (Freitas, 1996), colocando a possibilidade de contato com o trabalho da escola apenas no momento dos estágios. Essa compreensão cria a expectativa de aplicar conhecimentos teóricos à prática, e ainda a ilusão de que esse momento cabe somente à experiência prática, retirando dele a possibilidade de reflexão teórica e de produção do conhecimento.

Com essa diferença, tem-se no terceiro ano do Curso de Pedagogia na FE/UFG e no quinto e sexto períodos no EDU/UCG, as seguintes características: na FE/UFG preocupação com a relação indissociável teoria-prática; formação pedagógica associada à Arte; formação para as séries iniciais da escolarização. No EDU/UCG, a divisão Didática/Estágio Supervisionado.

O último ano do Curso de Pedagogia, nas duas universidades explicita outra diferença fundamental. Na FE/UFG, ele está voltado para a formação específica nas disciplinas do Magistério do segundo grau. No EDU/UCG, a formação volta-se para as diferentes áreas de concentração: Educação Pré-Escolar e Alfabetização.

Segundo Brzezinski (1996), as áreas de concentração ou campos de estudos são denominações criadas pelos educadores na década de 80. No *II Encontro Nacional*, em 1984, os educadores sugeriram a transformação das habilitações fundamentais do Curso de Pedagogia, imposta pelo Parecer nº 252/69, em áreas de concentração ou campos de estudo. Dessas áreas, fariam parte não só as habilitações, orientação, supervisão, administração e inspeção escolar como também educação pré-escolar, educação para as séries iniciais de escolarização, educação de adultos, educação no meio rural, educação especial e educação comunitária.

A organização das disciplinas escolares no último ano do Curso de Pedagogia da UFG e UCG define na FE/UFG a formação de professores para as disciplinas do segundo grau Magistério. No EDU/UCG, formação de professores para a Alfabetização ou Educação Pré-Escolar.

Os pontos de convergência/divergência na construção do currículo pré-ativo do Curso de Pedagogia da UFG e da UCG podem ser também explicitados.

A FE/UFG, em relação ao EDU/UCG privilegia a área de Fundamentos, preocupando-se com *“uma adequada compreensão do processo de produção do conhecimento em cada área específica e a apreensão de suas estruturas básicas.”*

É interessante observar, no Quadro III, a carga horária significativa que a FE/UFG oferece às metodologias e conteúdos das disciplinas que compõem o currículo da Escola de primeira fase do primeiro grau. Neste aspecto, o EDU/UCG dedica, em relação à UFG, uma carga horária inexpressiva às didáticas dos referidos conteúdos e é omissa em relação à área de matemática, que em nenhum momento da organização das disciplinas do curso é explicitada como necessária à formação do novo profissional Pedagogo.

Na construção pré-ativa do currículo, segundo Santos (1994), a história das matérias ou das disciplinas escolares deve abranger não apenas os conhecimentos incluídos em um curso de estudo. Devem ser observados também os conteúdos excluídos, analisando os efeitos sociais de exclusão e inclusão.

Considerando que a área de matemática é tradicionalmente reconhecida como de fundamental valor no processo de elaboração do pensamento, do desenvolvimento cognitivo da criança, auxiliando no raciocínio e se fazendo presente na história da dinâmica social, ou seja, exigindo de todos os seres sociais o mínimo de sua compreensão, acredita-se que a sua omissão, em um curso de formação de professores para as séries iniciais de escolarização, retira a possibilidade, de o futuro profissional responder afirmativamente sobre um ensino de qualidade visando a transformação social.

O EDU/UCG, não explicitando, na organização das disciplinas escolares, o conteúdo de matemática no curso de formação de Pedagogos, revela mais uma diferença em relação à proposta da FE/UFG.

Outros pontos de divergências na estruturação curricular podem ser percebidas nas ementas.

Na ementa de Alfabetização, percebe-se nos dois currículos, uma preocupação com métodos e técnicas no processo de alfabetização, mas na UCG, figuram também como conteúdo, as abordagens psicológicas e políticas da alfabetização. Isto significa, no dizer de Santos (1994), que a transformação curricular e a organização de disciplinas escolares sofre influências externas e internas. Assim, na leitura do currículo do EDU/UCG deve ser considerado o momento histórico de discussão, no Brasil, do processo de construção do pensamento e linguagem, segundo a percepção de Vygotsky e a compreensão da linguagem numa abordagem filosófica que tem como



base os pressupostos marxianos, expressos nas obras de Vygotsky e Bakhtin.

Bakhtin e Vygotsky tiveram suas obras reconhecidas no Brasil, no início da segunda metade da década de 70. Neste período, na área da educação havia o predomínio da Psicologia construída por Piaget, com sua tendência à biologização e à naturalização, entendendo o processo de construção do conhecimento como um processo biológico e natural, isolado das funções sociais e políticas da educação institucionalizada. Essa compreensão do desenvolvimento da criança prevalecia para o modelo de escola construído no país de acordo com os princípios da Escola Nova. Só a partir de 1985, esses novos autores, preocupados com a formação do homem, percebendo-o como ser coletivo, social, histórico, relacionando a construção da linguagem à construção da realidade social, passam a ser mais discutidos nos meios acadêmicos brasileiros.

A reflexão sobre esse conteúdo, na perspectiva desses autores, dá possibilidade de se perceber nas ementas acima apresentadas diferentes concepções de linguagem. Pode-se afirmar que na Faculdade de Educação/UFG a linguagem é concebida, com relação à sua natureza como um sistema fechado, autônomo que é, segundo Braggio, *“constituído de componentes não relacionados entre si. Quanto à sua aquisição: como habilidade a ser adquirida através da associação entre estímulo e resposta”* (Braggio, 1992: 7).

Essa compreensão de linguagem, enquanto um sistema fechado é inspirada no modelo behaviorista ou comportamentalista a medida que se preocupa com os processos, métodos e técnicas. Contraditoriamente ao momento histórico de mudança do Curso de Pedagogia, não se percebem, com essa percepção, professor e aluno como sujeitos sociais ativos no processo de construção da linguagem e do conhecimento.

De acordo com Ferreiro,

Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Os programas de preparação para a leitura e a escrita que derivam desta concepção, centram-se, assim, na exercitação da discriminação, sem se questionarem jamais sobre a natureza das unidades utilizadas. A linguagem, como tal, é colocada de certa forma "entre parênteses", ou melhor reduzida a uma série de sons (contrastes sonoro a nível do significante). O problema é que, ao dissociar o significante sonoro do significado, destruimos o signo lingüístico (Ferreiro, 1991: 14-5).

Os signos são constituídos pelo símbolo e pelo sinal, são a essência da linguagem. Eles

são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que o signos lhe conferem (Bakhtin, 1992: 35-36).

De acordo com essa compreensão,

A linguagem, porque produto da interação entre os homens, completa, num contexto de produção concreto, heterogêneo, multifacetado e contraditório, sendo sua natureza, portanto, intrinsecamente sócio-histórica e ideológica. Por não se tratar de um produto acabado, mas em permanente construção num processo evolutivo ininterrupto qualitativamente caracterizado, não pode ser reduzida a uma norma imutável, e nem a fala possuir caráter desviante (Braggio, *op. cit.*: 83-84).

Quanto à sua aquisição, ela é vista segundo uma perspectiva à qual Braggio se refere,

Como produto da atividade social, determinado sócio-cultural e historicamente. Como um processo de internalização do discurso interior, o qual é obtido através de múltiplas transformações que o "expandem" no curso das interações significativas das crianças com os membros da comunidade, para se tornar a base da comunicação oral (*Id. ibid.*: 84).

Essa concepção de linguagem, influenciada por Vygotsky e Bakhtin, e presente no meio acadêmico brasileiro, a partir da segunda metade da década de 70, de forma incipiente, não aparece no currículo pré-ativo da FE/UFG, quando se observa a ementa da disciplina Alfabetização. Neste sentido, Santos (1994) afirma que uma proposta curricular de uma disciplina em uma determinada época pode representar a hegemonia de uma determinada posição naquele campo.

Tendo suas próprias particularidades, a história do currículo e a história das disciplinas não se confundem. Dentre os fatores que, segundo Nereide Saviani (1995), determinam a evolução de uma disciplina, sua inclusão e valor relativo em currículos determinados,

estão interesses de grupos dominantes e demandas por tipos diferentes de ensino como formação humanística, científica, artística e técnica.

Diante dessa percepção, pode-se também observar a distinção nas ementas de Artes e Recreação na FE/UFG e Educação Artística no EDU/UCG, respectivamente. Enquanto na UFG a disciplina faz parte do currículo mínimo obrigatório e reafirma, em seu conteúdo, a necessidade das diferentes atividades expressivas e como elemento integrador de primeiro grau, na UCG a disciplina é eletiva e sua ementa direciona o conteúdo para o exercício da técnica adequada ao desenvolvimento das habilidades técnicas.

Segundo Duarte (1988), a inclusão da arte no currículo escolar não deve significar educar alunos para se tornarem artistas, mas sim, abordar de forma mais ampla o fenômeno educacional, percebendo-o como um processo de formação do ser humano que é histórico, criativo e que busca o sentido da vida.

Os conteúdos das disciplinas Didática e Prática de Ensino na Escola de primeiro grau (FE/UFG ) e Estágio supervisionado IV e V – Alfabetização (EDU/UCG) revelam opções de formação que merecem ser discutidas. Na Faculdade de Educação da UFG, o conteúdo assegura os objetivos da proposta do curso de buscar a superação da relação dicotômica entre teoria e prática interferindo na realidade da escola, refletindo-a e buscando soluções. No Departamento de Educação da UCG, a preocupação centra-se no exercício da regência. Este exercício apontará problemas para que o aluno os transforme em monografia.

De acordo com Freitas (1996), o processo de elaboração de propostas de trabalho para a escola-campo por alunos do Curso de Pedagogia, no momento de realização dos estágios, tem características muito peculiares. Ele determina parcialmente como cada aluno se aproxima da escola, identifica a compreensão que o aluno tem de

projeto político-pedagógico, expressando a concepção de educação, de ensino e de sociedade.

O processo de formação dos nossos alunos como profissionais da educação está intrinsecamente ligado à questão da democratização da escola, das condições de acesso/permanência da grande maioria das crianças e jovens das classes trabalhadoras na instituição escolar, de processos pedagógicos que mantêm/eliminam as crianças sob o signo das aptidões, capacidades e habilidades cognitivas. O trabalho do aluno/futuro professor reveste-se, nesse contexto, de grande importância na medida em que busca, nas contradições presentes na escola, as formas de romper com a atual organização do trabalho pedagógico: a banalização e a infantilização do conteúdo, a fragmentação do conhecimento, as práticas autoritárias e hierárquicas, as tarefas mecânicas e repetitivas, o trabalho individualizado e competitivo das crianças e as práticas avaliativas que reforçam o processo de seleção e eliminação de grande número de crianças da escola (Freitas, 1996: 237).

Neste aspecto, a FE/UFG, na disciplina Didática e Prática de Ensino, volta-se para os problemas específicos da escola de primeiro grau, buscando a superação destes no próprio exercício de formação dos seus alunos. No EDU/UCG, os problemas levantados pelos alunos, nos momentos da prática de ensino, são elementos para a elaboração de um trabalho monográfico que exige de seu autor capacidade de indagar, discutir, teorizar.

Outro dado significativo na distinção da composição curricular da UFG e UCG, está nos conteúdos das ementas de Currículo e Avaliação da FE/UFG e Ação Pedagógica, EDU/UCG. Na FE/UFG, o conteúdo da disciplina Currículo e Avaliação reforça os objetivos do Curso de Pedagogia de "buscar alternativa para a escola pública

brasileira.” No EDU/UCG, a disciplina Ação Pedagógica tem como conteúdo a apreensão das diversas funções técnicas no interior da escola: coordenação de área, direção, orientação, supervisão e outras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tem como objetivo realizar um estudo do currículo pré-ativo dos Cursos de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG (1983) e do Departamento de Educação/UCG (1985). Procurou-se compreendê-los como um objeto de estudo de caráter complexo, histórico, sofrendo influências externas (políticas governamentais, movimentos sociais, associações de profissionais da educação: professores, especialistas, lideranças de intelectuais etc) e internas (estrutura da instituição, professores e alunos) que caracterizam uma organização curricular.

Como referência teórica, utilizou-se o conceito de currículo pré-ativo que, em Goodson (1995), é também concebido como currículo escrito, currículo formal ou currículo como documento. Na concepção do autor, o estudo do currículo pré-ativo torna-se necessário à medida que promulga e justifica intenções básicas de escolarização. O currículo pré-ativo traça parâmetros fundamentais para o exercício de sala de aula, e o estudo da história de sua construção pode oferecer uma evidência pública e documentada da luta contínua sobre as aspirações e propósitos da escola que o constrói.

A investigação partiu de uma constatação: os Cursos de Pedagogia da FE/UFG (1983) e EDU/UCG (1985) sofreram significativas transformações. Essas mudanças orientam-se sobretudo pela ruptura com a figura do pedagogo/técnico – dando-se ênfase na formação de profissionais da educação que tivesse a docência como eixo.

A organização curricular do Curso de Pedagogia no Brasil, desde 1969, tinha como responsabilidade formar profissionais da educação nas habilitações técnicas (Administração Escolar, Orientação Educacional, Inspeção Escolar e Supervisão Escolar). Estas habilitações foram, no contexto da composição do Curso de Pedagogia, amplamente questionadas pelo movimento dos educadores no final da década de 70, e início da década de 80, o que resultou em reformas curriculares.

Essas transformações suscitaram algumas questões que direcionaram a construção deste trabalho:

1) qual o impacto que o cenário sócio-político, marcado pelo processo de redemocratização, final da década de 70 e início da década de 80, provocou no âmbito das diretrizes que nortearam as reformas curriculares na FE/UFG (1983) e no EDU/UCG (1985)?

2) quais fatores determinaram que as referidas instituições fizessem alterações substanciais na forma de conceber o processo de formação do pedagogo?

3) quais as diferenças e semelhanças entre as duas reformas empreendidas no que se refere à construção curricular?

4) como a especificidade de cada uma das instituições – caráter particular e caráter público – interferiu nas mudanças curriculares?

As questões em pauta foram formuladas entendendo-se que a educação constitui-se uma prática social que traduz objetivos e interesses. É um fenômeno social intrínseco ao contexto sócio-político-econômico. Possui então, um caráter político de não neutralidade. Nesta perspectiva, o currículo do Curso de Pedagogia, desde a sua criação (1939), é portador de uma história que se relaciona às formas específicas de organização da sociedade que o construiu e o reconstruiu.



A primeira organização curricular do Curso de Pedagogia, no Brasil deu-se pelo Decreto-lei nº 1190, de 4 de abril de 1939. Este Decreto organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, instituindo o chamado “padrão federal”, ou seja, os currículos básicos dos cursos oferecidos por outras instituições teriam que se adaptar ao modelo da referida Universidade.

No período, a política do Estado Novo estava voltada para o processo de desenvolvimento da industrialização, controle da economia e do poder político. Os debates sobre questões educacionais, que na década de 20 tiveram como expressão as Conferências Nacionais de Educação, tornaram-se arrefecidos.

Tem-se então, neste contexto, a criação de um Curso de Pedagogia, cujo currículo, organizado em série, formava o Bacharel e o Licenciado. O Bacharel freqüentava três anos de curso. O Licenciado tinha a obrigatoriedade de mais um ano do curso de Didática. Deste currículo, já constava a disciplina obrigatória Administração Escolar oferecida na segunda e terceira séries do curso. Esta disciplina apontava para o interesse de se formar o “técnico em educação”, expressão identificadora do Bacharel em Pedagogia, que não possuía funções claramente definidas no interior da escola. O Licenciado tinha o direito de lecionar em Escolas Normais. Nessa formação, a grade curricular das disciplinas obrigatórias não contemplava o conteúdo específico da escola primária. Tem-se então, em 1939, um Curso de Pedagogia que aponta, de forma incipiente para a necessidade da formação do “técnico em educação” e ao mesmo tempo ignora a formação de professores com base teórico/prática para a atuação em escolas primárias.

A inclusão da disciplina Administração Escolar e a exclusão de conteúdo específico para a escola primária, no currículo do Curso de Pedagogia, elaborado em 1939, podem estar representadas pela hegemonia do governo ditador de Vargas no campo da educação, se considerada a existência de outras concepções na formação de

professores. Nesse período, já existia grupo de educadores, por exemplo, que defendia a formação de professores para todos os graus de ensino, em nível superior. Do projeto de organização da Universidade do Distrito Federal, em 1935, constava “prover a formação do magistério em todos os seus graus.”

