

SELMA FERREIRA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS
DE ESCOLARIZAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E
NORMAL SUPERIOR**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
MARÍLIA – SP
2007**

SELMA FERREIRA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS
DE ESCOLARIZAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E
NORMAL SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – UNESP, Câmpus de Marília, para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Dr^a Iraíde Marques de Freitas Barreiro.

MARÍLIA – SP
2007

O48f Oliveira, Selma Ferreira de
Formação de professores para os anos iniciais de
escolarização nos cursos de Pedagogia e Normal Superior/
Selma Ferreira de Oliveira -Marília, 2007.
109f. ; 30 cm.

Dissertação(Mestrado em Educação) – Faculdade
de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2007.
Bibliografia: f. 101-109
Orientadora: Dra Iraíde Marques de Freitas Barreiro

1.Formação de Professor. 2.Formação Docente. 3. Curso
de Pedagogia I. Autor.II.Título.

CDD 370.71

SUMÁRIO

Resumo	i
Abstract	ii
Introdução	1
Capítulo 1 - Trajetória do estudo	7
1 Procedimentos Metodológicos	8
1.1 Estudo Comparado	9
1.2 Participantes da pesquisa	14
1.3 Breve caracterização dos participantes da pesquisa	14
1.4 Coleta e tratamento dos dados	15
Capítulo 2 - Considerações sobre a formação de professores para os anos iniciais da escolarização no Brasil	17
2.1 Resgate histórico do curso de Pedagogia	20
2.2 Contribuição do movimento de educadores na reformulação do curso de Pedagogia	31
Capítulo 3 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996– reconfigurações na formação do educador	37
3.1 Origem das deliberações da Lei nº 9.394/96	38
3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96: lugares da formação docente	42
3.3 Curso Normal Superior - formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	45
3.4 Curso de Pedagogia pós-LDBEN/1996	55
Capítulo 4 - Análise comparada dos cursos de Pedagogia e Normal Superior	70
4.1. Análise comparada do Projeto Pedagógico dos cursos de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP e do Normal Superior da FF	75
4.1.1 Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP	75
4.1.2 Curso Normal Superior da FF	79
Considerações	96
Referências	100
Anexos	

Ao Hamilton, com quem decidi dividir minhas conquistas, pelo apoio e pelo estímulo incondicional nestes anos de trabalho;

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos, pelo carinho e pela companhia, que revitalizam as minhas forças.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de realizar sonhos e de me fazer crer que *tudo é possível*.

À professora Iraíde Marques de Freitas Barreiro, por ter me acolhido na orientação deste estudo, pelo empenho e pela sensatez nas orientações;

Aos professores do programa de pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP - Marília/SP e aos professores membros da banca examinadora da qualificação e defesa, pelas valiosas contribuições para o aprimoramento do estudo;

A CAPES pelo apoio financeiro;

Aos colegas do programa de pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP-Marília/SP, que me fizeram entender que juntos somos mais fortes.

Aos familiares e amigos que incentivaram esta conquista.

BANCA EXAMINADORA

Dra Iraíde Marques de Freitas Barreiro (orientadora)

Dra Ana Clara Bortoleto Nery

Dra Maria de Fátima Barbosa Abdala

RESUMO

Este estudo comparado aborda o tema da formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental e tem por objetivo discutir a proposição de dois cursos diferentes para a formação de um mesmo profissional, o professor, nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Grande parte das expectativas relacionadas ao sucesso da educação é atribuída ao desempenho do professor, e do mesmo modo lhe são tributadas as responsabilidades pelo fracasso educacional, sendo ele apontado como um profissional despreparado para lidar com questões da atualidade e limitado para promover avanços na educação. Esses são alguns dos argumentos utilizados para a implantação das novas políticas de formação docente. As propostas dos cursos Normal Superior e de Pedagogia na formação inicial de professores, longe de um consenso, apresentam divergências justificadas pelas diferentes concepções de formação do professor entre os formuladores de leis, estudiosos e demais profissionais da educação. O estudo dos cursos de formação docente contribui para a retomada de questões como a incoerência entre a atuação docente almejada expressa na legislação educacional, a formação a que têm acesso e os conhecimentos necessários para o trabalho docente.

Palavras-chave

formação de professor, formação docente, curso de Pedagogia, curso Normal Superior.

ABSTRACT

This comparative study tackles the issue of teacher education for children and the first years of elementary teaching and it aims to discuss the proposition of two different courses for the formation of the same professional, the teacher, in Pedagogical Courses and Normal Courses at superior level, after the law 9394/96. Great part of the expectations related to the success of education is granted to the teacher's performance, as are the responsibilities for educational failure, and the teacher is seen as an unprepared professional to deal with current issues and too limited to promote progress in education. These are some of the arguments used to the implantation of new policies for teaching formation. The proposals of the Normal Courses at superior level and Pedagogical Courses in the beginning of teacher education, far from reaching a consensus, present unconformities justified by different conceptions of teacher formation among lawmakers, studios and other professionals in education. The study of the courses for teacher education contributes to a return to questions such as the incoherence between the expected teaching performance as expressed in the educational legislation, the formation to which the teacher has access to and the necessary knowledge for teaching.

Keywords

Teacher formation, teaching education, Pedagogical Course and Normal Course at superior level

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é discutir a proposição de dois cursos diferentes para a formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

O exercício do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental permitiu-me constatar que os desafios propostos à educação são de ordem política, econômica e social. Grande parte das expectativas relacionadas ao sucesso da educação é atribuída ao desempenho do professor, bem como lhe são tributadas as responsabilidades pelo fracasso educacional, sendo ele apontado como um profissional despreparado para lidar com questões da atualidade e limitado para promover avanços na educação.

Ao analisarmos o contexto de atuação docente sob o aspecto da qualidade de formação inicial oferecida e o aparato para a continuidade desta formação percebemos que há desavenças entre a cobrança pela excelência do exercício das funções docentes e as oportunidades criadas para a viabilização dessa atuação. Tal situação constituiu-se num estímulo para este estudo dos cursos de formação de professores para os anos iniciais de escolarização.

Era proposta inicial do estudo investigar o aproveitamento da cultura¹ dos alunos na elaboração dos currículos dos cursos de formação de professor, questionando como esses cursos têm lidado com as diferenças de seus alunos e se em seus currículos articulam os conhecimentos culturais às novas construções do conhecimento.

A leitura da legislação educacional e de autores como Freitas (1999) e Brzezinski (1999), que discutem o tema da formação docente, levou-me ao entendimento de

¹ MOREIRA (2001)

que as propostas dos cursos de formação inicial de professores, longe de um consenso, apresentam-se aparentemente opostas entre si devido às diferentes concepções de formação entre os anseios dos formuladores de políticas de formação docente e educadores. Essas constatações e reflexões levaram-me a aprofundar o estudo sobre os cursos incumbidos da formação do professor para os anos iniciais da escolarização a partir de uma pesquisa comparada de dois cursos, em nível superior, que oferecem tal formação: Pedagogia e Normal Superior.

Sabemos que a melhoria da qualidade da formação de professores não está restrita à análise de cursos, por esta ser apenas uma faceta de um tema extenso. A discussão sobre formação docente estende-se da formação regular oferecida por instituições superiores de ensino à formação continuada oferecida nas escolas ou, ainda, a formação subsidiada com os próprios recursos do professor, portanto, é um tema amplo e abrange muitos aspectos, como condições de trabalho mais dignas, que proporcione a disposição de tempo necessário para estudo e políticas salariais mais justas para que o professor tenha condições de investir no aprimoramento de sua formação.

Entre as diversas facetas que o tema da formação docente propõe, o estudo dos cursos regulares de formação inicial contribui para a análise de questões como a incoerência entre o professor *idealizado* nos documentos oficiais, a formação a que têm acesso e os saberes necessários ao trabalho docente.

É inquestionável a necessidade de preparar melhor o professor diante das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e da educação. O estudo da legislação educacional permite observarmos que as alterações propostas aos cursos de formação docente na Lei nº 9.394/96 acontecem no sentido de adequá-los à reorganização do novo modelo de produção.

Com a nova LDB/96, um novo marco foi definido na formação de

professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, tarefa anteriormente atribuída aos cursos de Pedagogia, em nível superior de ensino, desde 1969, e ao curso Normal, no nível médio de ensino, desde o final do século XIX. A LDB/96 indicou um novo curso, o Normal, em nível superior, com a função específica de formar docentes para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental.

O curso de Pedagogia foi destinado ao preparo de profissionais da educação para atuarem em administração, supervisão, inspeção, coordenação e orientação educacional. O quadro indica que o curso de Pedagogia passa a ter a função docente compartilhada com o curso Normal Superior na formação de professores para os anos iniciais de escolarização.

A experiência de compartilhar a formação docente para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental não era algo novo pelo fato de que esta formação era oferecida tanto no nível médio de ensino por meio do curso Normal- Magistério como no curso de Pedagogia no nível superior de educação. O ineditismo está no oferecimento da formação docente para os anos iniciais da escolarização em dois cursos, em um mesmo nível de ensino.

A exposição desses fatos é utilizada para contextualizar o problema que impulsiona este estudo ao se questionar o porquê da proposição do curso Normal Superior em vez de reformular o curso de Pedagogia, que desde 1939 tem lidado com a formação de profissionais da educação, e inclusive, a partir de 1969 passou a lidar com a formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Inicialmente registramos, neste estudo, que a formação específica para a docência, oferecida no curso Normal Superior, tinha a finalidade de atender apenas à demanda de formação de professores que não possuíam a habilitação para o magistério em nível superior. Desta forma, a formação específica para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, por meio do curso Normal Superior, já era suficiente

para prover a titulação esperada, não necessitando das habilitações adicionais de administração, supervisão, coordenação e outras oferecidas no curso de Pedagogia. Em suma, o curso Normal Superior seria um fragmento do curso de Pedagogia oferecendo apenas uma de suas habilitações, a docência para os anos iniciais da escolarização.

Para desenvolvimento da pesquisa, valem-nos de estudos históricos de Chaves (1981), Brzezinski (1996), Silva (1999), e Castro (2003) sobre a formação docente oferecida pelos cursos de Pedagogia e Normal Superior, analisando as origens e trajetórias desses cursos e justificando as mudanças promovidas pela legislação educacional pós LDB/96. Outro procedimento utilizado é o estudo comparado dos cursos de Pedagogia e Normal Superior a partir de projetos pedagógicos elaborados por duas instituições que oferecem os cursos.

No primeiro capítulo, procuramos esclarecer o percurso da nossa investigação, definindo os procedimentos metodológicos adotados para a realização do estudo comparado dos cursos de Pedagogia e Normal Superior.

No segundo capítulo procede-se ao resgate histórico do curso de Pedagogia desde sua criação (1939) até o período que antecede a promulgação da LDB/96. São tratadas as três regulamentações do curso de Pedagogia, Decreto nº 1.190/39, Parecer CFE nº 251/62 e 252/69, relacionados aos contextos políticos, econômicos e sociais da época, esclarecendo o funcionamento do curso e buscando estabelecer as relações e as expectativas quanto ao profissional a ser formado e ao modelo de formação implantado nos currículos dos cursos de Pedagogia. Analisamos também as discussões preliminares do *movimento dos educadores* e os princípios por eles adotados na reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, considerando sua contribuição na proposição de mudanças à formação do educador.

No terceiro capítulo, foram analisadas as mudanças na formação de professores, decorrentes da aprovação da LDB/96. Para conhecer melhor a procedência das

novas propostas de formação docente que compõem o cenário educacional, procede-se a um breve resgate histórico dos projetos que aspiravam a constituir a nova LDB, identificando as origens e os autores das alterações propostas. Neste capítulo, como marco inicial, o estudo é direcionado à Lei nº 9.394/96, nas proposições de mudanças à formação docente, e à Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia como marco final do estudo.

A criação do Instituto Superior de Educação para a formação docente, a proposta do curso Normal Superior na formação específica de professores para os anos iniciais da escolarização e as reformulações do curso de Pedagogia são tratadas a partir da LDB/96 e demais regulamentações contidas na legislação complementar.

No quarto capítulo; escolhemos os projetos pedagógicos de dois cursos: Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP – e Normal Superior da FF², são analisados e comparados a partir de categorias definidas com a finalidade de verificarmos em que aspectos os dois cursos diferem ou se assemelham.

Nas considerações finais, são expostas as conclusões obtidas a partir do estudo comparado dos cursos de Pedagogia e Normal Superior e, ainda, possíveis prospectivas sobre o tema da formação docente.

² A instituição de ensino superior que oferece o curso Normal Superior analisado não autorizou a divulgação do seu nome, portanto, usaremos a sigla FF para identificá-la.

CAPÍTULO I

Trajectoria do estudo

CAPÍTULO 1

Trajetória do estudo

Neste capítulo, justificamos as escolhas dos procedimentos metodológicos que identificam os caminhos percorridos para o alcance dos objetivos propostos à pesquisa.

Após verificar o aumento das exigências para a atuação do professor sem a correspondente melhoria da qualidade dos cursos destinados à sua formação, o interesse pelo tema da formação de professores adquiriu forças.

A existência de dois cursos no mesmo nível de ensino oferecendo formação a um mesmo profissional, o professor para a educação infantil e o professor para os anos iniciais do ensino fundamental, constitui-se o cerne do nosso problema de pesquisa.

1. Procedimentos metodológicos

Causa estranheza a dois cursos em um mesmo nível de ensino oferecerem a proposta de formação a um mesmo profissional, o professor para os anos iniciais de escolarização. É comum encontrarmos mais de um curso propondo a formação de um mesmo profissional, porém na história da formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental esta medida é inovadora, pois as ofertas de formação ocorrem em níveis de ensino diferenciados. A partir desta problemática, buscaremos analisar o trajeto e as influências que conduziram à atual política de formação docente, significativamente redefinida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

Este estudo orienta-se pela perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa, valendo-se de alguns dados quantitativos que respaldam o estudo qualitativo, de modo a explicitar melhor as diferenças e as proximidades entre os dois cursos analisados.

Trabalhamos, ainda, com o método comparado na análise do curso de Pedagogia, de uma universidade pública e do Normal Superior de uma instituição particular. Julgamos ser importante realizar um breve resgate histórico do estudo comparado no campo da educação e destacar sua contribuição para a nossa investigação.

1.1 Estudo Comparado

Fazer analogias e comparar são processos inerentes à consciência e à vida humana. A comparação emerge da capacidade humana de, ao conhecer objetos, singularizá-los, identificando suas diferenças e semelhanças por meio de reconstruções históricas (FRANCO, 2000, p.198).

Bonitatibus (1989) e Saviani (2001) defendem que o primeiro estudo comparado sistemático ou científico foi da autoria do francês Marc-Antonie Julien, em 1917. O interesse dos estudos comparados, nesse período, era confrontar sistemas educacionais que tinham por objetivo aprender com a experiência dos outros.

Hans (1961, p. 15) aponta que um dos motivos pelos quais são realizados os estudos comparados deve-se ao fato de que os “problemas educacionais são semelhantes em muitos países e os princípios que orientam as soluções tentadas podem ser comparados e, mesmo identificados”, ou seja, os problemas comuns pertencentes a diferentes realidades educacionais podem ser analisados em busca de alternativas para solução dos problemas locais.

Anteriormente, a referência tomada pelos estudos comparados era o Estado Nacional. Neste modelo, o princípio de comparação estabelecido era o reconhecimento de si próprio por meio do outro; porém, esta referência tornou-se menos intensa em estudos acadêmicos devido à complexidade das interferências provocadas pelo fenômeno da globalização (NÓVOA, 2001, p.168). Embora os estudos comparados que têm por base o Estado-Nação tenham diminuído, organismos internacionais como Banco Mundial, Bird, financiadores da educação de países subdesenvolvidos e a UNESCO, que oferecem assistência técnica à aplicação de programas educacionais, continuam a fazê-lo para o estabelecimento de suas metas. Porém, as observações em documentos elaborados por organismos internacionais nos despertam para o enfoque parcial adotado, utilizando a comparação, apenas como método de abordagem, priorizando os dados quantitativos em detrimento das particularidades histórico-culturais dos países envolvidos Bonitatibus (1981, p.18).

O estudo comparado em educação teve sua importância na reafirmação da dependência dos países periféricos em relação aos países centrais. Na América Latina a tradição dos estudos comparados também era realizada por organizações internacionais com base em dados estatísticos voltados para uma descrição quantitativa dos fatos, sem considerar as causas que provocavam os problemas quantitativamente apresentados (FRANCO, 2000, p.203).

A padronização de percursos para alcance das metas estabelecidas à educação pelos organismos internacionais permite-nos observar que as semelhanças e as diferenças dos fenômenos educacionais estão inter-relacionadas aos fatores econômicos e políticos, não específicos de uma determinada sociedade, já que a maioria dos países, ainda que com receptividade diferenciada devido às peculiaridades de cada país, segue tendências educacionais globais.

A história da Educação Comparada no Brasil, segundo Saviani (2001, p.3), ainda está por ser feita, uma vez que o número de estudos sobre o tema no país é limitado. Saviani considera que há um grande espaço para que estudos comparados sejam realizados no interior do Brasil contribuindo para distinguir o que é “próprio da educação brasileira como um todo e aquilo que é específico de cada uma das regiões que compõem o (...) país”. Desse modo, podemos entender que a pesquisa comparada não se limita à comparação entre países, constituindo-se em auxílio na construção da identidade de regiões com múltiplas culturas como as existentes no Brasil.

Para a realização de uma pesquisa comparada, é preciso analisar as diferenças das trajetórias e os aspectos históricos do objeto de estudo, considerando suas variáveis e as relações culturais e políticas que lhes dão significado histórico, ou seja, é preciso considerar a totalidade social do objeto estudado (FRANCO, 2000, p.214), uma vez que a apreensão isolada do objeto de pesquisa impossibilita identificarmos suas relações com o contexto em que está inserido.

Bereday (1972, p.13) afirma que “uma coisa pode ser comparada com qualquer outra, contanto que se encontre um denominador comum”. A escolha da pesquisa comparada para o estudo dos cursos de Pedagogia e Normal Superior na formação de professores justifica-se pelo denominador comum apresentado pelos cursos: a formação de professores para os anos iniciais da escolarização.

Nossa escolha justifica-se, ainda, devido à criação de um curso novo para a formação de professores, o Normal Superior, e “toda vez que nos deparamos com um fato novo (...) procuramos relacioná-lo a outros da mesma espécie ou categoria” (BONITATIBUS, 1989, p.4). Desse modo, a própria situação posta pela LDB/96, de delegar aos cursos de Pedagogia e Normal Superior a mesma função, a de formar professores para os anos iniciais de escolarização, justifica a investigação na perspectiva da comparação. O estudo comparado

foi escolhido também por proporcionar a identificação das diferenças e das semelhanças entre os dois cursos, permitindo ao mesmo tempo a construção da identidade dos cursos analisados.

O estudo comparado que desenvolvemos tem como referência os estudos de Bereday (1972, p.19) ao defender que a análise comparada é composta pelas etapas da *descrição*, da *interpretação*, da *justaposição* e da *comparação* propriamente dita.

A fase da *descrição* foi realizada em dois momentos, com o primeiro momento dedicado ao resgate histórico dos cursos de Pedagogia e Normal Superior, no contexto nacional, desde a criação de ambos. A coleta dos dados para o resgate histórico ocorreu por meio da pesquisa bibliográfica. No processo de identificação de tais cursos, procuramos situar os momentos político, econômico e social que influenciaram a trajetória e a definição dos cursos. O segundo momento da descrição ocorreu a partir da leitura dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e do Normal Superior – FF. Tais leituras forneceram dados que nos auxiliaram na caracterização dos cursos.

A fase da *interpretação* circunscreve-se ao recorte da pesquisa que data da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, até a promulgação das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Os estudos de Franco (2000, p.198) apontam que no processo de realização do estudo comparado é fundamental conhecer e assumir categorias. Lüdke e André (1986, p.48) definem categoria como “a divisão do material em elementos componentes do estudo” e destacam que os principais benefícios desta classificação são a facilidade de exposição dos dados da pesquisa e o estabelecimento de relações e de combinações, de modo a formar conceitos mais abrangentes por meio de confrontos.

Decidimos por uma abordagem analítica dos dados coletados, organizando-os e classificando-os em categorias de análise. Inicialmente, definimos como categorias

fundamentais para nosso estudo: *objetivos dos cursos, princípios, perfil profissional, campos de atuação, organização curricular e carga horária/duração*, contidas no projeto pedagógico dos cursos em estudo. Posteriormente, sentimos a necessidade de acrescentar outras duas categorias que contribuem para o enriquecimento do estudo: *ementas das disciplinas de base da formação do educador e nível de formação dos professores* que atuam nos cursos de Pedagogia e Normal Superior. Os dados para a composição destas novas categorias foram coletados em uma segunda etapa por meio de solicitação às instituições, por não constarem no projeto pedagógico do curso.

A *justaposição*, outra etapa da análise comparada, está expressa no estudo por meio de quadros-síntese que possibilitam uma comparação preliminar a partir da exposição dos elementos principais contidos nas categorias.

A etapa da *comparação*, análise final dos dados, é o processo ordenador que tem como função não a disposição de mais dados, mas “de realçar os dados (...) previamente processados”, efetuando a comparação propriamente dita (BONITATIBUS, 1972, p.52).

Bonitatibus (1989, p.4) afirma que o estudo comparado deve assumir as dimensões *temporal, espacial e metodológica*. A *dimensão temporal* do nosso estudo circunscreve-se à análise da política de formação de professor nos cursos de Pedagogia e Normal Superior a partir da LDB nº 9.394/1996 até maio de 2006, data de publicação das diretrizes do curso de Pedagogia. No entanto, para contextualização da pesquisa iniciamos o estudo a partir das particularidades de cada curso, revendo seus processos históricos desde sua criação, buscando entender as influências históricas na adoção de políticas de formação de professores em cursos distintos.

