

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO
DO PROFESSOR NOS CURSOS DE LICENCIATURA**

Ivana Alves Monnerat de Azevedo

Brasília – DF
2008

IVANA ALVES MONNERAT DE AZEVEDO

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO
PROFESSOR NOS CURSOS DE LICENCIATURA**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga.

Brasília-DF

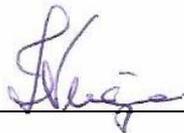
2008

Área de Concentração: **Desenvolvimento Profissional Docente – DPD**

Título da Dissertação: **As Políticas Públicas Educacionais e o Processo de Formação do Professor nos Cursos de Licenciatura**

Candidata: **Ivana Alves Monnerat de Azevedo**

Comissão Examinadora



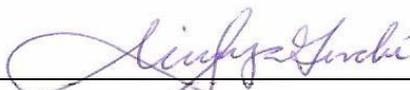
Prof^ª. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga

Orientadora



Prof^ª.Dra. Livia Freitas Fonseca Borges

Examinadora - UNB



Prof^ª.Dra. Mirza Seabra Toschi

Examinadora - UFG

Dedico este trabalho a minha família, condição primeira da minha alegria e do meu afeto: Mauro Hugo, Bruno Henrique, Breno Octávio e Brenda Altiwa que se fizeram presentes durante a realização deste estudo, nas suas mais variadas formas: entendendo minhas ausências, incentivando, opinando, apoiando, enfim, acreditando que este trabalho seria concretizado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças, saúde, sabedoria, paciência e um destino a ser cumprido.

Aos meus pais (in memoriam) por me amarem e incentivarem, continuamente, para que eu buscasse alcançar os meus ideais, de forma íntegra e responsável.

Aos meus irmãos: Isabel Cristina, Ilma e Luiz Henrique, pelo apoio e por torcerem para que eu vencesse mais esta etapa.

À professora Ilma Passos Alencastro Veiga orientadora sensível e afetuosa que soube conduzir-me com sabedoria, segurança, e, por ter me revelado que a essência humana está em tudo aquilo que fazemos com respeito, sensibilidade, amizade e dedicação. Pela sua escuta, pelas suas orientações e pelas suas palavras de incentivo e apoio.

Às professoras Lívia Freitas Fonseca Borges, Mirza Seabra Toschi e Benigna Maria de Freitas Villas Boas que se dispuseram prontamente, em compor a banca examinadora.

Aos professores do Mestrado que contribuíram, de forma significativa à busca de respostas para os meus questionamentos.

Às secretárias Ana Paula Costa Rolim e Juliane Emília Peller Marques pela gentileza em esclarecerem, prontamente, as dúvidas e encaminharem todas as informações concernentes à minha vida acadêmica.

Aos amigos Fernando Rezende Ganim e Lúcia Maria Carvalho Rodrigues pelo apoio e pela dedicação de seu tempo em ler e fazer as suas correções e observações valiosíssimas.

Aos colegas do Mestrado pelo compartilhamento de dúvidas, de certezas, de inseguranças, de tristezas e de alegrias, dentre esses, Geandra, Joseval, Kátia, Leandro e Maria Susley.

Aos colegas de trabalho pelo incentivo, apoio, dentre esses, Élson Marcolino da Silva, Márcio Leite de Bessa e Waltra Theodora da Costa que me incentivaram continuamente para o alcance das metas almejadas.

Aos interlocutores da pesquisa - Diretor, coordenadores, professores e acadêmicos da UnUCSEH de Anápolis (UEG), pela enorme contribuição de suas entrevistas.

Muito obrigado!

“Viver é inapreensível; indecifrável é a vida. E, apesar disso, buscamos relatar os acontecimentos. Embora inexplicável seja o existir. Ainda assim, atrevemo-nos a indagar; Sem chegar, a saber, as respostas. Na realidade (?), nem mesmo as perguntas.”

Renard Draner

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	10
LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS	12
LISTA DOS APÊNDICES	13
LISTA DOS ANEXOS	14
RESUMO	15
ABSTRACT	16
INTRODUÇÃO: CAMINHADA NA BUSCA DAS PROPOSTAS DO ESTUDO	17
1. Reflexões sobre a minha trajetória profissional	19
2. Questão central do estudo e as indagações	26
3. Objetivos do estudo	27
CAPÍTULO I - PERCORRENDO O PROCESSO INVESTIGATIVO	30
1.1. Natureza da pesquisa	31
1.2. O estudo de caso e os procedimentos da pesquisa	32
1.3. Contexto geral da instituição pesquisada	39
1.4. Os interlocutores	45
1.5. A coleta e a análise dos dados	46
CAPÍTULO II - REFLETINDO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	48
2.1. O cenário da Educação Superior	49
2.2. Políticas Públicas Educacionais e a Formação de Professores: concepções e objetivos	56
2.3. A Formação Inicial de Professores	57
2.4. Currículo: concepções e fundamentos	63
2.4.1. O Currículo Coleção	70
2.4.2. O Currículo Integrado	71

2.5. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores	73
CAPÍTULO III – UM OLHAR COMPREENSIVO SOBRE A REALIDADE	90
3.1. O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual de Goiás	91
3.2. O Plano Pedagógico Institucional da Unidade Universitária de Ciências SÓCIO-ECONÔMICAS DE ANÁPOLIS	95
3.3. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos	100
CAPÍTULO IV - APREENDENDO A REALIDADE EDUCATIVA: Uma Leitura dos Interlocutores	117
4.1. As Reflexões dos Coordenadores e Professores	117
4.1.1. Curso de Geografia: As concepções de professor, o perfil profissional e a organização curricular, a implementação do Projeto Pedagógico do Curso, os aspectos relevantes e os condicionantes	118
4.1.2. Curso de História: As concepções de professor, o perfil profissional e a organização curricular, a implementação do Projeto Pedagógico do Curso, os aspectos relevantes e os condicionantes	123
4.1.3. Curso de Letras: As concepções de professor, o perfil profissional e a organização curricular, a implementação do Projeto Pedagógico do Curso, os aspectos relevantes e os condicionantes	128
4.1.4. Curso de Pedagogia: As concepções de professor, o perfil profissional e a organização curricular, a implementação do Projeto Pedagógico do Curso, os aspectos relevantes e os condicionantes	133
4.1.5. Equipe Gestora: As concepções de professor, o perfil profissional e a organização curricular, a implementação do Projeto Pedagógico do Curso, os aspectos relevantes e os condicionantes	137
4.2. Os Cursos Pesquisados: dando voz aos alunos	141
4.2.1. Curso de Geografia: A participação, a organização e o desenvolvimento curricular, as propostas de mudanças e as repercussões das políticas públicas educacionais	141
4.2.2. Curso de História: A participação, a organização e o desenvolvimento curricular, as propostas de mudanças e as repercussões das políticas educacionais	144
4.2.3. Curso de Letras: A participação, a organização e o desenvolvimento curricular, as propostas de mudanças e as repercussões das políticas públicas educacionais	147
4.2.4. Curso de Pedagogia: A participação, a organização e o desenvolvimento curricular, as propostas de mudanças e as repercussões das políticas públicas educacionais	150

4.3. Um Breve balanço das falas	152
CONCLUSÃO	156
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES	172
ANEXOS	181

LISTA DE SIGLAS

UNIANA - Universidade Estadual de Anápolis

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

UnUCSEH - Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas de Anápolis

LPP - Licenciatura Plena Parcelada

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UNIB - Instituto Internacional Universitário do Brasil

UNB – Universidade de Brasília

BM - Banco Mundial

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

FMI - Fundo Monetário Internacional

EUA - Estados Unidos da América

MARE - Ministério da Reforma Administrativa

CF - Constituição Federal (Brasileira)

ISES - Institutos Superiores de Educação

SESu - Secretaria de Educação Superior

MEC - Ministério da Educação e Cultura

CNE - Conselho Nacional de Educação

ForGRAD - Fórum de Pró-Reitores de Graduação

GT - Grupo de Trabalho

D.O.U - Diário Oficial da União

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPEd - Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

SE CTEC - Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás

FACEA - Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis

CNPq - Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PP - Projeto Pedagógico

DAIA - Distrito Agroindustrial de Anápolis

CES/CNE – Conselho Estadual/Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EAD - Educação a Distância

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

FUEG - Fundação Universidade Estadual de Goiás

PPA - Planejamento Plurianual

AEA - Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1. Eixos da pesquisa	30
Figura 2. Organograma da FUEG.	39
Quadro 1. Características dos interlocutores: idade, área de atuação, atuação profissional (tempo de atuação na docência), titulação/titularidade	44
Quadro 2. Participantes das Entrevistas Coletivas quanto ao Sexo, idade, atuação profissional	45

LISTA DOS APÊNDICES

1. Roteiro de Análise Documental	172
2. Roteiro da Entrevista Semi-estruturada	174
3. Roteiro – Entrevista Coletiva	175
4. Protocolo do Registro da Entrevista Semi-estruturada	176
5. Protocolo de Registro da Entrevista Coletiva	177
6. Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (Entrevista Semi-estruturada)	178
7. Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (Entrevista Coletiva)	179

LISTA DOS ANEXOS

1. Matriz Curricular do Curso de Geografia	181
2. Matriz Curricular do Curso de História	182
3. Matriz Curricular do Curso de Letras	184
4. Matriz Curricular do Curso de Pedagogia	186

AZEVEDO, Ivana Alves Monnerat de. **Políticas Públicas Educacionais e o processo de formação de professores nos Cursos de Licenciatura**. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UNB, 2008. 190 p.

RESUMO

O estudo tem como artefato investigativo as repercussões das políticas públicas educacionais no processo de Formação de Professores, nos Cursos de Licenciatura. Para uma melhor compreensão das influências dessas políticas nos referidos cursos é necessário reporta-se às questões concernentes ao desenvolvimento do ensino superior no Brasil, numa perspectiva sócio-histórica e político-econômica, com vista à identificação da relação estabelecida entre Estado e políticas públicas subsidiadas pelas proposições legais e contextuais que incidem em mudanças significativas das universidades. No que tange às políticas públicas educacionais foi possível apreender, nas análises de variados documentos, a intencionalidade precípua de ajustar os objetivos, conteúdos e as metodologias de ensino às demandas oriundas do Projeto Social Neoliberal que visa o desenvolvimento de uma formação profissional propícia para atender as novas exigências do mercado de trabalho. Essas reformas vêm ensejando fortes influências nas ações administrativas, pedagógicas e curriculares das instituições educativas de ensino superior, conduzindo-as a questionar sua finalidade sócio-cultural. Nesse sentido, definiu-se como objeto fundamental dessa pesquisa, a realização de uma reflexão a respeito das políticas públicas educacionais, a partir dos anos 1990, no processo de formação de professores da Universidade Estadual de Goiás (UEG), na Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas (UnUCSEH) de Anápolis. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa realizada junto a quatro cursos por meio de análises dos Projetos de Desenvolvimento Institucional, Pedagógico Institucional e dos Cursos de Formação de Professores em Geografia, História, Letras e Pedagogia, bem como a realização de entrevistas com o Diretor, os coordenadores, os professores e os acadêmicos dos cursos. O estudo suscitou a proeminência da dicotomia entre a perspectiva de uma formação profissional alicerçada nos princípios humanísticos e uma formação, de cunho técnico-mercadológico subservientes aos ditames dos organismos internacionais via sistema sócio-econômico neoliberal, evidenciando um distanciamento entre as falas dos interlocutores, as indicações legais, assim como a organização dos Projetos empreendidos pela instituição pesquisada e a forma como estes conectam as indicações legais com a realidade educativa, enfatizando aspectos consoantes e destoantes entre as interpretações e ações dos professores formadores e as interpelações dos licenciandos.

Palavras-chave: Estado, políticas públicas educacionais, universidade, currículo, formação de professores.

AZEVEDO, Ivana Alves Monnerat de **Educational Public politics and the process of formation of professors in the Courses of Licenciatura**. Dissertação de Mestrado in Education. College of Education of the University of Brasilia - UNB, 2008. 190 p.

ABSTRACT

The artifact investigative study is to the repercussions public policy educational in the process of Training of Teachers in Diploma courses. For a better understanding of the influence of these policies in these courses is required relates to the issues concerning the development of higher education in Brazil, from a socio-historical, political and economic, for the identification of the relationship between state and public policies subsidized the propositions legal and contextual concern that significant changes in universities. With regard to public policy education could understand, in the analyses of various documents, the main intent to adjust the objectives, contents and methods of teaching to the demands from the social Neoliberal Project aimed at developing a training conducive to meet the new demands of the labour market. These reforms are providing strong influence on the actions administrative, teaching and curriculum of educational institutions of higher education, leading them to question their purpose socio-cultural. In this sense it was defined as a fundamental object of this research, conducting a discussion about public policy education, from the years 1990, in the process of training teachers of the State University of Goiás (UEG), the University of Science Unit Socio-economic and Humanities (UnUCSEH) from Anápolis. It is a search conducted with qualitative in nature to four courses through analyses of Institutional Development Projects; Institutional Teaching and Learning Training of Teachers in Geography, History, Letters and pedagogy, and the holding of interviews with the Director, the coordinators, teachers and scholars of the courses. The study raised the prominence of the dichotomy between the prospect of a vocational training rooted in the principles and a humanistic training, technical-stamp Mercantile subservientes the dictates of international bodies, socio-economic system by neoliberal, showing a gap between the discourse of interlocutors, as legal and organization of projects undertaken by the institution searched and how they connect as legal education with reality, and emphasizes aspects dispersed between interpretations and actions of teachers and trainers of academics apprehended.

Keywords: State, public policy education, university, curriculum, teacher training.

INTRODUÇÃO

DESVELANDO E ANUNCIANDO O OBJETO E AS PROPOSTAS DO ESTUDO

“[...] o ser humano vive distendido entre a utopia e a história. Ele está no tempo em que as duas se encontram [...], constrói a sua existência no tempo [...] No tempo vive a tensão entre a utopia que o anima a sempre olhar para cima e para frente e a história real que o obriga a buscar mediações, dar passos concretos e olhar com atenção para o caminho e sua direção, suas bifurcações e empecilhos, suas ciladas e chances”. (Boff, 1999).

Diante das transformações científico-tecnológicas e sócio-culturais atuais que acontecem de maneira rápida vinculados à globalização da economia, dos processos de mundialização e da fragmentação do saber, a universidade é conclamada a rever sua função, o seu processo formativo e de reorganizar suas ações para atender, não somente as demandas oriundas do sistema produtivo e da competitividade internacional, por meio do projeto social do Estado Neoliberal, como também os processos de democratização e emancipação humana.

Essas transformações ou mudanças impõem uma outra cultura à universidade baseada na construção de conhecimentos diversificados e condizentes com as necessidades e expectativas sócio-culturais vigentes, mediatizada pela amplitude de informações, pela multiplicação, pela diversificação dos saberes, bem como de práticas profissionais inovadoras, numa perspectiva de uma educação e profissionalização contínuas e permanentes que refletem, marcadamente, na cultura educacional.

A cultura pode ser identificada no seu projeto pedagógico, nas suas metas, nos seus métodos, nas formas de organizar o processo de aquisição de conhecimentos e nas próprias relações entre universidade e sociedade, suscitando a necessidade de uma análise para intensificar os avanços e as condicionantes que interferem no desenvolvimento de um processo educativo mais humanístico e crítico que contemple a construção ampla dos conhecimentos teóricos e experienciais.

Nesse sentido, o modelo econômico neoliberal e a caracterização dos sistemas de ensino como veículo do capital têm levado as universidades a assumirem o papel de formadoras para o mercado de trabalho. Santos (2001, p. 87) destaca que

a universidade confronta-se com uma situação complexa. São-lhes feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais restritas as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado.

Assim, a universidade é desafiada pela sociedade e pelo Estado, de maneira intensa, a buscar novas formas de adequação às suas demandas, como afirma Dourado (1997, p.17):

As políticas educacionais enquanto políticas públicas cumprem nesse contexto, o papel de integração e qualificação para o processo produtivo, criando estruturas norteadas por interesses e propriedades, nem sempre circunstanciais à esfera educacional [...].

As características básicas da universidade, como autonomia, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, interdisciplinaridade, criticidade, entre outros, são continuamente questionadas, haja vista que as novas exigências relativas à profissionalização impostas pelo Estado Neoliberal implicam em mudanças no processo educacional de forma global.

Nessa perspectiva, a sociedade em geral e, em específico, a educação brasileira vivem um momento, no qual se impõem aparentemente, mudanças significativas na organização e desenvolvimento da práxis educativa da universidade como responsável pela formação do profissional que deve possuir um conjunto de competências que são enriquecidas por habilidades conceituais e técnicas.

O perfil desse profissional a ser formado converge para uma prática polivalente e generalista, decorrendo daí, as reformas educacionais com propostas pedagógicas direcionadas para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

Apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa, pedagógico-curricular da instituição educativa, a formação de professores¹, os conteúdos de ensino e os aportes teórico-práticos adotados e que, conseqüentemente, conduz ao aumento da competitividade, em detrimento de uma formação profissional mais ampla, crítica e humanizadora.

¹ Entenda-se, professor (es) e professor (as) destacados em todo o estudo.

1. Reflexões sobre a minha trajetória profissional

“É experiência aquilo que nos passa ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma..., esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao que nos acontece (...).” (Larrosa, 1996).

O fragmento do texto de Jorge Larrosa se adequa às minhas reflexões pedagógicas, experiências, dúvidas, receios, indagações, pois representa a importância da realização de um processo ininterrupto da socialização de saberes e experiências, objetivando a transformação e a melhoria da atividade humana, nas suas mais variadas formas, por meio dos atos de saber (pensar) e agir.

Desse modo, pensar e agir contribuem para a intensificação do saber da experiência que é construído durante toda a vida e que se transforma em respostas aos acontecimentos efetivados, questionados e refletidos que conduzem à construção de novos saberes, experiências e sentido à vida.

Optei por iniciar essa trajetória, relevando alguns pontos positivos e importantes de minha vida profissional para melhor situar o meu interesse pela realização da pesquisa e a forma como se constituiu o objeto investigado.

Minha primeira experiência como docente teve início no ano de 1980, em uma escola pública, em uma turma de alfabetização. Essa experiência foi, ao mesmo tempo, significativa e desafiante. Realizava as atividades com dificuldade e buscava, continuamente, ajuda de outros docentes que também atuavam neste nível de ensino, numa perspectiva de trabalho educativo compartilhado.

Desenvolvia essa função como uma profissional leiga, pois tinha sido habilitada no 2º Grau (Ensino Médio) em Administração, no Colégio Asa Branca, na cidade Satélite de Taguatinga, no Distrito Federal.

As dificuldades e, ao mesmo tempo, a necessidade de desenvolver as atividades pedagógicas (docência), de forma mais segura, em conformidade com as propostas pedagógicas da escola fizeram com que eu refletisse sobre a necessidade premente da busca de um maior preparo profissional, por meio de um curso na área da educação, qual seja, um curso de formação de professores.

No ano de 1983 matriculei-me no Curso Técnico em Magistério no Centro Educacional nº 8 da Ceilândia, cidade satélite de Brasília. O curso, além de contribuir para uma melhor atuação proporcionou a regularização da minha situação profissional que se efetivou, por meio de concurso público (realizado em 1988), para o cargo de professora das séries iniciais do 1º grau (atual anos iniciais do ensino fundamental) da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás.

Após a conclusão do referido curso comecei a atuar em outras séries do ensino fundamental e participar, de maneira mais intensa, de palestras, encontros pedagógicos, minicursos, entre outros que enriqueciam o meu fazer pedagógico cotidiano.

Entretanto, algum tempo depois percebi que somente o Curso de Magistério não era suficiente para o desempenho de minhas funções, necessitava de realizar mais estudos. No entanto, foi somente, no ano de 1991 que tive a oportunidade de ingressar no ensino superior, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão da Associação Educativa Evangélica, na cidade de Anápolis-GO.

Durante o processo de formação fui convidada para ministrar aulas de Língua Portuguesa e Ciências, na segunda fase do ensino fundamental (5º ao 9º Ano) na Escola de 1º Grau Bezerra de Menezes, em Anápolis e, novamente me senti como uma profissional atuando, de maneira irregular, pois, essas disciplinas exigiam a atuação de profissionais formados em áreas específicas. Eis que surge mais um grande desafio.