O modelo de formação do Pedagogo como Bacharel “técnico em educação” e Licenciado, perdurou por vinte e três anos. Em 1962, houve nova regulamentação do Curso de Pedagogia, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/61, promulgada em dezembro de 1961. A nova reestruturação, no entanto, não provocou diferenças significativas em relação ao currículo construído em 1939. Permaneceu a formação do Bacharel e do Licenciado.

Constata-se que ao estabelecer o currículo mínimo para o Curso de Pedagogia, o Parecer nº 251/62 indica, através dessa nova organização uma preparação do Pedagogo para as habilitações técnicas e, de forma tênue, indica a possibilidade desse profissional ter o domínio de conteúdos específicos da escola primária. Permanece como obrigatória a disciplina Administração Escolar, e no elenco de doze disciplinas, dentre as quais as instituições deveriam fazer opção por duas delas, figuravam Introdução à Orientação Educacional, Técnicas Audiovisuais de Educação e Teoria e Prática da Escola Primária.

De acordo com Moreira (1995), no início da década de 60, havia uma ambigüidade que caracterizou o campo do currículo no Brasil. Este abrigava tendências e orientações diversas, baseando-se em diferentes interesses. Havia uma oscilação entre um enfoque curricular mais autônomo e a busca de modelos estrangeiros. Paulo Freire é visto por Moreira como um defensor do nacionalismo, concebendo o conteúdo curricular como um instrumento de conscientização e emancipação do homem. O enfoque nos modelos estrangeiros baseava-se na idéia tecnicista de racionalidade e eficiência.

A concepção curricular tecnicista passou a dominar o pensamento educacional brasileiro a partir de 1964, até o final da década de 70. Em 1964, os militares tomaram para si o poder do Estado brasileiro, tornando-o autoritário e coercitivo. Durante a fase do regime militar ditatorial, o desenvolvimento, a produção a racionalidade e a eficiência eram metas a serem atingidas pelo Estado.

No âmbito da educação foram adotadas medidas para atender a esses interesses. Dentre essas medidas, foram outorgadas a Lei nº 5692/71 que reorganizou os currículos do ensino de primeiro e segundo graus, instituindo a iniciação profissional e a profissionalização nesses níveis de ensino, e a Lei nº 5540/68 que reestruturou as Universidades, a chamada Reforma Universitária.

Essas reformas empreenderam significativas transformações na área do ensino e das Instituições de Ensino Superior. A partir da Lei nº 5540/68 houve o desmembramento da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, criando-se a Faculdade de Educação e os Institutos, de formação básica. Os cursos universitários foram organizados em número de horas/aula e não mais em série. O sistema de crédito propiciava ao aluno a matrícula em disciplinas, obedecendo aos pré-requisitos determinados pela grade curricular do curso a ser freqüentado.

Neste contexto, o Parecer nº 252/69 estabeleceu uma nova organização ao Curso de Pedagogia. Criou as habilitações técnicas: Inspeção Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar. As instituições que ofereciam o Curso de Pedagogia poderiam também oferecer outras habilitações, caso considerassem necessário. Esse modelo de currículo está relacionado ao momento de predominância, no pensamento educacional brasileiro, da abordagem tecnicista. Este pensamento conjuga princípios científicos da Psicologia behaviorista, teoria da comunicação e enfoque sistêmico.

Essa abordagem atribui ao subdesenvolvimento do país, dentre outros fatores, a falta de habilidade técnica dos indivíduos e a fraca internalização das qualidades empresariais. Qualidades essas consideradas necessárias ao processo de desenvolvimento do país. Questões como formação e consciência de classe, conflito de interesses e natureza do poder, não são referenciadas, traduzindo-se em uma concepção que percebe a educação e o currículo como neutros, buscando um modelo de escola autoritária, concebendo os alunos como objetos e não como sujeitos da relação ensino/aprendizagem. Há proliferação de uma tecnologia do ensino visando à formação de recursos humanos que o modelo econômico exigia. O objetivo da criação das "habilitações técnicas" no Curso de Pedagogia, de acordo com essa concepção, era gerar a formação de profissionais que seriam responsáveis pelo bom funcionamento das escolas de primeiro e segundo graus no Brasil.

No final da década de 70, alterações começaram a ocorrer no cenário político brasileiro, vindo à tona, discussões sobre uma nova política de formação de professores. Cresceram os movimentos sociais e o Curso de Pedagogia tornou-se alvo de críticas, entendido por grupos de educadores, como um curso que dicotomizava a relação teoria/prática que formava técnicos que reforçavam o autoritarismo no interior da escola.

O Conselho Federal de Educação, já havia proposto, em 1975 e 1976, uma nova regulamentação dos Estudos Superiores. Dentre as propostas não homologadas pelo MEC, constavam as Indicações nº 70/76, que discorria sobre o "Preparo de Especialistas e Educação" e a de nº 67/75, geral e introdutória, referia-se aos "Estudos Superiores", prevendo a apresentação de uma outra Indicação, como parte integrante do conjunto, discorrendo sobre a formação de professores, em nível superior, para os anos iniciais de escolarização.

Essas Indicações e outras diferentes propostas de reformulação do curso de Pedagogia, elaboradas por instituições de ensino superior ou por intelectuais da área de educação, foram amplamente discutidas pelos educadores no movimento nacional.

O movimento nacional dos educadores teve sua expressão reafirmada com a criação do Comitê Pró-Formação do Educador em 1980, mais tarde (1983), transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. No interior desse movimento, de acordo com Brzezinski (1996<sup>b</sup>), surgiu a idéia da base comum nacional para a formação de educadores. De acordo com essa idéia, a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador.

Em Goiás, a partir de 1979, a FE/UFG e o EDU/UCG, representados por agrupamentos de seus professores, participaram das discussões nacionais e criaram, no espaço interno, de cada instituição, situações de debates e reflexões sobre a formação de professores especificamente do Pedagogo.

Esses debates e reflexões originaram novas propostas curriculares para o Curso de Pedagogia. Essas propostas foram formalizadas na FE/UFG, em 1983 e no EDU/UCG, em 1985.

O impacto que o cenário sócio-político, marcado pelo processo de redemocratização, provocou no âmbito das duas reformas curriculares, pode ser percebido na conquista de um espaço frente à burocracia do MEC, ou seja, na própria existência da fase pré-ativa da construção de um novo currículo para o Curso de Pedagogia, no interior das duas instituições.

As duas reformas foram elaboradas a partir de debates e reflexões coletivas, seja do movimento nacional de educadores ou junto ao corpo de professores e alunos, envolvidos no processo de discussão, na UFG e na UCG.

Historicamente, a UFG e UCG, nos anos de 1962 e 1969, período em que houve reformas do Curso de Pedagogia, preocuparam-se apenas em cumprir legalmente as determinações do Ministério da Educação. No início da década de 80, as duas instituições tomaram para si esta responsabilidade.

Diante esse aspecto, pode-se citar Bobbio (1986), para quem, o que acontece hoje quanto ao desenvolvimento da democracia,

deve ser entendido como a ocupação, pelas formas ainda tradicionais de democracia, como é a democracia representativa, de novos espaços, isto é, de espaços até agora dominados por organizações de tipo hierárquico ou burocrático (Bobbio, 1986: 55).

Outro aspecto a ser considerado, ainda na fase pré-ativa da construção curricular do Curso de Pedagogia em Goiás, é a inserção da FE/ UFG no cenário nacional em 1979, como uma instituição que já debatia e propunha a reformulação do curso, suspendendo as habilitações técnicas e formando apenas Pedagogos docentes.

A FE/UFG e EDU/UCG foram também agentes no processo de busca da redemocratização da sociedade e de renovação do curso de formação de Pedagogos. Com a criação do Comitê Pró-Formação do Educador, em 1980, reconheceu-se que sua primeira coordenação teria sua sede em Goiânia, por estarem as duas Universidades, UFG e UCG, discutindo conjuntamente a necessidade de se formar um novo professor. Formou-se a coordenação do comitê, que contou com a participação expressiva dos professores da FE/ UFG.

Em 1983, a FE/UFG, tornou-se pioneira no Brasil construindo e aprovando uma proposta curricular do Curso de Pedagogia que passa a formar Pedagogos para atuarem nas primeiras séries de escolarização e nas disciplinas pedagógicas do segundo grau

Magistério. Com essa nova proposta, a FE/UFG suspendeu a formação de Pedagogos nas habilitações: Administração Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar.

O EDU/UCG formalizou a sua proposta dois anos mais tarde, em 1985. Nessa proposta houve também a suspensão das habilitações técnicas, centrando a formação do Pedagogo na docência de acordo com as áreas de concentração: Pré-Escola e Alfabetização.

Dentre os fatores que determinaram as referidas instituições a fazerem alterações significativas no currículo do Curso de Pedagogia, pode-se observar a construção histórica, no Brasil, das concepções de formação de professores. No final da década de 70 e início da década de 80, predominava, no meio educacional brasileiro, a idéia de que era necessário a existência de uma base comum nacional no processo de formação de professores, sendo a docência a base de identidade profissional de todo educador. A discussão sobre a profissionalização de docentes para as séries iniciais de escolarização, já se fazia presente no Brasil, na década de 30. Em 1962, o Parecer nº 251/62, introduziu no currículo do Curso de Pedagogia, uma disciplina opcional para as instituições que ofereciam o curso – Teorias e Prática da Escola Primária. Na década de 70, as Indicações do Conselho Federal de Educação, apontavam para a necessidade de se formar docentes para as primeiras séries de escolarização, em nível superior, e formar os especialistas no professor.

A compreensão dos educadores brasileiros, no final da década de 70 e início da década de 80, da necessidade de se formar professor, em nível superior, para as séries iniciais de escolarização, buscando a transformação curricular do Curso de Pedagogia para atender a esse interesse, foi construída historicamente. Segundo Goodson (1995), as aspirações práticas no processo de elaboração curricular herdaram as formas prévias de um currículo pré-ativo. Assim, o passado e o presente entram em colisão. Dessa forma, são estabelecidos parâmetros nítidos para a realização do objetivo contemporâneo.

A análise da reformulação dos Cursos de Pedagogia da FE/UFG (1983) e do EDU/UCG (1985) aponta inúmeros fatores que influenciaram as alterações deste curso. Dentre eles podem-se destacar as influências teóricas de autores que marcaram o pensamento educacional brasileiro nesse período, como Gramsci, Althusser, Bordieu e Passeron.

A teoria da reprodução, elaborada por Bordieu e Passeron, fez-se presente no Brasil na década de 70. Essa teoria assinala o caráter arbitrário dos currículos escolares. Para esses autores, (*apud* Silva, 1992) a reprodução dá-se sobretudo, no campo cultural. O que é reproduzido são as formas de relação com a cultura dominante. A posse do capital cultural confere vantagem ao possuidor na relação entre grupo ou classes. E o segredo da reprodução reside na forma como esse capital cultural é transmitido de geração em geração. A transmissão do capital cultural só se realiza sob condições de uma longa imersão num ambiente em que estejam presentes esses itens culturais. O ambiente que apresenta essas características é a família. Assim, crianças educadas no seio de famílias não possuidoras do capital cultural, estão sujeitas à inculcação de propriedades culturais da cultura dominada, sem valor no mercado do capital cultural.

A função da escola, no processo de reprodução, é o de legitimar as desigualdades no âmbito da família, transmutando-as em diferenças nos esforços de aquisição perante a cultura escolar. A escola faz com que as desigualdades não sejam interpretadas como derivadas das injustiças socialmente produzidas, mas da falta de capacidade e talento na aquisição escolar da cultura.

Essa concepção postulou, segundo Brandão (1994), o caráter arbitrário de conteúdos escolares até então aceitos como expressão de uma cultura universal. Identificou a arbitrariedade da ação pedagógica enquanto imposição/inculcação de conteúdos previamente relacionados no âmbito da cultura dominante, e a exclusão de todas as outras alternativas culturais.



Para Althusser, a reprodução da ideologia dominante que contribui para com a reprodução das relações sociais de produção, dá-se no Aparelhos Ideológicos de Estado. Dentre esses aparelhos, a escola está encarregada de transmitir a perspectiva de sociedade que interessa às classes dominantes. Essa transmissão dá-se a partir dos conteúdos, das idéias, dos rituais e das práticas da instituição.

Na década de 80, o pensamento educacional brasileiro é também influenciado pela teoria de Gramsci. A análise da sociedade capitalista em Gramsci distingue três tipos de grupos sociais no interior do bloco histórico: a classe fundamental que dirige o sistema hegemônico; os grupos auxiliares que servem de base social à hegemonia; os grupos excluídos do sistema hegemônico, as classes subalternas.

Em especial, da influência Gramsciana origina-se uma concepção de currículo e de escola que busca captar, nas condições sociais, as contradições. No processo de superação da dominação, é necessário que as classes subalternas se apropriem das ferramentas de caráter histórico, científico e cultural, fundamentais à compreensão da realidade histórica, e ao exercício de transformação dessa realidade. Assim, escola e currículo devem estar comprometidos com a transmissão do saber elaborado, contribuindo com a luta dos trabalhadores na busca pela conquista da hegemonia.

Nesta perspectiva, Gramsci propõe a organização de uma

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (1982: 118).

É observando este contexto de influências teóricas que a análise do currículo pré-ativo do Curso de Pedagogia da FE/UFG (1983) e EDU/UCG (1985) aponta alguns parâmetros traçados pelos documentos das referidas instituições.

Em relação à FE/UFG destaca-se a ênfase na: compreensão da educação, da escola e da prática pedagógica a partir de sua historicidade e funções sociais; adequada compreensão do profissional docente, do processo de produção do conhecimento em cada área específica e a apreensão de suas estruturas básicas; necessidade de recriação da escola de primeira fase do primeiro grau; busca na superação da dicotomia na relação teoria-prática; respostas dos Pedagogos aos reais interesses da classe trabalhadora; luta contra a fragmentação do processo de escolarização, contra a expropriação do saber; formação de um profissional que recupere a experiência e o saber que o aluno traz ao chegar à escola, submetendo-o ao crivo da reflexão e da crítica e buscando seu sentido e gênese.

Em relação ao EDU/UCG destaca-se a ênfase na: compreensão da educação, de escola e da prática pedagógica a partir de sua historicidade e funções sociais; busca na superação da dicotomia da relação teoria-prática; necessário formar o Pedagogo com domínio adequado do saber escolar ao ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber, de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno; desenvolvimento e uma consciência crítica no processo de formação do Pedagogo.

De acordo com Goodson, a luta para a definição de um currículo envolve prioridades sócio-políticas e discurso de ordem intelectual. Nesta definição, deve-se também considerar a estrutura da instituição que o constrói, a sua especificidade. Uma instituição escolar possui grupos de professores, alunos diretores e especialistas que são responsáveis pelas mudanças curriculares à medida que escolhem alternativas, ou criam suas próprias opções no processo de construção curricular.

A definição curricular do Curso de Pedagogia na FE/UFG (1983), e EDU/UCG (1985) evidencia a complexidade dessa construção. Ao mesmo tempo em que essas instituições são agentes históricos, na luta pela reconstrução da sociedade, buscando formar docentes com domínio dos conteúdos, das metodologias, exercendo a crítica, a reflexão, a definição do currículo pré-ativo, no interior da FE/UFG e EDU/UCG, revelam-se semelhanças e diferenças significativas que apontam para o caráter específico de cada instituição: pública, gratuita; particular, confessional.

Na FE/UFG, o currículo pré-ativo do Curso de Pedagogia foi a primeira proposta, no Brasil, a ser formalizada na década de 80, centrando a formação do Pedagogo na docência, suprimindo as habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Administração Escolar. O EDU/UCG efetivou a mudança dois anos mais tarde.

A FE/UFG, ao suspender as habilitações técnicas traz, no âmago da sua proposta, a opção pela escola pública de primeiro grau. Nela se explicita a necessidade da reconstrução dessa escola, tornando-a verdadeiramente pública e democrática. Essa opção está explícita na justificativa e nos conteúdos das disciplinas que compõem o curso. Um exemplo da preocupação com a reconstrução da escola pública de primeiro grau, está evidenciado na ementa da disciplina Didática e Prática de Ensino na Escola de 1<sup>o</sup> grau. Nesta, os alunos do Curso de Pedagogia devem levantar problemas que se referem à escola-campo, refleti-los e elaborar propostas apontando caminhos para a superação desses problemas no interior da própria escola.