A *dimensão espacial* do estudo tem como referência as políticas nacionais de formação de professores explicitadas na legislação educacional e em caráter mais restrito a

efetivação dessas políticas nos cursos de Pedagogia da FEUSP e no curso Normal Superior da FF.

A dimensão metodológica deste estudo está fundamentada na pesquisa qualitativa e tem sua preocupação voltada a valores, preferências e princípios, recorrendo a dados quantitativos sim, mas não se comprometendo apenas com eles, pois, “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.12).

1.2 Sujeitos da pesquisa

Os participantes da pesquisa são dois cursos de formação docente, sendo um deles o curso de Pedagogia da FEUSP e o outro o curso Normal Superior da FF, ambos do Estado de São Paulo.

A escolha das instituições e dos cursos a serem analisados efetivou-se a partir da disposição das instituições na participação do estudo fornecendo os dados necessários à pesquisa.

Embora as duas instituições adotadas no estudo tenham tempo desigual na experiência da formação docente, estas estão sujeitas a uma política educacional em comum expressa por meio da LDB nº 9.394/96 e direcionam as propostas de formação a um mesmo público alvo, que aspira a formação docente. É válido ressaltar que a experiência maior do curso de Pedagogia não foi capaz de assegurar ao curso a permanência da exclusividade de atuação na formação de professores para os anos iniciais de escolarização.

1.3 Breve caracterização dos participantes da pesquisa

O estudo comparado foi escolhido para a investigação por proporcionar a identificação, das características e dos contextos dos objetos de estudo, fornecendo os elementos necessários para a comparação.

O curso de Pedagogia da FEUSP foi criado em 1970. Está localizado na cidade de São Paulo, um importante pólo industrial, comercial e financeiro do país, com uma população aproximada de 10 milhões de habitantes, portanto, as necessidades educacionais também são amplas e, nesse sentido, o curso de Pedagogia adquire importância ao propor a formação de educadores.

A FF está localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo que possui uma população estimada de 300 mil habitantes e tem como base econômica a atuação no ramo comercial e industrial. A FF atua no campo educacional desde 1998, primeiramente com a formação no nível fundamental e médio de ensino. Gradativamente, foi se constituindo em uma instituição de ensino superior e em 2003 passou a oferecer o curso Normal Superior.

1.4 Coleta e tratamento dos dados

A coleta de dados fundamentou-se na pesquisa bibliográfica de estudos históricos sobre o tema para a reconstituição da história dos cursos, na análise documental da legislação que regulamenta os cursos de Pedagogia e Normal Superior e na análise dos projetos pedagógicos dos cursos. Para tanto realizamos leituras, fichamentos e análise documental, seguidos da classificação das regulamentações contidas na legislação educacional por data e por curso (Pedagogia e Normal Superior), que subsidiaram a construção do referencial teórico sobre o tema. Ao final do ano de 2005, passamos a buscar cursos de Pedagogia e Normal Superior que se dispusessem a participar do estudo comparado.

Estabelecemos um roteiro de estudo como fase inicial da pesquisa comparada para possibilitar a análise teórica dos cursos por intermédio do conhecimento de suas peculiaridades e trajetória, considerando as influências políticas, econômicas e sociais. Realizamos o levantamento bibliográfico de modo a atender à nossa necessidade de estudo e encontramos nos estudos de Silva (1999), Brzezinski (1996), Chaves (1981) e Castro (2003) elementos que nos propiciaram o resgate histórico, primeiramente, do curso de Pedagogia, por ter um período histórico mais amplo, atuando desde 1939, ano de criação do curso, e posteriormente o do curso Normal Superior.

A busca por materiais bibliográficos que fundamentassem teoricamente a reconstituição histórica do curso Normal Superior foi mais complexa, uma vez que as publicações de autores sobre o curso eram escassas e as existentes pautavam-se mais pela negação do novo curso do que por uma análise mais profunda.

O levantamento bibliográfico e o fichamento dos textos selecionados permitiram o conhecimento e a possibilidade da escrita sobre os diferentes percursos dos cursos desde a criação de ambos até o momento atual (2006).

A análise da legislação possibilitou verificar as novas perspectivas da política nacional de formação de professores e debater o impasse da duplicidade de opções para a formação docente, amparada em autores como Brzezinski (1999), Weber (2000), Pimenta (2002), Libâneo (2002) e em orientações da Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

CAPÍTULO II

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA

OS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL NO PERÍODO

ANTERIOR A ATUAL LDB

CAPÍTULO 2

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL NO PERÍODO ANTERIOR A ATUAL LDB

É fundamental retomar a questão histórica dos cursos de formação de professores para conhecer a política de formação docente adotada nos diferentes momentos históricos do país e as influências que moldaram as concepções de formação do profissional da educação.

No Brasil, a primeira formalização do poder público na formação de professores para atuar na Escola Elementar, na Escola Complementar e na Escola Normal ocorreu por meio da própria Escola Normal no município da Corte, em 1880³, ainda no Governo Imperial (BRZEZINSKI, 1996, p.19). A Escola Normal, no nível médio de ensino, foi responsável pela formação para o magistério por aproximadamente um século, diminuindo lentamente a atuação de leigos na profissão.

A educação no período imperial (1822-1889) estava direcionada à elite, representada por uma pequena parcela da população. O modelo de ensino adotado para a formação docente, por meio dos cursos normais, atendia às expectativas educacionais de um

³ Experiências anteriores de atuação da Escola Normal foram citadas em 1830, em Niterói por Romanelli (1978, p.163) e em 1835, na Província do Rio de Janeiro, por Tanuri (2000, p.64), porém, trata-se de experiências de ordem privada.

público elitizado a ser formado e conseqüentemente supria os anseios da elite formada que até o final do Império tinha a educação como símbolo representativo de sua classe social, não estabelecendo relações voltadas ao exercício de alguma atuação prática (ROMANELLI, 1978, p.110).

Com a Primeira República (1889-1930), alguns ensaios foram realizados na tentativa de aperfeiçoar a formação dos profissionais da educação, buscando elevá-la ao nível superior de ensino, como o *Pedagogium* criado por Benjamim Constant em 1890, que tinha a intenção de aprimorar a formação docente. Porém, tal iniciativa teve brevíssima duração atendendo poucos profissionais que atuavam na educação.

Em São Paulo, no final do século XIX, uma outra proposta para aprimoramento da formação de profissionais da educação, em nível superior, foi sugerida por meio de estudos pedagógicos, sendo reconhecido em lei, porém sem êxito, pois não chegou a ser concretizada.

Em 1921, estabeleceu-se por meio de lei o aperfeiçoamento pedagógico na formação docente, mas somente em 1931 esse aperfeiçoamento foi efetivado pelo Instituto de Educação Caetano de Campos em São Paulo, que tinha por finalidade promover a formação de professores primários e secundários, inspetores e diretores de escolas. Em 1933 esse instituto foi elevado a nível universitário, oferecendo cursos de aperfeiçoamento para profissionais que já exerciam o magistério, atuando nos cursos primário e secundário (BERNARDO, 1986, p.57).

Na década de 1930, em um contexto de reconstrução social pós-guerra, pós-revolução de 30 e com a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, o governo de Getúlio Vargas criou as primeiras faculdades para atendimento das novas exigências de formação profissional, entre elas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. De acordo com Brzezinski (1996, p.38), essas faculdades visavam ao desenvolvimento de altos estudos

de caráter geral, “desinteressado”, não profissionalizante, e tinham a finalidade de propiciar aos estudantes o ensino básico e propedêutico.

Em 1938, foram criadas as seções de educação nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, o Instituto de Educação Caetano de Campos voltou a ser de ensino secundário e algumas de suas funções, como a de formação de professores secundários, foram transpostas para os cursos de licenciatura na Escola Normal.

2.1 Resgate histórico do curso de Pedagogia

A história do curso de Pedagogia já foi reconstituída por diversos autores, como Chaves (1981), Brzezinski (1996), Libâneo (2002) e Silva (1999). Tais estudos são utilizados neste capítulo como referência para se compreender a trajetória do curso.

No contexto de criação das Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras, o curso de Pedagogia foi concebido e desde a sua criação recebeu quatro regulamentações, firmadas em decretos e pareceres, a saber: Decreto nº 1.190/39; Parecer nº 251/62; Parecer nº 252/69 e Resolução CNE/CP nº 1 /2006.

A primeira regulamentação do curso de Pedagogia ocorreu a partir do Decreto nº 1.190/39, que o instituiu nacionalmente e previu sua instalação nas recém-criadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. A criação do curso favoreceu o estabelecimento de um importante locus de formação de profissionais docentes e de técnicos para atuarem na educação.

Neste período, as atenções estavam voltadas à melhoria da qualidade de formação dos profissionais da educação e houve forte influência do movimento escolanovista, com raízes no pragmatismo de John Dewey. O movimento via a educação como uma necessidade social, com função democratizadora.

A criação de faculdades que buscava corresponder aos anseios do Estado por meio da criação de cursos no preparo dos profissionais que atuariam em cargos públicos. A criação do curso de Pedagogia surgiu da necessidade de formar profissionais para cargos não-docentes, como administração, planejamento e orientação educacional para as escolas primárias e cargos técnicos em órgãos educacionais do governo (SILVA, 1999, p.34).

Além da formação de técnicos para o setor educacional, ao curso de Pedagogia competia formar docentes para as disciplinas pedagógicas das Escolas Normais, onde o pedagogo atuava juntamente com licenciados de áreas específicas.

Chagas *apud* Brzezinski (1996, p.37) defendia a idéia de que a vocação inicial do curso de Pedagogia era formar professores primários, porém a necessidade de preparar melhor o professor secundário desviou sua atuação para a formação de professores do ensino secundário (atual ensino médio). É importante registrar que a maioria dos alunos do curso de Pedagogia era composta por professores primários em busca de aperfeiçoamento ou ascensão profissional.

O curso subdividia-se em bacharelado e licenciatura, no esquema 3+1, conforme previa o Decreto nº 1.190/39 que o regulamentava. Os três primeiros anos eram reservados para conteúdos teóricos do bacharelado, incluindo as disciplinas Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional, Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Administração Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação. O último ano era reservado ao curso de Didática, que tratava dos conteúdos pedagógicos por meio das disciplinas Didática Geral e Especial, permitindo ao egresso do curso o exercício da docência nas Escolas Normais.

Brzezinski (1996, p.42) atribui a tendência profissionalizante do curso de Pedagogia às influências do pragmatismo funcional, transformando a Pedagogia a um campo

prático de conhecimentos, sem a fundamentação teórica necessária para a investigação científica. Para a autora, a urgência do saber fazer sufocou a necessidade de conhecer.

Definida a estrutura do curso de Pedagogia, no ato de sua criação, alguns problemas foram identificados e atribuídos à dicotomia em sua base de formação representada pela subdivisão do curso em bacharelado e licenciatura. A falta de regulamentação da profissão do pedagogo consentia que o pedagogo lecionasse disciplinas fora do seu contexto de formação, como História, Matemática e Filosofia, o que Brzezinski (1996, p.46) interpreta como uma distorção de sua atuação, julgando ser este o motivo pelo qual o curso era considerado periférico ante os outros. Libâneo (2002, p.123) também indica que a amplitude da atuação do pedagogo tornava a seleção dos conteúdos curriculares do curso uma tarefa complexa, pois, para isso era necessário privilegiar alguns conteúdos em detrimento de outros.

Nas décadas de 1940 e 1950, o curso recebeu influência de teorias educacionais progressistas em decorrência do acirramento na concentração das forças do governo para viabilização do desenvolvimento econômico. Contudo, ele não foi reformulado, permanecendo com a mesma proposta de formação.

O formato e os problemas apresentados pelo curso perduraram mais de duas décadas, com sua existência questionada pelo conselheiro Valnir Chagas do Conselho Federal de Educação (CFE) no início dos anos 60, sob a justificativa de que faltava conteúdo próprio ao curso, sendo preciso adequar a formação do educador às exigências do momento (SILVA, 1999, p.37).

Chagas tinha outros planos para a formação do educador; defendia a possibilidade de elevar a formação do professor primário, que ocorria nas Escolas Normais, para o nível superior de ensino. A formação do especialista em educação, que ocorria no curso de Pedagogia, para o conselheiro deveria ser transferida para o nível de pós-graduação, em

cursos de especialização. Todavia, entre seus planos e a realidade educacional brasileira havia um grande distanciamento, que dificultava a adoção de tais planos.

A educação no Brasil não tinha uma estrutura que comportasse o formato de formação do educador apresentado por Chagas, uma vez que não cumpria integralmente nem mesmo os seus compromissos com a formação básica, devido às circunstâncias instáveis de uma organização de ensino principiante.

A sugestão de Chagas não foi concretizada naquele momento, o que não representou o abandono de sua idéia ao adotar medidas provisórias na “nova” regulamentação do curso de Pedagogia por meio do Parecer nº 251/62.

O Parecer nº 251/62 foi elaborado em atendimento à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61, ao determinar o estabelecimento dos conteúdos mínimos para o curso de Pedagogia homologado pelo Ministro da Educação Darcy Ribeiro, com a intenção de uniformizar o curso no país, padronizar conteúdos, a sua duração e as funções a serem exercidas pelo pedagogo.

A LDB nº 4.024/61 buscava definir as mudanças relativas aos fins da educação. Esta Lei foi a primeira a propor um sistema nacional de ensino integrado, estabelecendo que as instâncias federais, estaduais, do Distrito Federal e dos municípios deveriam atuar colaborando entre si para a ampliação progressiva do acesso à escolarização necessária à industrialização e urbanização (WEBER, 2000, p.131).

Nas disposições referentes à formação docente, a LDB/61, não propôs avanços; pelo contrário, no art. 54 estabeleceu que a formação mínima necessária para o ofício de regente de ensino primário seria o diploma expedido pelas escolas normais, de grau ginásial. Para o professor primário, as escolas de grau colegial expediriam o diploma ou ainda, de acordo com o art. 117 da mesma LDB, “enquanto não houver número bastante de professores (...) e sempre que se registre essa falta, a habilitação a exercício do magistério será

feita por meio de exame de suficiência”, favorecendo a atuação de leigos e profissionais de outras áreas no campo educacional. A justificativa usada para explicar tal medida era a de que os cursos específicos para a formação de educadores eram insuficientes para atendimento da expansão da escolarização.

Werebe (1970, p.116) explicita, por meio de números, a deficiência na formação de professores primários em 1959. Dos 211.601 professores em exercício, apenas 113.747 possuíam a formação no curso Normal; os outros 97.854 professores não eram qualificados para o exercício da função docente.

Na década de 1960, o Brasil buscava adequar a educação ao padrão de acumulação taylor-fordista⁴ às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista (OLIVEIRA, 2000, p.244). A educação até esse momento era concebida como um mecanismo de mobilidade social que aos poucos fora frustrado, devido à constatação de sua limitação para solucionar os mais variados problemas sociais. A educação passa a ser vista como caminho para a formação do indivíduo e acesso ao trabalho.

Quanto à regulamentação dos cursos de graduação, a LDB/61 declarava no art. 70 que “o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação.”

O Parecer nº 251/62, elaborado pelo Conselho Federal de Educação, fixou o currículo mínimo para o curso de Pedagogia – bacharelado que passa a ser composto por sete matérias, sendo algumas obrigatórias, como Psicologia da Educação, Sociologia Geral, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar e outras matérias opcionais, como Biologia, História da Filosofia, Estatística,

⁴ O Taylorismo é um movimento de racionalização do trabalho que teve seu início no final do século XIX. O Fordismo foi um movimento posterior que seguiu a mesma tendência de organização de trabalho rígida por meio da racionalização.

Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Para a licenciatura, as matérias que deveriam ser cursadas eram: Didática e Prática de Ensino (SILVA, 1999, p.37). O Parecer nº 251/62 reafirma a estrutura padrão dos cursos de licenciatura no formato 3 + 1, proposta ao curso de Pedagogia, desde a sua regulamentação inicial por meio do Decreto – Lei nº 1.190/1939.

Os legisladores acreditavam que a inclusão de matérias opcionais e a oportunidade de escolha das que seriam cursadas pelo aluno definiam as funções a serem desempenhadas pelo pedagogo (Brzezinski, 1996, p.56), solucionando um dos problemas apontados no curso, a amplitude da atuação do pedagogo.

Romanelli (1978, p.181) afirma que a integração de disciplinas optativas ao currículo mínimo foi um progresso proposto na legislação, porém permitia uma manobra das instituições de ensino no sentido de aderirem apenas às disciplinas do currículo mínimo, mantendo as disciplinas de que já dispunham como optativas, não promovendo uma alteração significativa em seus currículos.

Segundo Silva (1999, p.38), mesmo com o estabelecimento do currículo mínimo para o bacharelado e a licenciatura no curso de Pedagogia, o Parecer nº 251/62 falha ao fazer uso de termos genéricos como *especialista* e *técnico em educação*, pois não esclarece o campo profissional de atuação do pedagogo e conseqüentemente as funções que deveriam ser desenvolvidas por ele, já que o conteúdo trabalhado não oferecia condições para o aluno vir a ser um especialista ou técnico em educação pela contradição posta entre a formação técnica almejada e a proposta de um currículo generalista.

O Conselho Federal de Educação foi criticado pelos educadores ao estabelecer o currículo mínimo elaborado sem a consulta a profissionais e a instituições

interessadas. Chagas *apud* Brzezinski (1996, p. 56) argumenta que as matérias indicadas foram “democraticamente” escolhidas a partir da análise dos currículos de vinte e duas Faculdades de Filosofia e da Diretoria de Ensino.

De acordo com Tanuri (2000, p. 79), o Parecer nº 251/62 previa a passagem do modelo de formação docente do professor primário do nível médio de ensino para o nível superior por meio do curso de Pedagogia, em uma espécie de ensaio.

Em 1964, com o Golpe Militar, a sociedade viveu um período de reorganização política, social e econômica, e o Estado fortaleceu a concepção da educação como instrumento capaz de contribuir para o progresso e o desenvolvimento da sociedade. Os cursos de formação técnica receberam maior incentivo e a educação, em geral, aderiu ao contexto das ideologias nacionalistas e transnacionais, favorecendo a formação de profissionais requisitados pelo modo de produção capitalista (BRZEZINSKI, 1996, p. 59).

O projeto de desenvolvimento nacional adotado pelo governo militar tinha a educação como suporte; assim, o técnico em educação formado no curso de Pedagogia adquiriu papel importante na administração da educação aspirando a contribuir para a concretização do projeto desenvolvimentista⁵.

No contexto da recuperação econômica, da expansão da escolaridade e das reivindicações de educadores e estudantes pela gratuidade do ensino público, autonomia e modernização da universidade mesmo no governo militar, mudanças educacionais significativas foram determinadas por duas leis que reestruturaram o sistema educacional brasileiro, alterando a primeira LDB nº 4.024/61. Foram elas a Lei da Reforma Universitária nº 5.540/68, que legislava sobre as normas de organização e funcionamento do ensino superior e a Lei nº 5.692/71, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

⁵ Governo de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek

A Lei nº 5.540/68 dispôs que a organização dos cursos de graduação deveria ser apresentada em versões de duração plena ou curta, variando de acordo com a habilitação que a instituição de ensino oferecia, delineando o perfil do profissional a ser formado. A Lei nº 5.540/68 dispunha ainda sobre a formação docente em nível superior para o 2º grau, a formação de professores no nível superior para a Escola Normal e a formação de especialistas para os cargos técnicos da educação no curso de Pedagogia.

Embora a Lei da Reforma Universitária estivesse em consonância com o contexto do regime militar, a mesma apresentava em seu texto um discurso humanista, para amenizar as críticas feitas ao caráter técnico e utilitarista do sistema educacional. No âmbito da formação do educador, uma das mudanças propostas foi a retirada do curso de Pedagogia das Faculdades de Filosofia, argumentando que estas haviam fracassado devido ao perfil pragmático dado ao curso de Pedagogia. A fim de solucionar este problema, foram criadas as Faculdades de Educação para alocar o curso de Pedagogia, regulamentadas pelo Parecer nº 252/69 e pela Resolução CFE nº 2/69, que estabeleciam as normas de seu funcionamento em conformidade com os princípios da Lei da Reforma Universitária.

Essas novas regulamentações mantinham a orientação de que o curso de Pedagogia se destinava ao preparo de profissionais da educação para cargos docentes e não docentes. No entanto, a estrutura curricular do curso foi dividida em duas partes: a *comum*, que era a base do curso, e a *diversificada*, que oferecia diversas habilitações de duração plena, compostas por Magistério das disciplinas pedagógicas na Escola Normal, Orientação Educacional; e de curta duração, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. As habilitações passaram a compor a parte final na estrutura do curso de Pedagogia, ao contrário do formato anterior composto por bacharelado e licenciatura.

A disciplina de Didática, de optativa, passou a compor a parte comum do currículo, sob o argumento de que os pedagogos seriam, por princípio, professores da Escola Normal.

Mais uma vez os legisladores acreditavam que o oferecimento das habilitações e a possibilidade de escolha dos alunos por uma delas resolveriam o problema de identidade do campo profissional do pedagogo, já que as opções permitiam o direcionamento de sua atuação profissional, porém essa opinião não era consensual entre educadores e legisladores.

Foi em meio a esse contexto conturbado de ampliação da escolaridade e crescimento da exigência de qualificação dos docentes, que passou a ser consentido ao pedagogo o exercício da função docente nos anos iniciais da escolarização, com alteração curricular limitada à adaptação de apenas uma disciplina: Teoria e Prática do Ensino Primário, favorecendo essa atuação. Justifica-se tal concessão sob o argumento de que, se o pedagogo poderia formar os professores para a docência neste nível de ensino, ele também era capaz de exercer tal ofício. Desse modo, dois cursos - o Normal no nível médio de ensino como formação mínima e o curso de Pedagogia no nível superior de ensino - conduziam a formação de um mesmo profissional: o professor para os anos iniciais da educação básica.

A Lei nº 5.692/71 estabeleceu que a formação de professores para atuar nos anos iniciais da escolarização aconteceria não mais em cursos Normais, mas em cursos de segundo grau por meio da Habilitação Específica para o Magistério – HEM – e a atuação docente neste curso seria tarefa exclusiva dos pedagogos, já que este era um campo em que atuavam licenciados com formação em áreas específicas do conhecimento.