Um ano antes de concluir o Curso de Pedagogia (1993) comecei a desempenhar, além da função de docente, atividades de coordenação pedagógica na primeira fase do ensino fundamental (1º a 5º Ano) tendo a oportunidade de experienciar os conteúdos teórico-práticos desenvolvidos na faculdade, dentre eles, aqueles pertencentes às disciplinas de Didática Geral, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Psicologia, Administração Educacional, que consistiram nos eixos norteadores para as atividades administrativo-pedagógicas da escola (relação teoria e prática pedagógica).

A participação em reuniões realizadas na escola e na Subsecretaria de Ensino também reverteram-se em momentos cruciais à análise crítica da organização dos sistemas de ensino e a forma como estes determinam as ações a serem empreendidas pelas instituições educativas, servindo ainda como uma forma de avaliar a minha atuação profissional.

Esses aspectos favoreceram a busca de respostas às questões referentes às normatizações administrativas, pedagógicas, legais e curriculares a serem implementadas na escola e a identificação das reais necessidades e possibilidades das metas estabelecidas.

No tocante às normas percebia que muitas eram seguidas linearmente, pois não eram analisadas e sim colocadas como necessárias ao desenvolvimento do trabalho educativo, consistindo em elementos ou instrumentos condizentes às determinações dos órgãos normativos que, por sua vez, eram responsáveis pela implementação das proposições concernentes às políticas educacionais vigentes. Tais ações, na maior parte das vezes, não emergiam para o alcance dos aspectos correlacionais entre as normatizações e as reais necessidades e possibilidades da escola.

Participar da organização das atividades didático-metodológicas exigia muitos estudos e compartilhamento de idéias e experiências, representando um processo, cujos resultados seriam alcançados a longo prazo.

Outro momento significativo para a minha atuação e oportuno para compatibilização, mais coerente da teoria e prática pedagógica foi a realização do Estágio Supervisionado como exigência à conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Habilitação: Administração Escolar e Docência nas disciplinas de Fundamentos da Educação nos Cursos de Magistério) em dois colégios, na cidade de Anápolis- Goiás.

As atividades de observação e análise da realidade, bem como o desenvolvimento de um trabalho junto à direção, qual seja, a prática de Administração Escolar no Colégio Antessina Santana, possibilitaram empreender uma visão mais reflexiva relacionada à forma de organização e desenvolvimento das ações técnico-burocráticas e pedagógicas da instituição escolar à luz das diretrizes intensificadas pelos órgãos pertencentes à administração central, cujas interpretações mais concisas foram contempladas, mais amplamente, algum tempo depois, nos Cursos de Especialização em Administração Escolar (1995) e Planejamento Educacional (1996).

No Colégio Estadual Professor Faustino que oferece o ensino fundamental (1ª a 8ª série) e o Curso Técnico de Magistério (atual Curso Normal) realizei várias observações de aulas, cujas disciplinas pertenciam à área de Fundamentos da Educação (Sociologia da

Educação, Filosofia da Educação, Didática Geral, História da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau).

Após as observações, assumi, por um período de 15 dias, a disciplina de Didática Geral (15 h/a) que exigia a busca, cada vez maior de conteúdos e práticas inovadoras para contribuir para a realização de um processo de profissionalização dos alunos (futuros professores).

Logo que conclui o Curso solicitei junto a Subsecretaria Estadual de Educação a minha transferência para o referido colégio, com o objetivo de desenvolver minhas atividades docentes nas áreas para as quais tinha sido habilitada, passando a ministrar aulas de Psicologia da Educação (2º ano) e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (3º ano) no Curso Técnico em Magistério. Desenvolver atividades nesse nível de ensino foi de suma importância para uma vivência mais ampla no universo formativo e, no ano subsequente fui convidada para assumir as atividades de coordenação pedagógica do referido curso.

Foram muitas as dificuldades, pois o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem se dava de maneira diferenciada, no tocante à formação dos professores, às perspectivas pedagógicas e à aceitação dos docentes em inovar as suas atividades, como também, desenvolver projetos coletivos.

Tais preocupações suscitavam análise e reflexões, com vistas ao desenvolvimento de um trabalho educativo coletivo. Essas exigências me deixavam angustiada, levando a questionar acerca de vários aspectos relacionados à minha prática educativa.

O questionamento direcionava para as seguintes condicionantes: Como realizar ações conjuntas, se a prática educativa é desenvolvida, na maior parte das vezes, de maneira fragmentada e desvinculada do contexto onde está inserida? De que forma o Colégio pode mudar suas ações se, a maioria dos professores foram formados numa perspectiva didático-metodológica técnica? Quais são os principais entraves para compreender e adequar as propostas? Como correlacionar as normatizações vigentes às atividades educativas cotidianas, se a maioria dos professores não buscavam inovação ou aprimoramento para a melhoria de sua atuação docente?

Essas indagações serviram de subsídios à elaboração do projeto “Trabalho Pedagógico Compartilhado” para atender os alunos-estagiários dos cursos de Licenciatura das instituições

de ensino superior da cidade de Anápolis, cuja participação e empenho dos professores de Estágio das referidas instituições foram de suma importância para a realização do mesmo.

À frente da Coordenação Pedagógica durante cinco anos, objetivei desenvolver um trabalho comprometido com a melhoria e avanço do processo educativo. O início desse processo foi difícil, haja vista que a diversidade de formação, atuação e perspectiva pedagógica dos profissionais conduzia, ora para o avanço do processo educativo, ora para o seu retrocesso e estagnação.

Porém, alguns entraves dificultaram o alcance dos objetivos almejados, como: a determinação de alguns professores em não dinamizar suas atividades e participar dos processos decisórios, a ausência de momentos destinados à análises de documentos norteadores da prática pedagógica.

Os documentos se relacionavam à implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e, também, as propostas e orientações para a elaboração do Projeto Político-pedagógico, a elaboração da matriz curricular do Curso de Magistério para adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, não existia em apresentar propostas para a melhoria e uma maior participação de todos, no processo de tomada de decisão.

No segundo semestre de 1995 fui convidada para assumir o cargo de professora comissionada do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Anápolis – UNIANA, consistindo em mais uma situação desafiadora e, ao mesmo tempo, oportunizadora ao avanço e enriquecimento de meu percurso profissional, pois se fazia necessária a realização de mais estudos, orientações, bem como a utilização de novas estratégias didáticas e um conhecimento mais aprofundado das legislações que direcionam as práticas administrativo-pedagógicas e curriculares deste nível de ensino.

A experiência na sala de aula teve início com as disciplinas de ‘Medidas Educacionais’ (Avaliação Educacional) e ‘Currículos e Programas’, que representaram os eixos-chave para o enfrentamento dos desafios e a percepção das principais dificuldades para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, bem como representavam o ápice das propostas político-legais das Políticas Públicas Educacionais.

No final do ano de 1996, com a promulgação da LDBEN, afluíram ainda mais, a necessidade de um maior aprofundamento referente à organização do processo educativo, em seus aspectos administrativo, pedagógico e curricular, pois as propostas ali explicitadas suscitavam uma reorganização do sistema educacional – níveis e modalidades de ensino, matriz curricular, projeto político-pedagógico processo avaliativo, financiamento e profissionalização docente.

Tais mudanças conduziam, nós professores formadores, a enfatizar os elementos constitutivos da formação e atuação dos licenciandos, haja vista que as proposições contidas neste documento envolviam a adoção de novas formas de saber e fazer, tanto da universidade, destacada como agência responsável pela profissionalização dos professores, como das escolas de educação básica – lócus de atuação dos licenciandos.

Em 1998, a UNIANA instituição foi abarcou as diversas faculdades isoladas do Estado de Goiás e passou a ser sede da Universidade Estadual de Goiás - UEG e no ano seguinte, a Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas de Anápolis – UnUCSEH, antiga sede da UNIANA realizou várias modificações, tanto de ordem estrutural quanto pedagógica e, nesse ínterim assumi as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (Curso de Pedagogia) e Didática Geral (Cursos de Geografia, História e Letras).

Em 1999, em atendimento ao disposto no Artigo nº 62 da LDBEN 9.394/96, a UEG criou os Cursos Emergências de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) para professores em exercício da Educação Básica das redes públicas - Estadual, Municipal e Particular de ensino), com os cursos de Biologia, Geografia, Educação Física Matemática, Química, e Pedagogia, consistindo em um processo de formação continuada em serviço que foi reeditado várias vezes, atingindo sua oitava edição no ano de 2006.

Atuei, inicialmente, no Projeto como professora orientadora da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e, a partir de 2001 passei a fazer parte da Assessoria Pedagógica e desenvolvo, até o presente momento, atividades voltadas para a Prática Pedagógica (Prática de Ensino e Estágio Curricular), para a elaboração de matrizes curriculares, para a análise de currículo dos professores formadores.

A experiência de trabalhar junto aos acadêmicos que já atuam na docência e com um conhecimento mais conciso da dinâmica de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem contribuiu para a comprovação de que a vivência cotidiana no ambiente escolar facilita a troca de experiências e o desenvolvimento de atividades que, de fato, contribuem significativamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

O que faltava a estes profissionais para desempenhar em sua prática pedagógica de maneira mais ampla era a realização de estudos e/ou pesquisas condizentes às variadas formas de saber e desenvolver reflexivamente, as suas ações.

Nos momentos variados vivenciados com estes professores-alunos foram realizados questionamentos relacionados, primordialmente, à dicotomia entre teoria e prática educativa, as influências das políticas públicas no processo de formação docente, ao tempo de duração do curso e a relação com a qualidade das atividades desempenhadas, por estes, nas escolas de educação básica.

No ano de 2000, participei da Comissão de Análise das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores da Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas (UnUCSEH) de Anápolis que contou com a participação de representantes dos Cursos de Licenciatura da Associação Educativa Evangélica.

A equipe visava, além de realizar uma análise mais aprofundada das Diretrizes, identificar as principais modificações e propostas para que fosse possível dar início à elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura das referidas instituições de ensino e que, por sua vez, implicavam na (re) organização do currículo dos cursos.

Percebi, ao longo das reuniões e de leituras complementares, que as Diretrizes consistiam em uma das principais propostas para as mudanças no processo educativo implementada pelas políticas públicas educacionais e que, por conseguinte, seguiam as propostas e/ou princípios do modelo econômico neoliberal.

Participar dessa comissão foi de suma importância para o meu crescimento pessoal e profissional, bem como para o amadurecimento e uma maior responsabilidade, pois, a partir das análises realizadas foi elaborado um documento que serviu de base para a efetivação das mudanças e adequações das atividades administrativo-pedagógicas e curriculares da UnUCSEH de Anápolis e da UEG, como um todo.

No ano de 2001, ingressei no Curso de Mestrado em Administração e Planificação da Educação, da Universidade Portucalense Infante Dom Henrique, coordenado pelo Instituto Internacional Universitário do Brasil – UNIB, cujas reflexões tornaram o cerne do interesse e da proposta de pesquisa. Entretanto, o processo investigativo não se realizou devido a problemas de autorização de funcionamento da referida instituição no Brasil.

No ano de 2004, por meio de concurso público, minha situação funcional foi regularizada na Universidade, garantindo a minha permanência na Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas - UnUCSEH de Anápolis, desenvolvendo atividades docentes nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e Didática Geral.

Algo que sempre suscitou a busca de respostas plausíveis, durante todo o meu trajeto docente, se referem ao ‘como’ as várias análises, mudanças e adequações são realizadas na universidade e ‘quais’ são as principais influências das propostas apresentadas pelas políticas públicas educacionais (seus aspectos legais e pedagógicos) nos cursos de formação de professores oferecidos pela universidade, com um todo e, em específico, dos cursos de Licenciatura, da UnUCSEH de Anápolis.

O ingresso no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação da Universidade de Brasília – UNB, em abril de 2006, possibilitou destacar a referida indagação como objeto dessa pesquisa.

2. Questão central do estudo e as indagações

A pesquisa primou pela identificação de subsídios teórico-práticos, legais e contextuais que explicitassem as conceituações, as caracterizações e os condicionantes que incidem na identificação do objeto investigado e na forma como este se efetiva, no perpassar da implementação das políticas públicas nos Cursos de Formação de Professores, conduzindo à seguinte indagação:

Quais são as repercussões das Políticas Públicas Educacionais, a partir da década de 1990, nos Cursos de Formação de Professores da Universidade Estadual de Goiás, na Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas de Anápolis?

Esta indagação emergiu para o destaque de questões específicas que contribuíram para o maior detalhamento do objeto estudado:

1. De que forma as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelas Políticas Públicas vêm sendo desenvolvidas nos cursos de formação de professores na Universidade Estadual de Goiás – UEG, pela Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas - UnUCSEH de Anápolis?

2. Quais os aspectos relevantes e condicionantes relativos à organização administrativo-pedagógica e curricular podem subsidiar a elaboração de um Projeto Pedagógico de Formação Inicial de Professores da Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas (UnUCSEH) de Anápolis da Universidade Estadual de Goiás (UEG)?

Para o alcance de respostas condizentes a esses questionamentos tornou-se necessário o esclarecimento, a caracterização, a conceituação e a análise das relações existentes entre os pressupostos teóricos e o objeto investigado, levando-se em conta, as necessidades, expectativas e atividades da universidade, de forma geral e, em específico, como instituição propulsora dos Cursos de Formação Inicial de Professores.

3. Objetivos do estudo

A partir das análises e dos questionamentos abordados, anteriormente, enfatizei, durante o estudo:

Refletir a respeito das repercussões das Políticas Públicas Educacionais, a partir da década de 1990, nos Cursos de Formação de Professores da Universidade Estadual de Goiás (UEG), na Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas (UnUCSEH) de Anápolis.

Para contemplação do alcance do objetivo geral da pesquisa foi necessário:

1. Analisar de que forma as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelas Políticas Públicas vêm sendo desenvolvidas nos cursos de formação de professores na Universidade Estadual de Goiás – UEG, pela Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas (UnUCSEH) de Anápolis.

2. Analisar se os aspectos relevantes e condicionantes relativos à organização administrativo-pedagógica e curricular podem subsidiar a elaboração de um Projeto

Pedagógico de Formação Inicial de Professores da Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas (UnUCSEH) de Anápolis da Universidade Estadual de Goiás.

Os questionamentos e os objetivos incidiram na realização mais sucinta das proposições apresentadas pelas Políticas Públicas Educacionais e os seus reflexos nas ações pedagógico-curriculares e didático-metodológicas da UnUCSEH de Anápolis destacados no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projeto Pedagógicos (PP) dos Cursos de Formação de Professores.

Esses documentos se constituíram em fontes essenciais à busca de uma maior compreensão de como estas políticas são empreendidas no interior da universidade, bem como indicar ações que oportunizassem a melhoria e enriquecimento do processo de organização e desenvolvimento das atividades acadêmico-científicas e culturais, por meio do ensino, pesquisa e extensão, numa perspectiva de trabalho educativo compartilhado.

O presente trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresento os aspectos que assinalam o percurso metodológico no que se refere à natureza, à metodologia, os procedimentos, os instrumentos e os participantes, visando o desvelamento do objeto investigado.

No segundo capítulo destaco os elementos alusivos às políticas públicas educacionais e os processos de formação de professores e a implementação desses cursos na Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas de Anápolis (UnUCSEH) da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Apresento também, o cenário da educação superior no Brasil a partir de 1990 e a sua situação atual relacionando-o às proposições empreendidas Projeto Social Neoliberal, por meio das políticas públicas educacionais – suas concepções e seus objetivos que direcionam às normatizações assimiladas por meio das práticas administrativas, pedagógicas, curriculares da universidade de forma geral e, em específico da referida Unidade Universitária a luz da identificação das características essenciais concernente à formação inicial de professores enfatizando as concepções, os fundamentos e as diretrizes curriculares que o contempla.

O terceiro capítulo se refere ao estudo e uma análise mais detalhada do Projeto de Desenvolvimento Institucional da UEG, do Projeto Pedagógico Institucional e dos Projetos

Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UnUCSEH de Anápolis, objetivando destacar os elementos comprobatórios relativos às reflexões efetivadas no capítulo anterior.

No quarto capítulo a análise e discussão das entrevistas realizadas junto ao diretor, coordenadores, professores e acadêmicos da UnUCSEH de Anápolis correlacionadas às concepções, às percepções e às proposições desses participantes, na busca de respostas contundentes às questões centrais da pesquisa.

Na conclusão do trabalho teço algumas considerações relacionadas às temáticas estudadas integrando-as às interpretações efetivadas durante o estudo que não consistem nas respostas finais desse processo investigativo, mas, sobretudo, como elementos indicativos para futuras investigações acerca dos conteúdos abordados.

CAPÍTULO I

PERCORRENDO O PROCESSO INVESTIGATIVO

“Os atuais avanços metodológicos e o das técnicas de análise, bem como a profusão de estruturas conceituais, facilitam a criação de conhecimento enquanto simultaneamente tendem a reduzir-se tematicamente os âmbitos de trabalho e de especialização de cada pesquisador ou pesquisadora.” (Santomé, 1998).

As afirmativas destacadas pelo autor conduzem à identificação da pesquisa como uma das principais fontes para a construção de novos saberes que estabelecem, inicialmente, uma visão ampla do fenômeno ou fato a ser investigado, contribuindo para a realização de um processo investigativo mais específico e tematiza em conformidade com as perspectivas teórico-práticas selecionados pelo pesquisador.

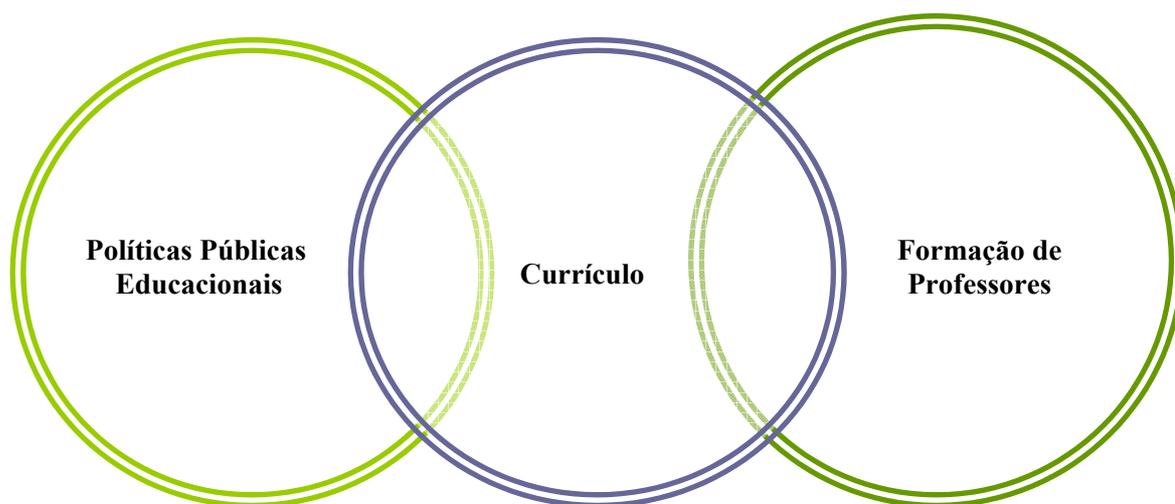
Nessa perspectiva, a pesquisa objetivou a absorção dos procedimentos e da descrição de um fato e a sua importância em relação aos aspectos mais amplos e interativos que conduzissem à singularidade do processo investigativo concernente às influências das Políticas Públicas Educacionais no Brasil, a partir da década de 1990 e, no momento atual, na organização e desenvolvimento pedagógico-curricular dos Cursos de Formação de Professores da Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas (UnUCSEH) de Anápolis, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), propiciando o destaque das informações primordiais à composição e à caracterização dos eixos de análise pautados nas seguintes temáticas:

- Políticas Públicas Educacionais, partindo dos estudos de: Chauí (2001/2003); Duarte e Rampinelli (2005); Dourado (1997/2001); Hernández (1998); Gentili (1998); Kuenzer (2006); Sguissardi e Silva Jr. (2001); Veiga (2004).
- Currículo, por meio de análises relativas aos estudos de: Apple (2001); Beane (2003); Bersntein (1988/1996); Mizukami (1994); Moreira (1999/1997); Santomé (1995/ 1998/ 2000); Sacristán; Silva (2003).
- Formação de Professores, tendo como referenciais, os estudos de: Alves e Garcia (2000); Anastasiou (2004); Buriolla (2001); Cambi (1999); Dubar (1998);

Fazenda (1995); Moretto (1999); Nóvoa (1992,1995); Pimenta (2002,2005); Schneider (2006); Tardif (2000, 2002) e Veiga (1998/ 2001/ 2002/ 2004).