Moreira (1995) sugere que os cursos de formação de professores

façam da participação na luta pela solução dos problemas da escola pública contemporânea uma

“questão de honra.” Os atores desses cursos têm, predominantemente, utilizado a escola para observações, estágios e pesquisas. Pouco tem sido, porém, devolvido à escola a partir da análise dessas atividades. Sem reservar qualquer papel iluminista para a universidade, considero obrigação de todo e qualquer curso que forma professores/as estabelecer com a escola um diálogo crítico e produtivo, pautado por considerações pedagógicas, políticas e morais, que vise a contribuir para que ela se constitua em espaço de construção da cultura (Arroyo,1995) e de fortalecimento do poder individual e do poder coletivo (1995: 14).

Este aspecto demarca uma das diferenças fundamentais entre as propostas curriculares da FE/UFG e do EDU/UCG. No EDU/UCG o currículo pré-ativo, ou o currículo escrito, não explicita sua preocupação com a escola pública. De acordo com a ementa da disciplina Estágio Supervisionado, os alunos do Curso de Pedagogia exercem a regência na escola-campo e levantam problemas que serão refletidos no exercício de construção de uma monografia.

Outra diferença significativa na composição dos currículos é a explicitação da convicção da FE/UFG de suprimir as “habilitações técnicas.” Na sua justificativa é apontado que a formação dos técnicos inviabilizaria o processo de democratização da escola de primeiro grau, provocaria a separação entre quem pensa, decide e planeja, e quem executa a educação. No EDU/UCG, o currículo centra o eixo de formação do Pedagogo na docência, mas a disciplina Ação Pedagógica na Escola traz como conteúdo, na ementa, “Atuação do professor nas diversas funções na escola: coordenação de áreas, direção, orientação educacional, supervisão escolar e outras.” Na existência desse conteúdo – formar Pedagogos para atuarem como técnicos – está expressa formalmente a não convicção do EDU/UCG em suprimir as habilitações do Curso de Pedagogia. Na justificativa do documento, está registrado, durante a etapa de implantação do novo currículo, que,

dentre os ajustes a serem feitos, até mesmo as habilitações tradicionais poderão ser retomadas.

Outras diferenças apresentaram-se ao longo da análise dos currículos. Na composição da grade curricular a FE/UFG organiza os conteúdos em séries anuais, rompendo com o regime de crédito imposto pela Reforma Universitária de 1968. O EDU/UCG mantém a organização das disciplinas em regime de crédito semestral não alterando os propósitos da Reforma que tinha como um dos seus objetivos a racionalização, a eficiência e a produtividade do ensino superior diminuindo seus custos.

A distribuição da carga horária das disciplinas na grade curricular da FE/UFG apresenta-se com uma maior preocupação, com uma formação teórico-metodológica mais consistente, ou seja, as disciplinas de Fundamentos têm maior carga horária, ao mesmo tempo em que os conteúdos da escola de primeiro grau são oferecidas relacionados à sua metodologia.

Da grade curricular do Curso de Pedagogia da FE/UFG constam as disciplinas obrigatórias de Artes e Recreação e Conteúdo e Metodologia da Matemática. No EDU/UCG, Artes e Recreação faz parte das disciplinas optativas e Conteúdo e Metodologia da Matemática não está registrada na grade curricular.

Outro aspecto revelado no presente trabalho, é a diferença na compreensão de pesquisa na formação do profissional Pedagogo. Na FE/UFG, sua proposta assinala, no item justificativa, que o conteúdo de pesquisa é parte integrante natural do processo de formação do Pedagogo posto que esta Faculdade "vive a pesquisa" na área do ensino. Diante dessa prática, professores e alunos desta instituição estão engajados no processo de construção da relação ensino/pesquisa.

No EDU/UCG, sua proposta curricular contempla, na grade curricular, o trabalho de pesquisa com disciplinas específicas para o tema: Iniciação Científica, Metodologia de Pesquisa Pedagógica I e II, Orientação de Monografia I e II.

Apontada essa diferença, é necessário ressaltar que este estudo refere-se ao currículo pré-ativo ou currículo como documento que, se acredita, traça parâmetros fundamentais para a sala de aula. Neste aspecto, o EDU/UCG, ao contemplar na sua grade curricular, o exercício da pesquisa direciona a formação do Pedagogo para o exercício do ensino e da pesquisa.

Na FE/UFG, considerando que a prática possibilita transcender ou contradizer a definição pré-ativa de um currículo, a análise do currículo interativo ou do currículo como prática no interior desta instituição pode revelar como a relação ensino/pesquisa se constrói no seu Curso de Pedagogia, posto que a sua grade curricular não explicita o conteúdo de pesquisa no seu interior.

Ao considerar essas diferenças nas propostas curriculares do Curso de Pedagogia, na FE/UFG (1983) no EDU/UCG (1985), o currículo pré-ativo dessas instituições, fornece elementos para discussão em relação aos propósitos das universidades públicas e particulares. Nessas instituições, os currículos pré-ativos, construídos em uma mesma década, tendo a participação efetiva dos vários segmentos de profissionais da área da educação na sua discussão, já assinalam, ainda na fase pré-ativa, aspectos interessantes a serem observados.

No EDU/UCG, instituição particular, o currículo pré-ativo do Curso de Pedagogia, organizado em 1985, criou as áreas de concentração: Pré-Escola e Alfabetização. Essas áreas, de acordo com Brzezinski (1996), faziam parte das sugestões postas pelo movimento nacional dos educadores no início da década de 80. Na justificativa e nos conteúdos observa-se uma incerteza com relação as habilitações

tradicionais, e a preocupação com a formação de um docente crítico e reflexivo, não explicita a opção pela recriação da escola pública, tornando-a democrática. Acredita-se que o EDU/UCG, uma instituição privada, não possui autonomia em relação ao mercado de trabalho, para propor modificações nos seus cursos que eliminem a formação de profissionais concretizada há dezesseis anos.

A FE/UFG, já em 1979, período que antecede a formalização do Comitê Pró-Formação do Educador, apresentou uma proposta ao Ministério da Educação (a pedido deste), revelando a necessidade de se formar Pedagogos docentes, suprimindo as habilitações "técnicas". Foi a primeira no Brasil a reformular o Curso de Pedagogia dando ênfase na docência. Fez opção pela escola pública e traçou parâmetros para a formação de um profissional com compromisso político de transformação da realidade da escola pública. Esses dados dão à FE/UFG, instituição pública, autonomia em relação ao processo de construção do currículo. Sua prática busca o ideal de uma escola pública democrática, voltada para o interesse da maioria da população. Na busca desse ideal, a FE/UFG rompeu com a formação dos Pedagogos "técnicos", consolidada há quatorze anos no Brasil.

As diferenças observadas na construção do currículo pré-ativo das duas Universidades acima referidas, abrem perspectivas para inquietações frente ao currículo interativo, ou ao currículo como prática, no interior dessas instituições. A realização de um estudo voltado para a investigação de como se dá a implementação de novas propostas curriculares (currículo pré-ativo) possibilita uma melhor compreensão de como e em que circunstâncias as mudanças curriculares tendem a ocorrer em espaços escolares de caráter diferenciado: público e privado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Eduvirgens Carlita de A. **Contribuição do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás para Redefinição do Curso de Pedagogia**. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1983. [Dissertação de Mestrado]
- ANDRÉ, Marli E.D.A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cad. Pesq.** São Paulo, (49): 51-54, maio, 1984.
- \_\_\_\_\_ Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.** São Paulo, (45): 66-71, maio, 1983.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Trad. Carlos Eduardo F. de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BALDINO, José Maria. **Ensino Superior em Goiás em tempos de euforia. Da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80**. Goiânia: Faculdade de Educação/UFG, 1991. [Dissertação de Mestrado]
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia; uma defesa das regras do Jogo**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de Ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1975.
- BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.



BRANDÃO, Zaia e BONAMINO, Aécia Catalano de. A crise dos paradigmas e a questão curricular. In: **ANAIS do VII ENDIPE**, Goiânia: 1994.v.2.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/63. **Documenta**. Rio de Janeiro, 11: 59-66, fev. 1963.

————— Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/69. **Documenta**. Rio de Janeiro: 463-474, 1969.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: – **Universidade e Sociedade**. ANDES. São Paulo, 12: 165-176. fev. 1997.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de Professores: dilemas e perspectivas. Dilemas institucionais e curriculares do curso de Pedagogia: do professor primário ao professor primário**. Goiânia: 1984. [mimeo]

————— Formação de Professores: concepção básica no movimento de reformulações curriculares. In: – **Formação de Professores: um desafio**. Goiânia: UCG, 1996<sup>a</sup>.

————— **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996<sup>b</sup>.

CAFÉ, Maria Helena Barcelos, A reformulação do curso de pedagogia. **Revista Inter-Ação**. Goiânia, 5 ( 8 ) : 11-18, 1981.

CALAÇA, Celina Ferreira. **Eleição de diretor de escola e gestão democrática: um estudo de caso**. São Paulo: PUC, 1993. [Dissertação de Mestrado]

CANESIN, Maria Teresa. **Um protagonista em busca de interlocução: um resgate da história do movimento de professores da rede pública de 1ª e 2ª graus em Goiás na conjuntura 1979-1989**. São Paulo: PUC, 1992. [Tese de Doutorado]

————— Resenha: Proposta para Reformulação do Curso de Pedagogia (Moacir Gadotti). **Revista Inter-Ação**. Goiânia, 5 (8): 133-134, 1981.

- CARNEIRO, Eliana Maria França. **Educação em Goiás de 1964 a 1978.** Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 1984. [Dissertação de Mestrado]
- CHAVES, Eduardo O.C. O Curso de Pedagogia. **Cadernos CEDES,** Campinas: 2, 1984.
- CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis. Resenha: uma estratégia para a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura: formar a especialista e o professor no educador (Dermeval Saviani). **Revista Inter-Ação,** Goiânia, 5 (8): 130-132, 1981.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. A Função do pedagogo na sociedade brasileira hoje. **Caderno do EDU.** Goiânia, 1: 1-18, 1980.
- A formação do educador em questão. pensando e fazendo um novo Curso de Pedagogia: a experiência da Universidade Federal de Goiás. **Revista de Educação.** AEC. Brasília, 58: 36-59, out./dez. 1985.
- A formação do professor na Universidade Brasileira hoje. Goiânia: FE/UFG, 1983. p.1-21 [mimeo]
- COSTA, Lena Castelo Branco Ferreira. Problema de currículo na Universidade Brasileira. **Revista Inter-Ação.** Goiânia, 5: 2. sem. 1977.
- CUNHA, Luiz Antônio. A organização do campo educacional: as Conferências de Educação. **Educação e Sociedade.** Campinas, 9: 5-48, maio, 1981.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Aportes teóricos e reflexão da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários.** [s. n. t. ] p.1-9. [mimeo]
- DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

- DUARTE, João Francisco Júnior. **Por que Arte- Educação?** Campinas: Papyrus, 1988.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e poder – Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** Trad. Horácio Gonzales *et alii* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- FREITAS, Helena Costa L. de. **O trabalho como princípio articulador na Prática de Ensino e nos Estágios.** Campinas: Papyrus, 1996.
- FREITAS, Lia. **A produção de ignorância na escola.** São Paulo: Cortez Editora, 1988.
- FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtim no Brasil.** Campinas: Papyrus, 1994.
- GARCIA, Maria Manuel Alves. **A Didática no Ensino Superior.** Campinas: Papyrus, 1994.
- GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 1993.
- GIROUX, Henry. **Pedagogia radical: subsídios.** Trad. Dagmar M.L. Zibas. São Paulo: Cortez Editora, 1983.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Trad. de Attílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.
- LIBÂNEO, José Carlos. O conteúdo do fazer pedagógico. **Revista Interação**, Goiânia, 5 (8): 29-40, 1981.

- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Formação de professores: currículo como forma de um projeto. **Caderno Idéias**. São Paulo: FDE, 1995. série 26.
- MELLO, G N. – MAIA, E.M. e BRITO, U.M.V. – As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação, *Caderno de pesquisa*, 1983, n°45, pp. 71-78
- MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e Programas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- História do currículo: examinando contribuições e alternativas. **ANAIS do VII ENDIPE**. Goiânia: 1994, v. 2.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales e SANTOS, Lucíola L. de C. P. Currículo e Didática. **Caderno Idéias**. São Paulo, 1995. série 26.
- PÁDUA, Terezinha de Souza. Abordagem sociológica de currículo. **Caderno do EDU**. Goiânia, 1: 19-28, 1980.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor, 1993.
- PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- RELATÓRIO DO SEMINÁRIO PRÓ-FORMAÇÃO DO EDUCADOR - 21 a 23 de maio de 1981 Goiânia - Go. **Revista Inter-Ação**. Goiânia, 5 (8): 19-26, 1981.
- REZENDE, Maria Auxiliadora Seabra. **O sentido histórico da criação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás**. Goiânia: UFG, 1997. [Dissertação de Mestrado]
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SANTOS , Lucíola L. de C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. In: **ANAIS do VII ENDIPE**. Goiânia, 1994, v. 2.

- SAVIANI, Dermeval. Tendências pedagógicas na formação do educador. **Revista Inter-Ação**. Goiânia, 5 (8): 63-69, 1981.
- SAVIANI, Nereide. Currículo e matérias escolares; a importância de estudar sua história. **Caderno Idéias**. São Paulo, 1995. série 26.
- SEMINÁRIO SOBRE AS LICENCIATURAS DA UFG (Realizado de 23 a 25/06/80). Sugestões e Recomendações. **Revista Inter-Ação** Goiânia, 4 (07), 2. sem. 1980.
- SILVA, Celestino Alves Júnior da. A supervisão e o ensino. **Ande**. São Paulo, 1 (3), 1982.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- Notas sobre História do Currículo. In: – **Identities Terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- O currículo como artefato social e cultural. In: – **Identities Terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SUÁREZ, Daniel. Políticas públicas e reforma educacional. A reestruturação curricular na Argentina. Luiz Heron da Silva e José Cloves de Azevedo (organizadores). In: **Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SUCUPIRA, Newton. Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, 51 (114): 260-276, abr./jun. 1965.
- TEIXEIRA, Anísio. Escolas de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, 51 (114): 239-259, abr./jun. 1965.
- ULHÔA, Joel Pimentel de. Uma proposta de redefinição dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, 5 (8): 110-123, 1981.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Perfil da Universidade Comunitária: estudo de suas características predominantes e seu desempenho.** Goiânia: UCG. 1988.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (UCG). Departamento de Educação (EDU). **Proosta de reformulação do Curso de Pedagogia.** Goiânia, 1985.

\_\_\_\_\_. Preliminares de uma proposta de reforma curricular do Curso de Pedagogia. **Revista Inter-Ação:** Goiânia, 5 (8): 107-109, 1981.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa (CCEP). **Resolução nº 208/84.** Goiânia, 1984.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 16/78.** Goiânia, maio, 1978

\_\_\_\_\_. Faculdade de Educação. Proposta de reformulação do Curso de Pedagogia. **Revista Inter-Ação.** Goiânia, 5 (8): 103-106, 1981.

WARDE, Mirian J. Formação docente e Faculdade de Educação. **Cadernos da Educação.** Goiânia, 1, 1994.

## **ANEXOS**

## Anexo I

### Curso de Pedagogia - 1939

<u>1ª. Série:</u>	<u>2ª. Série:</u>
Complementos de Matemática	Estatística Educacional
História	História da Educação
Sociologia	Fundamentos Sociológicos da Educação
Fundamentos Biológicos da Educação	Psicologia Educacional
Psicologia Educacional	Administração Escolar
<u>3ª. Série:</u>	<u>Curso de didática, ou a 4ª. Série:</u>
História da Educação	1- Didática Geral
Psicologia Educacional	2- Didática Especial
Administração Escolar	3- Psicologia Educacional
Educação Comparada	4- Administração Escolar
Filosofia da Educação	5- Fundamentos Biológicos da Educação
	6- Fundamentos Sociológicos da Educação

( Chaves, 1980: 48 )



## Anexo II

### Curso de Pedagogia - 1962

- 1- Psicologia da Educação
- 2- Sociologia ( Geral, da Educação )
- 3- História da Educação
- 4- Filosofia da Educação
- 5- Administração Escolar

A instituição responsável por um curso de Pedagogia, teria ainda que oferecer obrigatoriamente nos itens 6 e 7, duas dentre as seguintes disciplinas:

- a- Biologia
  - b- História da Filosofia
  - c- Estatística
  - d- Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica
  - e- Cultura Brasileira
  - f- Educação Comparada
  - g- Higiene Escolar
  - h- Currículos e Programas
  - i- Técnicas Audiovisuais de Educação
  - j- Teoria e Prática da Escola Primária
  - l- Teoria e Prática da Escola Média
  - m- Introdução à Orientadora Educacional.
- ( Chaves, 1980:50)

Quadro I: Objetivos dos Cursos de Pedagogia da UFG e da UCG<sup>9</sup>

<p><b>Faculdade de Educação – UFG</b></p> <p><b>Parágrafo único, artigo 1º: os profissionais de que trata o caput deste artigo deverão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ter o domínio dos conteúdos e das metodologias de sua transmissão;</li> <li>- ser capazes de chegar a uma profunda compreensão da escola enquanto realidade concreta e inserida no contexto histórico-social, inclusive dos mecanismos de discriminação e dominação aí atuantes;</li> <li>- ser capazes de recriar a cada momento, em sua área de atuação, a escola que temos, <b>produzindo-a como uma coisa verdadeiramente pública e, portanto, como realmente democrática.</b></li> </ul>	<p><b>Departamento de Educação – UCG</b></p> <p><b>1 – Objetivos gerais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agir de forma a revelar uma competência profissional, uma consistente formação científica, política e social contribuindo concretamente, na organização e conscientização do povo e posta a serviço do homem, da justiça, das igualdades e contra as opressões, impostas pelo sistema.</li> <li>- Compreender a unidade entre a teoria e a prática social, a qual se consuma numa sociedade concreta onde a escola é componente do contexto: histórico, social, cultural, econômico, político, não idêntico a outro contexto.</li> </ul>
	<p><b>2 – Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver-se uma consciência crítica que permita a compreensão da realidade brasileira (situação política, econômica e social) e da realidade educacional brasileira, tendo presente a inserção dessas na realidade mundial.</li> <li>- Desenvolver conteúdos que permitam uma adequada formação do educador, possibilitando a recriação da teoria para uma eficaz ação no processo educacional.</li> <li>- Formar profissionais dotados de competência para lidar com as características reais do "ser-que-aprende". (<i>Id. ibid.</i>: 35)</li> </ul>

Fonte:UFG/CCEP. Resolução nº 207/84, 1984.