Aos egressos do curso de Pedagogia cabia o exercício das habilitações que lhes asseguravam a atuação como orientador, supervisor, administrador e inspetor escolar, o exercício do magistério no ensino normal, tanto das disciplinas correspondentes às

habilitações específicas quanto da parte comum do curso e o exercício do magistério na escola primária (CHAVES, 1981, p.54).

Para a certificação das habilitações, o Parecer nº 867/1972 estabeleceu a necessidade de comprovação de experiência docente de um ano para Orientação Educacional e um semestre para as demais habilitações. A obrigatoriedade da experiência docente determinada no Parecer nº 867/72 pressupunha que o aluno do curso de Pedagogia já tivesse atuado como professor, ainda que não tivesse recebido a titulação para exercício de tal função (SILVA, 1999, p. 61)

Tanto para a parte comum quanto para a parte diversificada do curso foram afixadas as matérias a serem cursadas em cada uma das habilitações pelo CFE, por meio do Parecer nº 252/69.

Chaves (1981, p.51) classifica o Parecer nº 252/69 como impreciso, por não definir as funções técnico-especializadas da área pedagógica. Segundo o autor, nomear as habilitações que o pedagogo cursaria não resolvia o problema de indefinição do curso.

Para Brzezinski (1996, p.76), a estrutura do curso encontrava-se fragmentada e a supervalorização da técnica refletia o modelo tecnicista do governo militar, que tinha como meta a capacitação e o treinamento em massa para atender às exigências do setor produtivo do sistema capitalista. A proposta de reformulação do curso no Parecer 252/69 expressa a formação de um profissional com perfil técnico e contraria a justificativa usada para a retirada do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, sob alegação de prejuízos à formação do educador, devido ao seu caráter prático, já que a proposta de formação na Faculdade de Educação fora também julgada pragmática.

Na década de 1970, Valnir Chagas busca adequar a formação do educador à Lei nº 5.692/71, que ditava as normas gerais para o ensino de 1º e 2º graus. Chagas retomou os planos de projeção da formação do educador e fez recomendações por meio das indicações

nº 67/75, que introduzia a discussão sobre estudos superiores de educação, nº 68/75, que abordava a redefinição da formação pedagógica dos cursos de licenciatura, nº 70/76, que tratava do preparo de especialistas em educação, e nº 71/76, orientando a formação de professores para a Educação Especial.

As indicações defendiam que os cursos de licenciatura tivessem uma regulamentação básica em comum e que a formação do professor para os anos iniciais de escolarização fosse redefinida, sugerindo, ainda, que a formação para a docência na pré-escola ocorresse no nível superior de ensino.

De acordo com Brzezinski (1996, p.82) as reformulações na formação docente para os anos iniciais de escolarização sugeridas por Chagas não previam o curso de Pedagogia como locus de formação, e sim o desdobramento de suas funções a outros cursos, que não foram especificados por ele.

Para Chaves (1981, p.69), o conselheiro da educação não queria exterminar o curso de Pedagogia, mas redefini-lo em um nível posterior ao da graduação, pois Chagas acreditava que deveriam ser mantidas as especialidades. Classificou, ainda, as propostas de Chagas como regulares e transitórias, sendo implementadas de acordo com o favorecimento para sua aplicação, pois ao mesmo tempo em que o conselheiro propôs a extinção dos cursos de formação de professores no 2º grau, atribuiu esse nível de ensino ao campo de atuação do pedagogo.

Chagas propôs a elevação da formação do especialista em educação para o nível da pós-graduação como formação complementar aos licenciados em geral, mesmo sabendo que a quantidade de cursos de pós-graduação na década de 1970 era insuficiente e que uma possível ampliação desses cursos estava comprometida pelo fato de não ter profissionais habilitados para atuar neste nível de ensino. A negação, pelo conselheiro, do curso de Pedagogia como capacitado para a formação docente e do especialista propunha

indiretamente a extinção da formação do especialista em educação, já que a proposta de elevação da formação deste profissional não vinha acompanhada da ampliação da pós-graduação no Brasil.

2.2 Contribuição do movimento de educadores na reformulação do curso de Pedagogia

Em oposição às proposições de Chagas, no final da década de 1970, movimentos de educadores começaram a ser organizados, manifestando o descontentamento com as políticas de formação do educador que vinham sendo aplicadas, de modo unilateral, pelo CFE. Tais movimentos defendiam a não-diferenciação entre a formação do professor e do especialista, a manutenção do curso de Pedagogia enquanto licenciatura, a redefinição do curso de Pedagogia e a reformulação dos cursos de formação de educadores com objetivos voltados à educação para transformação social e à valorização da escola pública e do magistério (Libâneo, 2002, p.129).

Sob pressão de educadores e instituições educacionais, o Ministro da Educação e Cultura, Ney Braga, não aprovou as indicações de Chagas, embora elas já tivessem sido aprovadas pelo CFE (CHAVES, 1981, p.57). Os encaminhamentos dados aos cursos de formação de educadores passaram a considerar os posicionamentos das instituições universitárias e entidades educacionais independentes, que se organizaram em comitês regionais na construção de um projeto alternativo de educação, em oposição aos projetos que lhes eram impostos pelo Ministério da Educação e passaram a discutir, juntamente com os órgãos oficiais do governo, as diretrizes do processo de reformulação dos cursos.

O movimento dos educadores foi analisado por Brzezinski (1996, p.84), que indica sua organização mesmo durante o regime militar, no aguardo de sinais de abertura no cenário político, o que ocorreu com a crise da ditadura no final da década de 1970, para se manifestar e impedir que o poder público resolvesse problemas particulares e setorializados sem a participação dos cidadãos.

O movimento de educadores era liderado a princípio pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – e pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES. Essas associações concentravam seus esforços na mobilização e na estimulação da tomada de consciência dos educadores sobre a importância das políticas educacionais e a valorização dos profissionais da educação por meio do fortalecimento da formação política do educador. Não era um movimento solitário, estava

articulado com o movimento global da sociedade brasileira, representada por sindicatos e por outros segmentos que se opunham às medidas autoritárias do regime político.

Após o regime militar, o processo de redemocratização se fortaleceu no país, e o movimento de educadores favoreceu a mobilização e a participação da sociedade civil na reorganização das políticas educacionais do Estado. Discussões, debates, estudos e pesquisas compunham o cenário de reconstrução da história dos cursos de formação docente (BRZEZINSKI, 1996, p.83).

A adoção de uma base comum nacional pelo movimento dos educadores veio contrapor-se à situação e resistir à idéia do currículo mínimo e à idéia de disciplinas agrupadas, que delimitavam a formação do educador. As idéias centrais do movimento de educadores estavam pautadas na concepção de formação do professor enquanto educador, tendo a docência como a base de sua identidade profissional em qualquer nível ou modalidade de ensino (SILVA, 1999, p.79).

Brzezinski (1996, p. 91) afirma que a aproximação dos professores ao movimento foi gerada pela progressiva proletarização dos profissionais que atuavam na educação.

No âmbito dos discursos, no início da década de 1980, foi atribuído à educação um novo papel: o de denunciar alienações existentes. A teoria marxista, por ser hegemônica, influenciou essa nova visão na medida em que buscava analisar a sociedade e as relações sociais capitalistas numa perspectiva de totalidade. Contudo, por aproximadamente três décadas, o Parecer nº 252/69 permaneceu regulando o curso de Pedagogia, ou seja, não houve alterações nos documentos oficiais para nortear a formação do educador.

Libâneo (2002, p.131) afirma que, a partir da década de 1980, o curso de Pedagogia sofreu um esvaziamento teórico em razão da adesão aos discursos de cientistas sociais, havendo a sociologização do pedagógico, a dispersão do currículo e o desprezo de conteúdos fundamentais e específicos da educação. Para Tanuri (2000, p.85) as falhas na política de formação e a ausência de ações governamentais adequadas desprestigiavam a profissão docente e comprometiam a qualidade do ensino.

Nessa mesma década, o curso de Pedagogia caracterizou-se pelas experiências que as instituições educacionais realizavam na formulação de seus currículos adotando habilitações que diferenciavam as estruturas curriculares das instituições. Foram feitas adaptações nas proposições das habilitações existentes, preservando-se as peculiaridades da região onde o curso era oferecido acolhendo-se novas necessidades de formação, como a educação de adultos, educação indígena, rural e à distância. Essas novas experiências aconteciam com a aprovação legal dos órgãos educacionais do governo, sendo justificadas pela flexibilidade com que as questões relacionadas ao curso vinham sendo tratadas em conjunto com o movimento de educadores.

A Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores – CONARCFE –, foi criada em 1983, e em 1990 veio a transformar-se na ANFOPE – Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação. Esta associação participou expressivamente dos debates sobre os cursos de formação do educador, que contribuíram para reformular currículos de algumas Faculdades de Educação, e atuou no acompanhamento das ações do MEC relacionadas aos cursos de licenciatura.

O movimento nacional de reformulação dos cursos adotou alguns princípios que passaram a nortear suas discussões. A idéia da base comum nacional na formação dos profissionais da educação, inclusive na do pedagogo, foi instituída em 1983, no I Encontro Nacional do Projeto de “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, em Belo Horizonte.

No documento final do Encontro (1983), foi determinado que “a base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental e (...) a docência constitui a base de identidade profissional de todo educador” apud Brzezinski (1996, p.172).

A partir de 1984, a base comum nacional passou a ser considerada uma diretriz para estudos comuns a todas as licenciaturas, e seu corpo de conhecimento fundamental foi definido como o domínio filosófico, sociológico, político e psicológico do processo educativo. No caso do curso de Pedagogia, a docência era complementada por habilitações, que resultavam no aprofundamento dos estudos específicos.

Como não havia consenso quanto às habilitações que comporiam os estudos específicos do curso de Pedagogia, coube às instituições de ensino a decisão de escolher as habilitações a serem oferecidas. Algumas instituições dedicavam-se à habilitação que formaria o docente para os anos iniciais do ensino fundamental, outras ofereciam esta habilitação acrescida das habilitações para exercício da administração, da orientação, e da supervisão, entre outras. Desse modo, a formação oferecida pelo curso de Pedagogia no Brasil não tinha um padrão único estabelecido, adquiriu diversos formatos. As atividades profissionais do pedagogo poderiam ser restritas a apenas uma habilitação ou amplas, de acordo com a proposta de formação que a instituição educacional apresentasse.

Brzezinski (1996, p.207) aponta dados de uma pesquisa realizada em 1994, em que, de 40 cursos de Pedagogia investigados em 22 universidades públicas, três permaneciam formando apenas o especialista, sem exigir a formação inicial como docente, e os outros 37 cursos definiram a docência como base comum da identidade profissional do pedagogo.

A flexibilidade concedida às instituições educacionais na construção de seus currículos pela abertura do CFE, por meio do Parecer nº 252/69, constituiu-se em uma atitude extrema se comparada ao currículo básico estipulado em 1939, com a criação do curso por meio do Decreto nº 1.190/39, ao currículo mínimo adotado em 1962 por meio do Parecer nº 251/62 e à base comum determinada pelo Parecer nº 252/69.

Enquanto as regulamentações anteriores do curso de Pedagogia mantinham a tradição de delimitar o currículo do curso, ao final da década de 1980 não havia uma base definida que norteasse ou determinasse o perfil do pedagogo. Embora o Parecer nº 252/69 fosse a referência oficial para a organização curricular do curso de Pedagogia, havia um desajuste entre as orientações dadas em 1969 e o contexto de redemocratização no final dos anos de 1980, que favorecia as adequações realizadas para atender às novas necessidades de formação docente. O Conselho Federal de Educação passou a aceitar propostas experimentais de elaboração curricular do curso de Pedagogia (TANURI, 2005, p. 2). Tal medida favoreceu a diversidade de construção curricular do curso de Pedagogia e conseqüentemente variações na formação do pedagogo. Nesse período, as diferentes concepções de formação tornaram-se mais evidentes, atendendo a diferentes fins educativos, ou seja, os cursos tendiam a direcionar sua estrutura curricular, uns mais voltados para o exercício da licenciatura e outros para as habilitações relacionadas às funções técnicas em educação.

A busca da identidade do curso de Pedagogia era uma meta contínua para o movimento de educadores. Em 1990 os princípios da Anfope foram reafirmados em Belo Horizonte, a saber:

- a questão da formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada;
- a transformação do sistema educacional exige e supõe sua articulação com a própria mudança estrutural da sociedade em busca de condições de vida justas, democráticas e igualitárias para as classes populares;
- é dever do Estado atribuir recursos financeiros adequados a manutenção das instituições educacionais públicas garantindo o direito os cidadãos à qualidade e gratuidade d ensino;
- é dever dos educadores por meio de suas entidades de classe fortalecer o mecanismo de intimidação do Estado para ampliar os recursos da educação;
- a valorização dos profissionais da educação é fator extremamente importante para a qualidade do ensino;
- no movimento de luta pela democratização da sociedade brasileira está inserida a necessidade da gestão democrática da escola e da educação;
- a autonomia universitária supõe a afirmação da liberdade acadêmica e científica, da

organização administrativa e de gerência de recursos materiais e financeiros;

- é dever da comunidade educacional proceder ao desenvolvimento de um amplo estudo, para reforma da legislação educacional;
- é dever das entidades educacionais lutar pela reformulação das atribuições e composição do CFE e CEEs;
- *todos os cursos de formação deverão ter uma base comum: formar professores. “a docência constitui a base de identidade profissional do educador”* (grifos do autor);
- quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas, a partir de uma base comum nacional;
- a teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador como uma unidade indissociável;
- os cursos de formação do educador deverão ser estruturados de forma a propiciar o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa em educação;
- a aprovação de cursos e de experiências deve ser assegurada, mediante a sistemática de credenciamento periódico estimulando um processo avaliativo permanente dos cursos.

(BRZEZINSKI, 1996, P.171)

Tornou-se um desafio ainda maior a reafirmação ou manutenção destes princípios com a intensidade das discussões na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que será analisada no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9.394/1996

– RECONFIGURAÇÕES NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

CAPÍTULO 3

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9.394/1996

– RECONFIGURAÇÕES NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

O objetivo deste capítulo é analisar as mudanças ocorridas nas diretrizes para a formação docente a partir das reformulações no curso de Pedagogia e da proposição do curso Normal Superior, previsto na Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96.

Para melhor compreendermos as mudanças propostas na LDB/96, recorreremos ao trajeto percorrido durante sua elaboração, identificando a origem e os autores das alterações propostas, que geram discussões atuais sobre a formação docente. Na recuperação desse trajeto nos ateremos especificamente aos artigos que tinham a intenção de normatizar a formação dos profissionais da educação nos projetos elaborados com vista à construção da nova LDB e posteriormente os artigos que passaram a vigorar com a aprovação da LDB/96, no que se refere à formação de educadores.

3.1 Origem das determinações da Lei nº 9.394/96

O processo de construção da nova LDB iniciou-se em 1987, quando a Revista ANDE (Associação Nacional de Educadores) escolheu como tema de discussão a nova LDB. Outros eventos educacionais do país também elegeram a LDB como tema e, assim, as primeiras idéias acerca das mudanças educacionais consideradas necessárias foram traçadas. Em 1888, a Constituição Federal favoreceu a possibilidade da construção efetiva de uma nova LDB, contendo as raízes da futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Dois projetos de LDB foram discutidos no legislativo. O primeiro, Projeto nº 1.158A/88 tramitou, primeiramente, na Câmara dos Deputados e teve a colaboração de educadores em sua formulação (SAVIANI, 1997, p.36).

No que tange à formação dos profissionais da educação, o projeto nº 1.158A/88 justifica previamente no art. 52, parágrafo único, que diante da situação da educação brasileira na época, a formação de professores para as quatro primeiras séries do 1º grau em cursos de 2º grau seria mantida, e a formação do especialista em educação aconteceria na graduação ou em cursos de pós-graduação.

É importante destacar que, embora os educadores tenham colaborado na construção do Projeto nº 1.158A/88, não foram observadas mudanças substanciais no campo da formação do educador. A proposta de manutenção do modelo de formação dos profissionais da educação foi tida como viável e, portanto, a recomendada.

O projeto nº 1.158A/88 ao ser apresentado na Câmara dos Deputados, foi modificado por meio de emendas. Novas consultas públicas foram realizadas com o intuito de acatar sugestões de educadores e de instituições educacionais. Após reformulações, o projeto constituiu-se em um texto substitutivo aspirando a contribuir para a construção da nova LDB. O texto indicava, no art.95, que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A elevação do nível de formação de professores para atuar nos anos iniciais da escolarização era prevista desde o início do século XX, porém, só em 1990 a mudança para o nível superior de ensino passa a ser considerada possível nas discussões preliminares ao estabelecimento da LDB.

Mesmo com a indicação de que a formação docente para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental poderia se realizar em nível superior, em curso de

licenciatura, de graduação plena, o curso de Pedagogia não foi citado como o responsável por esta formação. No texto substitutivo, art. 96, competia ao curso de Pedagogia

A preparação de educadores para o exercício de funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, exigida experiência docente com duração mínima de 2 anos e outras condições a critério dos órgãos normativos dos sistemas de ensino.

A flexibilidade proposta às instituições educacionais, por meio desse artigo, expressa novamente que a manutenção dos diversos modelos de cursos de Pedagogia era buscada na tentativa de desviar-se do confronto que impusesse a delimitação do perfil e do campo de atuação do pedagogo.

A experiência docente exigida no citado artigo pressupunha que o aluno já atuasse na área de ensino; desse modo o curso seria uma complementação da formação do professor para atuar em cargos administrativos da educação.

O andamento das discussões acerca do texto substitutivo foi interrompido em 1995, sob alegação de inconstitucionalidade pelo Senador Darcy Ribeiro e um segundo projeto de LDB foi discutido no legislativo: o Projeto de Lei do Senado nº 67/92, de autoria do Senador Darcy Ribeiro. Neste projeto foram colocadas as propostas que mudariam significativamente a formação de professores e demais profissionais da educação.

Darcy Ribeiro propunha, no art. 68 do projeto, que “a formação de docentes para atuar no ensino fundamental e médio se fará preferentemente em institutos superiores de educação, em regime de tempo integral.”

Embora a experiência da formação de professores em institutos superiores tivesse sido registrada por Tanuri (2000, p. 84) no início da década de 1990, no estado do Rio Grande do Norte e no Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso na formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino

fundamental, pela primeira vez os institutos superiores de educação foram citados com a intenção de se tornarem nacionalmente o *locus* de formação docente e, ainda, com a proposta ousada de formação em regime de tempo integral.

O Projeto nº 67/92 previa o curso Normal Superior para a formação de professores para a educação infantil, para o ensino fundamental, e tal curso deveria ser oferecido nos institutos superiores de educação. Como se observa a novidade dos institutos superiores de educação veio acompanhada da proposta de um novo curso para formação docente, que tinha a função de formar docentes para a educação infantil e para o ensino fundamental.

Quanto à formação dos especialistas em educação para o exercício das funções de administração, planejamento, inspeção, orientação pedagógica e orientação educacional, o projeto indicava, no art. 70, os cursos de graduação em educação, ou, preferencialmente, em nível de pós-graduação, não propondo a eles qualquer função docente.

Após incorporar algumas emendas o projeto de autoria do Senador Darcy Ribeiro foi aprovado em 20 de dezembro de 1996, em homenagem ao 35º aniversário da primeira LDB/61, constituindo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

É importante destacar que as mudanças educacionais definidas na LDB/96 não são isoladas e que, portanto, não expressam apenas a vontade política do legislativo. Essas alterações estão inseridas em um contexto maior de desenvolvimento político, econômico e social de uma sociedade globalizada que busca dinamizar as relações entre a educação e o trabalho, adaptando as políticas educacionais à organização do sistema de produção.

3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96: lugares da formação docente

Com a LDB/96, a educação foi reformulada e novos rumos foram traçados à formação dos profissionais da educação expressa nos artigos 61, 62, 63, 64 e 65. Os artigos 62 e 63 definem o local e o nível da formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Este artigo permite a atuação de dois cursos em um mesmo nível de ensino, a educação superior, na formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental nas universidades, nos institutos superiores de educação, nas faculdades e nas demais instituições de ensino e, ainda, a opção no nível médio de ensino, na modalidade Normal.

Nas disposições transitórias no art. 87, é estabelecido, no § 4º, que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” Embora, tal determinação seja transitória há um grande empenho político para o alcance desta meta, ainda que esta medida custe a fragilização da formação docente. O período para a habilitação dos professores foi estipulado em dez anos e posteriormente ampliado até o ano de 2014.

Desse modo, a formação docente para os anos iniciais da escolarização passou a ser oferecida em universidades com ou sem o instituto superior de educação, nos institutos superiores de educação fora do contexto da universidade e em escolas regulares, no

nível médio de ensino. As faculdades isoladas que ofereciam cursos de formação de professores deveriam transformar-se em institutos superiores de educação.

Como o instituto superior de educação constituía uma experiência praticamente inédita na formação docente no Brasil, coube ao legislador esclarecer os cursos que seriam nele oferecidos, o que foi feito no art. 63 da LDB/96:

Os institutos superiores de educação manterão:

- I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis.

Nos três incisos do artigo citado há propostas inovadoras. No primeiro, a novidade é o curso Normal Superior, específico para a formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O segundo inciso cria a possibilidade de profissionais de outras áreas, mediante programas de complementação pedagógica, atuarem na educação básica, e o terceiro contempla uma reivindicação do movimento dos educadores representados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE – no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, que era o aperfeiçoamento contínuo do professorado, mediante cursos de formação com oportunidades regulares de capacitação (WEBER, 2000, p.141), ainda que esse aperfeiçoamento profissional contínuo não fosse previsto pelo CNTE em institutos superiores de educação.