Esses eixos incidiram em processos substanciais para o alcance dos objetivos propostos. Assim representados:

Figura 1. Eixos da pesquisa



A pesquisa se configurou em uma prática imprescindível para a compreensão mais detalhada dos significados, das características e das percepções dos condicionantes situacionais enfatizados pelos interlocutores, contribuindo para a apreensão dos aspectos teóricos e a forma como estes se concretizam na prática educativa cotidiana da UnUCSEH de Anápolis.

1.1. A natureza da pesquisa

Para fins da realização desse estudo optei pela pesquisa qualitativa, que se revelou como eixo norteador da efetivação de um processo investigativo amplo, consistindo em um instrumento básico para destacar e analisar os elementos significativos das temáticas estudadas.

O estudo qualitativo, de acordo com Ludke e André (1996, p.18): “[...] é o que se desenvolve ‘numa situação natural’, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e

focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada e que está relacionado a um estudo de natureza teórica e empírica”.

Segundo Demo (2000, p. 20), este estudo: “[...] é dedicado a reconstruir teoria, conceitos, idéias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar os fundamentos teóricos”. Estudos dessa natureza oportunizam a coleta e análise de dados que contribuam para a identificação das diretrizes primordiais para o destaque das questões-chave formuladas, objetivando a clarificação das informações essenciais para a caracterização e explicitação dos aspectos analisados.

1.2. O estudo de caso e os procedimentos da pesquisa

Para a realização de uma análise mais aprofundada das temáticas relacionadas ao objeto investigado utilizei a metodologia de Estudo de Caso Institucional que, segundo André (2005) tem como atributo ou qualidade principal a realização de uma averiguação, por meio da assimilação ou apropriação de uma reforma educacional em uma instituição educativa, em específico. A mesma autora acrescenta:

Coletar dados, numa situação de campo é, pois, uma importante característica da pesquisa etnográfica. O pesquisador se aproxima das pessoas e com elas mantém um contato direto por meio de entrevistas, conversas enquetes. Registra, em seu diário de campo, descrição de pessoas, eventos e situações interessantes; opiniões, falas de diferentes sujeitos; tempo de duração de atividades, representações gráficas de ambientes. [...] o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados, é possível manter um esquema aberto e flexível que permita rever os pontos críticos da pesquisa, localizar novos sujeitos, se necessário, incluir novos instrumentos e novas técnicas de coleta de dados, aprofundarem certas questões, ainda durante o desenrolar do trabalho. (Idem, 2005, p. 27-28)

Esse método foi escolhido por possibilitar a análise de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto específico, real ou vivencial, bem como realização contínua de novos conhecimentos e de um julgamento pertinente às proposições destacadas nos eixos da pesquisa e que, segundo Rey (2002, p.71) deve ser visto: “[...] não como via de detenção de informação complementar, mas como momento essencial na produção de conhecimentos. [...] que se ramifica a medida que o objeto se expressa em toda sua riqueza”.

A pesquisa de campo² contribuiu, significativamente para o desvelamento do problema da pesquisa, bem como o destaque dos aspectos igualitários e diferenciados nos pressupostos teóricos e nas atividades realizadas no interior da UnUCSEH de Anápolis que, de acordo com Fachin (2003, p. 25): “[...] detém-se na observação do contexto no qual é detectado um fato social (problema) que a princípio passa a ser examinado e, posteriormente encaminhado para explicações, por meio dos métodos e técnicas específicas”.

Esse processo facilita a interpretação das múltiplas categorias e evidências que conduziram para a realização de uma prática investigativa significativa e experienciada, possibilitando uma análise mais precípua do objeto investigado, subsidiado pela análise documental e pelas entrevistas (semi-estruturada e coletiva).

Os procedimentos de coleta de dados são tidos como primordiais para a detecção ou identificação dos elementos-chave à compreensão das bases teóricas e de que forma estas são percebidas, introjetadas, utilizadas e avaliadas no contexto em que são implantadas.

A análise documental³ consistiu na busca de informações factuais em materiais escritos. Philips (apud Lüdke e André, 1986) afirma que a análise documental refere-se a qualquer material escrito, como fonte de informação sobre o comportamento humano e sua historicidade.

O referido procedimento foi utilizado com o propósito de destacar os principais aspectos explicitados nas diretrizes organizacionais da Universidade Estadual de Goiás (UEG), cuja análise do referencial teórico-prático foi essencial para o destaque dos eixos norteadores do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e da identificação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Geografia, História, Letras e Pedagogia da UnUCSEH de Anápolis.

Os Projetos (PDI, PPI e PPC) constituíram em um dos principais objetos da pesquisa e que se reverteram em instrumentos centrais para a identificação dos aspectos relevantes e condicionantes relativos à organização administrativo-pedagógica e curricular da instituição pesquisada, cujas análises forneceram dados proeminentes para a assimilação dos processos

² A pesquisa de campo foi organizada, de acordo com as fases ou etapas sugeridas por André (2005), são elas: fase Exploratória; delimitação do estudo e da coleta de dados, análise interpretativa dos dados e de elaboração do relatório.

³ O roteiro contendo as questões das entrevistas – semi-estruturada e coletiva fazem parte dos apêndices

de articulação e reorientação das ações institucionais, permitindo evidenciar as necessidades e as prioridades da gestão da UEG, de forma geral e, em específico, da UnUCSEH de Anápolis.

Para tanto, foram destacados os seguintes elementos: a missão; os princípios; os objetivos; as diretrizes - administrativa, financeira, acadêmica e curricular; as concepções de processo educativo, de processo formativo, de currículo e de formação profissional; a forma como são desenvolvidas as atividades acadêmico-pedagógicas e curriculares; os processos de organização e de integralização curricular e o perfil do egresso.

Esses aspectos foram enfatizados como categorias de análise, consistindo em elementos delineadores das atividades da Universidade, bem como contribuíram para a constituição da sua 'identidade' institucional.

A pesquisa de campo foi realizada nos quatro (04) Cursos de Formação de Professores (Licenciatura) - Geografia, História, Letras e Pedagogia oferecidos pela UnUCSEH de Anápolis, da Universidade Estadual de Goiás- UEG.

Para realizar as atividades específicas relacionadas à coleta e análise de dados, por meio da entrevista semi-estruturada e da entrevista coletiva⁴ apresentei, inicialmente, para a comunidade acadêmica, docente e administrativo-pedagógica da UnUCSEH de Anápolis, durante a realização da Semana Cultural no mês de março do ano de 2007, os aspectos principais do Projeto de Pesquisa (Comunicação), visando suscitar o interesse dos mesmos para participar da pesquisa.

Posteriormente, contatei com os coordenadores e professores dos Cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia para marcar as datas para agendar as entrevistas semi-estruturadas, bem como solicitar a indicação de nomes de alunos para participarem da entrevista coletiva.

De posse dos nomes dos alunos, visitei as salas de aula visando receber o 'aceite' de cada participante e agendar a primeira reunião para dar início à entrevista coletiva. Na oportunidade listei o endereço eletrônico (e-mail) e os números dos telefones dos alunos para facilitar a comunicação e também agendar a data do primeiro encontro, previsto para o início do mês de abril, do ano de 2007, porém, devido ao processo de paralisação das atividades

⁴ O roteiro contendo as questões das entrevistas (semi-estruturadas e coletivas) fazem parte dos apêndices.

acadêmicas da Universidade, o primeiro encontro com o Grupo só ocorreu no mês de maio do mesmo ano.

A entrevista semi-estruturada é definida por Haguette (1997, p.86) como: “[...] um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

Esta técnica contribuiu para a coleta de dados objetivos, as quais complementaram as fontes teóricas, secundárias (censos e estatísticas) e subjetivas dos sujeitos, relacionadas aos valores, às suas atitudes e às suas opiniões, propiciando uma maior liberdade na relação entre os participantes da pesquisa, pois, segundo Rosa e Arnold (2006, p. 30-31):

As questões, nesse caso, deverão ser formuladas a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes de confiabilidade. [...] Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a seqüência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.

Assim, além de fazer emergir questões que não estavam previamente definidas, a utilização desse instrumento permitiu o destaque de esclarecimentos, de correções e de adaptações para o destaque das informações mais importantes que iriam contribuir para responder as questões-problema da pesquisa.

A explanação da proposta da pesquisa objetivou especificar as ações que seriam empreendidas e a importância da participação desses sujeitos como atores principais da relação entre as bases teóricas que permeiam o objeto investigado e como este é identificado e vivenciado no interior da UnUCSEH de Anápolis, que descreve as suas atividades pedagógico-curriculares e acadêmicas.

As entrevistas gravadas contribuíram para o conhecimento e para a compreensão das percepções, dos significados e da visão do Diretor, dos coordenadores e dos professores com relação aos aspectos relevantes e condicionantes referentes à organização administrativo-pedagógica e curricular que subsidiam a elaboração dos Projetos Pedagógicos de Formação de Professores da Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas - UnUCSEH de Anápolis da Universidade Estadual de Goiás-UEG

As reflexões apresentadas pelos participantes das entrevistas semi-estruturadas permitiram a obtenção de informações significativas sobre o objeto investigado relativo aos seguintes elementos:

1. Os principais aspectos relacionados à trajetória profissional dos participantes.⁵
2. O tipo de formação proposta nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação de Professores.
3. A (s) forma (s) de efetivação das Matrizes Curriculares dos Cursos à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores propostas pelas Políticas Públicas Educacionais.
4. Os aspectos relevantes e os condicionantes que interferem na implantação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia.
5. A identificação das principais propostas de mudanças e enriquecimento do processo de formação dos acadêmicos, no que se refere à aquisição de competências e habilidades profissionais.

As entrevistas coletivas (gravadas) realizadas com os acadêmicos dos últimos semestres ou séries indicados pelos professores dos cursos foram objetivaram o favorecimento da acessibilidade às questões centrais da pesquisa e proposição de uma maior integração dos entrevistados, por meio do discurso compartilhado entre todos os participantes, cujos resultados foram destacados, por meio de quadros subsidiados pela quantidade de respostas dos grupos.

Quatro critérios nortearam o planejamento para um melhor direcionamento das discussões:

- 1º. Assegurar um clima descontraído, de segurança, de confiança e de respeito entre os participantes.

⁵ Essa questão não foi destacada como parte constitutiva da pesquisa. Foi analisada como o propósito de conhecer melhor os interlocutores, bem como deixá-los mais a vontade para responder as questões-chave de modo a elucidar os aspectos legais, conceituais e contextuais direcionados à questão central do estudo.

2°. Incentivar a participação de todos e, por meio das discussões sistematizar, conjuntamente com os participantes, as idéias-chave e/ou percepções mais pertinentes à temática central da pesquisa;

3°. Garantir um espaço físico, permitindo o registro adequado do processo de discussão – um local amplo, arejado, acesso restritivo, ausência de sons/barulhos para não perturbar os registros das gravações;

4°. Utilizar uma carga horária de, no máximo, uma hora e trinta minutos para as reuniões, para não torná-las cansativas e evitar o desinteresse e dispersão do grupo.

O primeiro contato com o grupo, no auditório da Unidade foi essencial para estabelecer um clima de credibilidade e anseio em participar da pesquisa e contei com a participação de todos os alunos. As outras reuniões foram realizadas no Laboratório de Pedagogia (LAPE) e em uma sala do Centro de Idiomas, por terem sido identificados como os locais mais adequados para essas atividades.

No primeiro momento realizei com os participantes a técnica de Apresentação em Pares⁶ como uma condição para facilitar o desenvolvimento das discussões e, sucessivamente, evidenciar um clima de respeito, compreensão, descontração e a participação, por meio de uma conversa informal, os participantes foram indagados sobre as motivações e interesses que os levaram à escolha ou opção pelo(s) Curso(s) de Licenciatura.

As entrevistas (gravadas) oportunizaram o destaque de informações qualitativas, de discussões e pontos de vista que revelaram as experiências, os sentimentos, as percepções e preferências dos participantes, contribuindo para a interação de idéias, sentimentos, valores, dificuldades etc.

Para identificar, a priori, as diferentes concepções, percepções, pontos de vista e pensamentos acerca da questão central da pesquisa relativa às repercussões das Políticas Públicas Educacionais, a partir da década de 1990, nos Cursos de Formação de Professores da

⁶ Esta dinâmica ou técnica de ensino consiste em um diálogo prévio dos pares para que cada um possa conhecer o outro, de forma a apresentá-lo aos demais.

UEG, na UnUCSEH de Anápolis, sugeri aos acadêmicos a realização da dinâmica de técnica Explosão de Idéias⁷ pautada na questão central da pesquisa.

As expressões mais citadas foram: Estado, governo, sistema econômico, políticas públicas, globalização, educação, legislação, currículo, ensino-aprendizagem, competência e formação profissional.

Ao realizar essa técnica foi possível perceber que o registro das informações poderia não ser realizado de forma eficiente devido, ao grande número de participantes, face à disponibilidade da participação efetiva dos mesmos, em todos os encontros, devido às questões relativas ao tempo, às datas e os horários para os encontros.

O grupo composto por vinte e quatro (24) alunos foi dividido em dois subgrupos⁸ - Grupo A (11 participantes) e Grupo B (13 participantes), procurando mesclá-los para que nos subgrupos tivessem representantes de todos os cursos. Entretanto, foi proposto aos participantes que a última reunião seria realizada com a participação de todos, com vistas à concretização das análises e avaliação conjunta das discussões.

Para uma melhor condução das discussões dos subgrupos A e B utilizei um roteiro contendo quatro questões complementares para clarificar as idéias e/ou conhecimentos e as vivências ou experiências dos participantes com a temática central da pesquisa, permitindo um aprofundamento progressivo das discussões e da procura de insumos significativos para a análise das informações.

As questões das entrevistas coletivas contemplaram os seguintes aspectos:

1. Participação no processo de tomada de decisão das atividades acadêmicas da UnUCSEH.
2. Organização e desenvolvimento do currículo do (s) cursos (s).

⁷ Técnica também conhecida como Tempestade Cerebral, no qual os participantes devem expressar em frases ou palavras curtas, todas as idéias sugeridas pela questão proposta, com toda liberdade e conforme surjam em sua memória. Na realização da dinâmica junto ao grupo foram citadas somente palavras ou expressões.

⁸ Foram realizadas duas reuniões com cada subgrupo, nos meses de maio e junho e a última reunião aconteceu no mês de julho. Estas aconteceram às sextas-feiras e aos sábados, conforme disponibilidade dos participantes.

3. Destaque de propostas e/ou sugestões de ações prevendo mudanças, inovações ou melhorias na organização pedagógico-curricular dos Cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia, da referida Unidade Universitária.

4. As repercussões das Políticas Públicas Educacionais, a partir da década de 1990, nos Cursos de Formação de Professores da Universidade Estadual de Goiás, na Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas (UnUCSEH) de Anápolis.

A escolha desses interlocutores deveu-se à necessidade de coletar os dados que contribuíssem para uma análise mais abrangente do objeto investigado e por considerar que estes sujeitos tenham uma maior experiência, no que tange o desenvolvimento do currículo dos cursos, e um maior tempo de vivência nas atividades teórico-práticas destacados nos documentos norteadores das ações pedagógico-curriculares da instituição formadora.

Outro aspecto importante referente à escolha desse universo de pesquisa, vinculou-se à minha atuação docente nessa Unidade Universitária há 12 anos, e, essa indagação faz parte das minhas inquietações, por meio da participação das atividades didático-metodológicas, de eventos - reuniões, seminários, palestras e o emprego apropriado de diversas mudanças paradigmáticas do processo pedagógico-curricular dos Cursos de Formação de Professores.

1.3. Contexto geral da instituição pesquisada

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) ⁹ foi constituída em abril de 1999, mediante a reunião de 11 instituições públicas estaduais de ensino superior, na época em funcionamento no Estado de Goiás.

A UEG estruturou-se, então, como uma universidade *multicampi*, com sede na cidade de Anápolis, em instalações da Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA). Naquela oportunidade, criou-se também a Fundação Universidade Estadual de Goiás (FUEG), para atuar como entidade mantenedora da nova instituição e, no ano de 2001 foi inaugurada a sede da UEG localizada nas proximidades do Distrito Agroindustrial de Anápolis (DAIA).

⁹ O Histórico da Universidade Estadual de Goiás (UEG) foi extraído do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2006, p.10-12).

A criação da UEG respondeu a uma antiga aspiração da sociedade goiana mediante a unificação das unidades de ensino superior já existentes e a implantação de outras novas, proporcionando à juventude acesso ao ensino superior de qualidade, em um número crescente de localidades, amplamente distribuídas no território estadual.

O projeto de sua criação teve em vista, de uma parte, favorecer a permanência das novas gerações em seus locais de origem e, de outra, a formação, em âmbito sub-regional, de quadros profissionalmente qualificados para a promoção do desenvolvimento econômico e modernização sócio-cultural das diferentes sub-regiões do estado de Goiás.

Atualmente, a Presidência da FUEG coincide com a Reitoria da UEG, tendo a personalidade jurídica e a gestão financeira dos recursos a seu encargo. Os órgãos e/ou diretorias constitutivos da Fundação seguem a seguinte ordem hierárquica:

Figura 2. Organograma da FUEG ¹⁰



Inicialmente, a UEG e a FUEG estavam vinculadas à Secretaria Estadual de Educação e, posteriormente à Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia de Goiás (SECTEC).

Em razão de sua considerável dimensão, todavia, a UEG vem encontrando dificuldade em se consolidar suas metas, conforme o projeto de sua criação, no qual se previa, para o futuro imediato, um amplo processo de integração e coesão entre suas Unidades, buscando-se

¹⁰ Organograma extraído do site da UEG - www.ueg.br. Acesso em 03/10/2007).

garantir elevado padrão de qualidade no ensino, gestão democrática das atividades acadêmicas e competência na realização de suas funções de ensino, de pesquisa e de extensão universitária.

Grande parte do problema da insuficiência de integração e coesão na UEG apresenta-se sob a forma de uma nítida disparidade quanto aos níveis de formação dos quadros docentes de suas diferentes unidades, sobretudo entre as já tradicionais, localizadas em Anápolis e Goiânia, e as instaladas em época mais recente, em municípios do interior do Estado.

Organizada de forma multicampi, a UEG concretiza-se nas Unidades Universitárias espalhadas por 38 municípios goianos. Com pouca autonomia financeira, e alguma autonomia didático-administrativa, as UnUs tem uma Congregação como órgão máximo deliberativo, presidida pelo Diretor das Unidade.

A Congregação, composta por todo corpo docente, representação de 20% de discentes escolhidos pelos líderes das entidades estudantis, 10% de representantes dos técnicos administrativos escolhidos pelos pares, reúne-se ordinariamente duas vezes por ano e/ou por convocação do Diretor, ou ainda por solicitação de uma parcela significativa da Comunidade.

A Coordenação de curso é a menor fração da estrutura da Unidade, para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica de distribuição de pessoal, compreendendo disciplinas afins que congrega professores e pesquisadores para objetivos comuns de ensino e pesquisa. É constituída por coordenador eleito pela comunidade acadêmica de acordo com o disposto no Artigo 55 do Regimento Geral da UEG, dos professores das disciplinas que integram o curso e da representação estudantil.

A UEG conta, atualmente, com 42 (quarenta e dois) *campi* espalhados por boa parte do Estado de Goiás. Oferece: 128 cursos de graduação, sendo 19 cursos de tecnologia, 77 cursos de licenciatura e 32 cursos de bacharelado; cursos de pós-graduação, *lato sensu e stricto sensu*; programas especiais (cursos seqüenciais e cursos de formação de professores em exercício na educação básica).

O seu corpo docente está constituído por, aproximadamente, 2.475 professores (efetivos e temporários), dos quais 288 possuem formação em nível de graduação, 1334 com

especialização, 689 com mestrado, 150 com doutorado e 14 com pós-doutorado. O pessoal não docente é de 1450 funcionários (efetivos e temporários)¹¹.