Fonte: UCG/EDU. Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia EDU/UCG,1985.

<sup>9</sup> Cabe observar que há uma diferença na composição dos documentos. Os objetivos da Resolução nº 207/84 da FE/UFG referem-se especificamente ao Curso de Pedagogia. Os objetivos gerais da Proposta do EDU/UCG, referem-se aos alunos deste Departamento, incluindo, assim, as outras licenciaturas.

Quadro II – Disciplinas do Currículo Mínimo do Curso de Pedagogia da FE/UFG e do EDU/UCG<sup>10</sup>

FE/UFG			EDU/UCG		
Período Diurno					
Primeiro Ano	Aulas semanais	Total ano	Primeiro período	CRÉDITOS	C.H.
- Língua Portuguesa	04	128	Iniciação Científica*	04	60
			Sociologia Geral	04	60
-História da Educação Brasileira	06	192	Introd. aos Estudos Teológicos	04	60
			Português I	04	60
- Biologia Educacional	02	64	Introd. à Estatística*	04	60
			História da Educação I	04	60
-Sociologia Geral e da Educação	04	128	Disciplina de Educação Física*		
			<b>Segundo período</b>		
-Psicologia da Educação I	04	128	Biologia Educacional	04	60
			Introd. aos Estudos Filosóficos	04	60
			Português II	04	60
			Est. Aplic. À Educação	06	90
			História da Educação II	04	60
			Disciplina de Educação Física*		

(continua)

<sup>10</sup> Na FE/ UFG o curso é organizado em séries anuais. No EDU/ UCG é semestral.

Quadro II – Disciplinas do Currículo Mínimo do Curso de Pedagogia da FE/UFG e do EDU/UCG

Segundo Ano	Aulas semanais	Total ano	Terceiro período	CRÉDITOS	C.H.
-Língua Portuguesa – 1ª fase do 1º grau: Metodologia e conteúdo	04	128	Filosofia da Educação I Psicologia da Educação I Sociologia da Educação I Met. De Pesq. Pedagóg. I	04 04 04 04	60 60 60 60
- Alfabetização	02	64	I		
-Ciências 1ª fase do 1º grau: Metodologia e conteúdo	03	96	Est. Func. De Ensino de 1º e 2º Graus	06	90
- Est. Sociais – 1ª fase do 1º grau: Metodologia e conteúdo	03	96	Est. de Problemas Brasileiros*		
			<b>Quarto período</b>		
-Matemática – 1ª fase do 1º grau: Metodologia e conteúdo	04	128	Filosofia da Educação II Psic. da Educação II Sociol. Da Educação II Metod. Da Pesq. Pedag. II	04 04 04 04	60 60 60 60
-Sociologia da Educação	04	128	Didática Fundamental	06	90
-Psicologia da Educação II	04	128	Educ. e Prática Social Orientação de Monog. I*	02 02	30 30

(continua)

Quadro II – Disciplinas do Currículo Mínimo do Curso de Pedagogia da FE/UFG e do EDU/UCG

Terceiro Ano	Aulas semanais	Total ano	Quinto período	CRÉDITOS	C.H.
-Didática e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau	10	320	Psic. Da Educação III	04	60
- Artes e Recreação	02	64	Economia da Educação	04	60
-Filosofia da Educação	06	192	Didática da Comunicação e Expressão	04	60
-Organização do Trabalho Pedagógico	02	64	Didática de Ciências	04	60
- Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º Graus	04	128	Didática de Est.Sociais	04	60
			Disciplinas de Formação Teol. E/ou Filosófica	04	60
			<b>Sexto período</b>		
			Psic. da Educação IV	04	60
			Magistério de 1º Grau	04	60
			Ação Pedag. na Escola	06	90
			Estágio Supervisionado em Prát. de Ensino I – 1ª Fase do 1º Grau	08	120
			Orient. de Monografia II	02	30

(continua)

Quadro II – Disciplinas do Currículo Mínimo do Curso de Pedagogia da FE/UFG e do EDU/UCG

Quarto Ano	Aulas semanais	Total ano	Sétimo período	CRÉDITOS	C.H.
-Currículos de Avaliação	02	64	Estágio Superv. Em Prática de Ensino II: Disciplinas Pedagógicas Disciplina eletiva	06 04	90 60
Nota: o aluno deverá cursar no mínimo uma e no máximo três das seguintes disciplinas, nos termos do § 2º do art. 3º desta Resolução.			ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR		
- Didática e Prática de Ensino de História da Educação	04	128	Fund. Da Educação Pré-Escolar I	06	90
- Didática e Prática de Ensino de Sociologia da Educação	04	128	Estág.Superv. IV – Pré-Escolar	08	120
- Didática e Prática de Ensino de Psicologia da Educação	04	128	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ALFABETIZAÇÃO		
- Didática e Prática de Ensino de Filosofia da Educação	04	128	Fundamentos da Alfabetização II	06	90
- Didática e Prática de Ensino de Estr. e Func. Do Ens. 1º/2º Grau	04	128	Estág. Supervisionado IV – Alfabetização	08	120
- Didática e Prática de Ensino de Metod. Do Ensino de 1º Grau	04	128	O número de créditos referentes ao 7º período é de 24, com carga horária de 360 horas, uma vez que o aluno optará por uma das áreas de concentração.		
- Didática e Prática de Ensino de Didática	04	128	Oitavo período		
			Estágio Superv. em Prática de Ens. III – Disciplina Pedagógica	06	90

(continua)

Quadro II – Disciplinas do Currículo Mínimo do Curso de  
Pedagogia da FE/UFG e do EDU/UCG

	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR		
	Fund. da Educação Pré-Escolar II	06	90
	Estágio Superv. V – Pré-Escolar	04	60
	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ALFABETIZAÇÃO		
	Fundamentos da Alfabetização II	06	90
	Estágio Supervisionado V – Pré-escolar	04	60

Fonte: UFG/CCEP. Resolução nº 207/84, 1984.

Fonte: UCG/EDU. Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia. EDU/UCG,1985.

Quadro III: Disciplinas da grade Curricular dos Cursos de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG e do Departamento de Educação da UCG.

CURRÍCULO MÍNIMO FE/UFG - 1984	NÚCLEO DE DISCIPLINAS EDU/UCG - 1986
<p>DID. E MET. DO ENSINO DE 1º GRAU:            - Língua Portuguesa 1ª fase do 1º grau; metodologia e conteúdo 128 h            - Matemática 1ª fase do 1º grau; metodologia e conteúdo - 128 h            - Ciências 1ª fase do 1º grau; metodologia e conteúdo - 96 h            - Estudos sociais 1ª fase do 1º grau; metodologia e conteúdo - 96 h            - Alfabetização - 64 h</p> <p>DID. E PRÁT. DE ENS. NA ESC. DE 1º GRAU (Est. Supervisionado):            - Did. E Prát. De Ens. Na Escola de 1º Grau - 320 h</p>	<p>- Didática de Comunicação e Expressão 60 h</p> <p>- Didática de Ciências - 60 h            - Didática de Estudos Sociais - 60 h            - Fundamentos da Alfabetização I e II - 180 h</p> <p>- Estágio Supervisionado em Prática de Ensino I            - 1ª fase do 1º grau - 120 h            - Didática Fundamental - 90 h            - Magistério de 1º Grau - 60 h</p>
<p>- Artes e Recreação - 64 h</p> <p>- Sociologia Geral, Sociologia da Educação:            - Sociologia Geral e da Educação - 128 h            - Sociologia da Educação - 128 h</p> <p>- Psicologia da Educação:            - Psicologia da Educação I - 128 h            - Psicologia da Educação II - 128 h</p> <p>- História da Educação:            - História da Educação Brasileira - 192 h</p> <p>- Filosofia da Educação:            - Filosofia da Educação - 192 h</p>	<p>- Sociologia da Educação I - 60 h            - Sociologia da Educação II - 60 h</p> <p>- Psicologia da Educação I - 60 h            - Psicologia da Educação II - 60 h            - Psicologia da Educação III e IV - 120 h</p> <p>- História da Educação I - 60 h            - História da Educação II - 60 h</p> <p>- Filosofia da Educação I - 60 h            - Filosofia da Educação II - 60 h</p>
<p>- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau:            - Organização do Trabalho Pedagógico - 64 h            - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus - 128 h</p>	<p>- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus - 90 h            (continua)</p>



Quadro III: Disciplinas da grade Curricular dos Cursos de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG e do Departamento de Educação da UCG.

CURRÍCULO MÍNIMO FE/UFG - 1984	NÚCLEO DE DISCIPLINAS EDU/UCG - 1986
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Didática e Prática de Ensino na Escola de 2º Grau – 128 h</li> <li>-----</li> <li>- Disciplinas Complementares (obrigatórias):</li> <li>- Língua Portuguesa – 128 h</li> <li>- Biologia Educacional – 64 h</li> <li>- Currículos e Avaliação – 64 h</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estágio Supervisionado em Prática de Ensino II e III – 180 h</li> <li>- Disciplinas Pedagógicas</li> <li>- Biologia Educacional – 60 h</li> <li>- Ação Pedagógica na Escola – 90 h</li> <li>- Estatística Aplicada à Educação – 90 h</li> <li>- Metodologia da Pesquisa Pedagógica I e II – 60 h</li> <li>- Educação e Prática Social – 30 h</li> <li>- Fundamentos da Educação Pré-Escolar I e II – 180 h</li> <li>- Estágio Supervisionado IV e V Pré-Escolar – 180 h</li> <li>- Estágio Supervisionado IV e V Alfabetização – 180 h</li> <li>- Orientação de Monografia I e II – 60 h</li> <li>- Disciplinas Complementares (eletivas):</li> <li>- Psicogênese da Leitura e da Escrita</li> <li>- Seminários</li> <li>- Educação Artística</li> </ul>

Fonte: UFG/CCPEP. Resolução nº 207/84, 1984.

Fonte: UCG/IEDU Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia. EDU/UCG, 1985.

Quadro IV: Ementas de disciplinas do Curso de Pedagogia, FE – UFG e EDU – UCG com pontos de divergências.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFG	DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UCG
<p><b>a) Alfabetização</b></p> <p>“Descobrimiento do conteúdo de Língua Portuguesa relativa à Alfabetização. Métodos, processos e técnicas. Princípios e métodos de avaliação da aprendizagem em alfabetização” (Resolução nº 207/84. 1984:2).</p>	<p><b>b) Fundamentos de Alfabetização</b></p> <p>“Abordagens psico-pedagógicas e sócio-políticas da alfabetização: determinantes individuais, sócio-culturais e intra-escolares do desempenho em leitura e escrita. Leitura e escrita: conceituação, métodos, técnicas, estágios e preparo psicomotor e psicossocial.” (Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia. EDU/UCG.1985:70-71).</p>
<p><b>c) Artes e Recreação</b></p> <p>“A arte, seu significado e sua importância para a educação. A arte na escola de 1<sup>o</sup> grau. As atividades expressivas (música, teatro, dança, plástica, jogos poéticos e recreativos) e sua pedagogia. As experiências de aprendizagem integradas. A arte como elemento integrante e integrador das demais disciplinas na escola de 1<sup>o</sup> grau” (p.4).</p>	<p><b>d) Educação Artística</b></p> <p>“Importância da Educação Artística e Recreação no ensino de 1<sup>o</sup> grau. Técnicas adequadas ao desenvolvimento de habilidades em expressão plástica, rítmica e musical de recreação e de jogos infantis”. (p. 75).</p>
<p><b>e) Currículos e Avaliação</b></p> <p>“A proposta pedagógica das escolas e suas implicações no currículo e na avaliação. Visão histórica do currículo; análise da organização do currículo e da avaliação escolar na escola brasileira hoje; perspectivas de organização do currículo e da avaliação escolar numa proposta alternativa para a escola pública brasileira” (p. 4).</p>	<p><b>f) Ação Pedagógica na Escola</b></p> <p>“Estudo, planejamento e estrutura organizacional dos diversos setores da escola – Currículos e Programas: o currículo e sua função na sociedade, os modelos vigentes. Planejamento curricular: princípios e critérios de elaboração, nível de participação do docente nas decisões curriculares da escola. Atuação do professor nas diversas funções na escola: coordenação de áreas, direção, <b>orientação educacional, supervisão escolar</b> e outras” (p. 68. grifos meus).</p>

<p><b>g) Didática e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau</b></p> <p>Elaboração e execução de projetos de atividades de docência junto à Escola de 1º grau (1ª fase), nas áreas de Língua Portuguesa e Alfabetização. Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Artes e Recreação, a partir da realidade da Escola. Elaboração de propostas a serem executadas pela escola (p. 4).</p>	<p><b>h) Estágio Supervisionado IV e V - Alfabetização</b></p> <p><b>IV</b> - Exercícios da prática pedagógica nas séries de alfabetização: observação participante para a apreensão da realidade escolar, monitora como assessoria ao professor em uma classe de alfabetização, regência: desempenho do exercício da docência com todos os elementos que a compõem, em uma classe de alfabetização.</p> <p><b>V</b> - Elaboração de monografia baseada na experiência da escola-campo, a qual será a partir da escolha de um tema que orientará todo o trabalho prático-teórico-prático.</p>
	<p>- <b>Metodologia da Pesquisa Pedagógica I e II</b> - Análise textual, temática e interpretativa de pesquisas pedagógicas. Execução do relatório de pesquisas.</p> <p>-</p> <p>- <b>Fundamentos da Educação Pré-Escolar I e II:</b></p> <p>I - Histórico, legislação, objetivos e caracterização sócio-econômica-cultural da clientela. Principais abordagens psico-pedagógicas.</p> <p>II - Educação Psicomotora, Educação Artística - Linguagem e Socialização (p. 71-72).</p>

Fonte: UFG/CCEP. Resolução nº 207/84, 1984.

Fonte: UCG/EDU. Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia. EDU/UCG, 1985.

**Quadro V: Pontos de Convergência e/ ou Divergências**

<b>FACULDADE DE EDUCAÇÃO_ UFG</b>	<b>DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO_ UCG</b>
Compreensão da educação, da escola e da prática pedagógica a partir de sua historicidade e funções sociais.	Compreensão da educação da escola e da prática pedagógica a partir de sua historicidade e funções sociais.
Relação teoria-prática como eixo articulador da formação de professores.	Relação teoria-prática como eixo articulador da formação de professores.
Escola pública: local de atuação da profissional a ser formada (nos objetivos e conteúdos).	Ausente.
Democracia: elemento fundamental na reconstrução da escola pública da primeira fase e do segundo grau.	Ausente.
Suspensão das habilitações técnicas.	Preparação para o exercício das funções de Orientação e Supervisão Escolar.
Escola-campo: construção de propostas para transformá-la.	Escola-campo: regência e apropriação de elementos para a construção de monografia.
Artes e Recreação: sensibilização às diversas formas de expressão artística (disciplina obrigatória).	Educação Artística ( disciplina eletiva )
Exercício da pesquisa (não previsto na grade curricular).	Exercício da pesquisa (previsto na grade curricular).
Conteúdo e Metodologia de Matemática para a Escola de primeiro Grau.	Matemática Básica (disciplina eletiva).
Ausente	Estudos Teológicos.
Recriação do regime seriado/anual.	Manutenção do regime de crédito/semestral.