As orientações contidas na nova LDB/96 referentes à formação docente intensificaram as discussões acerca do tema. A proposta do instituto superior de educação para a formação de professores suscitou críticas de educadores como Aguiar (2001, p.207), que analisa este fato como prejudicial à formação docente devido ao seu afastamento de um centro de produção e disseminação do conhecimento, que é a universidade.

A formação de professores em instituições não-universitárias não é um fato novo no Brasil. Antes mesmo da aprovação da LDB/96, esta formação era oferecida pelas faculdades isoladas. Porém, Pereira (1999, p.120) destaca que a experiência de formação nessas faculdades tinha qualidade questionável, uma vez que essas instituições se limitavam a reproduzir de maneira empobrecida os modelos de formação de professores das universidades. Da mesma forma, Fávero (2001, p.57) afirma que a prestação do ensino em ambientes que não fazem pesquisa o torna estéril e obsoleto. Professores e alunos apenas se apropriam de conhecimentos sem produzi-los.

Sheibe e Aguiar (1999, p.222), ao defenderem a formação docente na universidade, chamam a atenção para o lugar que os institutos superiores de educação ocupam na hierarquia acadêmica da educação superior no Brasil, fixada pelo Decreto nº 2.306/97, adotando a seguinte ordem: 1- universidades 2- centros universitários, 3- faculdades integradas e isoladas ou institutos superiores, sendo que apenas a universidade tem a obrigatoriedade da pesquisa científica.

É importante destacar que o vínculo de um determinado curso com instituições que estejam classificadas em qualquer um dos patamares da hierarquia da educação superior não garante ao aluno o acesso à pesquisa, defendido por Fávero (2001) e Sheibe e Aguiar (1999) como indispensável na formação do educador. Mesmo a universidade, indicada como o lócus ideal para a pesquisa encontra dificuldades para realizá-la, fato justificado pela ausência de infra-estrutura.

Quanto ao oferecimento da formação docente pelos institutos superiores de educação, Weber (2000, p.145) avalia que essa tendência de formação hierarquizada no contexto da educação superior deve-se ao fato de a universidade se deixar levar pelo academicismo, colocando a formação de professores em segundo plano, favorecendo a criação de novos formatos de cursos e um espaço específico para a formação docente.

Os autores Sheibe e Aguiar (1999), Aguiar (2001), Weber (200), Pereira (1999) e Fávero (2001) entendem que a proposição do instituto superior de educação é paralela à proposta da universidade, o que não é verdade, pois, ambos estão ancorados no nível superior de educação e, ainda, o instituto superior de educação pode estar contido na universidade, embora esta não seja a realidade da maioria deles.

Palma Filho (2004, p.154) afirma não ser um privilégio a formação de professores na universidade, pois, mesmo com o mandamento constitucional da universidade de articular ensino, pesquisa e extensão, as licenciaturas não recebem a mesma atenção dada às demais atribuições da universidade e adverte que o centro dos debates não deve ser os locais de formação mas, sim as diretrizes e os princípios que dão base a essa formação.

O instituto superior de educação recebeu suas primeiras regulamentações do Conselho Nacional de Educação, pela Lei nº 9.131/95 para normatizar e deliberar sobre a educação nacional. Com a LDB nº 9.394/96 outras orientações foram determinadas e, após três anos da implantação da nova LDB, o Parecer CNE/CP nº 115/99, que serviu de base para a elaboração da Resolução CNE/CP nº 1/99 que dispõe sobre os art. 62 e 63 da LDB/96, veio tratar mais detalhadamente sobre o funcionamento e campo de atuação do instituto superior de educação.

O Parecer CNE/CP nº 115/99 (p.3) define os institutos superiores de educação como “centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor de educação básica.”

Entre as incumbências dos institutos superiores de educação, a formação docente no curso Normal Superior será a investigada no próximo tópico.

3.3 Curso Normal Superior - formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental

O curso Normal Superior foi regulamentado de modo fragmentado. Algumas de suas deliberações ocorreram no contexto das determinações sobre o instituto superior de educação, a saber o Parecer CNE/CP nº 115/99 e a Resolução CNE/CP nº 1/99, os Decretos nº 3.276/99 e 3.556/00 incluídos na deliberação dos cursos de licenciatura e os Pareceres CNE/CES nº 970/99 e CES nº 133/01 que contêm orientações específicas à formação docente para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental e o Parecer CNE/CP nº 9/2001 contendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível Superior.

No Parecer CNE/CP nº 115/99 e na Resolução CNE/CP nº 1/99, são conferidos os encargos sobre as quais o curso Normal Superior e demais cursos e programas oferecidos no instituto deveriam pautar-se. Segundo o art 1º, § 1º dessa Resolução os institutos superiores de educação e, conseqüentemente, o curso Normal Superior, observarão na formação do aluno:

- I- a articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência;
- II- a articulação entre áreas do conhecimento ou disciplinas;
- III- o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional;
- IV- a ampliação dos horizontes culturais e o desenvolvimento da sensibilidade para as transformações do mundo contemporâneo.

A regulamentação do curso Normal Superior redefiniu a atuação docente na medida em que propôs a valorização da prática na formação docente como instrumento capaz de instigar a construção contínua do conhecimento. A ênfase na formação intelectual do

professor por meio de estudos com fundamentações basicamente teóricas abriu espaço a uma formação integrada por meio da articulação teoria e prática.

Ainda na Resolução nº 1/99, art. 1º, § 2º, há orientações determinando os pré-requisitos necessários à formação docente e o modo como o curso Normal Superior deve ser organizado na capacitação para:

- I- conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas do conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, adequando-os às necessidades dos alunos;
- II- compreender e atuar sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino;
- III- resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, zelando pela aprendizagem dos alunos;
- IV- considerar, na formação dos alunos da educação básica, suas características socioculturais e psicopedagógicas;
- V- sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente.

A Resolução 1, art. 4º, § 1º, regulamenta a formação do corpo docente a atuar nos institutos superiores de educação e que deve ser composto de 10% de mestres ou doutores, 1/3 dos profissionais deve ser contratado em regime de tempo integral e 50% devem ter experiência comprovada na educação básica.

A exigência da experiência no nível de ensino no qual o docente do instituto superior de educação pretende formar os profissionais para atuar na educação básica é um avanço considerável, visto que, as discussões teóricas podem ser extrapoladas e mais consistentes. Tal medida previne que apenas teóricos se encarreguem da formação de professores e favorece a discussão sobre as necessidades reais de formação docente e do aluno.

Sobre o art. 63 da LDB/96, a Resolução CNE/CP nº 1/99 estabelece especificamente que o curso Normal Superior na formação de professores para a educação infantil deve promover práticas educativas que considerem o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psico-social e cognitivo-lingüístico. Na formação para os anos iniciais do ensino fundamental, os docentes devem ser capazes de

conhecer e adequar os conteúdos da Língua Portuguesa, da Matemática, de outras linguagens e códigos, do mundo físico e natural e da realidade social e política, de modo a assegurar a aprendizagem dos alunos.

A duração do curso Normal Superior foi estipulada inicialmente em, no mínimo, 3200 horas por meio da Resolução CNE/CP nº 1/99, que foi posteriormente revogada pelo art. 4º da Resolução CNE/CP nº 2/2002 e passou para 2800 horas.

No Parecer CNE/CES nº 970/99, os conselheiros do CNE Eunice Durham, Yugo Okida e Abílio Afonso Neves declararam que a apropriação do curso de Pedagogia das licenciaturas para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental foi uma solução provisória e só foi possível pelo fato de haver uma lacuna resultante da inexistência de cursos para formação desses profissionais e que, como a lacuna já tinha sido preenchida com a proposta do curso Normal Superior, os cursos de Pedagogia não deveriam oferecer tal formação.

Este Parecer (CNE/CES nº 970/99) foi reafirmado com o Decreto nº 3.276/99, que dispôs sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. O decreto concedeu, ainda, ao curso Normal Superior a exclusividade da formação de docentes para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

O art. 3º do Decreto nº 3.276/99 foi o mais polêmico no que diz respeito à formação docente e o que mais provocou agitação nos bastidores educacionais ao determinar que

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

A questão da exclusividade foi debatida e repudiada. Em 2000, na reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – em

Caxambu – MG, uma carta foi elaborada para tornar a população brasileira e autoridades constituídas cientes da rejeição da Associação às políticas educacionais implantadas no país.

Em relação à política de formação docente, foi feita a delação de que os cursos destinados à formação deste profissional eram aligeirados e que visavam apenas à certificação formal, sem qualificar para o exercício da profissão. A carta da ANPED ofereceu denúncia pública do que classificava como deterioração da educação no país.

Um pilar também polêmico estabelecido com o Decreto nº 3.276/99, art.5º, § 1º, são as competências a serem desenvolvidas na formação de professores para atuar na educação. São elas:

- I- o comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;
- II- compreensão do papel social da escola;
- III- domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- IV- domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos de ensino e da gestão;
- V- conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e,
- VI- gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Avaliando as competências acima descritas, é possível analisar a centralidade dos desafios educacionais na figura do professor, que tem a responsabilidade de articular desde a formação do indivíduo até o desenvolvimento da sociedade democrática.

A atribuição ao indivíduo do gerenciamento de sua própria formação, de certo modo, minimiza as deficiências do sistema educacional, responsabilizando o indivíduo pelo sucesso ou pelo fracasso de seu trabalho, não considerando as demais variantes de responsabilidade do Estado.

Silva Jr. (1996, p.75) discute a política educacional centrada no desenvolvimento de competências como um modelo conveniente para o desempenho do neoliberalismo, pois, por meio desse modelo é possível “deslegitimar o Estado como provedor” e apontar no outro a incompetência e limitação para viabilização das ações do

Estado. Para o autor, esta política conduz “ao incremento de uma ideologia que responde pela sustentação de um projeto econômico instrumentalizador do Estado e da sociedade” (*idem*, p.79). Esta instrumentalização volta-se para a resolução de problemas de ordem capitalista, fazendo parte de ajustes para adaptar a educação a um modelo de formação que corresponda aos anseios econômicos.

Maués (2003, p.107) também discorda do modelo de formação pautado em competências, pois, segundo a autora, a educação fica sujeita ao raciocínio utilitarista do mercado e não contribui para a emancipação do indivíduo.

Silva Jr (1996, p.74) cita Batista ao interpretar o conceito de competência a partir do Consenso de Washington⁶ onde o “incompetente é sempre o outro”, ou seja, “o outro é aquele que por sua incompetência limita ou inviabiliza o exercício da ‘nossa’ competência” – fala do Estado. A estratégia da competência adotada pelo Estado é um artifício que delega suas ações aos indivíduos, sendo resguardada ao Estado a postura de regulador.

Para Silva Jr (*idem*) “a hipervalorização da competência e a proposição da competitividade como um ideal educacional sugere (...) a volta ao ‘darwinismo social’ e à simples luta pela sobrevivência entre as diferentes espécies do reino animal, que termina, inevitavelmente, com o extermínio dos mais fracos pelos mais fortes”, favorecendo o extermínio da ínfima possibilidade de justiça social.

Para Freitas (2003, p.1109), as competências são caracterizadas como um conjunto de habilidades individuais, e foram incluídas no processo educativo para regulação do trabalho docente, que passa a ter parâmetros definidos para avaliação do desempenho docente, norteando as políticas de financiamento da educação, adequando-a aos modos de produção capitalista.

⁶ Acordo realizado entre países, com sugestões de reestruturação política e, principalmente, econômica na garantia do pagamento de dívidas externas.

Não foi apenas a questão da inclusão do modelo de competências na formação docente que intrigou os educadores, no contexto de regulamentação do instituto superior de educação e do curso Normal Superior. Ocorre também o acirramento dos embates entre educadores em razão da pluralidade teórica que norteia suas concepções.

Pimenta (2002, p.54) defende a separação da formação do pedagogo da formação docente, porém discorda da proposta do curso Normal Superior, pois segundo ela o curso não incorpora inovações necessárias à formação docente. Cita o exemplo da ausência de integração da formação inicial à formação continuada nos documentos que regulamentam o curso Normal Superior.

Freitas (1999, 178) afirma que a reformulação proposta à formação docente configura-se às avessas. Ao invés de buscar avanços, as propostas de formação de professores são de aligeiramento e de qualidade inferior.

O curso Normal Superior recebeu inúmeras críticas desde a sua proposição, na LDB/96, até a aprovação do Parecer CNE/CP nº 115/99 e a Resolução CNE/CP nº 1/99. O interesse de preservar o conteúdo da Lei nº 9.394/96 foi expresso por meio do Decreto nº 3.276/99, que suscitou desacordos entre os próprios conselheiros da educação. Houve quem interpretasse o fim da concomitância de dois cursos atuando na formação docente para os anos iniciais da educação básica: o curso de Pedagogia e o Normal Superior, cabendo ao último curso a exclusividade desta tarefa e ao curso de Pedagogia a adaptação no prazo de dois anos às funções definidas no art. 64 da LDB/96:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional.

Este período culminou com protestos e manifestações em diversos formatos (cartas, documentos de associações de educadores, entre outros), juntamente com a instalação

de um Fórum em Defesa da Formação de Professores, em Brasília, em 1999, composto por entidades que atuavam na área educacional (CASTRO, 2003, p.135).

O Decreto nº 3.276/99 vigorou por menos de um ano quando foi alterado pelo Decreto nº 3.554/00, que trata da exclusividade do curso Normal Superior na formação docente para os anos iniciais da educação básica, conforme prevê o art.1º, § 2º: “a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores”.

A substituição dos termos *exclusivamente* por *preferencialmente* não apresentou soluções; apenas retornava à situação anterior à do Decreto nº 3.276/99, sem definições quanto ao curso que seria responsável pela formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A formação de docentes para os anos iniciais de escolarização não seria mais exclusividade do curso Normal Superior. Os cursos de Pedagogia que ofereciam essa formação poderiam continuar a oferecê-la desde que respeitadas as leis que regulamentavam tal atuação. Todavia, no texto do Decreto nº 3.276/99, a preferência para a formação docente aos anos iniciais da escolaridade era do curso Normal Superior, e permanecia a dualidade entre o curso de Pedagogia e o curso Normal Superior.

A necessidade de ampliação da formação em nível superior de educadores que não têm acesso à formação neste nível de ensino é evidente no quadro docente do Brasil. A proposição de novos modelos de formação docente levou à expansão da iniciativa privada nesse setor, com o aumento do número de vagas. Porém, a expansão acelerada de criação dos cursos não assegurou um padrão mínimo de formação resultando em prejuízos para a qualidade da educação, o que se constitui em desafio e um sério problema na formação dos profissionais que atuam em áreas educacionais. Nesse sentido, estudos do Instituto Nacional

de Estudos e Pesquisa – INEP – indicam que o nível de escolarização do professor que atua na educação infantil e no ensino fundamental no Brasil é inferior ao indicado nas metas da Década da Educação no art. 87 da LDB/96, que é a formação em nível superior, conforme consta na tabela 1.

Tabela 1 – Nível de escolaridade das funções docentes⁷ na educação infantil e no ensino fundamental

	educação infantil	ensino fundamental
Nº de funções docentes	395.080	403.145
Funções docentes com formação superior	38%	68%
Funções docentes sem formação superior	62%	32%

Dados INEP – 2005

Esta tabela indica que na educação infantil existem 395.080 funções docentes, das quais, apenas 38% dos profissionais têm formação superior, sendo que a maioria, 62%, corresponde a 246.242 funções docentes sem a formação almejada pela legislação. Desses 62%, apenas 53% têm o magistério completo, no nível médio de ensino, 6% cursaram o nível médio sem a habilitação para o magistério, e 3% cursaram apenas o ensino fundamental.

No ensino fundamental, o INEP registra 403.145 funções docentes, sendo que 68% dos professores têm o curso superior completo e 32% não possuem formação superior. Se comparados às funções docentes da educação infantil, os números que representam as funções docentes do ensino fundamental são melhores, porém insatisfatórios, pois, 32% das 403.145 funções docentes correspondem a aproximadamente 129.000 cargos exercidos por profissionais sem formação superior.

⁷ As funções docentes correspondem a vagas ocupadas por professores e não à quantidade de professores atuantes, visto que um mesmo profissional pode exercer a função docente em mais de uma instituição educacional.

Inúmeras causas podem ser listadas para justificar as dificuldades do professor no acesso à formação em nível superior. Para não nos atermos apenas a dados quantitativos, apontamos a insuficiência de vagas em instituições públicas de ensino como um dos fatores que impedem o acesso do docente à formação superior, já que os baixos salários impossibilitam o acesso às vagas ociosas das instituições privadas, representando um gasto extra, ainda que seja para investir em sua própria formação. O desdobramento do professor que trabalha em vários turnos também dificulta sua disponibilidade de tempo para o aprimoramento dos estudos.

Considerando que a atuação do professor tem efeito multiplicador pelo fato de atuar com grupos de alunos, a falta de oportunidade de formação dos professores no nível superior de ensino compromete a qualidade da educação em proporções maiores. Embora a formação docente não seja o único fator determinante da qualidade de ensino, tem sua importância no contexto educacional.

A intenção de ampliar as oportunidades de formação docente por meio do curso Normal Superior exigiu esforços de seus propositores para rebater as críticas feitas ao curso. Porém, mesmo com todas as adversidades já apontadas neste estudo, o curso foi mantido como prevê a LDB/96.

Em 2006, a Resolução CNE/CP nº 1; ao fixar as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, ofereceu uma opção ao curso Normal Superior em seu art. 11:

As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderam a transformação em curso de Pedagogia (...) deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

É importante ressaltar que, embora as diretrizes curriculares estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 se destinassem ao curso de Pedagogia, não lhe foi conferido a tarefa de regulamentar um outro curso, desse modo, destacamos a incoerência

entre a proposta apresentada na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que é propor diretrizes ao curso de Pedagogia e não regulamentar o curso Normal Superior.

Verificamos que a alternativa proposta no art. 11 da Resolução acima citada, de o curso Normal Superior transformar-se em curso de Pedagogia, é uma situação inversa à apresentada em 1999 pelo Parecer CNE/CES nº 970/99, que sugeria a transformação dos cursos de Pedagogia em cursos Normais Superiores, como se esses cursos fossem equivalentes, sem considerar a exclusividade de formação do curso Normal Superior e a proposta de formação mais abrangente do curso de Pedagogia. Constataremos no próximo capítulo que as propostas de formação docente no contexto dos dois cursos são diferentes e que, portanto, tais cursos não podem ser tratados como equivalentes. O recuo do CNE conferindo às instituições a oportunidade de escolha entre o oferecimento de um curso ou outro demonstra a inconsistência da política de formação docente no país.

3.4 Curso de Pedagogia pós-LDBEN/1996

Retomando a trajetória do curso de Pedagogia, podemos analisar as alterações sofridas após a publicação da LDB/96, conforme consta no art. 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional.

Nos termos deste artigo, o curso de Pedagogia retoma as características de origem com a função de formar o *especialista* ou o *profissional da educação*, no bacharelado. No texto da LDB/96 não está prevista a atuação do pedagogo na formação de docentes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, nem mesmo para as disciplinas pedagógicas na formação de professores no nível médio de ensino, assim como não há registros na Lei nº 9.394/96 impedindo esta atuação.

Se na época de sua criação, em 1939, o curso de Pedagogia servia para o aprimoramento de professores primários, hoje o perfil do aluno que frequenta o curso é diversificado, pois não são todos que possuem experiência docente. Trata-se de um curso de formação inicial, de base, e não um curso complementar ou de aperfeiçoamento da formação de profissionais que já atuam na educação.

Os educadores filiados à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE - que elegem a docência como base de formação dos profissionais da educação mostram-se contrários à omissão no texto da LDB/96 no que se refere à atuação do pedagogo no trabalho docente.

É importante destacar que o princípio da docência como base de formação do pedagogo não é consensual. Enquanto a ANFOPE e demais instituições aliadas representantes dos profissionais da educação, como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE -, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – a ANPED -, Fórum de Diretores de Faculdades de Educação – FORUMDIr - defendem a docência como base de formação, outros estudiosos da educação discordam desse posicionamento.

Libâneo e Pimenta (2002, p.29) argumentam que “a ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”. Para esses autores, a redução do trabalho pedagógico ao trabalho docente leva ao entendimento vulgarizado da Pedagogia como prática de ensino, metodologia e procedimento de ensino. Vêm, ainda, a Pedagogia como um campo teórico-investigativo, que possibilita a reflexão a partir de práticas educativas, porém, excedem a elas.

A junção da formação docente para os anos iniciais da educação básica com a formação do *especialista* no curso de Pedagogia é questionada por Libâneo e Pimenta

(idem); que criticam os defensores da docência como base de formação do pedagogo por serem cristalizadores de conquistas históricas que fogem ao contexto atual, em que as exigências são direcionadas para a ampliação das práticas educativas e não à focalização na docência.

Para Libâneo (2001, p.120) a docência é apenas uma das múltiplas especializações profissionais do pedagogo, e a formação do pedagogo e do professor deve ser diferenciada, pois a formação para a docência não contempla as demais especificidades do trabalho pedagógico. Aponta, ainda, que a ausência de referências na reorganização do formato institucional e nos currículos do curso de Pedagogia dificultou o estabelecimento de consensos quanto à formação de professores pela ANFOPE e instituições que compartilham os mesmos princípios.

O trabalho pedagógico é conceituado por Libâneo (1998, p.56) como “todo trabalho profissional em qualquer esfera da educação intencional”, e nele está contido o trabalho pedagógico, e este por sua vez está intimamente relacionado à docência. Observemos que a proposição de dois cursos distintos para a formação do pedagogo e do professor justificada por Libâneo de que a docência é - apenas uma das múltiplas especializações profissionais do pedagogo - e a definição do autor sobre trabalho pedagógico como - todo trabalho profissional em qualquer esfera da educação intencional - é contraditória, ainda que o campo de atuação do educador seja amplo, a separação dessas formações tiraria do professor a oportunidade de conhecer o trabalho pedagógico como um todo que excede a atuação docente. O conhecimento específico da docência é fundamental à formação do futuro professor, porém, não é suficiente para prepará-lo ante as inúmeras tarefas que o professor tem exercido.