A UnUCSEH ¹² localizada em um bairro central da cidade foi criada no final da década de 60, com apenas um curso: o de Ciências Econômicas. Na época era denominada por Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA). Do seu surgimento em 1969, até o ano de 1990 teve ampliado o número de cursos, passando e a sua estrutura física e organizacional.

Em 1990, a FACEA deixa de ser uma Faculdade sendo elevada à categoria de universidade através do Decreto Lei de nº. 3.549/90 do governo do Estado de Goiás, que cria Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA).

A UNIANA abrigava 11 cursos em duas Unidades Universitárias, uma no Bairro Jundiá e a outra na Vila Alexandrina - Colégio de Aplicação Dr. César Toledo, atualmente, Colégio Militar, a qual possuía dentro de sua estrutura administrativa, uma unidade de ensino fundamental, o, que servia como campo de estágio para os alunos dos cursos de licenciatura. A estrutura acadêmica era constituída por três centros: Ciências Humanas e Letras (CCHL); Ciências Exatas e Tecnológicas, Processamento de Dados e o de Ciências Sócio-Econômicas.

Os cursos que constituíam os centros de Ciências Humanas e Letras e o Centro de Ciências Sócio-Econômicas que tinham sede no prédio do situado no Bairro Jundiá deram origem ao que hoje é uma dentre as 41 Unidades que compõem a UEG, a UnUCSEH de Anápolis.

A UnUCSEH de Anápolis oferece cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu . Desenvolve projetos de extensão e ao longo destes anos, estruturando suas linhas e grupos de pesquisas com vistas à criação de cursos de pós-graduação, *stricto sensu*.

No ano de 2002 foi criado o primeiro grupo de pesquisa denominado Formação de Professores. O mesmo foi registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq, cujas linhas de pesquisa eram:

¹¹ Dados extraídos do Relatório de Gestão de 2007. Site da Pró-Reitoria de Administração - <http://www.pra.ueg.br>. Acesso em 29/03/2008

¹² Súmula elaborada, a partir do Histórico da Unidade Universitária contemplado no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2006, p. 12-24).

- Estudos Culturais e Representações Sociais Docentes.
- Formação Docente e Gestão Educacional.
- Políticas Educacionais e Financiamento da Educação.
- Saberes Docentes e Currículo.

- Tecnologia, Trabalho e Formação de Professores.

Atualmente, há 29 grupos certificados pela UEG no Diretório dos Grupos de Pesquisa no CNPq¹³, contemplando as seguintes áreas:

- Ciências Agrárias.
- Ciências Biológicas.
- Ciências Agrárias;
- Ciências Humanas.
- Ciências da Saúde.
- Ciências Sociais Aplicadas
- Engenharias
- Lingüística, Letras e Artes.

O espaço físico da UnUCSEH é utilizado para desenvolvimento de projetos de extensão e de cursos de graduação e de pós-graduação sob a coordenação e orientação de equipes vinculadas diretamente à diretoria da unidade.

Quanto aos cursos de graduação, a UnU oferece quatro cursos de Licenciatura - Geografia, História, Letras e Pedagogia e três de Bacharelado - Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas.

A UnUCSEH de Anápolis, atualmente tem aproximadamente, 660 alunos matriculados nos oito cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*, sendo eles:

- Análise e auditoria contábil.
- Docência no Ensino de Língua e Literatura;
- Economia de Empresa.

¹³ Informações obtidas, por meio do Site da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação -<http://www.prp.ueg.br/>. Acesso em 22/03/2008.

- Ensino e aprendizagem de língua Inglesa.
- Formação Docente em História e Cultura Africanas e Afro-Americanas.
- Gestão Educacional.
- Metodologia do Ensino Superior e Geografia, Meio Ambiente e Turismo.

As atividades de interação e/ou intercâmbio junto a comunidade são estabelecidas, por meio dos Estágios Supervisionados e dos Projetos de Extensão, tais como: UEG na Escola, Universidade Adolescente, educação não formal ao Núcleo de Assistência a Criança e outros. Conta com 32 (trinta e dois) projetos de pesquisa em desenvolvimento e também com um periódico, a Revista Plurais.

Para apoiar as atividades acadêmicas conta-se com dois laboratórios de Informática e de Pedagogia; o Escritório Modelo, o Centro de Documentação Histórica, a Sala de Cartografia e o Centro de Idiomas. Para atender as atividades desenvolvidas na UnU conta-se com:

- O diretor e o vice-diretor.
- Um (01) coordenador administrativo.
- Quatro (04) coordenadores adjuntos (Coordenação pedagógica da UnU, Coordenação Adjunta de Pesquisa, de Pós-Graduação e de extensão.
- Sete (07) coordenadores de curso, uma secretária acadêmica e o pessoal de apoio técnico-administrativo.
- Um quadro docente composto por 135 professores, sendo 114 pertencentes ao quadro efetivo da Universidade e 21 professores são contratados temporariamente que atuam nos cursos de graduação e pós-graduação.
- Um quadro administrativo com, aproximadamente, 755 funcionários.

Esta Unidade Universitária vem conseguindo reunir, gradativamente, professores com um melhor nível de qualificação, tanto mediante o incentivo à formação continuada de antigos integrantes de seu quadro docente, quanto por meio da realização de concursos públicos realizados pela UEG, para preenchimento de novas vagas, para professores com formação em níveis de mestrado e doutorado.

1.4.Os interlocutores

Para a coleta de dados, visando relacionar os pressupostos teóricos à realidade educativa, por meio da organização pedagógico-curricular destacada nos Projetos – Projeto de Desenvolvimento Institucional (UEG); Projeto Pedagógico Institucional e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia (UnUCSEH de Anápolis), por meio de entrevistas semi-estruturadas contei com a participação dos seguintes interlocutores:

- O diretor da UnUCSEH de Anápolis.
- Quatro (04) coordenadores dos Cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia.
- Doze (12) professores que atuam nas séries e/ou semestres finais dos Cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia.

Os participantes pertencem ao quadro administrativo, pedagógico e docente da UnUCSEH de Anápolis, cujas caracterizações apresentadas a seguir se referem aos dados complementares que oportunizaram uma melhor identificação dos participantes, de acordo como sexo, idade, área de atuação, titulação/titularidade, tempo de docência (na educação básica e no ensino superior).

Quadro 1. Características dos interlocutores, idade, área de atuação, atuação profissional (tempo de atuação na docência), titulação/titularidade.

Categorias	Caracterizações		Total
Sexo	Feminino		07
	Masculino		10
Idade	30 a 40 anos		03
	31 a 50 anos		12
	51 a 60 anos		02
Área de Atuação (Cursos)	Equipe Administrativo-pedagógica		05
	Geografia		03
	História		03
	Letras		03
	Pedagogia		03
Titulação	Especialista		02
	Mestre		14
	Doutor		01
Tempo de Docência	Educação Básica	01 a 10 anos	07
		11 a 30 anos	01
	Ensino Superior	01 a 10 anos	02
		11 a 30 anos	07

Estes interlocutores colaboraram, significativamente, para a contemplação das explicitações, das contextualizações, dos condicionantes e das relações (igualitárias e diferenciadas) entre as propostas explicitadas nos Projetos e a forma como essas propostas se efetivam nas ações cotidianas desses interlocutores.

Para a realização das entrevistas coletivas contei com a participação de 24 alunos (06 acadêmicos de cada curso), dos semestres e das séries finais dos Cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia da UnUCSEH de Anápolis.

O grupo foi composto por acadêmicos, com uma faixa etária de 20 a 40 anos. A maioria dos participantes pertence ao sexo feminino e alguns desses já atuam na docência, com um número mais significativo, no Curso de Pedagogia, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 2. Participantes das Entrevistas Coletivas quanto ao Sexo, idade, atuação profissional

Categorias	Caracterizações	Total
Sexo	Feminino	13
	Masculino	11
Idade	21 a 24 anos	09
	25 a 30 anos	12
	31 a 40 anos	03
Atuação Profissional	Atuam na Docência	07
	Atuam em outras áreas	12
	Não trabalham	07

1.5. A coleta e a análise dos dados

A coleta e análise dos dados foram realizadas, por meio das ações ou atividades que colaboraram para a produção do texto conclusivo, tendo como referências os resultados obtidos na realização da análise documental, nas entrevistas semi-estruturadas e nas entrevistas coletivas, com vistas a relacionar os dados coletados com os objetivos da pesquisa.

Para alcançar resultados relevantes, as análises realizadas foram revistas, continuamente, ou seja, durante toda pesquisa, para a intensificação da fidedignidade e da flexibilidade identificadas como princípios orientadores das atividades técnicas ou práticas da pesquisa.

CAPÍTULO II

2. REFLETINDO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONIAS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“A Universidade é uma instituição social que exprime e reflete de modo historicamente determinado, a sociedade em que está inserida. Ela configura e dá forma às relações sociais, mas também é configurada por elas, pelos embates políticos e pelas disputas acadêmicas que atravessam e determinam o lugar social em que existem”. (Duarte e Rampinelli, 2005, p.30)

As reformas educacionais desencadeadas no Brasil a partir dos anos 90 e que exercem grande influência nas ações sócio-econômicas e educativas na sociedade atual estão direcionados à realização de mudanças estabelecidas pela globalização da economia, determinando uma maior produtividade e eficiência dos trabalhadores e uma melhor adequação dos profissionais de todas as áreas a se adaptarem, de forma rápida e com menos dificuldades, às exigências do mercado.

Essas reformas têm como objetivo principal a intensificação da organização política do país como uma forma de regulação social, pelo Estado que, por sua vez desenvolve ações segundo as proposições ou normas oriundas dos organismos internacionais ou multilaterais – UNESCO, Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), entre outros.

Dessa forma, as reformas propostas pelo Estado influenciam marcadamente a estrutura (administrativa, pedagógica e curricular) das instituições educativas de forma geral e, em específico, das universidades, dentre essas, aquelas que oferecem os cursos de formação de professores (Licenciatura).

Essas influências são efetivadas por meio do processo de supervisão ou avaliação do Estado relacionada a todos os aspectos que envolvem a organização, o desenvolvimento e os resultados do processo ensino-aprendizagem: métodos e conteúdos de ensino e os aportes teórico-práticos.

Segundo Afonso (2001, p. 26) essa supervisão,

[...] se configura para a educação é uma ação por parte do Estado, como o principal avaliador que pressiona as instituições “através da avaliação externa e do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a supervalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis.

Nessa visão, as políticas públicas educacionais vêm propondo, gradativamente, às universidades a identificação precípua do perfil profissional do professor a ser formado e de que forma este irá desenvolver o seu papel ou função nas escolas de educação básica, com vistas a um atendimento eficiente às demandas sócio-econômicas, científico-tecnológicas e culturais, caracterizadas como práticas em constante processo de mutação.

Para uma melhor compreensão da forma como as políticas públicas educacionais influenciam as ações das instituições educativas em geral e, em específico o processo de formação de professores é imperativo reportar-se a uma análise dos aspectos históricos, sócio-econômicos e políticos que identificam o cenário da Educação Superior Brasileira.

Para o alcance de elementos conceituais, legais e contextuais que caracterizem ‘como’ essas políticas inferem nas ações empreendidas por essas instituições educativas torna-se necessário ressaltar a forma de organização dos cursos de Formação Inicial de Professores, por meio da identificação e da caracterização relacionadas às concepções e dos objetivos concernentes às diversas abordagens de currículo que inferem nesse processo, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores que impõem uma reorganização e/ou reestruturação administrativo-pedagógica, curricular e didático-metodológica desses cursos.

2.1. O Cenário da Educação Superior

“A universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar os estudantes para as complexidades que se avizinham”. (Pimenta, 2005)

A educação brasileira se modificou de maneira significativa ao longo da década de 1990, em conformidade com a reforma do Estado Brasileiro na sua configuração neoliberal iniciada nesse período, contemplando os preceitos sistematizados no Consenso de

Washington¹⁴ - reunião realizada no ano de 1989, que contou com a participação de integrantes do Instituto de Economia Internacional e de Washington, do Banco Mundial BM, BID e BIRD do Fundo Monetário Internacional (FMI), como também, de representantes dos Estados Unidos da América (EUA), dos países da América Latina, da América Central e do Caribe.

A referida reunião teve como objetivo principal debater a economia do continente, cujas discussões resultaram nos seguintes pontos básicos: o ajuste fiscal, a redefinição do papel do Estado por meio de uma menor intervenção na economia, a privatização, a abertura comercial e a reestruturação do sistema previdenciário, o investimento na infra-estrutura, a fiscalização dos gastos públicos e a eliminação de grandes obras.

Nesse contexto, o Brasil dá início ao processo amplo de reformulação político-econômica, em que as funções do Estado passaram a ser transplantadas, parcial ou totalmente, para o mercado, cujas políticas trazem consigo propostas que contrariam os princípios democráticos, haja vista que o projeto neoliberal tem como eixo norteador das reformas, a defesa da propriedade privada, do mercado soberano, cujos privilégios pertencem aos proprietários, em detrimento das propostas apresentadas pela sociedade civil, em geral.

A reformulação do Estado iniciada no governo de Fernando Collor de Mello (1990) foi ampliada no governo Fernando Henrique Cardoso (1995) por meio do estabelecimento de mudanças significativas na ordem econômica, nos direitos sociais, nos sistemas políticos, judiciário, tributário e que, por conseguinte, influenciam todas as organizações ou instituições sociais.

As mudanças representam, portanto, o início de período preponderante à reformulação ou estruturação e à reestruturação sócio-econômica do país alicerçadas nos princípios neoliberais, por meio da redução do poder do Estado, que passa a desempenhar o papel de controlador das ações empreendidas, no interior dos diversos sistemas sociais dentre esses, a educação.

Tais aspectos conduziram à Reforma do Aparelho do Estado apresentada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado aprovado pela Câmara da Reforma do Estado

¹⁴ Consenso de Washigton é o termo criado pelo economista John Williamson, relator da lista de recomendações aos países dispostos a reformar suas economias (REZENDE, Antonio Paulo e DIDIER, Maria Thereza. Consenso de Washigton. In: **Rumos da História: História Geral e do Brasil**. São Paulo: Atual. 2001, p. 622.).

Brasileiro, no Ministério da Reforma Administrativa (MARE), em novembro de 1995. Segundo Gandini e Riscal (2002, p.44), a Reforma

tem sido justificada como uma saída para a crise de ordem econômica e pela exigência de democratização do Estado, manifestada por setores da sociedade brasileira por organismos internacionais. Contudo, a reforma do Estado foi, em grande medida, induzida por fatores exógenos e determinada pelas mudanças no cenário político e econômico internacional.

O referido documento apresenta um diagnóstico detalhado da ‘crise’ do Estado e da Administração Pública, bem como define os objetivos e as metas ou diretrizes para a concretização da reforma na administração pública, visando atender aos preceitos neoliberais.

Visava, além da implantação do Estado Mínimo (reduzido), o controle das atividades econômicas para a inserção do livre mercado para alocar recursos e gerar produção, sob o comando das instituições não estatais, em oposição ao Estado paternalista que permeou a Administração em décadas anteriores. De acordo com Chauí (2001 p.01),

a Reforma do Estado brasileiro pretende modernizar e racionalizar as atividades estatais, redefinidas e distribuídas em setores, um dos quais é designado Setor de Serviços Não-Exclusivos do Estado, isto é, aqueles que podem ser realizados por instituições não estatais, na qualidade de prestadoras de serviços. [...] Nesses serviços estão incluídas a educação, a saúde, a cultura e as utilidades públicas, entendidas como ‘organizações sociais’, prestadoras de serviços que celebram “contratos de gestão” com o Estado.

Segundo a autora, além de proporcionar uma administração vinculada às instituições não estatais, a reforma instituiu o modelo de administração gerencial, nas funções econômicas e sociais, no desenvolvimento tecnológico e a globalização da economia expressa no Plano Diretor do Aparelho do Estado: “A reforma do Aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações”. (1995, p.21).

Todas as atividades estão voltadas, prioritariamente, para a qualidade e eficiência dos serviços operacionalizados, cabendo ao Estado subsidiar essas ações, mas não ser o principal executor destas.

No tocante relacionado ao ensino superior, as mudanças propostas, principalmente a partir do ano de 1995, se voltaram para a implantação de uma nova política nas Instituições de Ensino Superior (IES) e nesse ínterim, o ensino privado voltou a crescer intensamente, propiciando o movimento de transformação de instituições de ensino superior isoladas em

universidades, bem como o seu crescimento físico e geográfico previsto nas políticas educacionais anteriores (décadas de 1970 e 1980).

Objetivando ‘facilitar’ a instauração das instituições privadas de ensino superior, o Ministério da Reforma Administrativa do Estado (MARE) propõe a transformação das universidades federais em organizações sociais administradas por um contrato de gestão.

Essa proposta visa o favorecimento da organização em ambientes ou espaços, praticamente mercadológico ou de mercado, pois estas instituições seriam responsáveis pela promoção da competitividade e da eficiência requisitadas pelo sistema para o atendimento às expectativas e necessidades dos seus usuários (clientes), gerando uma maior eficiência produtiva.

A criação de novos cursos e a reestruturação do ensino superior representa uma das metas prioritárias do Estado, como também uma forma de responder ao movimento de globalização econômica que concebe a universidade como ‘organização’ destinada ao desenvolvimento de atividades que contemplem os princípios de eficiência, produtividade, flexibilidade e qualidade, para satisfazer os anseios das empresas que a institui como um espaço acadêmico operacional – Universidade Operacional que, segundo Chauí (2003, p. 04):

[...] por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura da gestão e de arbitragem de contratos. Em outras palavras, a universidade está virada para dentro de si mesma, mas, isso não significa um retorno a si e sim, antes, uma perda de si mesma por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos.

Dessa forma, a universidade modifica o perfil e o direcionamento do trabalho acadêmico, por meio do desenvolvimento de uma gestão de cunho gerencial, cujo ensino visa satisfazer as exigências do mercado, bem como beneficia os projetos de privatização.

Os organismos internacionais ou multilaterais, mais especificamente, o Banco Mundial (BM) apresentam como eixos de sua política de gestão: a diversificação de fontes de financiamento; o desenvolvimento de instituições privadas de ensino, prioritariamente, àquelas destinadas ao ensino superior e a redefinição do papel do Estado.

O BM visa também, a implantação de novas formas de organização para o ensino nos níveis federais e estaduais (universidades públicas), numa perspectiva de oferta de ensino

partilhado, ou seja, um ensino realizado por meio da divisão dos custos com os seus usuários (estudantes), por meio da cobrança de mensalidades nos cursos de especialização e de extensão, haja vista que, para o Banco, a maior parte dos recursos públicos deve ser aplicada na educação básica.

Tal proposta gera o aumento do processo de privatização das instituições públicas de ensino superior, pois, estas não conseguindo suprir suas necessidades - segundo o Banco Mundial, passa a se submeterem ao gerenciamento das instituições não estatais (privadas), cuja atuação está baseada na lógica empresarial.

Torres (1995) destaca que as políticas postuladas pelos organismos multilaterais propõem ajustes estruturais, objetivando a facilitação do domínio do mercado internacional nas economias latino-americanas, como o México, Argentina, Peru, Bolívia, Chile e Brasil, que são atingidas por esta proposta e que, por sua vez, seguem rigidamente toda a política de ajuste que energiza as exigências do cumprimento das normas propostas por este novo modelo.

Ao analisar os processos de privatização, Gentili (1998) chama a atenção para as especificidades dessa lógica no campo educacional, sobretudo no que se refere ao fornecimento e ao financiamento dessas atividades e, segundo o autor:

A dinâmica privatista no campo educacional envolve três modalidades institucionais complementares, a saber: 1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento) e 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total). (1998, p. 75)

Nessa perspectiva, as restrições orçamentárias fazem com que as instituições públicas de ensino superior busquem recursos ‘fora’ do Estado para a sua manutenção e expansão, de forma a aumentar sua produtividade. Os docentes, mesmo contrariando suas concepções, para melhorar os seus multimeios tecnológicos buscam adequar os cursos de carreiras profissionais para uma melhor adequação às necessidades do mercado de trabalho.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à proposição apresentada pelos organismos multilaterais relacionada à diferenciação entre as universidades de ensino e de pesquisa, que, segundo estes, deveriam as últimas, consistir em uma minoria.