Importa assinalar que, sendo este um curso de pós-graduação, deverá a Faculdade regular as convenientes adaptações, conforme a formação já adquirida pelos candidatos. Assim, os licenciados poderão ser dispensados das matérias já cursadas em nível superior, desde que haja correspondência no conteúdo das mesmas.

Quanto à duração do curso, considerando o estágio ainda inicial da instituição do mesmo em nosso País, convém uma solução não muito ambiciosa. O ideal seria o período de dois anos, como algumas faculdades já o fazem. Parecemos, porém, que bastaria a exigência de 12 meses letivos, excluído o período destinado a exames e férias. Isto significa, praticamente, uma duração de um ano e meio. Essa solução terá a vantagem de permitir à Faculdade prosseguir em algumas substituições especializadas, a critério do professor supervisor. O consenso comum das Faculdades já adotou, aliás, a duração de 200 horas como o mínimo para um estágio eficiente.

Em conclusão, propomos o seguinte currículo mínimo:

Teoria da Orientação Educacional  
Métodos e técnicas da Orientação Educacional  
Psicologia da infância e da adolescência  
Psicologia social  
Técnicas de exame psicopedagógico  
Elementos de psicopatologia  
Elementos de orientação profissional e estudo de oportunidades de ocupação  
Administração da escola e sistemas escolares  
Estatística aplicada

Duração do curso: 12 meses letivos, excluído o período de exames e férias, com 200 horas de estágio supervisionado.

(a) D. Cândido Padin, O.S.B., relator. José Barreto Filho, Valmir Chagas, Newton Sucupira.

## RESOLUÇÃO

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe confere a Lei de Diretrizes e Bases pelos artigos 9.º (letra e) e 70, e tendo em vista o Parecer n.º 374/62.

Resolve:

Art. 1.º — O currículo mínimo para o curso de Orientação Educativa ficará assim constituído:

Teoria da Orientação Educacional  
Métodos e técnicas da Orientação Educacional  
Psicologia da infância e da adolescência  
Psicologia social  
Técnicas de exame psicopedagógico  
Elementos de psicopatologia  
Elementos de orientação profissional e estudo de oportunidades de ocupação  
Administração da escola e sistemas escolares  
Estatística aplicada

Parágrafo único: Importa assinalar que, sendo este um curso de pós-graduação, deverá a Faculdade regular as convenientes adaptações, conforme a formação já adquirida pelos candidatos. Assim, os licenciados poderão ser dispensados das matérias já cursadas em nível superior, desde que haja correspondência no conteúdo das mesmas.

Art. 2.º — A duração do curso será de 12 (doze) meses letivos.

Parágrafo único: Fica excluído o período destinado a exames e férias

Art. 3.º — A observância dos artigos anteriores é obrigatória a partir do ano letivo de 1963.

(4) Declinado Couto, Presidente.

## PEDAGOGIA

PARCEER N.º 251

### 1. O Curso

O Curso de Pedagogia é um dos mais controvertidos dentre os que se incluem no plano das nossas Faculdades de Filosofia. Há os que propugnam pela sua extinção, partindo de que lhe falta conteúdo próprio, em oposição aos que lhe tomam a defesa simplesmente hipertrofiando esse conteúdo. Os primeiros escudam-se no exemplo de países onde os estudos pedagógicos já ultrapassaram totalmente o nível médio,

enquanto os últimos se atêm a uma perspectiva estática da nossa realidade que lhes não permite divisar além dos esquemas pré-estabelecidos. O certo é que a uns e outros assiste alguma parcela de verdade, porquanto a posição destes, correta no presente, deverá no futuro conduzir à daqueles.

Com efeito, se nos fixarmos na experiência de sistemas em que a formação do próprio mestre-escola já é feita em estabelecimentos de ensino superior, a existência de um curso especial de Pedagogia certamente não há de ter sentido. Não o terá porque inexistem, ou se encontram em vias de extinção, as escolas normais de grau médio cujos professores entre nós ainda se preparam nesse curso; e como a formação do magistério para o ensino de primeiro e segundo níveis rapidamente se unifica, o que ali vamos encontrar são faculdades destinadas exclusivamente ao ensino superior de Educação: nos Estados Unidos, os *Teachers' Colleges* ou mesmo os *colleges* das universidades, tendo as *normas schools* começado a desaparecer já muito antes de 1910; na Inglaterra, os *Training Colleges* e os departamentos ou escolas de Educação das universidades, onde não apenas se formam os novos mestres como se recuperam os professores não qualificados das escolas primárias e secundárias; e assim por diante. Conseqüentemente, a formação dos administradores e demais especialistas de Educação já pôde, em alguns desses países, ser deslocada inteiramente para a pós-graduação. Mas essa generalizada elevação de nível, longe de constituir fenômeno isolado, resultou de correspondente elevação ocorrida na educação do homem comum, que passou da escola elementar para a secundária.

O nosso curso de Pedagogia, ao ser criado, também assumiu uma elevação de nível: não certamente do primário para o médio, porém do analfabetismo como norma para uma escolaridade de quatro anos. Longe de nos afirmar que isso já tenha sido alcançado ou esteja pelo menos em vias de sê-lo, mas tão-somente sublinhar a coincidência da instituição do curso com o propósito de promover essa elevação, cuja prática efetiva ora se prevê para 1970. Na realidade, pouco se fez neste sentido, se tornarmos o País em conjunto; e em consequência — porque um fato decorre sempre do outro — grande parte, senão a maior, do magistério que serve às atuais escolas elementares ainda é constituído de professores com formação primária. A verdade é que nos encontramos num estágio em que o próprio curso de Pedagogia ainda nos chega ressuscitadas de solução "avuçada"; e queremos crer não

ter sido por outra razão que o legislador de 1961 deu particular ênfase aos "cursos pedagógicos" no art. 59, parágrafo único, da Lei de Diretrizes e Bases.

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

## 2. Currículo Mínimo

A fixação de um currículo mínimo de Pedagogia tem a seu favor, como elemento de facilitação, a significativa concórdia que já existe, no Brasil e no estrangeiro, acerca do que deve constituir o núcleo de conhecimentos a exigir de um profissional de Educação preparado em nível superior. Se compararmos entre si os planos adotados em sistemas como os da França, da Inglaterra, dos Estados Unidos e da União Soviética, veremos que todos êles incluem uma parte comum e outra mais ou menos diversificada. A parte diversificada é obviamente insuscetível de cotejos válidos, embora apresente significativas concordâncias, enquanto a parte comum coincide quanto à inclusão de Psicologia Educacional, Sociologia (geral e educacional), História da Educação e Princípios e Métodos da Educação. Outra não é, neste particular, a orientação tendente a generalizar-se entre nós, a julgar pela análise dos novos currículos já propostos a este Conselho por 22 Faculdades de Filosofia e pela Diretoria do Ensino Superior. Conquanto o material remetido constasse quase sempre de

currículos “plenos”, o exame, ainda que superficial, das cadeiras ou disciplinas sugeridas leva à conclusão de que o núcleo comum é substancialmente o mesmo. Eis a lista que resulta da sua disposição por critério de frequência:

Psicologia: geral .....	2
educacional .....	42
Pedagogia: princípios .....	9
métodos .....	26
Filosofia: geral .....	10
história .....	11
da Educação .....	16
Sociologia: geral .....	13
educacional .....	17
Matemática: complementos .....	11
estatística .....	17
Administração Escolar .....	26
História: geral .....	2
da Educação .....	21
Educação Comparada .....	—
Biologia: geral .....	5
educacional .....	11
Orientação Educacional .....	—
Temas brasileiros .....	10
Higiene Escolar .....	3
Pesquisa Pedagógica .....	2

Como se vê, quase 60% das 286 incidências referem-se às quatro matérias sobre cuja importância coincidem os dados do inquérito e os sistemas estrangeiros tomados para comparação: Psicologia, Sociologia, História e “Princípios e Métodos” da Educação. O seu estudo é, realmente, a base de qualquer modalidade de formação pedagógica e constitui, além disto, objeto de habilitação específica na licenciatura. A elas devem acrescentar-se a Administração Escolar, a Didática e matérias de caracterização para definir o tipo, ou os tipos, de profissionais a serem formados, através de opções do estabelecimento ou do aluno, ou de ambos. Nesta última categoria podem-se incluir tôdas as demais ordens de estudos sugeridas

ao Conselho (Estatística, Educação Comparada, Biologia, Orientação Educacional, Temas Brasileiros, Higiene Escolar, Pesquisa) e outras mais especializadas que a realidade está a indicar (Currículos e Programas, Técnicas Audio-visuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média).

A Psicologia da Educação deve abranger os capítulos de Psicologia Evolutiva (infância e adolescência), Psicologia da Aprendizagem (incluindo obviamente a motivação) e Psicologia Diferencial. A Sociologia da Educação, por sua vez, compreende não apenas a parte “educacional” como os elementos de Sociologia Geral necessários a que o aluno tenha uma visão do campo em que se inserem os estudos pedagógicos. O ideal será que os estabelecimentos ampliem este aspecto da abordagem sociológica, na organização dos respectivos currículos, para dar-lhe o sentido de um autêntico ciclo básico de introdução às ciências sociais. A História da Educação deve ser entendida como uma apreciação coerente dos fundamentos históricos que explicam a educação moderna e, dentro desta orientação, conterá uma divisão especial dedicada à História da Educação Brasileira. Os “Princípios e Métodos”, embora representem o denominador-comum de tudo o que se ensina num curso de Pedagogia, serão particularizados e sistematizados na Filosofia da Educação. Como, entretanto, uma tal síntese só pode ser feita num período mais avançado, é aconselhável que a escola inclua uma “Introdução à Educação”, em correspondência com o que há pouco denominamos ciclo básico, como primeira aproximação do problema dos fins e meios a ser, mais tarde, desenvolvida e aprofundada na Filosofia.

A Administração Escolar é o complemento natural da Sociologia. Enquanto, nesta última, se parte da sociedade para a escola, na Administração, para estudar a organização escolar, focaliza-se a própria escola em suas múltiplas conexões com a sociedade. Nesta função de matéria fundamental, ao nível das quatro que vimos de mencionar, a Administração Escolar interessa a licenciados e bacharéis — como lhes interessa, ademais, do ponto de vista estritamente profissional: aos primeiros, por ser lecionada nos cursos normais; e aos últimos, por constituir a base de formação específica do chamado “técnico de educação”. A Didática (com Prática de Ensino) está vinculada diretamente à licenciatura, na forma do Parcer n.º 292/62, embora não se ponha em dúvida a utilidade de uma Metodologia do Ensino para o bacharelado. Entretanto, na perspectiva de um currículo apenas mínimo,

entendemos que a sua obrigatoriedade só tem de ocorrer quando o curso leve concomitantemente aos dois diplomas ou prepare somente licenciados, como é a hipótese do art. 59, parágrafo único, da Lei de Diretrizes e Bases. Daí por diante, cabe às escolas decidir sobre o assunto.

Finalmente, as matérias de caracterização abrangem cinco grupos facilmente diferenciáveis. No primeiro figuram a Biologia e a História da Filosofia, que podem ser acrescidas à Sociologia Geral, esta com o sentido amplo que há pouco definimos, para configuração de um ciclo básico já então completo e de profundas repercussões no evolver do curso. No segundo, por sua vez, incluem-se a Estatística e os Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, ambos capazes de enriquecer poderosamente os pressupostos instrumentais da formação profissional, máxime no bacharelado. No terceiro grupo estão a Cultura Brasileira (matéria que se vai impondo neste Conselho e com o qual identificamos os "Temas Brasileiros" constantes do inquerito) e a Educação Comparada, para o caso de que pretenda imprimir aos estudos um sentido menos técnico e mais cultural. No quarto — com Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audio-visuais de Educação, Teoria e Prática de Escola Primária e Teoria e Prática de Escola Média — atende-se a possibilidade de preferência para um tipo de formação que vise desde logo ao trabalho num setor determinado. E no quinto grupo, representado pela Introdução à Orientação Educacional, enseja-se um encaminhamento para o "curso especial" em que doravante serão formados os "orientadores de educação", de acordo com o disposto no art. 63 da Lei de Diretrizes e Bases.

Com estas características, o currículo proposto situa-se em posição equidistante das controvérsias suscitadas em torno do Curso de Pedagogia: se, por um lado, ensina a preparação de um bacharel realmente ajustável a todas as tarefas não-docentes da atividade educacional, prevê o mesmo encaminhamento a solução mais ambiciosa de que essa preparação venha a fazer-se um dia na pós-graduação; e de outra parte, através da Teoria e Prática da Escola Primária, não apenas torna mais autêntico o professor destinado aos cursos normais como abre perspectivas para a futura formação do mestre primário em nível superior. A isto acrescenta-se a sobriedade de um mínimo de sete matérias obrigatórias que possibilita opções, desdobramentos e acréscimos em escala apreciável, prestando-se a destarte a tantas soluções quantas sejam as exigidas pelas várias situações particulares que não de surgir.

### 3. Duração do Curso

Não vemos por que modificar a duração de quatro anos letivos com que vem sendo ministrado o curso de Pedagogia. Adotado há vários lustros, esse prazo — o mesmo seguido na maioria dos sistemas estrangeiros que conhecemos — tem-se revelado bastante satisfatório, a ponto de não ser objeto de críticas mais sérias. Se restrição, neste particular, ainda se faz ao plano em vigor na maior parte de nossas Faculdades de Filosofia, esta visa não ao total de quatro anos, porém ao que chamamos esquema 3+1, por força do qual a licenciatura é mais longa que o bacharelado. Como se a preparação dos "trabalhadores intelectuais" requeresse menos estudo que a dos professores destinados às escolas de nível médio. Daí propormos a fórmula única de quatro anos, que retoma e generaliza a solução contida na chamada reforma Souza Campos (Dec. Lei 9 092, de 26-3-46), praticada até hoje em apenas cinco dentre as quase cem Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras existentes no País.

### 4. Conclusão

Como conclusão final, apresentamos uma síntese do que foi exposto no projeto de Resolução que temos a honra de submeter à consideração do Conselho.

(a) Vahir Chagas, relator. Anísio Teixeira, Newton Sucupira.

## RESOLUÇÃO

*Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia.*

O Conselho Federal de Educação, usando da atribuição que lhe conferem os arts. 9.º, letra e, e 70 da Lei n.º 4 021, de 20 de dezembro de 1 961, e tendo em vista o Parecer n.º 251/62, que a esta se incorpora:

**R e s o l v e :**

Art. 1.º — O currículo mínimo do Curso de Pedagogia compreende sete (7) matérias assim distribuídas:

1. Psicologia da Educação
2. Sociologia (geral, da Educação)



3. História da Educação
4. Filosofia da Educação
5. Administração Escolar
- 6/7. Duas dentre as seguintes
  - a) Biologia
  - b) História da Filosofia
  - c) Estatística
  - d) Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica
  - e) Cultura Brasileira
  - f) Educação Comparada
  - g) Higiene Escolar
  - h) Currículos e Programas
  - i) Técnicas Audio-visuais de Educação
  - j) Teoria e Prática da Escola Primária
  - l) Teoria e Prática da Escola Média
  - m) Introdução à Orientação Educacional.

Parágrafo único — Para obtenção do diploma que habilita ao exercício de magistério em curso normais, são também obrigatórias a Didática e Prática de Ensino, na forma estabelecida para a licenciatura em geral.

Art. 2.º — É de quatro anos a duração do Curso de Pedagogia, para o Bacharelado e a Licenciatura.

Art. 3.º — O currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, fixados nesta Resolução, terão vigência a partir do ano letivo de 1963.

(a) Deolindo Couto, Presidente.

## PSICOLOGIA

PARECER N.º 403

Esta é a primeira vez que, no Brasil, se fixa oficialmente um currículo de Psicologia visando o direitos de exercício profissional. Tais direitos decorrem da Lei n.º 4119, de 27 de agosto último, que veio inequivocamente, ao regulamentar a profissão de Psicólogo, preencher uma lacuna de que já se ressentia o quadro dos nossos trabalhadores de grau universitário. Dadas, porém, as características muito especiais da nova profissão, é preciso que desde logo se procure elevar esse curso a um nível de qualificação intelectual e de prestígio social que permita aos seus diplomados exercer

os mistérios do trabalho psicológico de modo eficaz e com plena responsabilidade. Para isto, é imperativo que se accentue o caráter científico dos estudos a serem realizados, que só assim há de ser possível assegurar à Psicologia a posição de relevo que lhe cabe no concerto das chamadas profissões liberais e, *pari passu*, evitar as improvisações que, do charlatanismo, a levariam fatalmente ao descrédito.