Desta forma, “as teses defendidas por adeptos da ANFOPE resultam de equívocos conceituais na definição de pedagogia e do trabalho dos pedagogos, expressos no

mote da docência como base da formação profissional de todos os educadores” (LIBÂNEO, 2002, p.81). O autor afirma, ainda, existir uma limitação conceitual, que dificulta a limpidez dos debates sobre a formação de educadores, porque impede “que se faça a distinção formal entre os termos pedagogia e docência, entre formar pedagogos-especialistas e formar pedagogos-professores” (idem), reduzindo a formação do educador à formação do professor. Os discursos da ANFOPE são avaliados por Libâneo como amplos em sua totalidade, porém restritos quanto à escolha de sua base.

Resguardadas as divergências referentes à base de formação do pedagogo, a discussão sobre o curso de Pedagogia foi retomada nos debates de educadores em torno da concepção de formação de educador pela ANFOPE, apoiada por outras entidades educacionais como a ANPAE, ANPED e FORUMDir, dispondo-se a contribuir na elaboração das diretrizes para o curso, sugerindo mudanças nas proposições oficiais.

É válido destacar que os princípios elaborados pelos participantes das entidades educacionais anteriormente citadas não primaram pela diversidade de opiniões. As discussões em torno desses princípios apresentam-se irredutíveis, ou seja, não havia a possibilidade de discutir a formação do pedagogo em uma perspectiva que não fosse a firmada pela ANFOPE.

A ausência de uma legislação complementar que regulamentasse o curso de Pedagogia, logo após a aprovação da LDB/96, permitiu que o curso continuasse exercendo funções que lhe foram atribuídas pelo Parecer CFE nº 252/69, como, a de atuar na docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em 1999, uma comissão de especialistas de ensino de Pedagogia apresentou uma proposta de diretrizes curriculares reafirmando os princípios discutidos pela ANFOPE em defesa da formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino

fundamental no curso de Pedagogia. Tal proposta não surtiu efeito ante as novas regulamentações legais destinadas à formação docente.

Com a regulamentação do curso Normal Superior, por meio do Parecer CP nº 115/99, dispendo sobre os artigos 62 e 63 da LDB/96, as habilitações para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental oferecidas nos cursos de Pedagogia foram revistas pelos relatores conselheiros do Parecer CNE/CES nº970/99, julgando que não deveriam mais ser autorizadas em cursos diferentes do Normal Superior. Ainda neste Parecer, algumas áreas de atuação do pedagogo são restringidas. As habilitações para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia, foram analisadas como uma solução provisória, suprimindo apenas a lacuna de formação docente no período em que o curso Normal Superior ainda não havia sido regulamentado.

Um dos conselheiros do Parecer CNE/CES nº970/99, Jacques Velloso, declarou voto contrário, questionando a sugestão dos demais conselheiros referente à exclusão da atuação do curso de Pedagogia na formação de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental e a educação infantil. Velloso argumentou que “a LDB não proíbe que os cursos de Pedagogia, quando ministrados em universidades, habilitem para a atuação em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”. A ausência do termo *somente* no art. 64, determinando que o curso de Pedagogia forme profissionais para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, levou o conselheiro à interpretação de que outras formações também podem ser desenvolvidas pelo curso de Pedagogia.

A disputa pela formação docente para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental nos cursos de Pedagogia e Normal Superior é basicamente representada por uma disputa entre órgãos educacionais do governo e entidades educacionais.

Embora a formação para a docência nos anos iniciais da escolarização, no curso de Pedagogia, fosse questionada por Pimenta (2001) e Libâneo (2001) que defendem a formação docente separada do curso de Pedagogia, esses autores não reconhecem o curso Normal Superior como apropriado para a formação profissional do professor. As publicações em defesa do curso Normal Superior estão contidas basicamente nas indicações oficiais do Ministério da Educação, por meio das deliberações do Conselho Nacional da Educação.

Brzezinski (1999, p.96) analisa a disputa dos cursos pela formação docente para os anos iniciais da escolarização como uma luta entre o mundo do sistema (mundo oficial), definido pela autora como aquele que atribui padrões, no caso, os órgãos oficiais do governo, contra o mundo real (mundo vivido) dos profissionais da escola básica, para quem são atribuídos os padrões.

Uma manifestação do “mundo oficial” foi a publicação do Decreto nº 3.276/99, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, definindo no art. 3º, § 2º, que

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

O Decreto 3.276/99, mais especificamente o art. 3º, § 2º, provocou novas discordâncias entre as esferas governamentais e o movimento dos educadores. Brzezinski (1999, p.8) interpreta o decreto como uma afronta à LDB/96, um golpe ao histórico movimento nacional de educadores que se dedicou, por décadas, a debates, estudos e experiências sobre a formação de profissionais para a educação básica.

Weber (2000, p.149) admite que a medida tomada, conferindo ao curso Normal Superior a exclusividade da formação de professores aos anos iniciais da educação básica, desconhece e desconsidera experiências realizadas por educadores e instituições educacionais do Brasil nos últimos anos. Segundo a autora, os desacordos entre gestores de

políticas educacionais e instâncias acadêmicas são gerados pela dificuldade de diálogo que existe entre eles e propõe como solução para o problema: a tolerância recíproca para que juntos promovam uma formação de qualidade aos professores.

Até mesmo os membros do Conselho Nacional da Educação manifestaram-se contrários à publicação do Decreto nº 3.276/99 considerando a medida inoportuna e inibidora das discussões que vinham ocorrendo sobre o tema da formação de professores. Como já foi anteriormente citado, este decreto foi alterado pelo art. 3º, § 2º, que substituiu o termo *exclusivamente* por *preferencialmente*.

O curso de Pedagogia manteve-se à margem de regulamentações oficiais após a LDB/96 devido às divergências entre os educadores e o MEC, e também por ser esse um momento de discussão e amadurecimento de idéias. Os educadores mobilizaram-se contrariamente às propostas elaboradas, que desconsideravam suas opiniões e princípios.

Uma nova regulamentação foi aprovada por meio do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que resultou na Resolução CNE/CP nº 1/2002, definindo as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, em nível superior. Tais Diretrizes não normatizaram a formação específica para a docência nos anos iniciais de escolarização, uma vez que a regulamentação para essa formação já era contemplada no Parecer CNE/CP nº 115/99, que sequer cita o curso de Pedagogia. Desse modo, o Parecer CNE/CP nº 9/2001 apenas definiu a formação superior dos profissionais que atuariam na educação básica em cursos de licenciatura plena. Definiu também os princípios que deveriam nortear a construção do projeto pedagógico e a organização de instituições educacionais superiores para a formação docente. O Parecer CNE/CP nº 9/2001 reafirmou algumas condições consideradas necessárias à formação docente, como as competências, e foi criticado por muitos educadores Freitas (2003), Aguiar (2001) sobre a concepção reduzida de pesquisa apresentada.

Palma Filho (2004, p.157) discorda do tratamento reducionista dado à pesquisa no Parecer CNE/CP nº 9/2001 e nos chama a atenção defendendo que o foco dos estudos não devem se pautar apenas no processo de ensino, aprendizagem e nos conteúdos escolares da educação básica, para o autor questões relacionadas a natureza do conhecimento devem interessar ao professores.

Enquanto as discussões giram em torno de questões importantes, porém secundárias, Silva Jr. (2006, p.5) também nos alerta que “o conhecimento propriamente dito não se constitui em objeto de estudo nos processos de formação de educadores, sejam quais forem as instâncias e as circunstâncias em que esses processos se desenvolvam”; Barreiro e Gebran (2006, p.21) confirmam essa situação, apontando que “o professor é formado para repetir modelos e não para produzir conhecimentos” e que esse tipo de formação apresenta lacunas e dificulta uma prática investigativa.

Abdala (2006, p.94) afirma que “do encontro do professor com o conhecimento é que se traduz o trabalho docente”. Ao discutirmos o posicionamento destes autores sobre a ausência do conhecimento nos currículos dos cursos de Pedagogia e a necessidade do conhecimento para a realização do trabalho docente, verificamos que esta deficiência na formação docente é uma questão grave e comprometedora da formação do professor.

Abdala (2006, p.97) estabelece que são três as fontes do conhecimento. A primeira “refere-se à visão que o professor tem de sua prática como professor e como aluno.” A segunda “revela-se no conhecimento do professor sobre sua matéria de ensino” referente à natureza histórica, social e filosófica do conhecimento e a terceira fonte diz respeito ao “que o professor tende a conhecer, para que compreenda o processo de ensino-aprendizagem”. Abdala (idem) cita Pimenta, que trata essas fontes como saberes da docência mobilizados pelos saberes da “experiência, científicos e pedagógicos”. No estudo dos currículos dos

cursos, percebemos uma tendência que privilegia os conhecimentos oriundos da experiência e os conhecimentos pedagógicos, julgados necessários para o exercício da profissão, em detrimento do conhecimento científico, ou seja, pesos diferentes são atribuídos a essas fontes de conhecimento, de acordo com as diferentes concepções de educadores.

Como não identificamos uma preocupação central do conhecimento no interior do curso de Pedagogia por parte dos elaboradores de leis nem mesmo nas discussões de entidades educacionais, analisemos a medida tomada pelo CNE que designou, em 2003, uma Comissão Bicameral formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior – CES – e da Câmara de Educação Básica – CEB – para definir as diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia.

Em 2004, com a renovação dos membros do Conselho Nacional da Educação, a Comissão Bicameral foi alterada e elaborou a primeira versão oficial das diretrizes apresentada à comunidade educacional. O período de março a outubro de 2004 foi destinado pelo CNE para o recebimento de críticas e sugestões.

Em 2005, os conselheiros elaboraram o Parecer CNE/CP nº 5/2005 contendo as diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia e o encaminharam para homologação em 20/12/2005.

A publicação do Parecer CNE/CP nº 5/2005 representa a materialização, com alguns ajustes, das discussões coletivas sobre a reformulação do curso de Pedagogia. O conteúdo desse parecer contempla, em grande parte, as idéias das duas propostas de Diretrizes apresentadas em 1999, pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, e em 2004, pela Comissão Bicameral do CNE e CES.

As diretrizes contidas no Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CP nº 5/2005 (p.6) definem como finalidade do curso de Pedagogia

a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em

cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos os conhecimentos pedagógicos.

A novidade apresentada neste parecer refere-se à ruptura com os modelos curriculares anteriores do curso, em que conteúdos e disciplinas eram estabelecidos pelas diretrizes curriculares. A nova estrutura do curso de Pedagogia é constituída por três núcleos: o *núcleo de estudos básicos*, o *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* e o *núcleo de estudos integradores*.

O *núcleo de estudos básicos* compreende o conhecimento de diferentes áreas, os princípios da gestão democrática em espaços educativos, envolvimento com os processos educativos, conhecimento multidimensional sobre o ser humano e aplicação em situações de aprendizagem nas diversas dimensões. Prevê a realização de diagnósticos e a partir deles a elaboração de planos pedagógicos e de ensino-aprendizagem, planejamento, execução e avaliação de experiências, estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, decodificação e utilização de diferentes códigos de linguagens utilizadas por crianças, conhecimento do trabalho didático com os conteúdos a serem trabalhados nos primeiros anos de escolarização, estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade e demais problemas da atualidade, articulando o saber acadêmico à pesquisa, à extensão e à prática educativa, e conhecimento da legislação que rege a educação.

No *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos*, as instituições educacionais são orientadas a proporcionar oportunidades para investigações de processos educativos e gestoriais, avaliação de procedimentos e processos de aprendizagem, estudo, análise e avaliação de teorias da educação e elaboração de novas propostas educacionais.

O *núcleo de estudos integradores* deve proporcionar o enriquecimento curricular por meio de participações em eventos científicos e projetos de monitoria e

extensão, experiências em atividades práticas e atividades de comunicação e expressão cultural e, ainda, dinamizar o projeto pedagógico do curso de Pedagogia.

A organização proposta ao curso de Pedagogia por meio de núcleos de estudos tem a expectativa de formar o pedagogo que cuide, eduque, administre a aprendizagem, alfabetize em múltiplas linguagens, estimule e prepare para a continuidade do estudo, participe da gestão escolar, imprima sentido pedagógico a práticas escolares e não-escolares, compartilhe os conhecimentos adquiridos em sua prática (Parecer CNE/CP nº 5/2005, p.14).

Diante de todas estas funções propostas à atuação do pedagogo, podemos constatar a tendência do curso para uma versão generalista de formação, em virtude da limitação de tempo que possui para a formação no curso de Pedagogia.

Ainda no Parecer CNE/CP nº 5/2005 (p.6) é considerado central ao graduando em Pedagogia o conhecimento da escola; a proposição, a realização, a análise de pesquisas e aplicação de resultados, e a participação na gestão de processos educativos, na organização e no funcionamento de sistemas e de instituições de ensino. Estes princípios devem estar conectados entre a formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada.

Precisamos de cautela ao atribuir a um curso a responsabilidade por um leque extenso de atuações e ao usar o recurso de atribuir o aprofundamento do conteúdo à formação continuada, o que foi apenas introduzido rapidamente na formação inicial.

No item que trata dos princípios no Parecer CNE/CP nº 5/2005, como em resposta aos educadores e entidades educacionais que se contrapõem à docência como base de formação do pedagogo, o conceito de docência é redimensionado, esclarecendo que esta não pode ser confundida com métodos e técnicas, mas deve ser “compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído, em relações sociais,

étnico-raciais e produtivas”. A docência constitui-se “na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas e laborais”. Esta concepção de docência é eleita como base do curso de Pedagogia nas novas diretrizes.

Ainda nos princípios do curso de Pedagogia apresentados no Parecer CNE/CP nº 5/2005 (p.7), “a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base.” Ou seja, ao mesmo tempo em que a docência fundamenta a formação, ela é o centro, o ponto para onde é convergida juntamente com o trabalho pedagógico.

Na primeira parte desta citação que propõe o trabalho pedagógico como fundamento da formação do pedagogo podemos analisar a semelhança ao que Libâneo (2001, p. 120) propõe: “a base de identidade do educador é a ação pedagógica”, porém, novamente divergem quando a docência é colocada como base do trabalho pedagógico, uma vez que Libâneo (*idem*) discorda da adoção da docência como base de formação do pedagogo.

É possível perceber que o princípio da docência como base de formação, estabelecido pela ANFOPE e pelas demais entidades educacionais, foi contemplado nas diretrizes do curso de Pedagogia. Do mesmo modo, o trabalho pedagógico como base de formação do pedagogo, defendida por Pimenta e Libâneo (2002), foi parcialmente considerado. No Parecer CNE/CP nº 5/2005 (p.5), fica evidente a tentativa de um consenso ao ser considerado que “a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base”, ou seja, há uma certa flexibilidade no discurso sobre a docência como base de formação do pedagogo.

Analisando as opiniões de educadores sobre a base de formação do pedagogo, cabe examinar se na busca excessiva de assegurar a docência fundamentando a

formação do pedagogo, em um momento em que tal função era destinada ao curso Normal Superior, a fixação na docência como base não foi enfatizada em demasia. Seria a docência colocada como ponto de partida e o ponto de chegada na formação do pedagogo, já que esta, ao mesmo tempo em que é o centro do processo formativo, é também sua base?

Se assim for entendida, essa proposta compartilha os princípios da proposta do curso Normal Superior sugerindo, ainda, o mesmo percurso de reflexão a partir da prática, apesar de o discurso do Parecer CNE/CP nº 5/2005 ser mais amplo e, aparentemente, ter configurações diferentes.

No parecer, a pesquisa foi apresentada às instituições superiores que oferecerem o curso de Pedagogia, independentes de serem universitárias ou não, como indispensável, uma vez que a postura do licenciado em Pedagogia é identificada como a de investigador científico que faz uso de procedimento de pesquisa.

O tempo de duração do curso foi estipulado em 3.200 horas, tendo como fato inovador a proposição do estágio curricular ao longo do curso e não nos anos finais, como em regulamentações anteriores do curso.

Algumas considerações foram estabelecidas na construção do projeto pedagógico e na organização curricular do curso de Pedagogia, como as necessidades e os interesses locais e regionais para propor aprofundamentos de estudos; na organização curricular do curso devem ser primados os princípios constitucionais e legais que orientam a formação docente como a LDBEN/1996 e Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001.

O Ministro da Educação, após análise do Parecer CNE/CP nº 5/2005, solicitou que o Conselho Nacional da Educação fizesse uma revisão no art. 14 do projeto de Resolução anexo ao Parecer, em que constava

A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei 9.394/1996, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados.
Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação poderão ser disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do art.67 da Lei 9.394/1996.

A justificativa dada para a alteração do art. 14 do Parecer CNE/CP nº 5/2005 era a necessidade de contemplar o conteúdo do art. 64 da Lei 9.394/1996 em sua totalidade, pois este previa que

A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação a base comum nacional.

O artigo 14 do Parecer CNE/CP nº 5/2005 retirava da alçada do curso de Pedagogia a formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica e a transpunha sendo transposta para cursos de pós-graduação, contrariando a determinação do art. 64 da LDB/96, que previa essa formação tanto em cursos de graduação em Pedagogia como em nível de pós-graduação.

O Conselho Nacional da Educação elaborou o Parecer CNE/CP nº 3/2006, retificando o art. 14 do Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CP nº 5/2005, que passou a ter o seguinte texto:

A licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art.64, em conformidade com o inciso VIII do art.3º da Lei nº 9.394/1996.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser completamente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art.67 da Lei nº 9.394/96.

A alteração do art. 14 procurou anular qualquer dúvida sobre eventual descumprimento do art. 64 da LDB/96, e assegurou que a licenciatura em Pedagogia realizasse a formação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional, em organizações da educação básica e estabeleceu as condições em que a formação pós-graduada deve ser efetivada (Parecer CNE/CP nº 3/2006, p.2).

A proposta de alteração do art. 14 recebeu voto contrário do Conselheiro Roberto Cláudio Frota Bezerra (presidente), com declaração de voto, argumentando que a alteração transformava o curso de Pedagogia em um curso genérico e desconfigurado (ao formar os outros profissionais da educação), não contribuindo para a valorização dos professores e da sua formação inicial, nem para o aprimoramento da educação básica no Brasil. Ademais, argumentou o Conselheiro, “para o exercício profissional dessas outras funções, de acordo com o parágrafo único do art. 67, ‘a experiência docente é pré-requisito’” (*idem*, p. 4). Para este Conselheiro, o art. 14 deveria ser apenas suprimido.

Sem novas alterações, na data de 15/05/2006 a Resolução CNE/CP nº 1/2006 instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, com a incorporação da emenda retificativa do art. 14.

As mudanças na formação docente pós-LDB/96 apresentadas neste capítulo permitiram que conhecêssemos o trajeto dos cursos de Pedagogia e Normal Superior, possibilitando fundamentar melhor a análise comparada das regulamentações dos cursos, que será feita a seguir.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE COMPARADA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E NORMAL

SUPERIOR

CAPÍTULO 4

ANÁLISE COMPARADA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E NORMAL SUPERIOR

Neste capítulo, em princípio estaremos resgatando algumas escolhas que nortearam o percurso da pesquisa, a começar pela escolha dos cursos, traçando antes um panorama da realidade nos contextos nacional e regional e, posteriormente, analisando comparativamente os cursos de Pedagogia/FEUSP e Normal Superior/FF.

A escolha do curso de Pedagogia/FEUSP, oferecido por uma instituição pública, e do curso Normal Superior/FF, por uma instituição privada, não representa a realidade dos cursos de formação de pedagogo. De acordo com o Cadastro Nacional dos cursos superiores do INEP (2004), dos 493 cursos de Pedagogia ofertados na região sudeste do Brasil, que abrange o estado de São Paulo, contexto dos cursos analisados nesta pesquisa, mais de 90% são oferecidos em instituições privadas de ensino. Mesmo assim, mantivemos a opção por estudar um curso que tem uma trajetória histórica diferenciada da dos demais, como o curso de Pedagogia da FEUSP, por tratar-se de uma oportunidade para verificar como o curso se constitui atualmente diante da reforma política de formação dos educadores.

Os cursos Normais Superiores de instituições privadas são responsáveis por 80% das vagas dos cursos Normais Superiores existentes na região sudeste (INEP, 2004). Complicadores como distância, insuficiente divulgação de cursos Normais Superiores oferecidos por instituições públicas de ensino e o fato de esses cursos apresentarem modelos alternativos de formação – à distância e aos finais de semana – dificultaram a escolha de um curso Normal Superior público⁸ para a análise.

⁸ Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Dourados, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Universidade Federal Fluminense, entre outras.

A tabela a seguir revela o panorama dos cursos de Pedagogia e Normal

Superior existentes no Brasil e na região sudeste:

Tabela 2: Oferta dos cursos de Pedagogia e Normal Superior, setor público e privado – Brasil e região sudeste

<i>Cursos</i>	<i>Público e Privado</i>	
	<i>Normal Superior</i>	<i>Pedagogia</i>
<i>Brasil</i>	768	1373
<i>Sudeste</i>	388	493

Adaptação da tabela de Campos (2004)

Tanuri (2005) faz um acompanhamento do crescimento dos cursos de Pedagogia e Normal Superior, tendo por base dados do INEP (2005), que indicam os seguintes números:

Tabela 3: Cursos de Pedagogia e Normal Superior no Brasil 1994-2005

<i>Ano</i>	<i>Curso</i>	<i>Pedagogia</i>	<i>Normal Superior⁹</i>
1994		452	
2003		1373	765
2005		1697	1092

A partir dessas informações, podemos verificar a expansão acelerada do curso de Pedagogia no período de uma década (1994-2003), porém, se compararmos essa expansão com o período de apenas dois anos de crescimento do mesmo curso (2003-2005), verificaremos que as proporções de expansão são maiores, já que o período de tempo para o crescimento é menor.

⁹ O curso Normal Superior só apresenta dados posteriores a 1996, ano de sua criação.