Essa proposta possibilita a reafirmação da estrutura dual do ensino, qual seja, a existência de instituições de ensino responsáveis pelo simples repasse de conhecimentos destinados a um maior número de indivíduos pertencentes às classes desprivilegiadas, com vista ao preparo rápido de mão-de-obra qualificada para o mercado, e aquelas, que abrangem uma pequena parcela da população, destinadas ao desenvolvimento o ensino, pesquisa e extensão, destinada à classe burguesa visando à produção do conhecimento.

Com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394/96, o sistema educacional nacional brasileiro passou a dispor de maior flexibilidade na atribuição das competências conduzindo a uma conseqüente responsabilidade para com a educação escolar.

Uma prova dessa flexibilidade pode ser identificada, primeiramente, por meio do seu artigo 45 que autoriza a diversificação das instituições superiores com suas várias especificidades, especializações e graus de abrangência, daí o surgimento e a expansão das Instituições Privadas de Ensino Superior – IES que aumentam a sua lucratividade, devido a inúmeros benefícios concedidos pelo Estado, como a isenção de impostos, do salário-educação e da contribuição previdenciária patronal das instituições filantrópicas.

Pode-se afirmar, no entanto, que o crescimento quantitativo dessas instituições não tenha sido acompanhado pelo crescimento qualitativo. Apesar da relevante expansão dessas IES privadas, é provável que a maioria dessas instituições descumpra a tríplice função da universidade destacada na Constituição Federal (CF) Brasileira, por meio do art. 207: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

O artigo define as principais características da autonomia administrativa e didático-científica que tem como base a gestão financeira e patrimonial. A liberdade de gestão financeira e patrimonial é necessária para a concepção integral de autonomia universitária.

Tal dispositivo constitucional não pode ser avaliado isoladamente, pois, a Constituição Federal Brasileira tem que ser analisada sistematicamente, na sua integralidade, como forma de definir melhor e com maior consistência, as propostas relacionadas ao ensino, para que as universidades usufruam o direito de realizarem ações direcionadas ao ensino, pesquisa e

extensão, de maneira integrada para a concretização de sua autonomia, levando em conta, as especificidades ali existentes.

A universidade tendo como titular a comunidade universitária, não pode ser subserviente às leis do mercado como uma grande empresa, na qual o aluno é o cliente e o dono da instituição é o possuidor do capital, mas, sobretudo, definir os seus princípios administrativo-pedagógicos, científicos, curriculares e sócio-culturais condizentes com a sua realidade, desde que mantido o princípio constitucional inarredável da democracia na gestão do ensino, seja público ou privado.

A autonomia da universidade pública, assegurada pela Constituição Federal Brasileira de 1988 ainda não é cumprida, em sua totalidade, pois, envolve a dotação orçamentária, carreira docente, isonomia salarial, estabilidade e direitos adquiridos de pessoal ativo e inativo, capacidade em pesquisa e pós-graduação, elaboração do Projeto Pedagógico Institucional coerente com a sua realidade, entre outros.

Nesses moldes, o ensino superior público passa a se constituir em um ambiente, no qual as atividades acadêmicas são realizadas precariamente, ampliando o seu espaço para a privatização de sua agenda científica e que, por sua vez, negligencia o seu papel como propulsora de investigação, discussão e difusora de projetos e modelos de organização sócio-cultural.

De acordo com a lógica mercantilista neoliberal, por meio dos processos de internalização, concentração e exclusão fazem com que a educação, principalmente, o ensino superior se torne, gradativamente, uma importante ‘mercadoria’ para os ditames da racionalidade capitalista.

A atuação conjunta dos sujeitos envolvidos nas atividades realizadas no ambiente universitário possibilita rever a sua função sócio-científica e cultural, a partir da priorização da integração entre ensino, pesquisa e extensão; a criação, desenvolvimento e análise crítica da ciência, da metodologia e da cultura destacadas no Projeto Pedagógico-curricular da universidade.

É possível que essas reflexões propiciem a revisão de suas práticas e a busca de novas formas de atualização, de organização e integração dos processos, de construção do

conhecimento e de novos saberes, por um processo ensino-aprendizagem baseado em ações pedagógicas, científicas e sócio-culturais, por meio de um aprendizado sólido diversificado.

Torna-se, portanto, necessário que a universidade reorganize e/ou planeje suas atividades administrativo-pedagógica e curricular para oferecer uma formação acadêmica alicerçada na investigação dos conhecimentos amplos para a formação do profissional, cuja intelectualidade e ações investigativas reflexivas e solidárias se constituam as bases da formação e atuação profissional dos seus egressos.

2.2. Políticas Públicas Educacionais e a Formação de Professores: concepções e

objetivos

A década de 1990 representou o período-chave da reformulação e reestruturação sócio-econômica do Estado Brasileiro, alicerçado nos princípios neoliberais. Como nas outras esferas que permeiam a organização e desenvolvimento das atividades do Estado, o projeto neoliberal apresentou uma nova caracterização à educação, qual seja, o desenvolvimento de uma educação de qualidade vinculada à produtividade, mercantilização e rentabilidade (eixos básicos do sistema econômico capitalista). Esse projeto caracteriza a educação como uma organização e/ou prática central na sociedade globalizada e, por isso, deve ser incentivada, continuamente.

Nessa perspectiva, a educação básica em geral e, em específico, os cursos de formação de professores em nível superior desempenham um papel importante no que tange precipuamente, a realização das reformas educativas. Assim, a meta assumida pelos diversos setores governamentais e empresariais está relacionada ao desenvolvimento de competências e habilidades que propiciem o alcance da qualidade educativa, por meio do preparo adequado do profissional.

Visa, portanto, o alcance da melhoria, cada vez mais intensa, da qualificação profissional de modo a satisfazer as demandas econômicas, como elemento essencial à organização mais ampla do processo de globalização que influencia intensamente o desenvolvimento das funções dos indivíduos, os quais são preparados para participar do processo competitivo.

A formação de professores e as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das universidades instituições formadoras e nas escolas de educação básica emergem para a

reconstrução ou reorganização do currículo, das metodologias e dos processos avaliativos, em consonância com as tecnologias educacionais e as proposições de um processo sócio-econômico globalizado, em consonância dos padrões de formação técnico-profissional.

É preciso reconhecer, portanto, que o capitalismo, o trabalho e a educação constituem em processos que se modificam continuamente para se adequar às demandas sociais, em constantes e rápidas transformações e que, por sua vez, influenciam marcadamente os processos de manutenção, de tomada de decisão, de melhoria e de avanços desses processos.

2.3. A Formação Inicial de Professores

“A formação tem de contribuir para produzir a pessoa do professor, a escola como organização e a profissão docente.”
(Nóvoa, 1991).

Os principais estudos e debates realizados a partir da década de 1980, e ampliados na década de 90, tanto em nível nacional como internacional são relacionados à organização pedagógico-curricular dos cursos de formação de professores que enfatizam a necessidade do surgimento de novos paradigmas formativos e assinalam a importância da implantação de novos enfoques teórico-metodológicos, visando uma maior compreensão do papel do professor, de seus saberes, de suas práticas e como estes se articulam com o elenco de conteúdos didático-metodológicos que permeiam todo o processo formativo.

A ênfase dessas propostas refere-se à formação inicial de profissionais que ultrapasse a formação acadêmica e que os profissionais formados sejam capazes de compreender e analisar o contexto para nele atuar e transformar os saberes adquiridos às exigências do processo de desenvolvimento, de inovação e de mudança (científica, tecnológica, econômica e sócio-cultural).

Pimenta (1999) identifica o surgimento de investigações relacionadas aos saberes docentes como um dos aspectos cruciais à caracterização da identidade do professor que, segundo a autora, é construída a partir da definição social da profissão, da análise contínua de seus significados ante as demandas sociais, como também, de uma melhor redefinição das práticas culturais presentes nessa prática.

As instituições formadoras precisam passar por uma análise prévia das necessidades de formação de professores, por meio de um levantamento de papéis e de aptidões que

propiciam a utilização de um conjunto de princípios orientadores que devem estar presentes na formação inicial e continuada desses profissionais.

É preciso, pois que esses princípios estejam em consonância com as diretrizes que guiam ou orientam a organização dos processos administrativo, pedagógico e curricular das instituições formadoras para a perpetuação dos saberes e práticas que contribuam, significativamente, para a melhoria e avanço do processo educativo, como respostas às diferentes situações de trabalho.

Nóvoa (1995) afirma que esta configuração do modelo de formação de professores representa uma nova abordagem de ensino, mais autônoma e reflexiva, em oposição às propostas anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas rigidamente determinadas, fazendo com que a instituição formadora funcionasse como um sistema fechado face ao meio circundante.

A instrumentalização e aprimoramento do professor como forma de avanço no processo de ensino, por meio do processo de formação continuada enfatiza um processo de aprimoramento permanente e que, por sua vez, reverte-se em um dos aspectos fundamentais para uma atuação docente mais eficaz, conforme discutem diversos autores entre eles: Perrenoud (2000), Freire (1999), Nóvoa (1995), Sacristán (1995) e Pimenta (1999).

Todavia, a formação continuada de professores deve estar centrada nas suas necessidades, nas necessidades da escola e, dessa forma, tal atividade alcança melhores resultados quando é realizada no próprio ambiente escolar e, essa atividade realizada no *lócus* de atuação do professor possibilita de acordo com as suas necessidades profissionais identificar as situações-problema a serem minimizadas ou eliminadas, por meio da socialização de saberes e de experiências, de estudos e de práticas pedagógicas diversificadas relacionadas a um processo contínuo de reflexão na e sobre a sua prática educativa cotidiana.

A formação de professores, numa visão ampla, crítica e autônoma, se concretiza a partir de um contínuo aprimoramento que ultrapasse a concepção de formação profissional genuinamente técnica e acadêmica, visando um maior envolvimento dos sujeitos e uma orientação verdadeiramente intelectual voltada para o trabalho do professor de maneira coletiva e dialógica, junto aos seus pares e aos seus alunos.

Esse processo ainda não se modificou em sua totalidade, pois muitas instituições ainda possuem uma visão de formação e atuação profissional linear, onde os saberes e as práticas, na maior parte das vezes, são desvinculados da realidade sócio-educativa onde este profissional irá atuar e dessa forma, reduz-se a probabilidade de uma formação educativa, onde a teoria e prática são desenvolvidas simultaneamente.

Zeichner (1993) enfatiza que qualquer programa de formação de professores está estruturado a partir de uma determinada ideologia veiculada pela equipe administrativa e técnico-pedagógica da instituição e pelos professores formadores, por meio de quatro paradigmas de formação:

1. Comportamentalista: Assentado em uma epistemologia positivista e na psicologia comportamentalista que valoriza a dimensão tecnicista do ensino, cujo processo formativo reduz-se a um conjunto de técnicas e o professor é identificado como um executor de leis e princípios de ensino que foram elaborados por especialistas e deve aplicá-los no processo de ensino-aprendizagem junto aos alunos.

2. Personalista: Baseado em uma epistemologia fenomenológica, na psicologia perceptiva e desenvolvimentista, como também, nos princípios humanistas, cujos programas de formação são elaborados de acordo com as necessidades e preocupações dos professores.

Os professores a serem formados são vistos como receptores passivos dos conteúdos de ensino e, os seus conhecimentos, as suas competências e as suas habilidades não estão pré-definidos.

Entretanto, há uma preocupação explícita relacionada à reorganização das percepções e convicções desses profissionais em formação, visando adequá-los a um determinado modelo psicológico que acaba por sancionar, como no paradigma anterior, o contexto social e educativo, ao ignorá-lo como sujeito principal da realização do processo formativo.

3. Tradicional-Artesanal: O ensino é visto como uma arte e os professores, os principais responsáveis pela identificação e de uma aprendizagem construída, por meio de tentativas e erros que podem ser ‘facilitados’ com o auxílio e a sabedoria de seus praticantes mais experientes. Este modelo se adequa ao modelo de uma prática educativa clássica baseada na relação mestre-aprendiz.

Como nos paradigmas anteriores, os futuros professores são vistos como simples receptores passivos dos conhecimentos transmitidos pelos professores formadores e, dessa forma, não possuem um papel representativo na seleção e desenvolvimento dos conteúdos de ensino do programa de formação docente e, por conseguinte, tal modelo acaba, também, sancionando o contexto sócio-educativo vigente.

4. Reflexivo: Suas bases estão relacionadas à visão de um processo de formação de professores, o qual não há um produto antecipado, bem como uma organização metodológica estabelecida de forma rígida e validada para qualquer situação de ensino-aprendizagem.

Esse modelo de formação tem como objetivo principal preparar os futuros professores para o desenvolvimento consciente de sua atuação profissional e da identificação de suas capacidades para analisarem os efeitos de sua atuação junto aos alunos, escolas e sociedade, numa perspectiva de formação e atuação pedagógica ampla.

Segundo os autores: Pérez Gomes (1992) e Schön (1992), os principais paradigmas presentes nas propostas de organização curricular dos cursos de formação de professores estão estruturados conforme os princípios relacionados às seguintes abordagens pedagógicas:

1. Racionalidade Técnica que caracteriza o futuro professor como um tecnólogo ou instrumentalista do ensino, cujas atividades desenvolvidas, pelas instituições formadoras visam o alcance de resultados, conforme os padrões de rendimento pré-estabelecidos.

2. Racionalidade Prática (reflexão-na-ação) como forma de romper com um modelo formativo rígido, linear e mecanicamente desenvolvido, identificando a prática pedagógica do professor como um processo contínuo de crítica e enriquecimento das ações efetivadas, tendo como base de sua prática a investigação, cuja cientificidade prima pela identificação e análise de situações-problema que interferem nos trabalhos educativos cotidianos, na busca de ações coerentes e significativas para a melhoria dessa prática.

Nos paradigmas curriculares, destacados anteriormente, a concepção de prática educativa baseada na racionalidade técnica é enfatizada com maior frequência, nas proposições curriculares para a educação brasileira, atendendo aos preceitos do paradigma econômico neoliberal.

Essas propostas intensificam uma atuação que não se reduz à simples assimilação de produtos e fórmulas apriorísticas, próprios da racionalidade técnica, que descontextualiza, despersonalizam e descaracterizam o caráter dialético do fazer político-pedagógico, mas, sobretudo, objetivar a realização de atividades educativas que destaquem a relação teoria e prática como balizadora de todo o processo de formação e de atuação dos professores.

A teoria e a prática como componentes essenciais à formação de professores está destacada no art. 61 da LDBEN:

Art.61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

Tem-se um aspecto relevante, constante na mesma lei, no que tange o fato da formação de professores ser realizada em nível superior, ainda que se admita, também, esta formação em nível médio.

Objetiva-se ofertar uma formação mais ampla, por meio de um currículo exequível às áreas de formação geral e específica de formação de professores, tanto para aqueles preparados para atuar na educação infantil e nos anos iniciais da educação básica (Curso de Pedagogia) como aqueles profissionais formados para atuar nas séries finais (segunda fase) do ensino fundamental e no ensino médio - Cursos de Geografia, História, Letras, Matemática, entre outros. Essa formação é especificada da seguinte forma, no

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-à 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.

O artigo 87 (§ 1 e § 4) da mesma Lei destaca que a formação e a atuação dos profissionais na educação básica devendo ser, preferencialmente, formados em nível superior afirmando que até o final da Década da Educação computada, a partir da promulgação da LDBEN. Tais aspectos estão assim enfatizados:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1. A União, no prazo de um ano, a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 4 Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço; [...].

Fica claro, então que serão admitidos, ‘preferencialmente’, professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço e entende-se, portanto, que a habilitação de magistério estando inserida no nível médio, no transcorrer do tempo vai perdendo a sua caracterização, sendo necessário estabelecer novas funções para a Escola Normal.

Como forma de ampliar os espaços formativos, a referida legislação destaca a criação dos Institutos Superiores de Educação que deverão se responsabilizar pela formação de professores.

Tal aspecto apresenta uma situação dicotômica, pois, de um lado vislumbra uma maior possibilidade de formação de professores em nível superior, por meio dos Institutos Superiores de Educação (ISES), por outro lado minimiza a função das universidades públicas que até então, eram tidas como uma das principais instâncias responsáveis pelos cursos de licenciatura.

Considerando, portanto, a essência das atividades docentes, das propostas destacadas nas legislações que contemplam a formação desses profissionais, da organização do currículo, das metodologias e dos multimeios didáticos utilizados para a consolidação dos conteúdos de ensino.

Supõe-se que a formação inicial de professores incide em um conjunto de situações singulares, inusitadas e problemáticas que exigem a construção de saberes e de práticas pedagógicas articuladas e críticas, para que seja possível uma identificação mais concisa das condições, das relações e dos elementos constitutivos das variadas situações de ensino-aprendizagem que permeiam esse processo.

É preciso considerar que a complexidade da prática educativa, como também o aperfeiçoamento e a adequação às diferentes realidades das intuições formadoras e das escolas

onde os futuros professores irão atuar consistindo em um dos maiores desafios decorrentes das múltiplas mudanças, sejam conjunturais ou estruturais e, a concretização dessas mudanças, requer uma postura ativa, crítica e criativa dos indivíduos envolvidos (formadores e formandos), frente às problemáticas da realidade educativa em que estão inseridos.

A organização do Projeto Pedagógico dos Cursos de Formação Inicial de Professores longe de se constituir em um instrumento neutro e burocrático configura-se, segundo Moreira (1999) em uma política cultural capaz de interferir ideologicamente no modo de vida dos alunos e transformar a escola em uma ferramenta e em um espaço de luta contra a dominação e a opressão na sociedade.

2.4. Currículo: Concepções e Fundamentos

“O currículo é trajetória, percurso. O currículo é autobiografia, a nossa vida, o curriculum vitae, no currículo forja-se a nossa identidade. [...] O currículo é documento de identidade.” (Silva, 2003).

A afirmativa acima possibilita o destaque da noção de currículo como um instrumento que ultrapassa o simples elenco de conteúdos desenvolvidos no interior das instituições educativas ou escolares, pois identifica, além desses elementos, a própria experiência sócio-pedagógica e cultural do aprendiz, ao longo de percurso vivencial e escolar que implica na definição da identidade institucional que deve ser definida coletivamente pela comunidade educativa.

O entendimento relativo ao papel que o currículo tem na sociedade, sofreu grandes transformações ao longo do tempo, implicando e sendo implicado pelas modificações políticas, econômicas, sociais, culturais e científicas. De simples prescrição instrumental, o currículo assume caráter decisivo na constituição da relação entre saber e poder, assim como, na produção da subjetividade individual e social.

O potencial político-cultural do currículo permeia todos os espaços, nos quais a formação humana é questão central, sejam esses formais ou informais, de dominação ou contestação, de manifestações explícitas ou ocultas.

As interpretações ou caracterizações relativas ao currículo são vastas e suscitam questionamentos em torno do seu real significado e de sua acuidade na prática educativa, ao longo das diversas fases históricas da humanidade e que, por sua vez, estão relacionadas às

abordagens pedagógicas eleitas pelas instituições educativas que enfatizam a conjectura da organização sócio-econômica e político-cultural de uma determinada sociedade.

Analisar as várias formas como o currículo se concretiza consiste em discutir a perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano. Porém, este debate não pode ser reduzido somente a uma visão tradicional de alteração dos conteúdos contemplados nos currículos acadêmicos ou escolares, pois, segundo Sacristán (2000) é importante a realização de uma reflexão relacionada à observância em torno da identificação do sentido real das renovações de conteúdos integrados às mudanças de procedimentos e uma fixação desses à cultura existente.

Na visão de Apple (2000), o currículo é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam uma sociedade e jamais deve ser identificada simplesmente como uma montagem ou organização neutra ou imparcial de conhecimentos que são destacados, de alguma forma nos livros e nas salas de aula, pois sua elaboração parte de uma tradição seletiva da visão que algum grupo tem de conhecimento legítimo que garante a continuidade do processo de reprodução social.

Percebe-se que, compreender as várias acepções de currículo implica também, em na identificação das dimensões epistemológicas, filosóficas, psicológicas e sócio-culturais presentes nas relações sociais que perpassam os vários períodos da história da humanidade.