Estas considerações dão a medida dos cuidados que devem presidir à elaboração do respectivo currículo mínimo. Como ainda não dispomos de uma experiência nacional a ser levada em conta, valemo-nos dos subsídios que podem oferecer os centros do País onde algo já se fez no campo do ensino psicológico. Assim, o que a seguir propomos traduz, queremos crer, a média do pensamento dominante nesses centros, captada através de sucessivas reuniões em que tivemos a valiosa colaboração dos professores M. B. Lourenço Filho e Nilton Campos, da Universidade do Brasil, Carolina Martuscelli Bori, da Universidade de São Paulo, Padre Antonius Benkó, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e Pedro Parafita Bessa, da Universidade de Minas Gerais. De qualquer forma, o currículo que se veio a elaborar tem o sentido de uma "primeira aproximação", a ser progressivamente enriquecida com os dados que a sua própria execução decerto oferecerá.

Esse currículo, refletindo o espírito da Lei n.º 4119 (art. 6.º), abrange um conjunto de matérias comuns — que é ao mesmo tempo o mínimo exigido para o bacharelado e a licenciatura — e matérias específicas para a preparação do Psicólogo. A parte comum envolve conhecimentos instrumentais (Fisiologia, Estatística) e os conhecimentos de Psicologia sem os quais, a nosso ver, "ficaria comprometida uma adequada formação profissional" (Parecer n.º 28/62). Constanam êtes de Psicologia Geral e Experimental, Psicologia do Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral.

A *Fisiologia* explica-se como estudo básico para compreensão do comportamento humano e animal que, além disto, proporciona um treinamento metodológico válido em si mesmo. A *Estatística* encontra a sua justificação seja na pesquisa, seja no setor de aplicação. Por isto, repelindo a mera dedução de fórmulas de remota utilidade, deve consistir na apresentação de técnicas diretamente vinculadas ao objetivo dos estudos psicológicos.

Art. 2º — Em Biologia, a par de suas leis fundamentais, serão ministrados fundamentos de Genética, de Citologia e de Evolução.  
Art. 3º — Nas Ciências Morfológicas serão estudadas a Anatomia, a Histologia e a Embriologia.

Art. 4º — As Ciências Fisiológicas compreenderão o estudo da Fisiologia, da Bioquímica e da Farmacologia.

Art. 5º — Em Patologia serão estudados os processos patológicos gerais, os micróbios e parasitos como agentes patogênicos e a imunologia.

Art. 6º — Patologia e Clínica Odontológica abrangem a patologia, a propedêutica, o diagnóstico, o tratamento e a prevenção das afecções dos dentes, gengivas, alvéolos e articulação temporomandibular, bem como suas relações com a patologia do organismo em geral. O ensino de sua disciplina integrar-se-á, em estágio, para a aprendizagem da Clínica Odontológica.

Art. 7º — A Odontologia Social e Preventiva abrange os aspectos odontológicos, legais, preventivos e assistenciais da profissão. Deverá desenvolver a consciência de prevenção a ser incorporada ao exercício profissional, estudando as medidas preventivas de aplicação individual e coletiva.

Art. 8º — Em Odontopediatria devem ser realçados os aspectos particulares da patologia e da clínica da infância, bem como a importância das medidas preventivas e ortopédicas nessa fase da vida.

Art. 9º — Em Odontologia Restauradora estudar-se-ão as técnicas de restauração coronária, os tratamentos endodônticos, a reposição das perdas dentárias e os materiais dentários.

Art. 10 — O ensino e adiestramento dos alunos em pacientes será realizado preferentemente em clínica integrada, sem prejuízo de demonstrações realizadas como recurso de ensino das diversas matérias.

Parágrafo único — Na clínica de que trata este artigo desenvolver-se-á o estudo global das necessidades dos pacientes, integrando-se, sob a forma do exercício clínico, como estágio, com a duração mínima de um (1) semestre letivo, de caráter obrigatório.

Art. 11 — Integrarão ainda o currículo mínimo do Curso Odontológico a *Educação Física, predominantemente como Prática Desportiva, e a Educação Moral e Cívica, como disciplina e prática educativa*, sob a forma de *Estudo de Problemas Brasileiros* e segundo o currículo elaborado pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 12 — O curso de Odontologia terá a duração mínima de 3.240 horas, distribuídas no mínimo de três e máximo de 8 anos letivos. (\*)

Art. 13 — A presente Resolução passará a vigorar a partir de 1º de janeiro de 1971.

José Barretto Filho

## 47 — PEDAGOGIA

### Habilitações:

(Licenciaturas Plenas):

47.1 — Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau (\*)

47.2 — Educação de Deficientes da Audiocomunicação

47.3 — Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus

47.4 — Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus

47.5 — Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus

47.6 — Orientação Educacional

(Licenciatura de 1º Grau):

47.7 — Administração, para exercício nas escolas de 1º grau

47.8 — Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1º grau

47.9 — Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1º grau

Além de outras, nos termos do art. 5º da Resolução nº 2/69

● PARECER Nº 252/69, aprovado em 11 de abril de 1969

Relator: Cons. Valmir Chagas

A revisão dos mínimos de currículo e duração a serem observados nos cursos superiores, em que ora se empenha o Conselho, ocorre num momento em que sensíveis alterações se operam no setor de preparo de especialistas de Educação e dos professores destinados à formação de mestres para a escola primária. Já era tempo de que tal acontecesse, porquanto os estudos pedagógicos regulares, até agora, ou não foram exigidos na maioria de suas áreas específicas ou, quando o foram, experimentaram um desenvolvimento assistemático e vacilante que responde por um atraso que já não há como distacar.

Antes da Lei de Diretrizes e Bases, o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, tornou obrigatório — juntamente com o diploma de licenciado em

(\*) Federação cada pela Res. nº 13/78.

(\*) Portaria MEC/SESu nº 26/79, de 27 de abril de 1979 — D.O.U. de 5/5/79 — P. 6.386.

Pedagogia para o magistério em cursos normais (art. 51, letra "a") — o bacharelado nesse curso para o exercício dos cargos técnicos de Educação (arts. 51, letra "c", e 52). A forma genérica então empregada já traía uma visível imprecisão, exatamente porque o planejamento, a organização e a execução do processo educacional ainda não alcançavam níveis de objetivação especializados. O resultado foi que, neste particular, os estudos pedagógicos superiores não tiveram como exercer a influência deles certamente esperada pelos seus criadores. Pelo contrário. Muito na linha de uma tradição clientelista do serviço público brasileiro, atenuou-se gradativamente a exigência do curso à medida que os cargos, aqui e ali ocupados por profissionais realmente capazes, cresciam em número e ofereciam oportunidades para um emprego mais ou menos rendoso e de obrigação pouco definidas. Essa tendência atingiu tais proporções que, em dado momento, o título de "técnico de Educação" chegou quase ao descrédito.

Aliás, mesmo na parte relativa à formação de professores para o ensino normal, o curso de Pedagogia encontrou grandes resistências antes de impor-se, ao menos parcialmente, como hoje se verifica. A própria Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946), sete anos depois, praticamente revogou o Decreto-Lei nº 1.190/39 ao prescrever apenas, para esse efeito, uma "conveniente formação em cursos apropriados, em regra de ensino superior"; e a realidade encarregou-se do resto. No setor privado, por ser menos dispendiosa, a admissão de professores não diplomados ainda continuou por muito tempo a constituir a regra mesmo nas grandes cidades e, no setor público, o clientelismo também se fez sentir, embora com intensidade menor que a verificada no preenchimento dos cargos técnicos.

Em rigor, nesta fase, não se cogitou de planejamento, orientação ou supervisão e muito menos, por motivos óbvios, de certas especializações mais elaboradas cuja necessidade só nos últimos tempos começam a se fazer sentir. Havia apenas, como não podia deixar de ocorrer, inspetores e diretores concebidos em moldes tradicionais. Para os primeiros, assim como para os diretores de escolas de 2º grau, não se tinha previsto qualquer preparo específico em curso regular. Somente para os diretores de escolas de 1º grau, o citado Decreto-Lei nº 8.530/46 prescreveu (arts. 3º, 4º, § 3º, 11 e 12) a formação em cursos próprios, de nível pós-normal, a funcionarem em "institutos de educação". Embora outra coisa não seja "um curso pós-normal senão um curso superior", como já salientávamos no Parecer nº 340/63, o certo é que o legislador de 1946 ainda conservou a atitude de só a custo classificar como tal uma profissão que não se enquadrasse entre as três ou quatro, ditas "liberais", cujo estudo no Brasil se iniciou nos primeiros anos do século XIX.

## II

A Lei de Diretrizes e Bases, apesar do sentido renovador que a caracterizou em vários aspectos, mostrou-se por demais tímida quanto aos profissionais de Educação *stricto sensu*. A sua longa tramitação de quinze anos fez que o texto finalmente aprovado, em que pese aos sucessivos ajustamentos nele introduzidos, ainda se mantivesse muito próximo do projeto original, elaborado na perspectiva de 1946, e deixas-

se de incorporar as novas tendências que se esboçaram, nesse período, acompanhando as grandes mudanças que então se processaram na vida nacional. Outra vez não se cogitou, direta ou indiretamente, de formar planejadores, supervisores e outros especialistas de cuja ausência já começávamos a ressentir-nos. Os inspetores e diretores de escolas de 2º grau foram mantidos sem o preparo regular de nível superior exigido para os professores. Quanto aos primeiros, a lei apenas aludia (art. 65) a "conhecimentos técnicos pedagógicos demonstrados, de preferência, no exercício de função de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na função escolar do estabelecimento de ensino"; e em relação aos últimos, vagamente prescrevia (art. 42) que "o diretor... deverá ser educador qualificado". Finalmente, para a seleção dos diretores em nível primário, conservou (art. 55) a orientação do Decreto-Lei nº 8.530/46, já comentado, de estudos a serem feitos em cursos próprios "abertos a graduados em escolas normais de grau colegial".

O único argumento que se encontra para justificar a orientação adotada, quanto à escola de 2º grau, é o de certo realismo que tornaria artificial uma solução alheia à rotina da época. Como se a necessidade de administradores não se expressasse por um número dezenas de vezes inferior ao de professores... seria então o caso, evidentemente absurdo, de não manter a exigência de preparação superior para os professores, se ainda hoje, como é sabido, os que preenchem tal condição não ultrapassam 25% do corpo docente em exercício. Mas isto se fez, aliás corretamente, como uma aspiração a concretizar-se a longo prazo, prevendo-se para a transição (art. 117) um "exame de suficiência" que supriria, como vem suprimindo, a falta de mestres que exibam as novas características. Seria também o caso de não exigir uma formação pós-normal para os diretores de estabelecimentos de ensino primário, os quais ficam assim obrigados a ter preparo realmente superior à vaga "qualificação" requerida dos diretores de escolas médias.

Onde, porém, mais visíveis se tornam as impropriedades da Lei de Diretrizes e Bases, quanto aos profissionais não-docentes de Educação, é na parte relativa aos orientadores. Estes foram classificados em dois tipos: os "do ensino primário" (art. 64), com formação de nível colegial ou pós-normal, e os "do ensino médio" (art. 63), com formação em "curso especial" a que terão acesso os licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia ou Ciências Sociais, bem como os diplomados em Educação Física e os inspetores de ensino". A prevalecerem os argumentos que estão na base das omissões anteriormente criticadas, não haveria por que exigir dos orientadores "do ensino médio" uma preparação regular, mas esta foi desde logo prescrita, ainda que em medidas pouco aceitáveis. Houve um salto brusco da ausência de preparo requerido para a pós-graduação e admitiu-se, ao mesmo tempo, que o curso pós-graduado tivesse acesso candidatos sem formação específica de grau médio ou superior, como ocorria freqüentemente com os inspetores. Ademais, se nesse curso podiam matricular-se "os diplomados em Educação Física", não haveria por que torná-lo inacessível a outros profissionais, sobretudo licenciados, mediante aproveitamento de estudos idênticos ou equivalentes.

Foi nesse quadro de referências que teve de situar-se o Parecer nº 251/62, onde se fixam o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. A parte relativa ao magistério normal não ofereceu maiores

dificuldades, ensinando mesmo que se lançassem pressupostos para uma futura preparação do mestre primário em grau superior. A formação dos especialistas, entretanto, acabou revestindo uma fluidez que era a da própria lei. O Conselho fez então o que estava ao seu alcance: determinou uma parte comum e outra que levasse aos dois objetivos. Como não era possível determinar áreas obrigatórias de habilitação, deixou-as apenas implícitas na exigência de matérias a serem escolhidas, pelas universidades e escolas de uma lista mais ou menos variável de opções. Esperava-se que a evolução do mercado de trabalho conduzir-se ao passo imediato; mas só como exceção tal aconteceu, exatamente pela falta de validade legal da especificação que se fizesse. Isto explica muito do que hoje se pode considerar imprecisão do parecer. A Orientação Educacional, por exemplo, foi curiosamente excluída do curso; e a duração estabelecida não apresentou alternativas ajustáveis às características do trabalho educacional, encarado em si mesmo e em função de peculiaridades regionais.

### III

A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, representou uma correção no duplo sentido de evitar a fluidez reinante em algumas áreas, como era precisamente o caso da educação, e fugir à rigidez predominante em outras. A noção tradicional do diploma como algo que "assegura privilégios" ao seu portador a nova lei contrapôs a idéia da formação superior como uma exigência da sociedade para o trabalho em determinado setor. Assim é que os artigos 18 e 26 empregam a expressão "cursos correspondentes a profissões reguladas em lei", ao invés de "cursos que assegurem privilégios para o exercício de profissões liberais", como ainda registrava o art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases. Mas não somente esses "cursos correspondentes a profissões reguladas em lei" serão "reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação" e terão "validade em todo o território nacional" (art. 27); também a terão outros, além deles, que o Conselho venha a criar, por "necessários ao desenvolvimento nacional" (art. 26), ou que "as universidades e os estabelecimentos isolados" organizem "para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional" (art. 18). Não seria realmente possível que a legislação conseguisse acompanhar as transformações e os desdobramentos que, a todo instante, se operam nas profissões de nível superior com aceleração crescente; donde o estabelecimento de mecanismos de reação mais pronta entre a lei e a realidade.

A concepção mesma de curso teria de ser redefinida. Quando, há mais ou menos três décadas, às clássicas "profissões liberais" se acrescentaram as primeiras formas novas de habilitação superior, estas de tal modo foram assimiladas àquelas que acabaram por copiar-lhe a rigidez de preparação única e duração longa dos estudos. À medida, porém, que se iam desenvolvendo outras modalidades de graduação, cada vez mais visível se mostrava a inadequação do modelo tradicional e, em dado momento, se tornou urgente uma abertura que a lei por fim veio ensejar. O seu art. 23, com efeito, dispõe que "os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho".

Conquanto aí já se contenha o necessário para a mudança há muito reclamada neste particular, a legislação foi mais longe e, sublinhando a posição adotada, expressamente determinou (§ 1º do mesmo art. 23) que "serão organizados cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior".

Apesar de tudo isso, possível seria ainda que os estudos permanecessem confinados aos limites de cada curso, como sói ocorrer ainda agora, sem qualquer circulação na mesma área ou em áreas diferentes. Todo o ensino superior poderia então continuar dividido em compartimentos estanques. Prejudicados estariam, em grande parte, os esquemas de curta e média duração, pela natural preferência que os alunos atribuíam desde logo aos cursos longos, se estes não pudessem constituir a segunda etapa de um processo realmente contínuo. Daí o § 2º do art. 23: "os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos". Esta clara opção de flexibilidade teria de refletir-se na própria habilitação profissional, melhor ajustando-a àquele exigência básica de "modalidades diferentes" (art. 23, *caput*). Para tanto, em vez de identificá-las com o título geral do curso, estabeleceu a lei que o diploma importará "em capacitação para o exercício profissional na área abrangida pelo respectivo currículo", o que vale dizer, pelo currículo efetivamente seguido em cada caso, e não por um currículo uniforme abstratamente concebido.

No que toca especificamente à Educação, a Lei nº 5.540/68 manteve e prolongou a linha iniciada pelo Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Este, no parágrafo único do seu art. 3º, dispôs que, entre os cursos oferecidos pelas universidades federais, "se incluirão obrigatoriamente os de formação de professores para o ensino de segundo grau de especialistas de educação". Não definiu, porém, quais seriam esses especialistas, em face mesmo dos seus propósitos limitados, o que fez prevalecer ainda a imprecisa legislação anterior. A nova lei, que assumiu características de "diretrizes e bases", deu o passo imediato e dispôs (art. 30) que "a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior".