Dados da tabela apontam, ainda, um crescimento significativo de ofertas do curso Normal Superior, embora de modo mais contido, se comparado ao do curso de Pedagogia. Desse modo, mesmo com todas as investidas da legislação educacional por meio da LDB/96 e do Decreto nº 3276/99, dando preferência ao curso Normal Superior, o curso de Pedagogia continua a crescer.

Após tomarmos ciência da realidade dos cursos em um contexto mais amplo, passemos a resgatar o processo e as justificativas que levaram à escolha dos cursos de Pedagogia/FEUSP e Normal Superior/FF.

Para a escolha do curso de Pedagogia fizemos contatos com a FEUSP, verificando a possibilidade da participação na pesquisa, o que foi confirmado com o fornecimento de materiais. A preferência pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo deve-se, ainda, ao fato de esta universidade ser considerada referência na formação profissional e acadêmica de seus alunos e por apresentar uma proposta de formação integrada por meio de disciplinas comuns aos demais cursos oferecidos pela Faculdade de Educação da USP.

A escolha do curso Normal Superior para o estudo não foi uma tarefa fácil; mantivemos contato com uma instituição próxima à cidade de Marília, solicitando a contribuição para a pesquisa e aguardamos, confiantes na resposta do diretor. No entanto, tivemos a solicitação negada, sob a justificativa de que o curso se encontrava em fase de reestruturação, não sendo possível colaborar para a pesquisa.

Tentamos, então, um contato com a FF, que oferece a formação docente por meio do curso Normal Superior e, desta vez, obtivemos êxito.

Depois de confirmados os cursos que participariam da pesquisa e de posse dos projetos pedagógicos dos mesmos, novas leituras foram realizadas buscando identificar nos projetos, dados históricos acerca da instituição e do curso analisado, além de componentes

do estudo que comporiam as categorias de análise escolhidas para organização da composição. São elas: a) *objetivos dos cursos*, b) *princípios*, c) *perfil profissional*, d) *campos de atuação*, e) *organização curricular*, f) *carga horária/duração*, g) *ementas das disciplinas de base da formação do educador* e h) *nível de formação dos professores que atuam nos cursos* de Pedagogia e Normal Superior. Estas categorias serão apresentadas posteriormente em quadros-síntese elaborados para facilitar a visualização dos dados a serem confrontados.

Tais categorias serão analisadas a partir da leitura da legislação, mais especificamente do Parecer CNE/CP nº 115/99 e dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP – e o do Instituto Superior de Educação FF. Além de buscar nestes materiais os elementos que compõem as categorias e que orientarão as comparações, por meio de confrontos estabelecidos entre os cursos, buscamos também dados históricos que possibilitassem o conhecimento das trajetórias dos cursos de Pedagogia/FEUSP e Normal Superior/FF. Esta análise comparativa permitirá compreender a interpretação dos projetos ante as regulamentações existentes.

Escolhemos o projeto pedagógico como suporte para os estudos do curso de Pedagogia FEUSP e Normal Superior da FF por entendermos, como Veiga (1998, p. 13), que “o projeto político-pedagógico explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação”, identificando a instituição educacional. Consideramos que a flexibilidade deve ser uma característica presente no projeto político-pedagógico pois possibilita revisões e avanços, o que o torna passível de alterações. Consideramos, ainda, que o projeto pedagógico pode até mesmo não corresponder à prática educativa das instituições quando utilizado para atender a formalidades, transformando-se em um simples documento com regras, tendo a sua legitimidade comprometida, principalmente, quando os executores do projeto não são os seus construtores. Contudo, julgamos o projeto

pedagógico a fonte mais apropriada para fornecer os dados necessários para a realização do nosso estudo, e é desse dados que trataremos no próximo tópico.

4.1 Análise comparada do projeto pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP e do Normal Superior da FF

4.1.1 Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP

O curso de Pedagogia da USP foi instituído em 1970, após a criação da Faculdade de Educação em 1969, fundamentada na Lei da Reforma Universitária nº 5.540/1968. A proposta de formação do curso de Pedagogia da FEUSP em vigor foi instituída em 1999, passando por adaptações curriculares em 2006. O curso é organizado para ser desenvolvido em quatro anos e define um perfil de modo a assegurar a formação básica do licenciado em Pedagogia para atuar como educador em um sentido amplo, ou seja, propiciando a formação para o exercício da função docente na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas do ensino médio, além de capacitar para as funções de *gestão, coordenação e suporte pedagógico* em instituições escolares (FEUSP, 1999, p.2).

A finalidade do curso apresentada no projeto pedagógico está direcionada à investigação e à compreensão dos problemas gerais das instituições escolares e de seus agentes, e propõe uma formação que favorece a iniciação à atividade investigativa e crítica das práticas, da cultura e do saber escolar pautado na pesquisa, na docência e na extensão.

Os *objetivos* gerais do curso estão relacionados à sistematização do saber historicamente acumulado pela humanidade e construção de novos conhecimentos; formação

de profissionais competentes e socialmente comprometidos nas diferentes áreas de conhecimento; desenvolvimento amplo do estudante de maneira que compreenda e pense de forma analítica e crítica os diferentes fenômenos de ordem humana, natural e social, adotando posturas coerentes (idem).

Os *princípios* que norteiam os objetivos gerais propostos ao curso são a integração dos conhecimentos das antigas habilitações (Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Educação Especial) ao currículo comum da graduação em Pedagogia; flexibilização na organização curricular; atividades práticas estendidas ao longo do curso; a inclusão do trabalho de conclusão de curso como disciplina optativa e o estudo das habilitações de modo integrado.

Ao pedagogo formado pela FEUSP é consentida a atuação em uma série de funções que caracterizam a polivalência do curso. São elas: professor em escolas da rede pública oficial, professor em escolas da rede particular, orientador educacional em escolas da rede pública oficial, orientador educacional em escolas da rede particular, orientador educacional em creches e escolas de educação infantil, seleção e treinamento de pessoal em empresas, clínicas psicopedagógicas, programa de terapia ocupacional, supervisor e coordenador de escolas da rede pública oficial, supervisor e coordenador de escolas da rede particular supervisor de ensino do sistema público estadual e municipal, serviços de difusão cultural e de comunicação de massa: jornais, revistas, televisão, editoras, rádio, agências de publicidade etc, assessoria pedagógica, diretor e assistente de diretor de escolas da rede pública oficial, diretor e assistente de diretor de escolas da rede particular, diretor de creches e de escolas de educação infantil, delegado de ensino do sistema público estadual e municipal, professor de classe especial e de sala de aula de recursos em escola comum, pública ou particular, professor de escola especializada, professor itinerante de escola comum, pública, membro especialista de equipe multidisciplinar, assessor e/ou consultor em escola especial,

assessor e/ou consultor em órgãos sub-regionais, regionais e centrais da administração do sistema de ensino público, atuação em outras instituições educacionais, não propriamente escolares, que atendam crianças, jovens ou adultos, portadores de deficiência mental ou visual (FEUSP, 1999, p.3).

A FEUSP descreve as possíveis atuações dos alunos formados no curso de Pedagogia fazendo distinção entre a formação do pedagogo para atuar em instituições públicas e instituições particulares de ensino como uma espécie de propaganda do curso relacionada as opções existentes no mercado de trabalho. Poderíamos interpretar esta distinção entendemos a intenção de igualdade na formação, verificamos a O curso de pedagogia da FEUSP deveria formar o professor, o coordenador pedagógico, o orientador educacional entre outras atuações que se propõe a formar independente da instituição de ensino que esses profissionais atuarão, pois o ensino de qualidade deve ser para todos.

Embora o curso tenha a pretensão de formar para muitas atuações, sua duração mínima prevista é de 4 anos e a duração máxima de 8 anos, que totalizam 2.980 horas, podendo chegar a 3.160, caso o aluno opte pela disciplina Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, que é facultativa.

A *organização curricular* do curso de Pedagogia de 1999¹⁰ compreende 23 disciplinas obrigatórias, correspondentes à formação comum e a escolha de, no mínimo 12 disciplinas entre as disciplinas optativas compostas por 82 opções¹¹, permitindo ao aluno direcionar sua formação de acordo com seus interesses, além das 300 horas de atividades práticas de ensino definidas pelo art. 65 da LDB/96, que envolve atividades de pesquisa e orientação de estudos.

¹⁰ Estrutura curricular do curso de Pedagogia – FEUSP/1999 (*anexo 1*)

¹¹ As 82 optativas são oferecidas de acordo com o interesse dos alunos e a disponibilidade do professor responsável pela disciplina (*anexo 3*)

Conhecendo a organização curricular do curso de Pedagogia-FEUSP, é possível questionar o leque de atuação oferecido pelo curso, com um período regular de duração: habilitar o pedagogo para tantas funções. Se analisarmos mais profundamente como os alunos são habilitados, chegaremos à conclusão de que se trata de uma formação apenas introdutória do conteúdo. Por exemplo para a função de professor de classe especial e de sala de aula de recursos em escola comum, pública ou particular é consentida a atuação do pedagogo, porém, a função é trabalhada em apenas uma disciplina obrigatória do currículo¹². Outras quatro disciplinas são oferecidas na condição de optativas.

Para o ano de 2006, o curso de Pedagogia sofreu alterações em sua organização curricular, com trocas somente da disposição de determinadas disciplinas de um semestre para o outro, uma vez que havia grande concentração de disciplinas optativas no 4º, 6º e 8º semestres, redistribuídas ao longo do curso para o ano de 2006.

As disciplinas do curso estão dispostas de modo a compreender os fundamentos filosóficos, históricos, didático-metodológicos, econômicos, políticos e administrativos da educação escolar, instituições e agentes sociais.

De acordo com o projeto pedagógico do curso de Pedagogia, os conteúdos selecionados estão em afinidade com as diretrizes curriculares da educação fundamental e com as disciplinas pedagógicas do ensino médio. Sua estrutura e funcionamento atende não só os 180 alunos ingressantes anualmente, como os demais alunos de outros institutos da própria USP, que buscam complementação de seus cursos, alunos de outras instituições de ensino superior, professores da rede pública para atualização de sua formação e alunos da terceira idade que participam do Projeto Universidade Aberta.

¹² Aspectos ético-político-educacionais de integração da pessoa com necessidades educativas especiais - Estrutura curricular do curso de Pedagogia – FEUSP/2006 (*anexo 2*)

Os espaços constituídos para atender à formação voltada às práticas específicas, aos estágios, aos estudos independentes, projetos e aulas são compostos por 9 laboratórios, uma escola de aplicação – ensino fundamental e ensino médio – programas de extensão e serviços auxiliares de biblioteca, recursos audiovisuais e laboratório de informática.

Atualmente (2006), o curso de Pedagogia da FEUSP encontra-se em fase de reestruturação para atender às orientações determinadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006. De acordo com a presidente da Comissão de Graduação da FEUSP Nídia Pontuschka (2006) em uma mesa-redonda realizada na Jornada Pedagógica da Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP/Marília-SP, em agosto de 2006, a mobilização para a reformulação do curso de Pedagogia da FEUSP tem se estabelecido pela iniciativa de alunos na promoção de diálogos com o corpo docente do curso.

4.1.2 Curso Normal Superior da FF

A FF é uma instituição particular de ensino do interior do estado de São Paulo. Atua no campo educacional desde 1998 com o compromisso de promover, na região em que atua, o desenvolvimento educacional em diferentes áreas do conhecimento.

Atualmente (2006), a FF oferece cursos de graduação abrangendo a área de humanas e biológicas e a pós-graduação com cursos de especialização. Os cursos de graduação são oferecidos de modo regular, e assim se constitui o curso Normal Superior, havendo, ainda, cursos de curta duração de caráter profissionalizante, com carga horária menor.

Considerando as determinações da LDB/96, referentes à formação de professores, o instituto superior de educação que oferece o curso Normal Superior em estudo

foi criado para o preenchimento da lacuna de cursos superiores voltados à formação docente na região em que atua (FF, 2003, p.4). Embora fora constatado que pelo menos outras quatro instituições de ensino superior da cidade oferecem a formação de professores para os anos iniciais de escolarização por meio do curso de Pedagogia e Normal Superior.

O projeto institucional do Instituto Superior de Educação da FF compreende desde os documentos formais da instituição até a dinâmica que envolve a prática docente. É constituído a partir do delineamento de competências a serem construídas pelos alunos, professores e dirigentes.

A política educacional adotada pelo Instituto estende-se ao curso Normal Superior, considerando o caráter orgânico do processo de formação dos profissionais, conforme prevê a Resolução CNE/ CP nº 1/99, art. 2º, ao dispor que

Visando assegurar a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional, os institutos superiores de educação terão projeto institucional próprio de formação de professores, que articule os projetos pedagógicos dos cursos.

A instituição tem por fundamento as quatro aprendizagens recomendadas pela UNESCO no relatório da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI para a formação do professor, a saber: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser*. Tais aprendizagens referem-se respectivamente a: adquirir os instrumentos da compreensão como meio e como finalidade de vida; agir sobre o meio ambiente; participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e integrar as três aprendizagens precedentes na formação do *ser*, possibilitando o desenvolvimento total da pessoa (DELORS, 1998, p.90).

Duarte (2001, p.36) analisa as aprendizagens recomendadas pela UNESCO como ilusões da sociedade do conhecimento, uma vez que o meio pelo qual a aprendizagem é processada, ou seja, os métodos, têm mais valor do que o próprio conhecimento e trazem equívocos ao conceito de conhecimento, que passa a ser relacionado às informações

disponíveis nos meios de comunicação, que precisam apenas ser mobilizadas com criatividade. Tal ilusão é criticada pelo autor pelo fato de desvalorizar elaborações teóricas “sobre a história, a sociedade e o ser humano” (idem, p. 39).

O curso Normal Superior foi autorizado em novembro de 2003 e reconhecido em maio de 2006. Seus *objetivos* estão concentrados de modo a garantir ao futuro professor uma formação sólida dos conteúdos e da prática pedagógica, formação pedagógica dirigida ao trabalho do professor, o que possibilite a vivência crítica da realidade do ensino e uma formação geral complementar (FF, 2003, p. 12).

Os *princípios* do Instituto Superior de Educação, assim como, os princípios do curso Normal Superior, estão centrados na formação integral do educando, visando à sua constante interação com o mundo do trabalho. A formação para a cidadania e o desenvolvimento dos estados de consciência dos educandos e educadores, alinhados à visão de vida, sociedade e educação da comunidade também são destacados. Como princípio do trabalho docente, são enfatizadas “a pesquisa e a investigação constante” como necessárias à atuação do professor.

Quanto ao *perfil profissional*, a instituição está atenta aos aspectos relacionados à formação pessoal, social e cultural dos futuros professores, buscando favorecer o desenvolvimento de capacidades e valores essenciais ao exercício da profissão.

A formação científica, tecnológica, técnica ou artística é ressaltada no processo de formação do Instituto Superior de Educação para que o professor tenha domínio dos conteúdos com os quais irá trabalhar. A reflexão e investigação, consideradas elementos essenciais na constituição da profissão docente, buscam assegurar uma boa formação pedagógica no campo educacional.

Para a construção de soluções adequadas aos diversos aspectos da ação profissional, as competências de ordem prática destacam-se no sentido de tornar o professor

capaz de lidar com situações concretas. Para tanto, o domínio da análise crítica de situações é considerado fundamental na formação do docente e na produção de novos conhecimentos.

A organização curricular do curso Normal Superior está alicerçada em conhecimentos básicos definidos como: conhecimentos sobre a atividade docente no nível de ensino em que vai atuar, conhecimentos pedagógicos, prática pedagógica e estudos independentes. Sua estrutura curricular está disposta em 23 disciplinas obrigatórias

Conforme as diretrizes propostas à formação de professores no Parecer CNE/CP nº 9/01 (FF, 2003, p.18), o eixo norteador dos cursos de formação de professores deve basear-se na concepção de competência. Desta forma, o curso define que a escolha de disciplinas e atividades terá “como critério principal as competências que se pretende que os alunos construam ao longo do curso” e em sua atuação profissional (FF, 2003, p.24). São elas: o comprometimento com os valores estéticos, políticos, morais e éticos inspiradores da sociedade democrática; a compreensão do papel social da escola; o domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; o domínio do conhecimento pedagógico; o conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

A recomendação da competência como condição para o bom desempenho do professor consta no Relatório para a UNESCO de Delors (1998, p.153), sob a afirmação de que “os professores só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as possibilidades profissionais e a motivação requerida”.

A coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, também disposta no Parecer CNE/CP nº 9/2001, é um outro eixo considerado na formação docente do curso Normal Superior – FF – , além da integração entre ensino e pesquisa, procurando assegurar a aprendizagem dos procedimentos necessários para

acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e para a produção de conhecimento pedagógico. Busca-se a compreensão dos processos de produção de conhecimento e o conhecimento atualizado dos resultados desses processos, representados pelas teorias e informações que as pesquisas nas diferentes ciências produzem (FF, 2003, p.26).

Após discorrer sobre as particularidades de cada, curso valemo-nos do quadro-síntese como apoio para confronto das categorias.

Quadro-síntese das categorias comparadas a partir do projeto pedagógico e Institucional dos cursos de Pedagogia/FEUSP e Normal Superior/FF

Cursos Categorias	<i>Pedagogia - FEUSP</i>	<i>Normal Superior – FF</i>
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • sistematização do saber historicamente acumulado pela humanidade e construção de novos conhecimentos; • formação de profissionais competentes e socialmente compromissados nas diferentes áreas do conhecimento; • desenvolvimento amplo do estudante de maneira que compreenda e pense de forma analítica e crítica os diferentes fenômenos de ordem humana, natural e social. 	<p>Garantir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma sólida formação de conteúdos do nível de ensino em que o profissional vai atuar; • uma formação pedagógica dirigida ao trabalho do professor; • uma formação que possibilite a vivência crítica da realidade e a experimentação de novas propostas que considerem a evolução dos estudos da educação científica; • uma formação geral complementar envolvendo outros campos do conhecimento necessários ao exercício do magistério.
<i>Princípios</i>	<ul style="list-style-type: none"> • integração dos conhecimentos das antigas habilitações ao currículo comum do curso; • flexibilização na organização curricular com o oferecimento de disciplinas pedagógicas; • distribuição das atividades práticas ao longo do curso por meio de projetos; • inclusão de trabalho de conclusão de cursos como disciplina optativa. 	<p>O processo educacional deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ocupar-se da formação integral do educando e propiciar a interação com o mundo do trabalho; • estar alinhado à visão de vida, da sociedade, da educação, do educando e do currículo que a comunidade escolar almeja.
<i>Perfil</i>	Do pedagogo: educador em um sentido amplo, não restrito a questões técnicas de uma profissionalização estreita.	Do professor: profissional engajado e comprometido com a autonomia, em constante processo de crescimento, transformador da

		realidade, consciente do seu papel.
<i>Campo de atuação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • professor em escolas da rede pública oficial; • professor em escolas da rede particular; • orientador educacional em escolas da rede pública oficial; • orientador educacional em escolas da rede particular; • orientador educacional em creches e escolas de educação infantil; • seleção e treinamento de pessoal em empresas; • clínicas psicopedagógicas; • programa de terapia ocupacional. • supervisor e coordenador de escolas da rede pública oficial; • supervisor e coordenador de escolas da rede particular; • supervisor de ensino do sistema público estadual e municipal; • serviços de difusão cultural e de comunicação de massa: jornais, revistas, televisão, editoras, rádio, agências de publicidade, etc; • assessoria pedagógica; • diretor e assistente de diretor de escolas da rede pública oficial • diretor e assistente de diretor de escolas da rede particular; • diretor de creches e de escolas de educação infantil; • delegado de ensino do sistema público estadual e municipal; • professor de classe especial e de sala de aula de recursos em escola comum, pública ou particular; • professor de escola especializada; • professor itinerante de escola comum, pública; • membro especialista de equipe multidisciplinar; • assessor e/ou consultor em escola especial; • assessor e/ou consultor em órgãos sub-regionais, regionais e centrais da administração do sistema de ensino público; • outras instituições educacionais, não propriamente escolares, que atendam crianças, jovens ou adultos, portadores de deficiência mental ou visual. 	<ul style="list-style-type: none"> • docência na educação infantil; • docência nos anos iniciais do ensino fundamental .

<i>Organização curricular</i>	<ul style="list-style-type: none"> • pautada nos princípios de integração e flexibilidade; • a partir de disciplinas que apresentam os fundamentos filosóficos, históricos, didático-metodológicos, econômicos, políticos e administrativos para compreensão da educação escolar, de suas instituições e agentes sociais. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • 23 disciplinas obrigatórias • 12 disciplinas optativas • Estágio curricular 	<ul style="list-style-type: none"> • pautada na concepção de competência e coerência entre a formação oferecida e a formação esperada; • articulação entre conteúdo, métodos, didática e prática. <hr/> <p><i>Educação Infantil:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 25 disciplinas obrigatórias • 3 disciplinas optativas • Estágio curricular <p><i>Anos iniciais do Ensino Fundamental:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 24 disciplinas obrigatórias • 2 disciplinas optativas • Estágio curricular
<i>Nível de formação dos professores que atuam nos cursos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 95 Doutores • 9 Com outra formação <p><i>Fonte:</i> www.feusp.br</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Doutores • 1 Mestre • 1 Mestrando • 2 Especialistas <p><i>Fonte:</i> dados coletados com a Diretora da FF</p>
<i>Carga Horária/ Duração</i>	3.160 horas /4 anos	2.800/3 anos

Na categoria *objetivos*, a formação do pedagogo na FEUSP traça metas mais amplas, que levam ao entendimento do homem como ser social que deve desenvolver seus conhecimentos a partir do saber historicamente acumulado, do seu compromisso social, oferecendo instrumentos para que o futuro educador pense criticamente os diferentes fenômenos de ordem humana, natural e social. Fica expressa nos objetivos do curso a concepção de formação do educador.

O curso Normal Superior estabelece *objetivos* mais restritos e considerados necessários para o exercício do magistério, como a formação de conteúdos, a formação pedagógica específica, a formação para vivência crítica da realidade e a experimentação para evolução da educação científica.