Essas dimensões consistem em elementos cruciais à identificação de homem, de sociedade, de educação e de cultura, bem como de princípios e de valores a serem construídos ou aprimorados, por meio das atividades desenvolvidas no interior das instituições educativas e que, por sua vez, estão presentes nas relações entre os indivíduos e entre esses e a sociedade.

As abordagens podem ser identificadas, ora de maneira incipiente, ora de maneira abrangente, de acordo com a maneira que a prática curricular se expressa, a partir de duas correntes de pensamento, quais sejam, a abordagem estruturalista e a abordagem pós-estruturalista, cuja preocupação central é a construção de modelos de desenvolvimento curricular.

Na abordagem estruturalista o currículo é concebido como um modelo rígido que se traduzem na interdependência dos objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Segundo Moreira (1999, p.24):

[...] preocupação com o planejamento do ambiente educacional a ser vivido por professores e alunos confere aos estudos do campo de caráter predominantemente prescrito. O *lócus* central é como fazer – como planejar, como programar e como avaliar os currículos.

A abordagem pós-estruturalista visa o desenvolvimento de uma prática educativa baseada na expressão na função socializadora e cultural que determinada instituição tem e que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas.

Silva (2003) enfatiza que o currículo representa um instrumento preponderante à identificação de diversos mecanismos de produção de culturas, comportamentos e de valores que interpelam os indivíduos a quem se dirige e que está diretamente imbricada nas relações de poder. A ênfase recai na compreensão do currículo escolar como espaço conflitivo de interesses e culturas diversos.

Recorrendo a Silva (2003) é possível destacar três visões e teorias de currículo presentes nessas abordagens:

1. A visão tradicional, dentro de uma perspectiva humanista, de uma cultura conservadora (estável e fixa) e do conhecimento como fato, como informação, visão conservadora de escola e de educação.

As teorias tradicionais privilegiam o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, a organização, o planejamento, a eficiência e os objetivos, ficando visível que, a preocupação central está relacionada com as questões de organização ou de planejamento de um currículo rigidamente determinado, em detrimento da identificação das necessidades e expectativas da comunidade escolar onde será desenvolvido.

Cabe à instituição educativa ser a agência social responsável pelo ajustamento social dos alunos, sem a preocupação com uma visão crítica da sociedade, cujo papel do aluno é o de armazenar informações, com preocupação intensa com os produtos e/ou resultados da aprendizagem.

O planejamento do currículo, nessa perspectiva tende a organizar o processo de conhecimento por meio de disciplinas compartimentadas e/ou fragmentadas, de caráter livresco e verbalista, cujo ensino é puramente transmissivo, centrado no professor, na matéria de ensino e na instituição do que nos processos, cuja avaliação somativa ou somatória tem

grande peso, o currículo fica reduzido a um conjunto de disciplinas e de conteúdos a serem ‘passados’ aos alunos, organizados rigidamente em uma grade curricular.

2. A visão crítica de orientação neomarxista é baseada numa análise e interpretação da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista, na qual o currículo reflete e reproduz essa estrutura, porém numa perspectiva reflexiva em torno do poder e da ideologia presentes nas relações político-sociais e culturais.

Nas teorias críticas, o currículo privilegia os conceitos de ideologia, de reprodução cultural e social, de poder, de classes sociais, de capitalismo, de relações sociais e de libertação, de currículo oculto e de resistência, revelando a existência de deslocamento do eixo dos conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem para um eixo que privilegia os conceitos, com uma idéia de currículo centrado no aluno e no provimento de experiências de aprendizagem como forma de unir/ligar a instituição educativa com a vida e adequar os alunos ao meio, cuja ênfase relaciona-se às necessidades e interesses dos alunos.

Essas teorias convergem, portanto, para a concepção de ensino como compreensão da realidade para transformá-la, objetivando a construção de novas relações sociais, visando eliminar as mazelas sociais (desigualdades sociais e econômicas) existentes.

Esse tipo de currículo considera, especialmente, os efeitos do currículo oculto e do contexto da ação educativa no processo ensino-aprendizagem, inclusive para submeter os conteúdos a uma análise ideológica e política.

A metodologia de ensino converge para uma aprendizagem que visa à construção do sujeito, da compreensão do conhecimento como ligado à prática e à solução de problemas, destacando a importância para a autonomia como eixo norteador do pensamento, da responsabilidade social e da busca do interesse coletivo.

3. A visão pós-estruturalista caracteriza o currículo como uma prática cultural e como prática de significação. Destaca também uma outra condução importante que enfatiza o conceito de discurso em vez de ideologia, cuja prática educativa está diretamente imbricada nas relações de poder, pois os diversos grupos expressam, por meio dos saberes e dos discursos, sua visão de mundo, seu projeto social e sua verdade sobre as coisas – organização curricular estruturada, a partir de uma prática política de representação e de discursividade.

Como uma política de representação, o currículo consiste na ‘luta’ pela definição e pela representação de determinadas concepções que objetivam produzir sujeitos reflexivos e condutas específicas e, como prática discursiva, o currículo intensifica a definição de papéis ou funções dos sujeitos, respalda ou não algumas representações do mundo.

Esse também, hierarquiza conhecimentos, valoriza certos sujeitos, temas, grupos sociais e suas formas de vida, no qual a sociedade e as instituições escolares são vistas como espaços privilegiados à busca de diversas significações sobre os aspectos sociais e políticos.

Na prática curricular está sempre presente a conceituação de discurso e das representações, como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, imaginário, significação, discurso, representação, cultura, multiculturalismo, gênero, raça e etnia, privilegiando as dimensões subjetivas e singulares dos indivíduos sociais.

O currículo é caracterizado como um elemento que contribui para a produção de significados e representações que conduzem à construção das identidades pessoais e de grupos e que institui comportamentos específicos, como também um instrumento. Intensamente disputado, onde os grupos, os sujeitos e as instituições que participam dessa disputa almejam a identificação e a valorização de determinados aspectos da cultura considerados como mais importantes, mais corretos que outros.

Tais perspectivas, de acordo com suas metas e suas características, contemplam uma organização e um desenvolvimento curricular que identificam a visão de mundo e de cultura, com vistas à organização das instituições educativas e a formação do homem em conformidade com os interesses, anseios e necessidades da sociedade.

Quanto à sua organização e desenvolvimento, o currículo apreende três tipologias básicas¹⁵:

1. O currículo formal (oficial, prescrito, explícito e hegemônico) - Perrenoud (1995); Sacristán (2000); Silva (2003); Libâneo (2003) - é definido por um sistema formal de conhecimentos, atitudes e valores determinados e validados para todos independente das variáveis ou especificidade, ou seja, é legitimado pelos poderes instituídos representados

¹⁵ Os conceitos e caracterizações relativos às tipologias de currículo foram elaborados, de acordo com as concepções apontadas pelos autores em destaque.

pelos órgãos oficiais responsáveis pela elaboração e implantação das normas legais que direcionam a estrutura curricular e a forma como estas são desenvolvidas.

2. O currículo real (experencial e realizado) – Perrenoud (1995); Sacristán (2000); Libâneo (2003) - se refere às atividades que ultrapassam as propostas do currículo formal que efetivado por meio das ações didático-metodológicas realizadas na instituição escolar, mais especificamente nas salas de aula, em decorrência das ações previstas no projeto pedagógico, nos seus planos de ensino e planos de aula, ou seja, é realização (prática) do que foi planejado e que, por sua vez podem ser alterados, em decorrência de valores, crenças e significados que permeiam o processo ensino-aprendizagem.

Este está vinculado, portanto, à prática pedagógica dos professores, da percepção e do uso que estes profissionais fazem do currículo formal e como os conhecimentos são apreendidos e experienciados ou vivenciados pelos alunos.

3. O currículo oculto, implícito, latente ou paralelo, segundo Santomé (1995), corresponde ao processo de socialização relacionado às várias experiências (escolares e não-escolares) que carregam afetividade ou agressividade, atitudes e valores que influenciam na formação global do sujeito sem que seja necessária uma explicitação mais precisa das metas educativas que devem ser alcançadas intencionalmente. Silva (2003, p.78) afirma que:

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para as aprendizagens sociais relevantes. [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações. [...].

Esse tipo de currículo visa, portanto, o destaque de normas comportamentais e atitudinais, como manifestações das relações do currículo escolar com a vida quotidiana que se tornam visíveis ou perceptíveis, durante a realização de ações contempladas no currículo formal e que, na maior parte das vezes, enriquecem a sua efetivação e, Libâneo (2003, p.363) acrescenta:

Embora as escolas trabalhem quase sempre com o currículo oficial, na realidade são os professores, o corpo técnico e os pais que acabam por definir o currículo real. Se entendermos que currículo é o que fica, o internalizado, independente do prescrito oficialmente, então, com efeito, o que inclui na vida escolar dos alunos é o currículo real.

Assim, a junção das três tipologias de currículo representa as formas de como se organiza e se desenvolve o processo educativo e, mesmo auferindo terminologias

diferenciadas pelos diversos estudiosos do currículo mantêm uma caracterização igualitária, oportunizando o surgimento de matizes que ampliam e diversificam a forma de como estes se manifestam.

Desse modo, é necessário que a organização curricular contemple os princípios que norteiam a sua aplicabilidade e diversificação, no perpassar das práticas educativas destacadas e explicitadas nos documentos do Forgrad (Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras) de 1997 referentes às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação que se referem aos seguintes princípios¹⁶:

1. Princípio da Abrangência: Visa o estabelecimento de informações efetivas que devem ser coletadas de modo a se tornarem representativas da totalidade do campo a que pertencem e dos objetivos da aprendizagem.

2. Princípio da Finalidade: Refere-se à necessidade precípua do destaque de dados ou informações primordiais a serem aprendidos, a partir de objetivos pré-determinados.

3. Princípio da Flexibilidade: Visa possibilitar o desprendimento ou separação da estrutura rígida e hermética do processo ensino-aprendizagem, visando programar a construção do conhecimento e de prática como um processo que se modifica continuamente e que demanda a realização de transformações e aprimoramentos constantes, se constituindo em uma organização curricular aberta, dinâmica e diversificada, que pode ser modificada em todos os níveis – sistema institucional global, instituição educativa e as aulas.

4. Princípio da Contextualização: Esta se reverte em um princípio unificador de temas que constituem o ápice da interdisciplinaridade, por meio da integração entre os conteúdos das disciplinas escolares que, por sua vez, são impregnados da(s) realidade(s) do aluno que demarcam o seu significado pedagógico.

5. Princípio da Interdisciplinaridade ou Integração: Estabelece que os conteúdos e as práticas devam se manter articulados e, embora cada um tenha a sua individualidade específica, podem ser organizados de modo a se integrarem e não permanecem estanques e isolados.

¹⁶ As caracterizações alusivas aos princípios que norteiam as Diretrizes Curriculares Nacionais foram elaboradas a luz do Documento do Forgrad (ForGRAD - Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. X ForGRAD – Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Rio Grande do Norte, 1997).

Representa, pois um processo de integração, onde cada disciplina guarda consigo, a sua especificidade, mas que compartilha conteúdos afins e não como uma justaposição destas disciplinas que tem como meta a realização de uma integração ou inter-relação horizontal das experiências de aprendizagem.

6. Princípio da Exeqüibilidade: Consiste na possibilidade de uma organização de um currículo que tem condições de ser desenvolvido, cujos elementos que o compõem devem possuir ou apresentar uma realidade efetiva ao alcance dos indivíduos que o vão colocar em prática.

Esses princípios concebem uma organização curricular correlacionada com os cenários do conhecimento, da prática, das oportunidades pedagógicas e tecnológicas que operacionalizam a formação do professor, na busca de uma maior viabilidade e terminalidade desse processo.

2.4.1. Currículo Coleção

Para Bernstein (1988), o currículo consiste em um conjunto de conhecimentos selecionados e organizados de acordo com os códigos de poder e controle baseados em mecanismos de seleção e que, segundo Bernstein (1996, p. 81),

el curriculum define lo que se considera conocimiento válido, y la evaluación define lo que consideracomo expresión válida de este conocimiento educativo, que será aclamado posteriormente, se refiere aos principios subyacentes que configuran el curriculum, la padagogia y la evolucion.

O currículo do tipo coleção apresenta um alto grau de conservação de fronteira de isolamento ou afastamento entre práticas educativas dialógicas que incidem pela melhoria ou pela ampliação das relações sociais, pois é elaborado, preservado e reproduzido, por meio dos princípios regulativos que visam o controle social, minimizando a participação e a autonomia dos alunos em detrimento do aumento do poder do professor com relação aos conteúdos das disciplinas que, por sua vez, são rigidamente controlados.

Os princípios regulativos que permeiam a organização do currículo do tipo coleção referem-se à classificação e ao enquadramento, no qual o primeiro princípio está relacionado a pouca integração entre as disciplinas e, quanto mais forte for a classificação será maior o isolamento ou a desintegração das disciplinas e o segundo princípio direciona-se ao controle

rígido do tempo, do ritmo, do conteúdo de ensino que pode ser ministrado, por qual pessoa e em que período do processo de ensino-aprendizagem.

Baseado nesses princípios, Bernstein (1996) identifica dois tipos de currículo: 1.o currículo tipo coleção visto como um código especializado que possui um grau elevado de enquadramento e/ou ajuste consistindo em um processo hierarquizado, no qual o aluno é visto como ignorante, com direitos limitados; 2. o currículo tipo integrado, com baixo grau de enquadramento e classificação, com relações menos hierarquizadas e com um maior diálogo e integração entre as disciplinas, como também, um menor controle do processo de transmissão de conhecimentos.

No currículo coleção, o processo de ensino ou o código especializado é desenvolvido de forma vertical, cuja especialização vai sendo ampliada, conforme o avanço e/ou aprendizado dos alunos, bem como o ‘mistério’ é revelado posteriormente e medido pela quantidade de conteúdos fechados, dentro de um único universo de conhecimentos (conhecimentos puros) ou quando esses conteúdos são oriundos de diferentes universos de conhecimentos (conhecimentos impuros).

Nesse tipo de currículo, os planos de estudos destacam pouco espaço para as opções ou sugestões de professores e de alunos, cujos conteúdos de ensino a serem transmitidos não estão a cargo de quem transmite e os avalia (professor) cabendo-lhe avaliar os alunos, por meio de exames padronizados, por meio do processo de classificação.

2.4.2. O currículo Integrado

O currículo integrado consiste em um processo que articula, de forma dinâmica, o trabalho, o ensino, a teoria, a prática, a escola e a comunidade, cujas relações entre trabalho e ensino são caracterizadas como práticas sócio-culturais do meio onde esse processo se desenvolve.

O currículo integrado, segundo Forquin (1993) supõe um trabalho coletivo com um ajustamento contínuo dos objetivos, dos conteúdos, dos métodos e dos processos de avaliação, como também favorece a busca da explicitação e da homogeneização da base ideológica dos professores e uma maior relação ou integração com outras disciplinas.

Os currículos integrados são caracterizados por Bernstein da seguinte maneira: “[...] *crean marcos fuertes entre el conocimiento no común de la escuela y el conocimiento cotidiano de la comunidad del profesor y del alumno, este aislaemiento genera áreas de intimidad*”. (Idem 1996, p. 99).

Esses currículos visam uma maior uma maior inter-relação ou integração entre as disciplinas, como também, uma relação mais estreita entre os professores e entre esses e os alunos.

O currículo integrado consiste em um processo de construção aberta e centrada em uma realidade que se transforma continuamente e que, segundo Hernandez (1998, p.52):

[...] o denominado currículo integrado pretende organizar os conhecimentos escolares a partir de grandes temas-problema que permitem não só explorar campos de saber tradicionalmente fora da Escola, mas também ensinar aos alunos uma série de estratégias de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da informação, que lhes permitirá explorar outros temas e questões de forma mais ou menos autônoma.

Nessa visão, o currículo é guiado por conhecimentos amplos que suscitam um processo ensino-aprendizagem baseado nos princípios de diversificação e de autonomia pedagógica. Para Santomé (1998, p. 25):

O currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos etc.

Esse currículo permite, portanto, a viabilidade das interconexões e/ou integração das disciplinas, como também, oportuniza a cada aluno apreender o conhecimento construído coletiva e individualmente se convertendo em uma prática educativa dialógica e interdisciplinar. O mesmo autor acrescenta:

Com um currículo assim, concebido é possível verificar com clareza as implicações sociais da escolarização e do conhecimento promovidos pela instituição acadêmica. Consequentemente, tudo o que os alunos e alunas aprendem mediante um modelo de ensino e aprendizagem é determinada por variáveis sociais, políticas e culturais que interagem em um determinado espaço geográfico e um particular momento histórico. (Idem, 1998, p. 29).

O currículo integrado abre novas possibilidades de relacionar as disciplinas em atividades e projetos de estudos, de pesquisa e ação, fornecendo ferramentas mentais –

competências, para a compreensão dos conteúdos de ensino, de maneira mais compreensível e para uma ação que oportunize a aproximação entre ensino, sociedade e cultura.

Constitui-se, portanto, em um processo que viabiliza o intercâmbio intersubjetivo que orienta ações pedagógicas flexíveis e sensíveis para a apreensão e a construção de conhecimento, a partir da resolução de situações-problema.

Esses aspectos podem ser efetivados por meio da identificação das formas de atuação, de coordenação e de cooperação entre as disciplinas que ultrapassem os limites de um conteúdo concreto, qual seja, almejam o alcance de um aprendizado também subjetivo concebido pelas múltiplas dimensões dos conhecimentos e/ou experiências reais.

As competências trabalhadas devem contribuir ações das diferentes áreas do saber, objetivando o desenvolvimento de ações que contribuam à obtenção, pelo aluno, de um aprendizado construído por meio de uma atitude crítica, reflexiva e participativa.

2.4.3. As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores

As Diretrizes Curriculares Nacionais¹⁷ consistem em orientações para a elaboração de currículos, que objetivam manter um núcleo de referência e a articulação ou integração dos conhecimentos específicos de cada curso com os de áreas afins do saber profissional.

Essas Diretrizes são destacadas no inciso II, do artigo 53 da LDBEN, nº. 9394/96 que apresenta a necessidade do seguimento de diretrizes para os cursos de graduação respaldando a eliminação dos chamados currículos mínimos, tornando os currículos de graduação mais flexíveis, assim especificados:

Art. 53 - No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:
[...] II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; [...].

As discussões em torno dessas diretrizes tiveram início, a partir do Edital nº.04 de dezembro de 1997 o qual convocou as Instituições de Ensino Superior para a apresentação de propostas às Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação e que,

¹⁷ Essas diretrizes contemplam aspectos referentes à organização dos Cursos de Graduação – Bacharelado e Licenciatura. Nesse estudo foram destacadas as análises das diretrizes direcionadas à organização curricular dos Cursos de Licenciatura, que consistem no objeto desse estudo.

posteriormente foram sistematizadas pelas Comissões de Especialistas das diferentes áreas de ensino.

O referido edital propõe, também, orientações (referências básicas) para a sistematização das diretrizes curriculares dos cursos de graduação ofertados pelas Instituições de Ensino Superior.

Assim, a Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) sistematizou o resultado das discussões e encaminhou a versão final ao Conselho Nacional de Educação (CNE) - órgão competente para emitir os pareceres oficiais, cujos principais aspectos que caracterizam as ações constitutivas do Edital nº.04 (1997, p.05) expressos, por meio dos seguintes objetivos:

- 1) possibilitar às IES definir perfis profissionais para cada área de conhecimento, garantindo flexibilidade de cursos e carreiras;
- 2) promover a integração do ensino de graduação com a pós-graduação;
- 3) contemplar no perfil dos formandos as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais em relação a profissionais de qualidade;
- 4) maior autonomia às IES na definição dos currículos dos cursos de graduação;
- 5) a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo de educação permanente;
- 6) proposição de linhas gerais capazes de definir competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos cursos de graduação;
- 7) o novo paradigma curricular deve ser organizado de forma a adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pelas novas demandas da sociedade.

O Edital 4/97 define o conjunto de elementos indispensáveis para a implantação das diretrizes curriculares, contemplando: perfil, competências e habilidades, conteúdos curriculares, duração dos cursos, estrutura modular, estágios, atividades complementares e conexão com a avaliação institucional.