Haverá, portanto, três ordens de habilitação no setor pedagógico, todas com a mesma validade nacional prevista no *caput* do art. 27: a) as correspondentes a essas especialidades "reguladas em lei", que estão sujeitas a currículo e duração mínimos fixados por este Conselho, na forma do art. 26; b) as correspondentes a outras especialidades que o Conselho tenha por "necessárias ao desenvolvimento nacional", também sujeitas a currículos e duração mínimos, de acordo com o mesmo art. 26 e (c) as que as universidades e os estabelecimentos isolados resolvam oferecer "para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional", segundo estabelece o art. 18. Como, em todos estes casos, o curso poderá "apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração" (art. 23, *caput*), aquilo que antes se chamava "pós-normal" passa a qualificar-se naturalmente como "superior", num esquema "de curta duração" agora tornado obrigatório (§ 1º do art. 23).

ensinar, com ela identificado; em segundo lugar, porque imaginamos um esquema em que todos possam lecionar, nos cursos normais, as disciplinas de suas habilitações específicas; e finalmente, *last not least*, porque a experiência destes seis anos demonstrou que as universidades e escolas isoladas invariavelmente a incluem nos seus currículos plenos. Para esta parte comum indicam-se, pois, as seguintes matérias:

- 1.1. — Sociologia Geral,
- 1.2. — Sociologia da Educação,
- 2.0. — Psicologia da Educação,
- 3.0. — História da Educação,
- 4.0. — Filosofia da Educação,
- 5.0. — Didática.

A parte diversificada compreende, basicamente, aquelas áreas desde logo mencionadas no art. 30 da Lei nº 5.540/68, excetuado apenas o Planejamento, que será desenvolvido em nível de Mestrado. Para o magistério dos cursos normais e as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, previram-se cinco habilitações que se desdobram em oito com a apresentação das três últimas também em curta duração, visando à escola de primeiro grau. Apressamo-nos em reconhecer o muito de contingente que ainda contém nesse escalonamento: de um lado, porque a posição natural das especialidades pedagógicas é sempre a pós-graduação e, de outro, porque já não se ignora hoje que os problemas de organização e controle da escola primária oferecem tanta complexidade quanto os de ensino médio e superior. Longe, portanto, de corresponder a uma hierarquia intrínseca do trabalho pedagógico em termos de importância e profundidade, a distinção feita prende-se tão-somente às exigências imediatas do mercado de trabalho. Se já agora é possível situar o Planejamento, pois incomparavelmente menor se apresenta o núcleo de profissionais requeridos, não haveria como atender às necessidades de administradores, supervisores e inspetores se o seu preparo, nesta fase inicial, ficasse adstrito ao Mestrado ou mesmo a cursos/longos de graduação.

Em posição intermediária enfrenta-se a Orientação Educacional, agora finalmente incluída entre as habilitações pedagógicas sem distribuir-se, como acontecia, por "Cursos Especiais" em que a preocupação de ordem educacional tendia a ser absorvida pelo elemento psicológico. Previu-se apenas uma habilitação para as escolas primária e média, embora seja visível a predominância desta última, ante as características muito próprias que assume a escolarização ao nível da adolescência. No ensino de 1.º grau, o sincretismo do comportamento infantil, levando a uma indispensável globalização das atividades escolares, reduz em muito a importância de um Conselho individualizado. O que dia a dia mais se reclama, neste caso, é a formação de melhores professores que, sob coordenação adequada, possam de fato reunir em sua missão a dupla tarefa de instruir e educar. A isto se procurou atender, de uma parte, com o novo tratamento dispensado ao preparo do magistério para os cursos normais e, de outra, com a institucionalização da figura do Supervisor, que se constituiu nos últimos tempos uma das mais felizes experiências do ensino fundamental brasileiro.

Para estas cinco habilitações a serem desenvolvidas em nível de graduação, previram-se onze matérias, que se desdobram em dezessete para ensejar as combinações necessárias em cada caso. Eis a lista daí resultante:

Daf (afiorando ainda que de passagem aos aspectos de estrutura) não se há de inferir que os cursos pedagógicos de menor duração, ou mesmo os cursos completos de graduação, estejam impedidos de funcionar em Institutos de Educação ou, ao contrário, que somente nestes possam desenvolver-se os estudos superiores para a formação de especialistas — diretores, inspetores, supervisores etc. — destinados à escola primária. A técnica da reforma é a de não consagrar a antiga correspondência escola—curso, caracterizando-se as escolas como simples meios para administrar disciplinas, não necessariamente todas, que figurem nos currículos dos cursos. Assim, de acordo com os §§ 1.º e 2.º do art. 30, o preparo de professores e especialistas de Educação poderá não somente fazer-se nas universidades, "mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos", como realizar-se em "um estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários". O tipo de estabelecimento que se organize passa de certo modo a segundo plano, exigindo-se como requisito fundamental que o curso, concebido em moldes que mereçam reconhecimento, seja ministrado sob "coordenação que assegure a unidade dos estudos".

#### IV

O setor de Educação ajusta-se de fato a estas premissas. A profissão que lhe corresponde é uma só e, por natureza, não só admite como exige "modalidades diferentes" de capacitação, a partir de uma base comum. Não há, em consequência, por que instituir mais de um curso, porquanto, mesmo nas habilitações que as universidades e os estabelecimentos isolados venham a acrescentar, a maior parte das disciplinas se repetirá fatalmente em todas, com pouca ou nenhuma adaptação. A nosso ver, somente quando se ultrapasse o terreno propriamente educacional, em alguns casos, o curso assumirá estrutura e tomará denominação diferente — como num bacharelado em História Geral e História da Educação, ou em Cultura Brasileira e Planejamento Educacional, por exemplo; mas combinações desse tipo, já muito elaboradas, devem partir das instituições onde elas possam desenvolver-se com êxito, fixando-se a iniciativa do Conselho nas áreas propriamente pedagógicas. Entendemos que, sob o título geral de *Curso de Pedagogia*, será possível reunir aspectos dos mais variados, numa solução capaz de explorar as virtualidades da nova lei. Para tanto, elaboramos o anexo projeto de Resolução que ora submetemos à apreciação do Conselho.

Segundo o plano proposto, o curso terá uma parte comum e outra diversificada. A parte comum será praticamente a mesma do Parecer nº 251/62, incluindo aquelas cinco áreas cujo estudo "é realmente a base de qualquer modalidade de formação pedagógica, podendo além disto constituir objeto de habilitação específica". A própria *Sociologia Geral*, agora definida como fundamental para todos os cursos situados no campo das Ciências Humanas, já é obrigatória desde 1962 em Pedagogia; do que, aliás, não se há de concluir possam a Psicologia, a História e a Filosofia da Educação prescindir da sua própria fundamentação geral, como suporte para a abordagem pedagógica. Assim, como única modificação neste particular, propomos o acréscimo da Didática: em primeiro lugar, porque as outras matérias sempre convergem para o ato de

- 1.1. — Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau,
- 1.2. — Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau,
- 1.3. — Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior,
- 2.0. — Princípios e Métodos de Orientação Educacional,
- 3.1. — Princípios e Métodos de Administração Escolar,
- 3.2. — Administração da Escola de 1.º Grau,
- 4.1. — Princípios e Métodos de Supervisão Escolar,
- 5.1. — Princípios e Métodos de Inspeção Escolar,
- 5.2. — Inspeção da Escola de 1.º Grau,
- 6.0. — Estatística Aplicada à Educação,
- 7.0. — Legislação do Ensino,
- 8.0. — Orientação Educacional,
- 9.0. — Medidas Educacionais,
- 10.0. — Currículos e Programas,
- 11.1. — Metodologia do Ensino de 1.º Grau,
- 11.2. — Prática de Ensino na Escola de 1.º Grau (estágio).

A distribuição dessas matérias pelas várias habilitações, além da parte comumente referida, será a seguinte:

- a) Orientação Educacional — as dos números 1.1., 1.2., 2.0., 8.0. e 9.0.;
- b) Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus — as dos números 1.1., 1.2., 3.1. e 6.0.;
- c) Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus — as dos números 1.1., 1.2., 4.1. e 10.0.;
- d) Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus — as dos números 1.1., 1.2., 5.1. e 7.0.;
- e) Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais — as dos números 1.1., 11.1. e 11.2.;
- f) Administração Escolar, para exercício na escola de 1.º grau — as dos números 1.1., 3.2. e 6.0.;
- g) Supervisão Escolar, para exercício na escola de 1.º grau — as dos números 1.1., 4.2. e 10.0.;
- h) Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1.º grau — as dos números 1.1., 5.2. e 7.0.

No que toca às habilitações, cabe notar que todas elas, resultando de curso único, devem supor um só diploma: o de bacharel. (\*) Outra vez procurou-se fugir a uma simetria que, no sistema em vigor, falseia o que há de significar com os títulos superiores de Educação. Pelo fato de que, nas áreas "de conteúdo", o licenciado é um especialista que recebe formação pedagógica para efeito de ensino — nas áreas pedagógicas, reciprocamente, quem ensina deve ser licenciado... Como se, no caso, o pedagógico já não constituísse o próprio conteúdo do curso, que outra coisa não é senão o desenvolvimento em anos do que se estuda em meses para a *licença* comum de magistério. Visto, porém, que assim não

(\*) Acolhendo embora a idéia de um só diploma, o Plenário aprovou emenda do Cons. Luciano Duarte e fixou (por maioria de votos) como título único o de "licenciado".

se entendeu por muitos anos, até mesmo dois diplomas se expedem pela integralização de um só currículo. Para nem mencionar o que aconteceu antes do Parecer nº 251/62, quando se ministrava uma curiosa "Didática de Pedagogia", pela simples razão de que havia uma Didática de Matemática, de História ou de Letras...

Esta fixação de um só título aclara o que há muito já está no consenso dos profissionais de Educação, a saber, que os portadores do diploma de Pedagogia, em princípio, sempre devam ser professores do ensino normal. Exatamente por tal razão foi que, segundo já vimos, a Didática passou a figurar em caráter no currículo mínimo. A partir daí, evidente se afigura que todos os diplomados terão credenciais para lecionar as disciplinas correspondentes (a) à parte comum do curso e (b) às suas habilitações específicas. O ensino para a formação mais diretamente profissionalizante do normalista, o de Metodologia e Prática da escola primária, veio a constituir uma dentre as habilitações, e não mais um diploma especial, como aliás se fez com a Orientação Educacional. Não se incluíram, porém, no magistério dos cursos normais os que obtinham o bacharelado em curta duração, considerando a menor densidade que os estudos alcançam nesses esquemas reduzidos. Tal não impede que as instruções a serem baixadas para registro profissional, à maneira do que ocorre com as atuais licenciaturas de 1.º ciclo, lhes estendam essa prerrogativa nos casos em que haja falta de professores preparados na duração requerida.

Outro aspecto que se procurou deixar mais claramente delineado foi o do exercício de atividades, na escola de 1.º grau, pelos diplomados em Pedagogia. O Parecer nº 251/62 admitiu que, já no fim da presente década, tal problema talvez começasse a suscitar-se nas regiões mais desenvolvidas do País. A previsão confirma-se dia a dia, e, à medida que essa tendência adquire alguma nitidez, surgem reações dos professores normalistas, como simples defesa de interesses, e perplexidades se estabelecem em áreas administrativas sobre se isso é técnica e legalmente possível. De que o é legalmente, não há dúvida, porque afinal "quem pode o mais pode o menos"; quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário. Entretanto, a questão não deixa de ter uma certa procedência de ângulo técnico, pois nem todos os diplomados em Pedagogia recebem a formação indispensável ao exercício do magistério na escola de 1.º grau. Para obviá-la indicou-se o estudo da respectiva Metodologia e Prática, sem, contudo, criar uma habilitação especial que parece prematura. Assim, para os bacharéis que se preparam ao ensino de tais disciplinas em cursos normais, a nova credencial será automática, e poderá ser conseguida por acréscimo pelos demais, incluindo os diplomados em menor duração que, por todos os títulos, são os candidatos ideais para iniciar esta fase mais avançada.

Além das habilitações expressamente previstas na lei, já vimos que outras poderão ser criadas com plena validade quer por este Conselho, ainda sob a forma de currículo mínimo, quer pelas instituições de ensino superior, quer por uma combinação dos dois níveis. Preferiu-se esta última solução, sem prejuízo de posteriores iniciativas, já que o Conselho sempre apreciará os planos elaborados *in concreto*. Não se chegou, assim, a qualquer delimitamento curricular nesta parte, apenas admitindo a

Resolução que será possível desenvolver como áreas específicas, em nível de graduação ou pós-graduação,

a) as matérias pedagógicas da parte comum:

- Psicologia da Educação,
- Sociologia da Educação,
- História da Educação,
- Filosofia da Educação,
- Didática;

b) matérias e atividades da parte diversificada:

- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau,
- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau,
- Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior,
- Estatística Aplicada à Educação,
- Currículo e Programas,
- Medidas Educacionais,
- Legislação do Ensino;

c) outras matérias ou atividades ainda não mencionadas como, por exemplo:

- Economia da Educação,
- Antropologia Pedagógica,
- Educação Comparada,
- Técnicas Audiovisuais de Educação,
- Rádio e Televisão Educativa,
- Ensino Programado,
- Educação de Aduitos,
- Educação de Excepcionais,
- Clínica de Leitura,
- Clínica da Voz e da Fala,
- Higiene Escolar,
- Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica; etc.

Quanto à duração, fixaram-se duas modalidades para as habilitações que se incluem em nível de graduação: 2.200 e 1.000 horas, a serem integralizadas em tempos variáveis de 3 a 7 e de 1,5 a 4 anos letivos, respectivamente. Calculou-se uma semana de aproximadamente 18 horas de trabalho escolar efetivo, reduzindo-se assim em um quarto (1/4) os critérios até aqui em vigor para os setores de Ciências Humanas. Em parte, esta redução decorre dos resultados colhidos com a aplicação da Portaria Ministerial n. 159/65, que tinha caráter experimental; mas a sua principal motivação foi o dispositivo da nova lei (art. 26) segundo o qual, diversamente do que ocorria no regime da LDB, mínimo deve ser o currículo e *mínima*, também, a duração que este Conselho venha a estabelecer para os cursos de sua competência. Tudo indica, portanto, que aos acréscimos feitos pelas universidades e escolas no plano de conteúdo deve corresponder algum aumento das horas de trabalho. É possível que as habilitações porventura criadas, além das oito já indicadas, venham a enquadrar-se nestas modalidades básicas; mas nada impede que, se assim for necessário, outros esquemas de tempo lhes sejam traçados.

Algumas condições suplementares foram previstas para complementar a nova sistemática e assegurar-lhe ou facilitar-lhe a implantação. Uma delas, que já se fez praxe neste Conselho, é exigência de estágio supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações, acrescido de experiência de magistério. Não se entende, com efeito, que o portador de um título profissional de Educação deixe de exibir alguma vivência de especialidade escolhida e, em áreas como a de Orientação Educacional, alguma prática do ato de ensinar, para que sempre convergem todas as atividades escolares. (\*) Outra condição, de certo modo resultante da primeira, é a limitação do número de habilitação a duas áreas de cada vez. Evita-se com isto uma polivalência dispersiva em setores que requerem autenticidade, sem contudo impedir que o diplomado volte à escola para, mediante aproveitamento de estudos anteriores, obter novas habilitações que poderão ser consignadas em apostilas no título inicial.

Esta idéia de aproveitamento de estudos idênticos ou equivalentes, resultante do princípio mais amplo da "educação permanente", inspira em vários outros pontos o plano apresentado. Ainda em nível de graduação, permitiu-se que os licenciados em geral venham a obter diploma de Pedagogia mediante complementação de estudos que alcance o mínimo de 1.100 horas. Com isto, muitos professores de "disciplinas de conteúdo" que se sintam atraídos pelo trabalho pedagógico  *puro*  poderão realizar-se mais plenamente, sem repetir o curso em toda a sua duração, trazendo para o novo campo a experiência colhida nos mais variados setores do magistério. Esse enriquecimento alcançará o seu ponto máximo com o preparo em nível de Mestrado, que também se admitiu desde logo. Repetiu-se que, excetuado o caso particular do Planejamento, se trata de solução que não passa de simples faculdade, porquanto seria impossível saltar bruscamente para a pós-graduação quando, pelo menos em âmbito nacional, os especialistas de áreas educacionais não exibem sequer a graduação. Em certas regiões do País, contudo, é de supor que a passagem se opere com alguma rapidez, paralelamente aos primeiros ensaios de formação do professor primário em grau superior.