A partir dos dados expostos sobre os cursos de Pedagogia e Normal Superior na categoria *objetivos*, é possível afirmar que os objetivos traçados ao curso Normal Superior demonstram maior preocupação com a formação do aluno para o exercício da profissão docente. Freitas (2003, p.1117) afirma que a formação específica para o trabalho reforça “o

caráter técnico-instrumental do trabalho docente – o que e como ensinar” adequando o conhecimento aos princípios de produtividade e eficiência do mercado. Por outro lado, verificamos que o curso de Pedagogia/FEUSP demonstra maior cuidado com a formação do aluno enquanto ser social, recuperando o saber acumulado como fundamento de sua formação, não se atendo apenas às determinações do novo sistema de produção.

Adorno (1995, p.143) defende que “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto”, apenas ajustando as pessoas ao seu meio. A polarização do conhecimento prático e do conhecimento que auxilia na formação do homem enquanto ser social provoca deficiência na formação docente causada pelo desequilíbrio entre os saberes considerados necessários a sua formação.

Para Freitas (1999, p.19), a política de formação imediatista e interessada, pautada em conhecimentos práticos é contrária às posições defendidas pela ANFOPE, que concebe a “formação profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com a consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (*idem*, p.30).

Dando continuidade a análise dos cursos, verificamos, na tabela 1, que no curso Normal Superior/FF são colocados como *princípios* a integração da formação do educando com o mundo, alinhada à sua visão de vida, semelhantemente ao que foi determinado como *objetivo* do curso de Pedagogia da FEUSP. Os *princípios* do curso de Pedagogia/FEUSP são mais específicos concentrados na reorganização do curso, implementando integração dos conhecimentos das habilitações que eram oferecidas separadamente no currículo comum, propondo a flexibilização na organização curricular e na distribuição das atividades práticas ao longo do curso, entre outras modificações consideradas necessárias ao curso.

No estabelecimento do *perfil* do pedagogo – FEUSP –, a formação técnica e de profissionalização estreita é negada, privilegiando a formação não apenas para o exercício da profissão. Percebemos que há coerência entre o *objetivo* e o *perfil* do curso de Pedagogia; do mesmo modo, os objetivos e o perfil estipulados no curso Normal Superior são coerentes, definindo como profissional ideal o engajado e comprometido com a autonomia, o profissional capaz de transformar a realidade e consciente de seu papel. Novamente destaca-se a preocupação do curso Normal Superior em capacitar para o exercício da profissão. Freitas (2002, p.142) nos chama a atenção afirmando que, quando a formação para o trabalho é enfatizada, a “formação humana multilateral” fica comprometida. O indivíduo adota os princípios do mercado como se fossem os seus e passa a ser mais suscetível à alienação.

No projeto pedagógico do curso de Pedagogia/FEUSP, são apresentadas muitas opções no *campo de atuação*, como se constata no quadro–síntese exposto anteriormente. A não–especificidade do curso leva o pedagogo a assumir as funções docentes tanto em espaços escolares como não escolares: administração da educação, orientação educacional, coordenação pedagógica, entre outras. Os diversos campos de atuação destinados ao pedagogo não significam que ele tenha formação sólida para exercer suas funções em todas as áreas, pois muitas vezes o conhecimento necessário para atuar em determinados campos de atuação é abordado apenas por uma disciplina, em um único semestre do curso. Este é um problema que os cursos de Pedagogia terão de enfrentar ao adequar suas estruturas às novas diretrizes (Resolução CNE/CP nº 1/2006). É importante que a formação do pedagogo seja consistente e ampla; porém, deve ser considerado o período de tempo disponível a essa formação, não deixando que a aspiração pelas muitas funções do pedagogo comprometa a fundamentação de sua formação. A formação inicial é um momento privilegiado da constituição do sujeito e, nesse momento, é preciso haver preocupação com uma formação sólida que ofereça subsídios para uma educação continuada, também de qualidade.

As críticas à formação oferecida pelo curso Normal Superior, específico para docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, delimitado pelo art. 63, LDB/96, estendem-se também ao curso de Pedagogia como o da FEUSP, que, ao contrário da especificidade de formação, é demasiadamente amplo e não assegura em sua estrutura curricular o cumprimento das múltiplas formações que propõe no *campo de atuação*.

São diferentes os pilares que fundamentam os dois cursos e que favorecem a formação distinta dos profissionais que atuarão em uma mesma função, a docência dos anos iniciais de escolarização. O projeto institucional do Instituto Superior FF estabelece as orientações a serem acolhidas pelo curso Normal Superior, aderindo ao discurso do art. 3º da Resolução CNE/CP nº 1/2002 ao estabelecer os pilares que fundamentam sua organização curricular: a competência, a coerência na formação e a integração entre ensino e pesquisa (FF, 2003, p.24).

É válido lembrar que os fundamentos traçados ao curso de Pedagogia estão relacionados aos conhecimentos filosóficos, históricos, didático-metodológicos, econômicos, políticos e administrativos constituindo a base para elaboração de seu currículo.

Os dados que compõem a categoria *nível de formação dos professores que atuam nos cursos* de Pedagogia e Normal Superior nos chamam a atenção pelo número expressivo de docentes que atuam no curso de Pedagogia – FEUSP – em contraste com o número de docentes que atuam no curso Normal Superior da FF. Esta diferença pode ser justificada primeiramente pela quantidade de alunos que o curso absorve, pela correlação entre a quantidade de professores e a quantidade de alunos.

O quadro docente do curso Normal Superior da FF é composto por 6 professores com nível de formação variado, sendo dois especialistas, um mestrando, um mestre e dois doutores. Os professores se revezam entre as disciplinas. Esta distribuição das

aulas, ao mesmo tempo em que estimula o professor a ampliar os seus conhecimentos, dificulta o aprofundamento do conhecimento sobre o conteúdo de determinadas disciplinas.

Um outro fator que se constitui como obstáculo na atuação de professores em instituições privadas e que deve ser lembrado é o regime de contratação desses profissionais, que na maioria das vezes é parcial e não integral, o ideal para o aprimoramento da formação docente em qualquer instituição que lida com o conhecimento científico, uma vez que o profissional dispõe de mais tempo de dedicação à pesquisa, aumentando a sua contribuição na formação de seus alunos. A ausência da pesquisa na instituição de ensino superior privada é condenada por Fávero (2001, p.57) pelo risco de o ensino tornar-se livresco, apenas repetindo o que os outros produziram.

O regime de contratação parcial dos docentes é reflexo de uma política econômica de racionalização de custos aliada à livre competição entre as instituições de ensino privado. É também da natureza de investimentos privados primar pelo lucro, e este se constitui num um forte motivo para que um sistema sério de avaliação funcione a serviço de uma educação de qualidade, que zele pelos interesses essencialmente educacionais.

O nível de formação dos professores que atuam no curso de Pedagogia/ FEUSP é elevado, pois o curso está inserido em um contexto de formação universitária onde as exigências relacionadas à formação de professores são mais elevadas.

Candau (1999, p.38) afirma que “a educação não pode ser reduzida à formação de consumidores competentes. Ela supõe a formação de sujeitos históricos, ativos, criativos e críticos, capazes não apenas de se adaptar à sociedade em que vivem, mas de transformá-la e reinventá-la”. Para Arroyo (1999, p.142), o conhecimento não deve pautar-se em “um conteudismo simplificador das funções sociais, culturais, socializadas e formadoras” (ARROYO, 1999, p. 142).

Podemos identificar, nos cursos semelhanças relacionadas ao tratamento superficial que dão, por exemplo, à questão das deficiências. O curso Normal Superior da FF, assim como o curso de Pedagogia da FEUSP, oferece apenas uma disciplina para tratar dos conhecimentos concernentes ao tema.

Os dois cursos têm em comum a formação de um mesmo profissional, porém seguem caminhos diferentes para a efetivação de tal formação. O curso Normal Superior é um curso mais reduzido, com 2.800 horas e duração de 3 anos, enquanto o curso de Pedagogia tem 3.200 horas e duração de 4 anos.

Para aprofundar a nossa análise, trataremos da última categoria: *ementas das disciplinas* de base da formação do educador. Elegemos as disciplinas Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática¹³, por concordarmos com Silva (1999, p.46) que essas são as cinco áreas “que realmente constituem a base de qualquer modalidade de formação pedagógica”.

Abaixo, a tabela apresenta as ementas das disciplinas que consideramos básicas para a formação do educador.

Quadro comparativo das ementas das disciplinas norteadoras da formação do educador

Disciplinas	Pedagogia FEUSP	Normal Superior FF
<i>História da Educação</i>	<i>História da Educação I</i> - Da educação homérica a Sócrates a Aristóteles. Os ideais pedagógicos de Platão. A educação no período helenístico. A educação no período romano. A transmissão da cultura antiga à Idade Média. Os grandes educadores da Idade Média. A Universidade Medieval. Humanismo e Renascimento. <i>História da Educação II</i> – Organização da atividade educacional no Brasil. Grandes elaborações teóricas da educação do século XVI ao século XX – Comenius,	Estuda o processo histórico-educacional enquanto construção tipicamente humana, baseando-se num enfoque sócio-cultural. O curso focaliza principalmente os elementos que fundamentaram a constituição dos modelos educacionais formais e informais do Brasil. Capacitar o aluno a compreender a historicidade da instituição da criança e a lidar historicamente com conceitos filosófico-pedagógicos ligados à compreensão da infância.

¹³ Além dessas disciplinas, a autora acrescenta a disciplina de Sociologia Geral como componente para a construção da base de formação pedagógica, que não é oferecida pelos cursos aqui analisados.

	Locke, Rosseau, Frobel, Pestalozzi, Herbart, Dewey, Piaget e a reflexão teórica dos educadores: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Paulo Freire .	
<i>Filosofia da Educação</i>	<p><i>Filosofia da Educação I</i> - As origens da Filosofia: Filosofia e mito. Filosofia e senso comum, Filosofia e linguagem, Filosofia e Ciências. Domínios da Filosofia: Lógica e Teoria do Conhecimento, Ética, Estética, Filosofia Social, Filosofia da Educação. O conceito de educação. A dimensão antropológica da educação.</p> <p><i>Filosofia da Educação II</i>- Dimensão ético-política da educação. Fins e valores na prática educacional. As dimensões histórico-sociais da educação. Estado, sociedade e educação.</p>	<p>Estudo da origem da Filosofia na Cultura Ocidental: Filosofia e Mito. Filosofia e senso comum. Filosofia e ciências. O caráter antropológico da reflexão filosófica e sua expressão histórica. A problemática do conhecimento e o projeto filosófico da modernidade. Empirismo e racionalismo na Epistemologia moderna. A construção do iluminismo criticista. Idealismo e positivismo e sua expressão na filosofia moderna. As expressões atuais da filosofia: a tradição positivista, a tradição subjetivista e a tradição dialética. A contribuição do projeto filosófico para a teoria e a prática da educação na atualidade. O conceito de educação: análise crítica da educação. A natureza da teoria em educação.</p>
<i>Psicologia da Educação I</i>	<p><i>Psicologia da Educação I</i> - Conceitos básicos da Psicologia do Desenvolvimento no que se refere à questão da inteligência. Serão tomados como temas centrais dos estudos psicológicos que interessam à educação as relações entre desenvolvimento e aprendizagem e indissociabilidade dos aspectos psicológicos do ser humano com, de um lado, o organismo biológico, e, de outro, o lugar social que o indivíduo necessariamente ocupa.</p> <p><i>Psicologia da Educação II</i> – As psicologias da personalidade e do desenvolvimento> Freud - a natureza e o funcionamento do psíquico. Desenvolvimento e momentos estruturantes da subjetividade. A imagem corporal, o ego e a experiência especular. A sexualidade infantil, o desejo e o Complexo de Édipo. A adolescência e filiação. Vicissitudes e impasses na subjetivação. Sintomas e problemas de aprendizagem e desenvolvimento infantil. As crises do adolescer.</p>	<p><i>Psicologia da Educação I</i> - História da Psicologia. A Psicologia como ciência. Pressupostos básicos das principais correntes da Psicologia em uma perspectiva histórica. Concepções de homem-mundo, cultura, educação-escola, professor-aluno, consciência, motivação, desenvolvimento humano e aprendizagem em diferentes correntes: Behaviorismo, Psicanálise, Gestalt, Humanismo, Epistemologia Genética e Transpessoal. Perspectivas atuais quanto às aplicações da Psicologia à educação.</p>
	<i>Sociologia da Educação I</i> - I. Educação como processo social. 1. socialização e instituições sociais. 2. agências socializadoras e reprodução social: família e escola. 3. o processo	Processos gerais da educação, cultura e personalidade. Fundamentos sociológicos da educação. Formação dos grupos sociais. Fato social e processos sociais básicos. Funções

<p><i>Sociologia da Educação</i></p>	<p>socializador na sociedade contemporânea: mídia e indústria cultural. II. Educação e reprodução das relações sociais. 1. Educação, integração de formas de controle social. 2. Educação, conflito e classes sociais. 3. Educação, poder e disciplina. 4. Educação, instituições políticas e Estado. III. Escola, socialização e cultura 1. Dimensões culturais do processo educativo. 2. Práticas culturais, formas de sociabilidade e vida escolar. 3. A sociologia da sala de aula. 4. Escola e diversidade cultural. 5. Orientações dos agentes: professores, funcionários e administrativos, técnicos e alunos. IV. Educação, mudança social e gerações. 1. Educação e inovação social. 2. O estudo sociológico das gerações. 3. Juventude e mudança social.</p> <p><i>Sociologia da Educação II</i> – Análise sociológica da escola, considerando-a como grupo social com estrutura e organização próprias. Padrões de interação ordenados pelo poder público e os gerados espontaneamente. Conteúdos culturais da escolaridade em suas relações com o rendimento e as deficiências do ensino. Mudanças sociais e mudanças educacionais no Brasil, pós 1930.</p>	<p>sociais das escolas. As instituições sociais e a educação. Os sistemas escolares. Problemas sociais e pedagógicos. O papel da escola enquanto integradora da criança e seu grupo social. Relação do cotidiano do aluno com os acontecimentos da sociedade. Contextualização da escola cidadã por meio do resgate da identidade cultural da criança.</p>
<p><i>Didática</i></p>	<p><i>Didática I</i> - 1. Teorizações sobre a educação. A produção de estudos sobre ensino: a Didática. 2. As diferentes perspectivas de análise da relação pedagógica: os modelos teóricos. 2.1. Alain e a pedagogia de dificuldade. 2.2. A Escola Nova (Montessori, Dewey, Decroly). 2.3. Celestin Freinet. 2.4. A não diretividade do ensino (Rogers, Lobrot). 2.5. Snyders e a Pedagogia dos conteúdos. 3. As implicações dos modelos teóricos sobre os conceitos no cotidiano de ação educativa.</p> <p><i>Didática II</i> – A escola como instituição que circunscreve a relação pedagógica. O aluno –aspectos a considerar na relação cotidiana: diferenças individuais na aprendizagem, auto-conceito. O professor; características; atuação e formação; a expectativa do professor. A relação professor – aluno : dimensão interpessoal, a relação ensino-aprendizagem e a avaliação como momento decisivo do ensino.</p>	<p><i>Didática do ensino fundamental</i> Fundamentos sócio-político-epistemológicos da Didática na formação do educador e na construção da identidade docente, a unidade das relações sociedade/educação/escola. Abordagem das as relações fundamentais do processo de trabalho docente: teoria/prática: conteúdo/forma: ensino/aprendizagem, professor/aluno. Estudo da organização da dinâmica da prática pedagógica: o processo do planejamento de ensino: conteúdos, objetivos, métodos e técnicas de ensino e avaliação do processo ensino-aprendizagem.</p>

O objetivo principal da análise das ementas não é examinar a pertinência dos conteúdos trabalhados nas disciplinas dos dois cursos e, sim, verificar as diferenças ou semelhanças entre eles, já que a conveniência dos conteúdos a serem trabalhados deve ser discutida e analisada considerando-se o contexto da instituição e de acordo com o perfil profissional traçado no projeto pedagógico, e a relação entre o conteúdo e o perfil estipulado pelos cursos.

Verificamos que os conteúdos definidos para a disciplina *História da Educação* do curso de Pedagogia FEUSP são mais objetivos que os conteúdos da FF, quando determinam os períodos históricos, contextos e educadores de destaque na história da educação, enquanto os conteúdos traçados pela FF são mais amplos. Por exemplo, ao estipular como foco “elementos que fundamentaram a constituição dos modelos educacionais formais e informais do Brasil”, sem esclarecer de que tipo de elementos se trata e, ainda, dirige sua atenção para a história do sujeito imediato buscando compreender a historicidade da infância.

No âmbito das ementas da disciplina *Filosofia da Educação*, deparamo-nos com as relações da Filosofia e demais áreas do conhecimento nos conteúdos dos dois cursos – FEUSP e FF –, portanto notamos semelhanças no estabelecimento dos conteúdos a serem trabalhados.

Na disciplina *Psicologia da Educação I* – FEUSP e FF – as relações entre desenvolvimento e aprendizagem são trabalhadas. O enquadramento que a FEUSP dá a esse conteúdo está relacionado ao indivíduo como organismo biológico e ao seu lugar social. Na FF o enfoque parte de relações mais amplas de homem-mundo para as relacionadas ao meio profissional, como educação–escola, professor-aluno e correntes de aprendizagem.

Analisando os conteúdos da disciplina *Psicologia da Educação I*, é possível conferir o que já havíamos percebido quanto ao perfil de formação traçado no projeto pedagógico dos cursos, ou seja, o curso de Pedagogia FEUSP tem uma preocupação de

formar o indivíduo enquanto ser social, e o curso Normal Superior da FF tem a preocupação de formar o indivíduo para o exercício profissional e, desse modo o curso estaria atendendo, primeiramente, às necessidades do mercado fornecendo os profissionais de que ele necessita, não colocando a formação pessoal do sujeito como prioridade, o que demonstra a subordinação dos cursos de formação ao mercado de trabalho.

O conteúdo da disciplina *Sociologia da Educação* do curso de Pedagogia – FEUSP – parte de um contexto social mais amplo, gradualmente direcionado para a relação escola-sociedade. Do mesmo modo, o curso Normal Superior da FF adota os conhecimentos de Sociologia da Educação por meio de processos gerais da educação que vão sendo afunilados até abordar o papel da escola, seu contexto e as relações sociais do aluno. Portanto, os conteúdos e abordagem dos conteúdos desta disciplina nos dois cursos se assemelham.

Na disciplina de *Didática* – FEUSP – percebemos que os conteúdos estão direcionados para as teorias da educação e as implicações dos modelos teóricos sobre os conceitos no cotidiano da ação educativa. A mesma disciplina no curso Normal Superior da FF também confere espaço para o estudo dos fundamentos sócio-político-epistemológicos, porém, não da educação e sim da Didática, encaminhando o estudo para as relações teoria e prática; conteúdo e forma; aprendizagem e relação professor-aluno. A abordagem da disciplina nos dois cursos é diferenciada. A disciplina no curso de Pedagogia da FEUSP, por ter uma carga horária maior para trabalhar os conteúdos, está subdividida em duas etapas: Didática I e Didática II. A primeira é dedicada à construção de uma base teórica no tratamento de questões relacionadas às relações professor-aluno; atuação-formação; ensino aprendizagem. Isto prova que o conjunto de fatores, como a proposta de um curso com carga horária menor e a exclusividade do curso para a formação de professor, restringe a abordagem de conteúdos essenciais à formação do professor. A segunda etapa está direcionada ao estudo da escola, das relações dos alunos e professores com o meio, e ao ensino-aprendizagem.

A carga teórica expressa pelas disciplinas que compõem a fundamentação da formação pedagógica do educador, como História da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Didática, é maior no curso de Pedagogia, sendo destinadas 120 horas a cada uma das disciplinas, e no curso Normal Superior 80 horas para cada disciplina, exceto para Psicologia da Educação a que são destinadas 160 horas. A partir desse dado, mais uma vez poderemos conferir a fragilidade da fundamentação teórica do curso Normal Superior comparada à do curso de Pedagogia; porém, se forem analisadas as formações propostas pelos dois cursos, a carga horária é equivalente, pela concepção de formação ampla do curso de Pedagogia e pela especificidade do curso Normal Superior.

As tendências educacionais divergem em razão de concepções pluralistas da sociedade sobre a educação e os modelos de educação que, por conseguinte, se apresentam diversos. As políticas de formação docente seguem tais tendências e oferece modelos alternativos de formação, que podem ser observados com a diversidade da oferta de cursos para um público também variado.

A formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental é consentida aos dois cursos em estudo. No início de implantação do curso Normal Superior havia uma tendência de reprodução do currículo do curso de Pedagogia na elaboração do currículo do curso Normal Superior, posteriormente, após a vivência de disputa entre os cursos, o que nos chama a atenção é o fato de que o curso de Pedagogia também apresentou mudanças em sua estrutura curricular desprendendo-se de uma carga horária extensa de disciplinas teóricas valorizando a docência como base de formação do curso de Pedagogia e, portanto destinando maior atenção às metodologias.

A formação docente nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, tema deste nosso estudo, encontra-se em fase de mudanças, reestruturações e, desse modo, não pode ser considerada assunto esgotado.

CONSIDERAÇÕES

CONSIDERAÇÕES

Antes de concluir, é preciso apontar algumas questões que influenciaram o estudo comparado dos cursos de Pedagogia/FEUSP e Normal Superior/FF. Uma delas é o tempo de atuação dos cursos. A experiência histórica do curso de Pedagogia da FEUSP auxilia o desenvolvimento do curso, enquanto o curso Normal Superior está apenas no início de sua trajetória no campo da formação de professores. Mesmo com toda a experiência histórica do curso de Pedagogia/FEUSP, este não está livre de imperfeições, como a ampla proposta de formação e a superficialidade com que são tratados os temas da educação especial, da administração escolar, entre outros, apontados no último capítulo. O curso Normal Superior/FF também apresenta deficiências, como sua formação focalizada e restrita. Mais que isso, é importante lembrar que os cursos de Pedagogia e Normal Superior seguem orientações oficiais do MEC, que vem redirecionando a política de formação docente desde 1996 e, que ambos têm a autorização e o reconhecimento do MEC para o oferecimento da formação do educador.

No início da realização do estudo comparado dos cursos de Pedagogia e Normal Superior, não era previsto o grau de complexidade da pesquisa. O desafio principal foi organizar as trajetórias polêmicas dos cursos pós- LDB/96. A leitura de autores em defesa de um ou de outro curso para a formação docente também foi uma tarefa complexa, já que seus posicionamentos deixavam claras opções teóricas. Estava evidente que não havia apenas uma disputa teórica em relação à política de formação docente nos cursos de Pedagogia e Normal Superior. Fatores políticos, econômicos, sociais e de poder compõem os bastidores e influenciam a sobreposição de um curso ao outro, uma vez que a questão está inserida em um

contexto de mudanças das políticas na formação docente e, conseqüentemente, imbricada na política de reestruturação do Estado.

A reestruturação coletiva de um curso baseado em estudos científicos e debates, como propôs a ANFOPE na reformulação do curso de Pedagogia, demanda tempo, porém é preciso considerar que nesse período de amadurecimento de idéias e ponderação de críticas e sugestões, muitos profissionais continuaram a ser formados pelo mesmo modelo incoerente e desarticulado de formação docente muito criticado pelos que propunham sua reestruturação. No caso do curso de Pedagogia, as discussões sobre sua reformulação arrastaram-se por aproximadamente duas décadas, possibilitando a expansão desordenada de cursos no país e, conseqüentemente, a formação deficiente do professor.

Os discursos que enfatizam maior articulação entre teoria e prática, coerência entre a formação oferecida e o perfil profissional esperado, contidos na legislação educacional que orienta os cursos Normais Superiores de certo modo, aponta justamente, uma deficiência do curso de Pedagogia.

Não é pretensão do estudo fazer escolhas entre os cursos estudados, defendendo-os. Embora o estudo comparado possibilite tal feito e reconheçamos a inexistência da neutralidade, nossa intenção é destacar as opções políticas na formação docente e seu comprometimento em assegurar a qualidade de formação, que é direito do profissional da educação, a fim de que ele não seja cobrado pelas oportunidades de aprendizagem que não teve e, sim por uma sólida formação inicial que lhe aprovisione as bases para exercer com êxito suas funções.

A proposta de dois cursos, Pedagogia e Normal e Superior, entre outros de modalidades diversas para a formação de professores, está a serviço da demanda por formação. É inegável que aos professores sem a formação mínima necessária deve ser conferida a oportunidade de formação, todavia esta precisa atender primeiramente à qualidade

da formação oferecida Só assim, não estaremos à mercê de dados quantitativos maquiando o nível de formação dos professores no país, ignorando a necessidade de um processo de formação inicial sólida ao educador.

O que podemos destacar na disputa dos cursos de Pedagogia e Normal Superior, é que o curso Normal Superior traçou uma proposta inicial de formação semelhante a que os cursos de Pedagogia vinham oferecendo, porém, trata-se de uma formação restrita à docência e à valorização da prática. O curso de Pedagogia por sua vez também sofreu alterações que levaram à aproximação de sua proposta de formação à dos cursos Normais Superiores privilegiando a flexibilidade no tempo de formação e conferindo maior importância à docência em seu currículo.

As conseqüências da política de formação do educador pós-LDB/96 terão repercussão em médio prazo e, não há dúvidas, a classe de profissionais da educação poderá ter novamente sua imagem depreciada, uma vez que lhe foi atribuída a responsabilidade por sua formação. Os resultados dessa política de formação precária para atender às necessidades de formação do educador serão usados como justificativa para aplicação de novas políticas de desrespeito e desvalorização do docente, atendendo à ambição insaciável do capitalismo pela racionalização de recursos.

As leituras e interpretações da legislação educacional que refletem as medidas políticas adotadas sobre a formação docente indicam que a preocupação maior não é a qualidade de formação do professor. Antes disso, a atenção aos índices de escolaridade do professor adquire centralidade, e a função de conferir certificado passa a ser mais estimulada na política de formação docente. Gostaríamos de que a experiência do curso Normal Superior, além de satisfazer a racionalização de custos, atendesse às reais necessidades de formação inicial do professor, mas não encontramos nas instituições que oferecem esta formação a

mesma preocupação, já que a maior parte destes cursos é oferecida em instituições privadas, com interesses econômicos mais latentes.

A ênfase em demasia dada à prática no curso Normal Superior/FF é evidente em nossos estudos, e esta é uma tendência dos cursos de formação de professores, incentivada pela política exposta por meio da legislação educacional.

Quando avaliamos o baixo nível de qualidade de formação docente nos cursos que se dedicam a tal função, percebemos que esse rebaixamento imoral é consentido por lei. As instituições que oferecem o curso Normal Superior não agem ilegalmente quando propõem a formação específica de professores em um curso de apenas três anos, com frágil fundamentação teórica, pois a lei lhes dá amparo. O fato nos leva a pensar que as concepções dos propositores de políticas de formação docente, atreladas às concepções das instituições de ensino que lidam com a formação de professores, são determinantes da qualidade dos cursos oferecidos.

Podemos concluir que, embora haja algumas semelhanças nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia/FEUSP e Normal Superior/FF, a proposta do curso Normal Superior na formação de professores não pode ser considerada um avanço para a formação de professores, uma vez que restringe as possibilidades de conhecimento no curso e favorece uma formação focalizada no atendimento de uma política também setORIZADA, que tem por objetivo principal a ampliação da oferta de formação para a elevação do nível de formação dos professores, que não está diretamente relacionado à melhoria da atuação do docente, em seu campo de trabalho. As dificuldades que os professores do curso Normal Superior/FF têm para realizar pesquisas comprometem os incentivos aos futuros professores na produção do conhecimento, e este é um problema em cadeia na educação, pois influencia também a limitação do trabalho docente exercido nas escolas e no modo como o aluno aprende.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro.: Ed. Paz e Terra, 1995.

AGUIAR, Márcia A. Institutos Superiores de educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ANFOPE. *Boletim da ANFOPE: diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais da educação*. Florianópolis, 2001, ano VII, nº 15.

ARROYO, Miguel G. Experiências de Inovação Educativa: O currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BEREDAY, George Z. F. *Método comparado em educação*. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1972.

BERNARDO, Maristela V. C. Re-vento a formação do professor secundário nas universidades públicas do Estado de São Paulo. *Tese de Doutorado – PUC – São Paulo*, 1986.

BONITATIBUS, Suely Grant. *Educação comparada: conceito, evolução, métodos*. São Paulo: EPU, 1989.

BRZEZINSKI, Íria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito a cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, vol. 20, nº 68. Campinas, Dez. 1999.

BRZEZINSKI, Íria. *Pedagogia e formação de professores: busca e movimento*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CAMPOS, Roselane Fátima. *O cenário da formação de professores no Brasil: analisando os impactos da reforma da formação de professores (versão preliminar)*. XII reunião Nacional da ANFOPE, agosto 2004.

CANDAU, V. M. Reformas Educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antônio Flávio, B. (org.). *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

CASTRO, Magali de. Política de formação de professores para a Educação Básica: polêmicas e perspectivas em torno da formação de professores no curso de Pedagogia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 19, nº 1, jan/jun, 2003.

CHAVES, Eduardo Oliveira C. O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. In: *Cadernos do CEDES*. A formação do educador em debate. São Paulo, nº 2, 1981. p.47-69.

DELORS, Jacques (org.) *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO, Cortez, 1998.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, nº 18, Set/Out/Nov/Dez 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FF. *Projeto do Instituto Superior de Educação FF* -. Bauru, SP: [s.nº], 2003. 54 p.

FEUSP. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. São Paulo: [s.nº], 1999. 25 p.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 72, Ago, 2000.

FREITAS, Helena Costa L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o Movimento dos Educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dez, 1999.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.24, nº 85, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.) *Formação de professores: pensar e fazer*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (p.89 – 102).

HANS, Nicholas. *Educação comparada*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. (p.59-97).

_____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (coord.). 3. ed. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 2001. (p. 107-134)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAUÉS, Olgaíses C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, nº 118, p.89-117, mar, 2003.

MOREIRA, A. F. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001.

NÓVOA, Antônio. Tempos da escola no espaço Portugal Brasil – Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. *Currículo sem fronteiras*, n.2 Jul./Dez.2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PALMA FILHO, João Cardoso. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dez.,1999.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIBÂNEO, José Carlos. *Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança*. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Experiências de reestruturação do curso de Pedagogia face às Diretrizes Curriculares II. In: Jornada Pedagógica: *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia*. Marília: FFC – UNESP, 2006.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. *História Comparada da Educação: algumas aproximações*. Campinas, 2001.

Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br>. Acesso em 19 Set. 2006.

SCHEIBE, Leda.;AGUIAR, Márcia A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, nº 68, p. 80-108, 1999.

SILVA JR. Celestino Alves da. A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JR, Paulo (org.) *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. (p.74 -92)

_____. *LDB e formação de educadores. Uma década perdida. Versão preliminar: 2006*.

SILVA, Carmem Silva Bissoli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n° 14, p.61-88, 2000.

TANURI, Leonor M. Pedagogia: Diretrizes. Mesa redonda. VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de Lindóia, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. *A educação não é privilégio*. 4.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs.). *Escola: Espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: Espaços em confronto. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n° 70, abr./2000.

WEREBE, Maria José Garcia. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil: corpo e alma do Brasil*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

Documentos Oficiais

BRASIL. Decreto-Lei n° 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. In: NÔBREGA, V. L. Enciclopédia da legislação do ensino. Rio de Janeiro: s.n, p.562-570, s.d.

_____. Decreto n° 3276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 7 dez. 1999.

_____. Decreto n° 3554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2° do art. 3° do Decreto n° 3276. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 7 ago. 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 115/99. Diário Oficial da União. Brasília, 06 set. 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2002. Diário Oficial da União. Brasília, 9 abr. 2002.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. Informativo ano 4, nº 125 - 27 jan 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 9 jan. 2001.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024 e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, D F, 25 nov. 1995.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, D F, 23 dez. 1996.

_____. Parecer nº 251/1962. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Documenta, nº 11 p. 59-65, 1963.

_____. Parecer nº 252/69. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Documenta, nº 100, p.101-117, 1969.

_____. Parecer CNE/CP nº 5/2005. Diário Oficial da União. Brasília, 13 dez. 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 970/99. Dispõe sobre o Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Brasília, 09 nov. 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01/99. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Diário Oficial da União. Brasília, 30 set. 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2001. Diário Oficial da União. Brasília, 18 jan. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União. Brasília, 16 mai. 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/02. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores de educação básica em Nível Superior. Diário Oficial da União. Brasília, 4 mar. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3/2006. Diário Oficial da União. Brasília, 11 abr. 2006.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Informativo*. Ano 4, nº 140, jun. 2006.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1

Estrutura curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP / 1999

DISCIPLINA	Carga Horária
1º Semestre	
História da Educação I	60
Sociologia da Educação I	60
Filosofia da Educação I	60
Didática I	60
Fundamentos Econômicos da Educação	60
2º Semestre	
História da Educação II	60
Sociologia da Educação II	60
Filosofia da Educação II	60
Psicologia da Educação I	60
Didática II	60
3º Semestre	
Coordenação do Trabalho na Escola I	60
Psicologia da Educação II	60
Aspectos ético-político-educacionais de Integração da Pessoa com Necessidades Educativas Especiais	60
Política de Organização da Educação Básica I	60
Atividades Práticas I – Estágios e Projetos	
4º Semestre	
Optativa	60
Política e Organização da Educação Básica II	60
5º Semestre	
Metodologia do Ensino de Matemática	60
Metodologia do Ensino de Português: a alfabetização	60
Coordenação do Trabalho na Escola II	60
Educação Infantil	60
Atividades Práticas II - Estágios e Projetos	

6º Semestre

Optativa	60
Atividades Práticas III - Estágios e Projetos	

7º Semestre

Metodologia do Ensino de Ciências	60
Metodologia do Ensino de História/Geografia	60
Currículos e Programas	60
Metodologia do Ensino de Arte e Movimento Corporal	60
Atividades Práticas IV – Estágios e Projetos	

8º Semestre

Optativa	60
Trabalho de Conclusão de Curso	60
Atividades Práticas V – Estágios e Projetos	

Anexo 2

Estrutura curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP / 2006

DISCIPLINA	Carga Horária
1º Semestre	
História da Educação I	60
Sociologia da Educação I	60
Filosofia da Educação I	60
Didática I	60
Fundamentos Econômicos da Educação	60
2º Semestre	
História da Educação II	60
Sociologia da Educação II	60
Filosofia da Educação II	60
Psicologia da Educação I	60
Didática II	60
3º Semestre	
Optativa	60
Optativa	
Psicologia da Educação II	60
Política de Organização da Educação Básica I	60
Aspectos ético-político-educacionais de Integração da Pessoa com Necessidades Educativas Especiais	60
4º Semestre	
Optativa	60
Optativa	60
Coordenação do Trabalho na Escola I	60
Política e Organização da Educação Básica II	60
Atividades Práticas I – Estágios e Projetos	60
5º Semestre	
Optativa	60
Optativa	60
Coordenação do Trabalho na Escola II	60
Metodologia do Ensino de Matemática	60
Atividades Práticas II - Estágios e Projetos	
6º Semestre	
Optativa	60

Optativa	60
Metodologia do Ensino de Português: a alfabetização	
Educação Infantil	60
Atividades Práticas III - Estágios e Projetos	
7º Semestre	
Optativa	60
Optativa	60
Currículos e Programas	60
Metodologia do Ensino de Arte e Movimento Corporal	60
Trabalho de Conclusão de Curso (anual - opcional)	60
Atividades Práticas IV – Estágios e Projetos	60
8º Semestre	
Optativa	60
Optativa	60
Metodologia do Ensino de Ciências	60
Metodologia do Ensino de História e Geografia	60
Atividades Práticas V – Estágios e Projetos	

Anexo 3

Disciplinas optativas oferecidas pela FEUSP

- Seminários de Administração Escolar I
- Seminários de Administração Escolar II
- Seminários de Administração Escolar III
- Seminários de Economia da Educação I
- Seminários de Economia da Educação II
- Seminários de Economia da Educação III
- Políticas de Atendimento a alunos com Necessidades Educacionais Especiais
- Educação, Meio Ambiente e Sociedade
- Seminários de Cultura Escolar I
- Seminários de Cultura Escolar II
- Seminários de Cultura Escolar III
- Relações de Gênero e Educação I: Trabalho, Educação e Gênero
- Relações de Gênero e Educação II: Escola e Relações de Gênero
- Cultura e Educação I: Teoria da Complexidade e Cultura Escolar
- Cultura e Educação II: Imaginário e Processos Simbólicos
- Cultura e Organização I: Multidimensionalidade do Fenômeno Sócio-Organizacional Educativo
- Cultura e Organização II: Discursos e Práticas Sócio-Culturais nas Organizações Educativas
- Financiamento da Educação Básica no Brasil
- Paulo Freire: Teoria, Método e Práxis
- Financiamento da Educação Básica no Brasil: os anos 2000
- Teoria e Prática do Estatuto da Criança e do Adolescente na Educação
- A Teoria Histórico Cultural
- História da Educação Geral Greco-Romana
- Sociologia da Educação III (Sociedade, Política e Educação)
- História da Educação Moderna e Contemporânea
- História da Educação Brasileira na Colônia e no Império
- Educação e Cultura Brasileira
- História da Educação VI (Infância e Família)
- Análise psicológica do cotidiano escolar
- História da Educação Geral IV (Escolarização)
- Introdução à Pesquisa Educacional
- Sociologia da educação IV (Estado, Instituições Educacionais e Mudanças Sociais)
- História da Educação Brasileira na República

- Uma Introdução à História do Século XX: Cultura e Educação
- A Educação Popular no Brasil
- Educação para a Cidadania. A Idéia de “Polis” Educadora nos Debates Filosóficos da Atenas dos Séculos V e VI
- Filosofia da Educação (Filosofia, Cultura e Educação)
- Educação: Caráter universal e relativismo histórico
- O Projeto Educativo de Platão
- Ética e Educação Moral em Tomás de Aquino
- Filosofia da Educação: Escolaridade e Ensino
- Processos de transmissão cultural e formas de educar homens e mulheres, na colônia e no império (séculos XVI – XIX)
- História da Educação Brasileira IV (A Idéia de Universidade no Brasil)
- Tópicos de Psicologia Cultural
- História da Educação Moderna e Contemporânea: Os Pedagogos “Menores”
- A afetividade como fator construtivo da vida psíquica
- O Pensamento de Rousseau em educação
- Juventude e Educação
- Psicanálise e educação: Para uma análise do cotidiano escolar
- A História da Escrita e Leitura na Escola Primária no Brasil
- A Fonte Fotográfica e a Pesquisa em História da Educação
- Educação Privada e Educação Pública
- História da Educação na Antigüidade Grega (das origens heróicas ao séc. IV aC)
- Orientação Educacional na Prática Escolar
- Mídia e Educação: Um Debate Contemporâneo
- Educação e Infância Problemática: Elementos de Psicanálise e Educação Especial
- Temas Transversais em Educação
- Educação Especial: Abordagens e Tendências na Área da Deficiência Mental
- Educação Especial: Abordagens e Tendências na Área da Deficiência Visual
- A Escrita no Ensino Fundamental das letras aos textos
- Educação e Atualidade – A Questão do Sujeito
- Educação e Ética
- Teatro Grego e Educação
- Psicologia e Educação: uma abordagem do cotidiano escolar
- Construindo um projeto de pesquisa na área da Educação – questões epistemológicas e práticas
- Questões de Teoria de Ensino I
- Metodologia do Ensino de Psicologia I
- Metodologia do Ensino de Psicologia II

- Metodologia do Ensino de Lingüística I
- Metodologia do Ensino de Lingüística II
- Educação Escolar de Jovens e Adultos
- Educação Matemática
- Biologia e Educação
- Introdução aos Estudos da Educação Física Infantil
- Linguagem e Conhecimento
- Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil
- Ensino a Distância
- Educação Infantil e Sociedade
- O Ensino e a Aprendizagem das Artes Visuais
- Memórias, Romances de Formação e Autobiografias e o Estudo das Questões Educacionais
- Metodologia e Fundamentos da Alfabetização/Letramento de Jovens e Adultos
- Música e Formação de Professores
- Cultura corporal: fundamentação, metodologia e vivências

Anexo 4

Estrutura curricular do curso Normal Superior – educação infantil – FF

DISCIPLINA	Carga Horária
1º Termo	
História da Educação	80
Língua Portuguesa: recepção e produção de texto	80
Filosofia da Educação	80
Psicologia Educação I	80
Fundamentos da Metodologia Científica	80
Total	400
2º Termo	
Psicologia da Educação II	80
Sociologia da Educação	80
Pesquisa em Educação	80
Arte/Educação	80
Políticas Públicas na Educação Infantil	80
Total	400
3º Termo	
Organização Educacional e Infância	80
Didática da Educação Infantil	80
Arte e Educação Infantil I: música e artes visuais	80
Tecnologias aplicadas à Educação Infantil	80
Optativa	80
Total	400
4º Termo	
O texto e seu contexto na Educação Infantil	80
A arte de contar estória	80
A criança e seus números	80
Arte e Educação Infantil II: dança e teatro	80
Optativa	60
Estágio Curricular I	120
Total	500
5º Termo	
Fundamentos da Inclusão	80
Fundamentos em Educação Infantil	80
Introdução ao estudo da Educação Física Infantil	80

A criança e sua inserção no mundo	80
Estágio Curricular II	140

Total **460**

6º Termo

Optativa	60
Literatura Infantil	80
Jogos e brinquedos na Educação Infantil	80
Trabalho de Conclusão de Curso	80
Estágio Curricular III	140
Total	440

Disciplinas Optativas

- Informática e Educação
- Oficina de Texto
- Educação Popular
- Temas Transversais
- Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico
- Metodologia do ensino da arte e do movimento corporal
- História Social da Infância

Anexo 5

Estrutura curricular do curso Normal Superior – anos iniciais do ensino fundamental – FF

DISCIPLINA	Carga Horária
1º Termo	
História da Educação	80
Língua Portuguesa: recepção e produção de texto	80
Filosofia da Educação	80
Psicologia Educação I	80
Fundamentos da Metodologia Científica	80
Total	400
2º Termo	
Psicologia da Educação II	80
Sociologia da Educação	80
Pesquisa em Educação	80
Arte e Educação	80
Políticas Públicas na Educação Básica	80
Total	400
3º Termo	
Currículos e Programas	80
Didática do Ensino Fundamental	80
Educação e mudanças sociais	80
Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	80
Tecnologias aplicadas à Educação	80
Total	400
4º Termo	
F.T.M. da Alfabetização	80
F.T.M. da Língua Portuguesa	80
F.T.M. da Matemática	80
F.T.M. da Educação de Jovens e Adultos/	80
Optativa	60
Estágio Curricular nos Anos Iniciais I	108
Total	500
5º Termo	
Fundamentos da Inclusão	80

F.T.M. das Ciências da Natureza	80
F.T.M. da História e da Geografia	80
F.T.M. do Ensino Fundamental	80
Estágio Curricular nos Anos Iniciais-II	140
Total	460

6º Termo

Optativa	60
Literatura Infanto-juvenil	80
Avaliação Educacional	80
Trabalho de Conclusão de Curso	80
Estágio Curricular nos Anos Iniciais III	140
Total	440

Disciplinas Optativas

Informática e Educação
 Introdução ao estudo da Educação Física Infantil
 Oficina de Texto
 Educação Popular
 Temas Transversais
 Expressão musical e dança
 Arte e Educação I: música e artes visuais
 Arte e Educação II: dança e teatro
 Metodologia do ensino da arte e do movimento corporal