No momento, e ainda por muito tempo, a fonte principal de recrutamento dos profissionais de Educação será o curso de graduação, unificado pelo que há de comum ao saber pedagógico e diversificado, em grau crescente, pelas habilitações específicas em que ele se desdobra. Em função desta especialidade não apenas de conteúdo e duração como de objetivos e de níveis, cada matéria ou atividade programada poderá receber tratamento mais ou menos diferente quanto ao sentido, à intensidade ou à extensão, segundo o contexto em que figure. É o caso, por exemplo, da Psicologia da Educação para administradores e para orientadores, ainda que formados em duração idêntica; ou da própria Administração Escolar, para o preparo somente de administradores, se incluída em modalidades diversas de duração; ou da Sociologia, para sociólogos da Educação, se administrada em bacharelado e em mestrado; ou de Currículos e Programas, como disciplina complementar ou como área de habilitação; e assim por diante. Espera-se, portanto, que a estrutura

(\*) O Plenário, por maioria de votos, estendeu o requisito de experiência de magistério a outras habilitações.



curricular adotada seja orgânica sem tornar-se compacta ou hermética. Daí uma abertura vertical, que segue da habilitação mais modesta à mais ambiciosa, e uma abertura horizontal, que poderá trazer à Educação o influxo vitalizador de outros campos de conhecimento.

O que se apresenta, em suma, é mais e é menos que um curso de Pedagogia. É mais, porque visa a cobrir, em amplos traços, as diversas situações concretas que hão de surgir, e é menos, porque não passa de um núcleo a desenvolver-se conforme o estilo e as possibilidades de cada instituição. Dificilmente, nos "currículos plenos", se poderá prescindir de acréscimos e desdobramentos que tornem mais nítidos os contornos do que aí fica apenas esboçado. Os próprios conteúdos surgem revestidos de uma intencional neutralidade: ainda não têm caráter de *disciplinas* e sim de *matérias* (quase diríamos, de "matéria-prima") a serem trabalhadas com maior ou menor propriedade nos vários planos particulares. Esta sobriedade encontra, certamente, a sua primeira explicação no conceito legal de "mínimo", porém mais se justifica no caso especial dos estudos pedagógicos. Numa hora em que se promove a sua institucionalização em cursos regulares de grau superior, com a necessária especificidade, impõe-se uma atitude experimental que leve os diversos níveis — Ministério, sistemas de ensino e escolas — a uma convergência de que resultem modelos capazes de preservar objetivos comuns e ajustar-se a peculiaridades locais.

Longe de nós, portanto, supor que todas as habilitações já agora possíveis, ou mesmo somente as previstas em lei, venham a ser desde logo oferecidas pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados. De imediato, não se ultrapassará em muitos casos o âmbito da "curta duração"; em outros, já poderão ser atingidos os cursos *completos* de graduação; em alguns talvez se chegue a esgotar a enumeração legal; e raramente, conforme tudo o indica, se enveredará por formas já muito elaboradas de especialização. Pouco a pouco, estaremos certos, o quadro se transformará; mas não será necessário expedir novo currículo mínimo, ou rever o anterior, sempre que em algum lugar se atingir uma nova etapa. É a última característica que esperamos o presente trabalho venha a revestir: a de maior persistência no tempo.

#### ● RESOLUÇÃO Nº 2, de 12 de maio de 1969

Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia.

O Presidente do Conselho Federal de Educação, na forma do que dispõem os artigos 26 e 30 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e tendo em vista o Parecer nº 252/69, que a esta se incorpora, homologado pelo Sr. Ministro da Educação e Cultura, em 9 de maio de 1969,

RESOLVE:

Art. 1º — A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

Art. 2º — O currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas.

§ 1º — A parte comum abrangerá as seguintes matérias:

- a) Sociologia Geral;
- b) Sociologia da Educação;
- c) Psicologia da Educação;
- d) História da Educação;
- e) Filosofia da Educação;
- f) Didática.

§ 2º — Nas instituições de organização pluricurricular, a Sociologia Geral se integrará no primeiro ciclo a que se refere o art. 5º do Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.

§ 3º — A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do art. 3º:

- a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau;
- b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau;
- c) Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior;
- d) Princípios e Métodos de Orientação Educacional;
- e) Princípios e Métodos de Administração Escolar;
- f) Administração da Escola de 1º Grau;
- g) Princípios e Métodos de Supervisão Escolar;
- h) Supervisão da Escola de 1º Grau;
- i) Princípios e Métodos de Inspeção Escolar;
- j) Inspeção da Escola de 1º Grau;
- l) Estatística Aplicada à Educação;
- m) Legislação do Ensino;
- n) Orientação Vocacional;
- o) Medidas Educacionais;
- p) Currículos e Programas;
- q) Metodologia do Ensino de 1º Grau;
- r) Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio).

Art. 3º — Para cada habilitação específica serão exigidas as matérias da parte comum e mais as seguintes dentre as enumeradas no § 3º do artigo anterior:

1. Orientação Educacional — as das letras a, b, d, n e o;
2. Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus — as das letras a, b, e e l;
3. Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus — as das letras a, b, g e p;
4. Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus — as das letras a, b, i e m;
5. Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais — as das letras a, q e r;
6. Administração Escolar, para exercício na escola de 1º grau — as das letras a, f e l;
7. Supervisão Escolar, para exercício na escola de 1º grau — as das letras a, h e p;
8. Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1º grau — as das letras a, j e m.



Art. 4.º — O curso de Pedagogia terá como duração mínima:

- a) nas hipóteses de 1 (um) a 5 (cinco) do art. 3.º, duas mil e duzentas (2.200) horas de atividades, devendo ser ministrado no mínimo em 3 (três) e no máximo em 7 (sete) anos letivos;
- b) nas hipóteses de 6 (seis) a 8 (oito) do art. 3.º, mil e duzentas (1.200) (\*) horas de atividades, devendo ser ministrado no mínimo em 1,5 (um e meio) e no máximo em 4 (quatro) anos letivos.

Art. 5.º — Poderão também ser objeto de habilitações específicas no curso de Pedagogia, para o exercício de funções técnicas ou de assessoria, as áreas de estudos correspondentes:

- a) às matérias da parte comum previstas nas letras *b, c, d e f* do § 1.º do art. 2.º;
- b) às matérias e atividades previstas nas letras *a, b, c, l, m, o e p* do § 3.º do art. 2.º;
- c) a outras matérias e atividades pedagógicas incluídas nos planos das instituições de ensino superior.

Parágrafo único — A validade nacional das habilitações admitidas neste artigo dependerá de que sejam os planos respectivos aprovados pelo Conselho Federal de Educação, de acordo com o disposto nos arts. 18 e 27 da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, e no parágrafo único do art. 9.º do Decreto-Lei n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969.

Art. 6.º — Será sempre obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a prática das atividades correspondentes às várias habilitações, abrangendo pelo menos 5% (cinco por cento) da duração fixada para o curso em cada caso.

Parágrafo único — Além do estágio previsto neste artigo, exigirá-se a experiência de magistério para as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar.

Art. 7.º — O diploma do curso de Pedagogia compreenderá 1 (uma) ou 2 (duas) habilitações, da mesma ordem de duração ou de ordens diferentes, sendo lícito ao diplomado complementar estudos para obter novas habilitações.

Parágrafo único — A capacitação profissional resultante do diploma de Pedagogia incluirá:

- a) o exercício das atividades relativas às habilitações registradas em cada caso;
- b) o exercício de magistério, no ensino normal, das disciplinas correspondentes às habilitações específicas e à parte comum do curso (§ 1.º do art. 2.º, letras *b a f*), quando este tiver duração igual ou superior a duas mil e duzentas horas, observados os limites estabelecidos para efeito de registro profissional;
- c) o exercício de magistério na escola de 1.º grau, na hipótese do número 5 (cinco) do art. 3.º e sempre que haja sido estudada a respectiva metodologia e prática de ensino.

(\*) Alteração feita pela Resolução n.º 1, de 17 de janeiro de 1972.

Art. 8.º — As habilitações pedagógicas poderão também ser obtidas:

- a) ainda em nível de graduação, pelos portadores de outros diplomas de licenciatura, mediante complementação de estudos que alcancem o mínimo de mil e cem (1.100) horas; (\*)
- b) em nível de mestrado, e por licenciados e outros diplomados em áreas afins cujos estudos de graduação hajam alcançado o mínimo de 2.200 (duas mil e duzentas) horas.

Parágrafo único — A formação de especialistas em Planejamento Educacional incluir-se-á, obrigatoriamente na hipótese da letra *b* deste artigo.

Art. 9.º — As matérias e atividades fixadas para as habilitações pedagógicas poderão ter desenvolvimento diverso conforme os objetivos específicos, a duração e o nível dos estudos em cada caso.

Art. 10 — As disposições desta Resolução serão obrigatórias a partir de 1970, podendo em casos especiais ser adotados já no corrente ano letivo.

Art. 11 — Revogam-se as disposições em contrário.

*José Barretto Filho*

45.1.2 Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação

● PARECER Nº 7/72, aprovado em 10 de janeiro de 1972  
Relator: Cons. Clóvis Salgado

1. A preparação de professores para surdos iniciou-se, em nosso País, no ano de 1951, muito embora a legislação competente tenha sido divulgada antes de 1911. Encarregou-se da tarefa o Instituto Nacional de Educação de Surdos. Instalou o primeiro Curso Normal para Professores de Surdos, em 20 de agosto de 1951, com duração de três anos, para candidatos que tinham completado o curso secundário.

2. Evoluindo através dos anos, o curso de nível médio passou da formação para a especialização de professores de surdos, atendendo à exigência do Regimento da Instituição Nacional, órgão padrão, de "habilitar professores na didática especial, para todo o País". Sucessiva e respectivamente, então, com 2 anos e 1 ano de duração, vem funcionando o curso de especialização para professores de surdos, naquela instituição escolar, até à presente data.

3. Em 1960, criou-se o segundo curso congênere, no Estado de São Paulo, também com 1 ano de duração. Destinava-se a professores primários que desejassem militar no magistério especial, para os deficientes da audiocomunicação.

4. Mais tarde, a mesma preocupação atingiu o Estado do Rio Grande do Sul, iniciando-se na cidade de Santa Maria o preparo de professores especialistas na educação de surdos.

5. Assim, deixou o Instituto Nacional de Educação de Surdos de receber, oficial e anualmente, candidatos dos Estados do Rio Grande do Sul e de São Paulo, para o curso que ministrava.

(\*) Ver Portaria ministerial n.º 541/78 de 22 de junho de 1978 (Documenta (212): 764, jul. 1978).

6. Os currículos desses cursos eram relativamente semelhantes, já que se inspiravam, todos, no adotado pelo INES e que em 5-10-55 fora aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, no Parecer nº 329/55, do Conselheiro Abgar Renault, e publicado no D.O. de 25-1-55.

7. Mais tarde, uma solicitação dos professores especializados (todas as áreas) no sentido de que lhes fosse reconhecido como de "nível técnico" o mister que exerciam recebeu o Parecer nº 937/65, do Conselheiro Péricles Madureira de Pinho, apresentando a seguinte conclusão:

"... em consonância com a legislação vigente na época, pela necessidade de regulamentar a profissão, a fim de que se pudessem estabelecer os cursos universitários correspondentes."

8. Posteriormente, ou melhor, 4 (quatro) anos depois, após ter percorrido vários setores do MEC, o processo veio ter a este Conselho, recebendo, então, como Relator, o Cons. Clóvis Salgado. Pronunciou-se declarando que o ensino especializado de excepcionais tem-se limitado, como especialidade, ao nível primário nos estabelecimentos federais, e os professores são, geralmente, normalistas especializadas na prática ou em cursos promovidos pelos próprios estabelecimentos. "É claro que devemos evoluir, preparando a professora primária em nível superior no âmbito das Faculdades de Educação, mas enquanto não for isso possível, de um modo geral, é bom que façamos a experiência em áreas limitadas. Começemos com o professor de excepcionais" (Parecer nº 895/69.) Concluiu opinando que se estabelecessem currículos mínimos tão logo fossem solicitados. A esse Parecer, foi acrescentado um voto do Conselheiro Valnir Chagas, aprovado pelo Plenário do CFE e cujo teor é o seguinte:

a) em termos de currículos, a matéria está expressamente prevista no Parecer nº 252/69, que fixou os mínimos de currículo e a duração para os cursos superiores de educação, cabendo às Escolas, em seus regimentos, prever ou não a habilitação relativa à Educação de Excepcionais, fazendo os desdobramentos curriculares necessários;

b) a validade nacional do diploma resultante está disciplinada claramente no art. 21 da Lei nº 5.540/68;

c) assim, não há necessidade de lei definidora das atribuições dos diplomados nem da fixação do currículo mínimo.

9. Recapitulando o assunto, provocado pelo Senhor Ministro da Educação e Cultura, no Ofício nº 3770, em que a Diretora Executiva da Campanha Nacional de Educação de Cegos pedia fosse retomada, para solução final, a matéria relativa à estruturação de cursos destinados à formação de professores para os deficientes visuais, o Conselho Federal de Educação, no Parecer nº 321/71, do 1º Grupo da Câmara de Ensino Superior, aprovado em 6-5-71, e relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas, manifestou-se no sentido de que se destacaram os estudos próprios de especialistas, objeto de dispositivo especial, qual seja a Lei nº 5.540, art. 30 e parágrafo, que originou, em seguida, o Parecer nº 252/69 (CFE) como primeira regulamentação em que se destacaram os estudos propriamente pedagógicos. "Entre as habilitações específicas, desde logo reguladas as de Administração, Orientação, Supervisão, Inspeção e Magistério do ensino normal, acena o Parecer com muitas outras que poderiam ser

desenvolvidas sobre a base comum de estudos já fixada, quando fosse oportuna, sem, portanto, criação de novos cursos". Entre elas, situa-se a Educação de Excepcionais, numa colocação que o Conselho posteriormente confirmou, ao aprovar o Parecer nº 895/69 do Cons. Clóvis Salgado. Termina o Relator apresentando a proposição de que seja designada uma Comissão Especial para, em desdobramento do Parecer nº 252/69, fixar os mínimos a exigir na formação de professores especializadas destinados à Educação de Excepcionais, nas áreas desde logo aconselháveis. Essa formação incluir-se-á como uma ou mais habilitações específicas do curso de graduação em Pedagogia, sem prejuízo de sua classificação em Mestrado, onde e quando haja condições para tanto.

10. Acatando a sugestão, o Senhor Presidente do Conselho baixou Portaria designando a Comissão Especial para elaborar o currículo mínimo dos cursos referentes às diferentes áreas na educação de excepcionais e composta dos seguintes membros: Cons. Clóvis Salgado (Presidente), Cons. Valnir Chagas, Cons. Moniz de Aragão e Cons. Nair Fortes Abu-Merhy. Funcionará como secretária da Comissão a signatária deste (Portaria do CFE nº 20/71, de 1º de junho de 1971. D.O. de 26-6-71).

11. Atendendo a determinação do Presidente da Comissão, Cons. Clóvis Salgado, elaboramos com a devida justificação e conteúdo uma relação de disciplinas que deveriam constar de currículos para os professores que escolheram a área da audiocomunicação, no magistério especial.

### Currículo mínimo

*Distúrbios da Comunicação* – Exame do processo de Comunicação Humana, consequências de falha na respectiva rede, decorrente de má formação muscular, déficit de percepção, retardo mental, distúrbios da personalidade e lesões cerebrais. Ênfase à percepção auditiva.

*Fundamentos da Psicologia da Audiocomunicação* – Exame dos grupos de deficiências resultantes dos diversos tipos de incapacidade auditiva em relação aos processos de Comunicação, Educação e Reabilitação, implicações. Técnicas e interpretação da avaliação individual. Análise psicológica do deficiente.

*Psicologia da Linguagem* – Retrospecto histórico. O pensamento e a linguagem, personalidade e conduta. Contribuição dos sentidos na criação de novas formas de linguagem. Outras formas de linguagem. O mecanismo psicológico. Desenvolvimento da linguagem na criança comum. A linguagem como veículo de socialização do audiodeficiente. Qualidade e defeitos da linguagem.

*Psicologia do excepcional* – Os distúrbios orgânicos e funcionais do mecanismo sensorial, motor e de associação. Deficiência mental. Psiconeuroses, psicoses. Higiene mental e terapia. A multideficiência. *Mecanismo da fala e da audição* – Condições anatômicas básicas. Fisiologia da fala. Mecanismo da audição.

*Técnicas de comunicação com os deficientes* – Técnicas manuais, orais e os sistemas a que se filiam.

*História e administração da educação dos deficientes da audiocomunicação* – Desenvolvimento histórico da educação do deficiente auditivo. Problemas atuais. Orientação.