O ForGRAD iniciou sua participação no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares (DCs), proposto pelo Edital 4/97, após o envio das propostas das DCs pelas IES à SESu/MEC. Este fórum teve representantes no Grupo de Trabalho (GT) coordenado pela SESu/MEC que tinha como objetivo sistematizar essas propostas por áreas de conhecimento, a fim de encaminhá-las ao Conselho Nacional de Educação.

Paralelamente ao Edital 4/97, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer nº.776 de 03 de dezembro de 1997, adotou como princípios orientadores das diretrizes: a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c)

adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. De acordo com este parecer (1997, p. 04), as Diretrizes Curriculares devem:

- ser orientações para a elaboração dos currículos;
- assegurar às IES ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida;
- apontar apenas indicações de tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino- aprendizagem, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas;
- diminuir a duração dos cursos;
- incentivar uma sólida formação geral, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferentes em um mesmo programa (flexibilidade).

No mesmo Parecer é destacado que:

As novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente [...]. Devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica. Finalmente, devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania.

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. [...].(1997 a, p. 05)

A meta básica do Ministério da Educação (MEC) com relação à orientação para as Diretrizes Curriculares Nacionais era adequar ou ajustar o currículo dos referidos cursos às demandas do mercado globalizado, havendo necessidade de mudanças nos perfis dos profissionais a serem formados.

Outro aspecto relevante foi o parecer favorável do Conselho Nacional de Educação (CNE) relacionado à eliminação dos currículos mínimos, visando uma maior flexibilidade ou flexibilização na organização dos cursos e das carreiras profissionais.

Esses aspectos incidem no alcance dos princípios essenciais relativos à uma ampla liberdade na composição da carga horária e unidades de estudos a serem ministradas, à redução da duração dos cursos, a uma sólida formação geral, às práticas de estudo independentes, o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas, à articulação teoria-prática e avaliações periódicas com instrumentos variados.

Os cursos de formação de professores estão explicitados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior de graduação plena por meio nas Resoluções CNE/CP nº. 1¹⁸ de 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002¹⁹.

A Resolução nº.1, de 18 de fevereiro de 2002 estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores de Educação Básica.

O Art.1º da Resolução destaca de modo que os elementos constitutivos das referidas Diretrizes são caracterizadas como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos essenciais à organização pedagógico-curricular de cada instituição educativa e, no art.2º da mesma Resolução é destacada as ações relacionadas à elaboração da proposta pedagógica e cumprimento efetivo dessas ações, como:

Art. 2º. A organização curricular de cada instituição observará além do disposto nos Artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I-o ensino, visando à aprendizagem do aluno;

II-o acolhimento e o trato da diversidade;

III-o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV-o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII-o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Esse artigo contempla as ações ou atividades previstas nos artigos nºs. 12 e 13 da LDBEN que tratam da elaboração e execução dos projetos pedagógicos e das atividades administrativas e pedagógicas das instituições escolares, como também apresentam propostas para a elaboração e execução de projetos pedagógicos institucionais mais amplos.

O artigo 3º da Resolução trata, especificamente, da formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica:

¹⁸ CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

¹⁹ CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

A concepção, o desenvolvimento e a abrangência da organização didático-metodológica e curricular que devem ser destacadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação de Professores são especificados nos artigos 4º e 5º da Resolução:

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Nos artigos 6º, 7º e 8º são destacados os elementos constitutivos da elaboração do(s) projeto(s) pedagógico(s) do(s) curso(s) de formação de professores referentes às competências profissionais, levando em conta as especificidades e/ou diversidades sócio-culturais da clientela atendida, prevendo a construção da autonomia institucional representada como diretrizes para a organização do processo avaliativo das ações ali realizadas.

O conceito de competência conduz a várias interpretações, pois, é utilizado em diversos tempos, nos espaços empresariais e institucionais. Alguns autores caracterizam a competência como uma forma de recontextualização das demandas da produção do sistema capitalista que focaliza a empregabilidade e a eficiência como princípios que emergem a um novo tipo de trabalhador.

Com relação às competências dos profissionais da educação implantadas pelas reformas educacionais têm como meta a promoção de ajustes ou adequações no processo educacional.

Segundo Machado (2002), a construção dessas competências visam a atender as transformações no campo do trabalho, por meio da desintegração dos padrões de organização baseados no taylorismo-fordismo²⁰, da globalização, da desregulamentação dos direitos trabalhistas, da flexibilização das relações de trabalho e do desemprego estrutural²¹. O autor afirma que: “[...] o desenvolvimento de competências e de ‘empregabilidade’ enquanto armas de enfrentamento da competitividade no mercado de trabalho”. (2002 a, p. 97).

Nesse sentido, o desenvolvimento ou a construção de competências na formação dos profissionais da educação, dentre esses, os professores deve ser discutido e analisado pela comunidade educativa, levando em conta as suas conexões com o mercado de trabalho e que implica em ponderar de que forma essas competências exercem influências na profissionalização docente, para que essas não se constituam tão somente em práticas desconexas e assépticas, mas, que contribuam para a ressignificação da atividade docente.

O artigo 9º da Resolução nº. 1 de 2002 complementa os preceitos relativos ao processo de avaliação institucional destacando nos artigos anteriores que deve ser realizada externa e

²⁰ Taylorismo/fordismo ficou marcado como um modelo de produção que tem como meta, a exploração do trabalho por meio da utilização de processos de trabalho tortuosos, que relegam os operários a tarefas estafantes, deteriorantes, mecânicas, repetitivas submetendo-os às cargas horárias exageradas e à terceirização dos processos produtivos.. (PERES, Marcos Augusto de Castro. **Do Taylorismo/fordismo à Acumulação Flexível Toyotista: novos paradigmas e velhos dilemas.** Faculdades UNOPEC: 2004, p. 09).

²¹ O desemprego estrutural resulta das mudanças da estrutura da economia. Estas provocam desajustamentos no emprego da mão-de-obra, assim como alterações na composição da economia associada ao desenvolvimento. Existem duas causas para este tipo de desemprego: a insuficiência da procura de bens e de serviços e a insuficiência de investimento em torno da combinação de fatores produtivos desfavoráveis. Esse tipo de desemprego é mais comum em países desenvolvidos devido à grande mecanização das indústrias, reduzindo os postos de trabalho. (ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho.** São Paulo: Bom Tempo Editorial, 2000, p. 203).

internamente, pelas instituições formadoras, com vistas à autorização de funcionamento e reconhecimento dos cursos oferecidos, destacando que:

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no lócus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Para Dias Sobrinho (2003, p. 02) as avaliações:

[...] são baseadas na análise clássica de posto de trabalho, ou análise de tarefas. Nesse processo de profissionalização, a avaliação individualizada para a certificação de competências se realiza segundo uma padronização de competências supostas como da maioria dos professores.

É provável que esse processo avaliativo não garanta, a identificação precípua da construção de competências profissionais, em conformidade com a realidade do processo formativo oferecido pelas diversas institucionais, bem como caracterizar o perfil profissional dos professores - seus saberes e as suas habilidades para exercerem suas funções com confiabilidade - para mobilizar recursos, integrar, transferir e socializar conhecimentos e habilidades. São destacados também, os critérios de organização da matriz curricular em eixos articulados, da seguinte forma:

Art.11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:
 I- eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
 II- eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
 III- eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
 IV- eixo articulador de formação comum com a formação específica;
 V- eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos,educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
 VI- eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Os artigos seguintes especificam a duração dos cursos (art.12), o tempo e o espaço escolar (art.13), a elaboração de projetos pedagógicos flexíveis e integrados aos eixos curriculares (art.14), a adaptação dos cursos em andamento às proposições explicitadas na Resolução (art.15), a coordenação e a supervisão realizada pelo MEC, conjuntamente com outros órgãos normativos, destaca:

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com o § 1º Art. 8º da lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de educação e das associações de profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competências dos professores de educação básica.

Os últimos artigos 17, 18 e 19 tratam de informes e esclarecimentos relativos à implantação das propostas, como também estipulam o prazo para adequações e a apresentação de novas propostas junto ao Conselho Pleno.

Os princípios que conduzem à proposta de Diretrizes Curriculares de todos os cursos de formação de professores referem-se à flexibilidade na organização dos cursos, a consciência da existência da diversidade e/ou heterogeneidade do conhecimento (anterior - conhecimentos e experiências prévias e durante o processo formativo - interesses, necessidades e expectativas) do aluno que está relacionado à sua participação no curso e do seu empenho ou exercício da profissão.

A proposta da elaboração dos currículos dos cursos de formação de professores é baseada no princípio de flexibilização curricular adequada às novas demandas sociais, a eliminação do rigor na organização estrutural e na produção de um novo ritmo e/ou forma de efetivação da utilização mais eficiente dos recursos de formação existente e de duração dos cursos.

Os textos das Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores, de forma geral e, em específico, dos cursos de formação de professores de Geografia (Resolução do CNE/CES nº. 14), de História (Resolução do CNE/CES nº. 13) e de Letras (Resolução do CNE/CES nº. 13) homologadas no ano de 2002 situam historicamente a evolução e as problemáticas que permeiam cada curso.

Esses textos explicitam também, a forma de elaboração dos projetos pedagógico-curriculares dos referidos cursos, delineando as suas diretrizes representadas por oito itens, quais sejam: o perfil do profissional, as competências e habilidades, os conteúdos, a estruturação dos cursos, a duração mínima, os estágios e atividades complementares, a formação continuada e a conexão com a avaliação institucional.

Deve-se ressaltar que esses cursos integram os itens balizadores das Diretrizes Curriculares Nacionais explicitados no Parecer CNE/CES 492/2001 que apresenta, dentre outros aspectos, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, durante o curso, bem como o perfil profissional do professor (item I) conforme sua área de formação e atuação profissional.

O professor de História é destacado como um profissional que necessita construir competências diversas, primordialmente, àquelas relacionadas à utilização eficiente da informática como uma necessidade de caráter geral de sua formação e,

[...] estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas ‘as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias às entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc. (2001, p. 02).

O professor de Geografia é destacado como um profissional que deve:

[...] compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia. Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico. (2001, p.04)

O currículo do Curso de Letras prevê, além do desenvolvimento de competências e habilidades para utilização dos recursos da informática, ações que contribuam para que este profissional seja capaz de se desenvolver, de forma teórica e prática a linguagem e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. O curso visa formar profissionais,

[...] interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos orais e escritos, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais [...], de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários. (2001, p.14).

Nesse mesmo Parecer são especificados as competências e habilidades (gerais e específicas), a estruturação dos cursos, os conteúdos curriculares, os conteúdos complementares, os Estágios e as Atividades Complementares e a conexão e/ou integração da

avaliação do processo ensino-aprendizagem e a avaliação institucional organizados conforme a formação geral e a formação específica do professor.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº.2, de 19 de fevereiro de 2002 complementa as propostas apresentadas na Resolução 1 de 2002 por meio de quatro artigos que tratam da designação da duração e a carga horária dos cursos de Formação de professores, que destaca no:

Art.1º. A carga horária dos cursos de Formação de Professores da educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular, vivenciadas a partir do início da segunda metade do curso;

III- 1.880 (mil e oitocentas) horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. [...] (2002, p. 01).

Os artigos seguintes (2º, 3º e 4º) destacam a importância do cumprimento da carga horária dos cursos, do seguimento dessa carga horária vinculada aos dias letivos e da revogação de algumas seções constantes no art. 6º da Resolução.

As Diretrizes Curriculares propõem um redimensionamento das práticas pedagógicas vigentes, das relações institucionais, e das relações entre domínio e produção de conhecimento, como também, requerem a revisão dos ambientes de ensino e de estudo, por meio do desenvolvimento de um projeto pedagógico que segundo Veiga (2001, p.13): “[...] busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”.

Nessa perspectiva, as instituições educativas necessitam organizar o tempo e o espaço das suas atividades administrativas, pedagógicas, curriculares e financeiras, por meio da identificação dos aspectos essenciais à melhoria do processo ensino-aprendizagem, realizando, porém, deliberações reflexivas e coletivas, levando em conta os seus limites e as possibilidades para que seja possível desenvolver um processo educativo mais dinâmico e real.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia são constituídas por meio dos artigos constantes na Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006. O artigo 2º destaca que:

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

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

II-a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Para que estes objetivos sejam concretizados são destacadas no seu Art.3º, as ações a serem desenvolvidas pelas instituições formadoras canalizadas para os aspectos técnico-científicos:

Art.3º. O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

No Parágrafo Único do mesmo artigo aponta as finalidades que deverão ser incorporadas pelas Instituições de Ensino Superior para formação de licenciado em Pedagogia, a saber:

[...] I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III-a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

O conceito de docência é destacado no Art. 2º, § 1º, em que prevaleceu a docência como marca identitária do pedagogo.

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

Essa caracterização é analisada por Libâneo (2006, p. 219-220) da seguinte maneira:

A pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana. O objeto próprio da ciência pedagógica é o estudo do fenômeno educativo, em todas as dimensões [...]. A formação profissional do pedagogo pode, pois, desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, uma delas a docência, mas seu objetivo específico não é somente a docência. A formação de educadores extrapola o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não-formal e formal.

A posição declarada pelo autor em favor da pedagogia especialista leva à compreensão de que o trabalho pedagógico do pedagogo não pode limitar-se à docência, mas deve contemplar ações que vislumbrem os aspectos sócio-históricos, culturais e pedagógicos que influenciam na prática educativa, que extrapola os limites da sala de aula e da escola.

Devido à impossibilidade da identificação de elementos teórico-metodológicos relacionados à amplitude formativa de se concretizar no currículo instituído atualmente, Kuenzer (2006, p. 191-192) afirma existir,

[...] intrínseca contradição: no afã do atendimento a todas as vozes dissonantes da opção escolhida, ao tempo que o Parecer define um foco restrito a uma única possibilidade de qualificação, representativa de uma forma específica de concepção do que seja a Pedagogia, amplia demasiadamente o perfil, do que resulta a ineficácia prática da proposta, pois o que está em tudo, está em lugar nenhum, constituindo-se, dessa forma, uma observação categorial: uma totalidade vazia.

O curso tem sofrido, ao longo dos anos, profundas modificações em seu escopo, resultado da complexidade de sua identidade ou caracterização básica, onde o saber pedagógico apresenta uma transformação histórica que, segundo Cambi se expressa em cinco pontos:

- [...] emancipou-se de maneira clara, cada vez mais clara da metafísica;
- articulou-se em torno de uma série cada vez mais ampla e complexa de conhecimentos científicos;
- caracterizou-se como regulado no próprio interior de uma reflexão filosófica que de unívoca e totalizante se tornou regional no “discurso pedagógico”, do qual ocupa apenas uma parte, embora importante e irrecusável;
- revelou-se como fortemente interligado com o político, com o ideológico; assumiu o aspecto de um saber plural, conflituoso, assimétrico no seu próprio interior (entre filosofia e ciência, entre teoria e práxis). (1999, p. 402)

Em sua estrutura, o curso de Pedagogia estabelece teorias e práticas, em cumprimento ao inciso I, do artigo 61 da LDBEN nº. 9.394/96.

Em complemento à formação acadêmica, o licenciando participará de atividades práticas, que lhes darão uma perspectiva do ambiente profissional para o qual se prepara. No entanto, observa-se no artigo relativo à identificação da formação acadêmica, uma predominância do aspecto prático da formação.

De acordo com a autonomia pedagógica, cada Instituição deverá buscar no seu Projeto Político Pedagógico a regulamentação dessas atividades complementares, com base no Art. 3º que diz que o (a) estudante de Pedagogia terá uma fundamentação sustentada em princípios interdisciplinares, de contextualização, de democratização, de pertinência e relevância social, ética, sensibilidade afetiva e estética.

O campo de atuação está explicitado no Art. 4º, que determina o objetivo do Curso de Pedagogia como sendo:

[...] a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Ao direcionar o foco para a formação do docente, circunscreve-se o objeto de estudo da Pedagogia, coloca em xeque seu estatuto de ciência e substitui pela natureza de curso de Ensino Superior que, de espaço de produção de conhecimentos, passa a ser *locus* de reprodução e transmissão de saberes sistematizados e prontos para serem ‘consumidos’ e aplicados na realidade educativa pelos professores formados.

As competências citadas no artigo 5º das diretrizes curriculares, segundo Kuenzer (2006, p.191): “[...] dizem respeito predominantemente a dimensões práticas da ação educativa, evidenciando-se o caráter instrumental da formação”.

No que se refere aos núcleos de formação básica (Art.6º), sua estruturação é assim identificada:

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I – um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; [...] . c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de

experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; [...] e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; [...] g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar; h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; [...].

Quanto ao núcleo de aprofundamento de estudos explicitados no mesmo artigo, tem como propósito diversificar a formação do pedagogo, o curso de Pedagogia é estruturado também por:

I – um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras [...].

A diversidade almejada pode ocorrer tanto pelo aprofundamento dos conteúdos da formação básica quanto pelo oferecimento de conteúdos voltados às demandas sociais.

O Estágio Curricular representa um conjunto de atividades que deverão ser desenvolvidas ao longo do curso de formação, conforme está caracterizado no

Art. 8º. Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

De acordo com essas caracterizações ficam a cargo da Instituição definir quais destas modalidades e a distribuição total da carga horária do estágio, pois o documento não orienta a respeito de sua operacionalização.

Ainda, no Art. 8º ressalta-se que a Instituição de Ensino, conforme consta no seu Projeto Político Pedagógico, a integralização curricular far-se-á também por meio de atividades complementares:

[...] Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Conclusão de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrente ou articulada às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas; [...].

As atividades complementares vêm respaldar a formação do (a) Pedagogo (a), conforme expresse no Art. 5º, em itens como IV, VIII, IX, XIII. Relativos às habilidades e competências que correspondem ao perfil desejável do pedagogo na atualidade. São elas:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
 - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
 III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; [...].

A Diretriz se refere à extensão no Art. 6º - III, no Art.7º- III, no Art. 8º - III, respaldando também as aptidões necessárias para a formação do (a) Pedagogo (a) (art. 5º, IV, VIII, IX, X, XIII), ficando a cargo das Instituições de Ensino Superior regulamentar suas atividades de extensão, caso trabalhe com esse tripé no seu Projeto Político Pedagógico.

Diferente dos outros cursos de formação, que seguem as normatizações implícitas nas Resoluções nºs 1 e 2, do ano de 2001, cujo estágio contempla um total de 400 h/a, o Curso de Pedagogia seguirá a proposta do Art. 7º: [...] II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; [...].

O art. 7º aborda sobre a carga horária do curso, assim especificada:

O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídos:

I – 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, de extensão e da monitoria.

Diante da distribuição da carga horária, Kuenzer e Rodrigues (2006), assinalam haver uma incompatibilidade entre o que trata a Resolução nº. 02/02 no que se refere à duração dos cursos de licenciatura, incluindo educação infantil e séries iniciais, estabelecendo 2800 horas, sendo 800 horas de práticas incluindo os estágios e 200 horas de atividades complementares.

Tecendo algumas reflexões a cerca do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, as Diretrizes em foco não explicitam, de maneira clara, a sua importância e a sua realização durante o curso, ficando este aspecto a cargo das instituições que deverão regulamentá-lo no seu Projeto Pedagógico, sabendo que a sua importância aparece de forma muito nítida para a formação do Pedagogo Unitário que tem o trabalho pedagógico escolar como princípio educativo e constitutivo da formação, com sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, gestão democrática.

A formação do (a) pedagogo unitário, defendida pela ANFOPE (1998) não está destacado de forma clara nas Diretrizes Curriculares, em situações como no art. 2º, § 2º abordando sobre o que o curso de Pedagogia deve propiciar: “ [...] estudos teórico-práticos, investigação e reflexão-crítica [...]”.

O novo Parecer estabelece 3200 horas, sendo, 2.800 horas destinadas aos conteúdos de ensino, 300 horas de estágios e 100 horas de atividades complementares, demonstrando uma incompatibilidade entre os dois documentos.

Todavia, Libâneo (2006) salienta que a mudança na carga horária do curso consiste em uma conseqüência, nessas Diretrizes, ao tentar formar três especificidades -professor, gestor, pesquisador, conduzindo à uma sobrecarga curricular e ao empobrecimento da formação profissional.

As novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia estão alicerçadas, basicamente no estatuto das competências como princípio curricular, na epistemologia da prática e no construtivismo enquanto fundamento epistemológico e pedagógico, nas discussões em torno da concepção de ciência da pós-modernidade, facetas integradas na complexidade da mesma composição sócio-histórico-cultural.

Os desdobramentos dessa base de implicações orientaram a análise das Diretrizes, fazendo perceber, fundamentalmente que, no decorrer de todo processo histórico de estruturação dos currículos de Pedagogia no Brasil, esteve presente uma imprecisão da identidade do profissional formado pelo curso, assim como esteve permeada por movimentos e lutas de cunho político, ideológico e teórico que geraram posicionamentos divergentes entre os posicionamentos do Conselho Nacional de Educação e das associações dos profissionais - ANFOPE e ANPED.

CAPÍTULO III

UM OLHAR COMPREENSIVO SOBRE A REALIDADE

“O pensamento pedagógico nutre-se da prática dos educadores, ao mesmo tempo que também a ilumina: a prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo” (Gadotti, 1995).

As análises dos documentos do Plano de Desenvolvimento Institucional da UEG, do Projeto Pedagógico Institucional da UnUCSEH e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação de Professores, em Geografia, História, Letras e Pedagogia da UnUCSEH de Anápolis (objetos centrais da pesquisa) consistiram em elementos conceituais, legais e contextuais que contemplassem o modelo de planejamento, a forma de organização (administrativa, financeira e pedagógica), missão, objetivos gerais, eixos curriculares, integração dos processos de ensino, pesquisa e extensão, cursos e modalidades, as perspectivas metodológicas e avaliativas.

Essas práticas permeadas por um conjunto de subsídios teórico-práticos e contextuais assinalaram os aspectos relevantes referentes à organização administrativo-pedagógica e curricular explicitadas, nos referidos planejamentos, cujas categorizações serviram de linhas-mestra à assimilação dos elementos preponderantes para o destaque de respostas condizentes à questão central da pesquisa.

Foram apontados os elementos substanciais relativos às aproximações legais, teóricas e contextuais, em torno da sua planificação do Projeto Pedagógico Institucional, da sua missão, das suas finalidades institucionais, dos seus princípios e dos fundamentos das práticas acadêmico-pedagógicas, dos princípios curriculares dos Cursos, das finalidades acadêmicas, científicas e sócio-culturais (ensino, pesquisa e extensão) e da avaliação educacional da UnUCSEH de Anápolis.

As especificidades da análise referem-se à identificação da forma de como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores vêm sendo desenvolvidas nos cursos oferecidos por esta Unidade Universitária, por meio das seguintes categorias de análise: o tempo pedagógico, a concepção de professor, o perfil do egresso, a concepção de currículo e a organização curricular.

3.1. O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual de Goiás

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) tem suas raízes nas atribuições definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394/96, no que tange ao credenciamento e à avaliação das IES previstos no art. 46 dessa Lei, o qual trata da autorização e do reconhecimento de cursos e o credenciamento das instituições de educação superior que serão renovados, por meio do processo de avaliação.

Essa regulamentação está também especificada no Decreto nº. 3.860 de 9 de julho de 2001 que introduziu, de modo categórico, a obrigatoriedade da elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional como um dos elementos do processo de credenciamento e/ou recredenciamento das Instituições de Ensino Superior (IES).

As diretrizes para a elaboração do Plano, por meio do compromisso firmado pelas IES com o Ministério da Educação, incidem em uma obrigatoriedade destacada, de forma clara, no

Art. 7º O Plano de Desenvolvimento Institucional, que se constitui em compromisso da instituição com o MEC, é requisito aos atos de credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino superior e poderá ser exigido também no âmbito das ações de supervisão realizadas pela SESu/MEC, devendo sofrer aditamento no caso de sua modificação, conforme previsto no § 7º, do Art. 6º desta Resolução.

Nessa perspectiva, a elaboração do PDI é uma ‘exigência’ às universidades, para que estas possam obter tanto credenciamento (exigido para as novas instituições de ensino superior) quanto o recredenciamento (instituições de ensino superior - IES em funcionamento) como também disponibilizar uma análise mais precípua por parte da SESu/MEC.

Em cumprimento a essas regulamentações, a UEG elaborou o seu PDI, intitulado: Construindo a UEG de que Goiás Precisa para o período de 2003 a 2007, objetivando reorganizar, revisar e avaliar o Plano Estratégico de Desenvolvimento Institucional do período anterior (2001 a 2004), bem como atender as temáticas definidas pelo Ministério da Educação, por meio do Decreto nº. 3.860/2001 de 09 de julho de 2001 o qual dispõe, essencialmente sobre a organização do ensino superior e a avaliação institucional.

O Plano foi organizado em quatro volumes, totalizando 789 páginas, contendo caracterizações, diagnósticos, aspectos legais e propostas administrativas, financeiras e

pedagógicas concernentes aos objetivos, às caracterizações da instituição e aos recursos (humanos, financeiros e materiais) disponíveis.

O volume I (259 páginas) aborda os conteúdos-chave da elaboração do Plano, como: aportes legais, modelo de planejamento, o histórico e a missão, os propósitos relacionados de acordo com o Artigo 5º do Estatuto da UEG, homologado pelo Decreto nº.5.130 de 03/11/1999²² que explicita a inserção regional e os componentes (internos e externos) que permeiam as atividades políticas e sócio-educativas desenvolvidas pela UEG.

O volume II (277 páginas) trata do Planejamento e Gestão Educacional por meio do destaque das caracterizações referentes: à estrutura organizacional e às instâncias de decisão; aos órgãos colegiados (atribuições e competências); à organização administrativa e regimentar do Pró-Reitorias (Graduação, Pesquisa e Pós-graduação, Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis); das Unidades Universitárias, da área de comunicação, das bibliotecas e, às relações e parcerias com a comunidade, instituições e empresas.

Nesse volume são destacados também, os aspectos relacionados à organização e gestão de pessoal: 1º. Corpo Docente (estruturação, políticas de qualificação, plano de carreira e regime de trabalho); 2º. Corpo Técnico-Administrativo (estruturação, políticas de qualificação e plano de carreira); 3º. Corpo Discente (condições de acesso, registro e controle acadêmico, políticas de qualificação, facilidades e oportunidades oferecidas).

O Volume III (41 páginas) destaca os aspectos relativos à infra-estrutura física e acadêmica, os recursos infra-estruturais e tecnológicos acadêmicos (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, entre outros); e, o volume IV (79 páginas) ressalta os seguintes itens: aspectos financeiros e orçamentários, avaliação e acompanhamento do desempenho institucional, cronograma de implantação do PDI.

A caracterização do modelo de planejamento adotado pela UEG está direcionada ao cumprimento de sua missão por meio de estratégias administrativas variadas, para que possa aperfeiçoar o uso dos recursos disponíveis, tendo como referenciais, “[...] a qualidade, a

²² Estabelece as formas e/ou princípios preponderantes ao desenvolvimento e divulgação da ciência, da reflexão e da cultura, nas diversas atividades (pedagógica, curricular e extracurricular) realizadas nos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela Instituição.

pertinência, a eficiência, a eficácia, a cooperação e integração entre os seus diversos órgãos”. (PDI - 2003, p.23).

No que se refere à Missão da Universidade é destacado que esta deve consistir em uma declaração concisa de seus propósitos, com vistas à identificação do processo orientador das ações a serem implantadas, bem como das metas almejadas e:

Pesquisar, desenvolver, organizar, divulgar e partilhar conhecimentos, ciências e percepções, ampliando o saber e a formação do ser humano para a atuação sócio-profissional solidária e coerente com as necessidades e a cultura regionais, com o objetivo de que homens e mulheres conquistem sua cidadania num projeto de sociedade equilibrada, nos parâmetros da equidade. (2003, p.28).

A UEG atua em seis (06) áreas de conhecimento, em conformidade às áreas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de suas Unidades Universitárias que abragem os conhecimentos relacionados às Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Sociais, Engenharias e Tecnologias, Ciências Biológicas e Saúde, Ciências Exatas e da Terra e Serviços, Artes e Letras.

Não está assinalada no Plano, a tipologia ou abordagem curricular adotada pela Universidade no que tange ao desenvolvimento das áreas do conhecimento, citadas anteriormente, porém, é ressaltada a importância de uma formação/atuação profissional baseada na tríade: ensino, pesquisa e extensão, conduzindo ao entendimento de que esta integração possibilita o desenvolvimento de uma prática educativa eficiente, ampla e diversificada, contribuindo para o desenvolvimento de um processo de ensino interdisciplinar.

A oferta de cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura) e Pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) é identificada por meio de caracterizações referentes aos cursos especiais (Graduação): Cursos Seqüenciais, como também, pelos programas especiais de formação pedagógica (Cursos de Licenciatura para Professores em Exercício da Educação Básica), de extensão e pesquisa - Projetos de Pesquisa - Iniciação Científica e Diretórios de Grupos de Pesquisa no CNPq, Participação em Editais Externos, na Estrutura Organizacional e nas Políticas de Atuação e o Programa Cultural da UEG.

A Organização Acadêmica e Administrativa é identificada como uma estrutura organizacional de decisão, conforme as normas contidas no Regimento da Universidade²³, que

²³ Regimento homologado pelo Decreto Governamental nº. 5.130, de 03 de novembro de 1999.

em seu art. 7º explicita que a estrutura organizacional ou hierárquica da UEG é edificada pelos Colegiados, dos órgãos da Administração Superior, das Unidades Universitárias e dos órgãos suplentes, com função deliberativa.

Quanto aos Aspectos Financeiros e Orçamentários - estratégias de gestão econômico-financeira estão destacadas que estas se referem à estrutura organizacional da instituição - de caráter público, gratuito e laico, cujas atividades são destinadas aos processos de ensino, pesquisa e extensão. Trata-se de uma instituição que possui vínculo administrativo e governamental, sendo recursos os e o regime, de cunho financeiro provenientes de sua instituição mantenedora – FUEG, cujas ações estão vinculadas à sistemática adotada pelo Governo Estadual.

O alcance desses processos, enquanto elementos à ‘independência’ institucional também, não estar sujeito simplesmente ao cumprimento das metas previamente estabelecidas, mas, sobretudo, do ‘repasse’ de verbas pelos órgãos gerenciadores do Estado de Goiás.

Dessa forma, o processo de tomada de decisão é realizado de acordo com normas e as ações emergenciais e/ou prioritárias adotadas pelas instâncias governamentais superiores, por meio de seus projetos orçamentários.

Com relação ao processo avaliativo, as propostas para a realização desse processo são apresentadas segundo as orientações contidas na LDBEN nº. 9.394/96 a qual caracteriza a avaliação como uma prática relacionada à observância e análise de todas as ações empreendidas pelas universidades.

A avaliação é assinalada como uma prática que a UEG utilizará, de forma contínua, com vistas à realização de atividades amplas, que abarque todas as esferas constitutivas da UEG, de modo à ampliação da “[...] produção e socialização do conhecimento científico e do saber, de forma geral, visando à formação integral de profissionais e indivíduos capazes de promoverem a transformação da realidade sócio-econômica do Estado de Goiás”. (PDI-2003, p. 725).

Do exposto, pode-se afirmar que o Plano apresenta aspectos que o caracteriza como instrumento técnico-burocrático, pois as ações se referem, amplamente, aos aspectos estruturais e financeiros, em detrimento das propostas pedagógico-curriculares, dificultando a

realização de uma integração entre o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que ainda não foi elaborado com os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PP) oferecidos pela instituição.

A elaboração do PPI consiste em uma das reivindicações do Fórum em defesa da Universidade instituído no ano de 2005 e que desencadeou o processo de paralisação da instituição, entre os meses de março a abril do ano de 2007.

O PDI destaca ações que podem ser difíceis de serem alcançadas e demandam um tempo maior para serem concretizadas, como também, um maior esforço, tanto da Administração Superior da UEG como dos órgãos normativos vinculados à referida administração. Assim, as proposições ali contempladas suscitam a realização de revisões contínuas e da adoção de novas medidas administrativas, pedagógicas, curriculares, financeiras, entre outras.

É necessária também, uma maior participação de professores, auxiliares técnico-administrativos e acadêmicos, bem como da Administração Superior da UEG, no sentido de garantir a execução do Plano, sob pena de comprometer a qualidade do ensino, como também colocar em risco a credibilidade da instituição.

As atividades existentes e àquelas propostas como elementos essenciais à melhoria, ampliação e atualização devem ser assumidas, de forma conjunta por toda a comunidade uegeniana, consistindo em desafio a ser vencido na busca de sua autonomia consolidada no art. 53, inciso I da LDBEN que concede autonomia acadêmica às universidades para criar, organizar e extinguir cursos e programas, respeitando as normas gerais da União e dos respectivos sistemas de ensino e que, por sua vez, demanda a realização de análises, reflexões e apresentação de novas alternativas para que os objetivos sejam alcançados.

Assim, é de suma importância a efetivação de um Plano cujas ações sejam plausíveis e passíveis de serem concretizadas e redimensionadas quando necessário, na busca de uma maior flexibilidade e inovação a fim de garantir seu papel de socializadora de saberes e experiências – sociais, educacionais e culturais, diante das ‘exigências’ impostas pela sociedade atual.

O PDI da UEG começou a ser reformulado no ano de 2007 e, para que fosse possível a sua reestruturação foi realizado o Seminário intitulado “UEG que transforma Goiás - Olhares

sobre a UEG”²⁴, nos dias 28 e 29 do mês de julho do ano de 2007, o qual contou com a participação de representantes da Administração Superior, como também professores, funcionários técnico-administrativos e acadêmicos das 41 (quarenta e uma) Unidades Universitárias que compõem a UEG.

Essa organização está explicitada na proposta metodológica do Seminário, que prevê a realização de atividades que contemplarão uma carga horária total de 180 horas distribuídas por seminários e por Grupos de Trabalhos (GT), visando à reestruturação do Plano, em conformidade com as legislações vigentes, as análises realizadas, os dados diagnósticos e as propostas apresentadas pelos grupos.

È possível que as dificuldades de implantação das ações previstas na proposta atual do PDI e as que estão sendo apresentadas para a sua reelaboração estar relacionadas à resistência dos sujeitos, ainda muito presente na dinâmica administrativo-pedagógica e didático-metodológica, muito arraigada na cultura organizacional das universidades, de forma geral, e que, conseqüentemente, influenciam nas perspectivas de mudanças e/ou renovação desses processos, na UEG.

Outro aspecto se refere à disponibilização de recursos financeiros condizentes com as suas necessidades reais e emergentes, bem como uma maior aceitação e uma melhor adequação de toda a comunidade acadêmica – diretor (es), professores, coordenadores, alunos, no que se refere às novas formas de saber, fazer e agir de todos os profissionais envolvidos, enquanto principais representantes e formadores de saberes, práticas e percepção de mundo e de sociedade.

3.2. O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas de Anápolis

A UEG ainda não elaborou o seu tem o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Todavia, a UNUCSEH de Anápolis teve a iniciativa de elaborar o seu próprio Projeto, consistindo em uma proposta administrativo-pedagógica e curricular pioneira na UEG, mas que traz em seu bojo, as orientações contidas no Estatuto, no Regimento e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade e oriundas das legislações pertinentes.

²⁴ O Seminário aborda quatro momentos: 1º) Olhar de Convergência; 2º) Olhar de Singularidade; 3º) Olhar de Descentralidade; 4º) Olhar de Conexão (Apostila do Seminário – UEG. 2007, p. 01).

A direção instituiu uma comissão formada por professores, representantes de todos os cursos oferecidos na Unidade indicada pelos colegiados dos Cursos, cujas atividades inventariadas para a elaboração do Projeto tiveram início, no segundo (2º) semestre do ano de 2005 e término no mês de dezembro do ano de 2006. Posteriormente, esta proposta foi enviada para os colegiados de cursos para que procedessem as análises e sugestões para a melhoria das suas ações.

Após a realização de correções e ampliação das ações, o documento foi apresentado para toda a comunidade acadêmica – professores, acadêmicos, coordenadores, funcionários, no mês de março de 2007, para ser analisado e, posteriormente, ser encaminhado para as instâncias superiores da UEG, com vistas ao recebimento de sua aprovação definitiva.

É caracterizado, no item que justifica a importância de sua efetivação que este se constitui em um instrumento propulsor de propostas que podem ser colocadas em práticas, desvinculando-se de um processo de planejamento ilusório e distante da realidade acadêmica, na busca de subsídios teórico-práticos que oportunizem a realização de mudanças futuras.

A missão da UnUCSEH de Anápolis segue os preceitos especificados no PDI da UEG que se refere à produção e à socialização do conhecimento, visando um melhor desenvolvimento e uma transformação ampla da cultura e do processo de formação de seus profissionais para que possam intervir na sociedade, de forma crítica.

As finalidades ou objetivos institucionais (2006, p.15) extraídas do PDI da UEG são destacados como eixos ao alcance de uma formação, quais sejam:

[...] formação teórica sólida, que contemple tanto a formação profissional quanto a pessoal; despertar o espírito crítico; desenvolver o conhecimento científico; a relação com o mundo das artes; a literatura; as novas tecnologias; proporcionando o conhecimento técnico - científico necessário para o desenvolvimento da subjetividade humana e a construção plena da cidadania.

Os princípios e os fundamentos das práticas acadêmico-pedagógicas são identificados como os principais indicadores para a melhoria e o avanço dos processos de ensino, pesquisa e extensão, cuja prática pedagógica é destacada como componente central para a realização dessa integração.

Os princípios curriculares referentes aos cursos desenvolvidos na Unidade (2006, p.17) foram elaborados, tendo como meta a realização,

[...] da interdisciplinaridade acadêmica, pluralidade e da historicidade ideológica e acadêmica, integração entre educação, trabalho e atuação social, indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, contextualização, reflexão e da autonomia.

As finalidades acadêmicas, científicas, e sócio-culturais da Unidade - o ensino, pesquisa e extensão são enfatizados como processos ininterruptos assegurando a realização de uma formação integral e continuada,

[...] pautada no processo de aprender a aprender, desenvolvendo no acadêmico pensamento crítico e a capacidade de adaptação, que refletem em uma atuação profissional ética, competente e de participação nos processos de transformação da sociedade". (2006, p. 25).

Os aspectos explicitados anteriormente concebem a importância da realização de processo educativo, cuja indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se faz presente. Contudo, as práticas de extensão e de pesquisa ainda são pouco desenvolvidas, pois o 'tempo pedagógico', as condições de acesso e os recursos (humanos e materiais) para a realização dessas práticas, na maior parte das vezes, são insuficientes e dessa forma, as atividades de ensino sobrepõe às investigativas (pesquisa) e sócio-culturais (extensão).

A avaliação institucional é caracterizada como um processo amplo e realizada para averiguar e/ou analisar, continuamente as atividades administrativas, acadêmicas e pedagógicas devendo:

[...] acontecer em todos os níveis: do Plano de desenvolvimento Institucional, do Projeto Pedagógico Institucional, dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, da Avaliação Institucional, da Instituição, da Unidade, do Plano de Curso dos docentes, das pesquisas realizadas, das atividades de extensão". (2006, p. 27).

Essa prática prevê a realização de uma análise ampla da concretização das propostas administrativas, pedagógicas e curriculares da UnUCSEH que incide em um planejamento ou programa avaliativo institucional, e que contemple todas as atividades realizadas nesses setores.

A proposta está correlacionada às novas diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) do ano de 2004 sinalizam para a elaboração de um projeto de avaliação institucional envolvendo campos distintos, iniciando-se pela avaliação da missão

até os recursos financeiros, o que exige metodologia global capaz de atingir o conjunto da Instituição.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem, enquanto parte constitutiva do Programa de Avaliação Institucional (UEG) está intrinsecamente relacionada à metodologia de ensino utilizada pelos docentes.

É ressaltado, entretanto, que a estratégia avaliativa adotada ou escolhida pelos docentes estejam relacionadas às propostas didáticas e processuais previstas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, pois, é necessário analisar, compreender e valorizar esta prática, como parte integrante e integralizadora do processo formativo e resultante do trabalho coletivo.

Como aspecto conclusivo relativo à avaliação institucional é ressaltado que a prática avaliativa está integrada ao processo de aprendizagem, consistindo no resultado

da inter-relação de pelo menos quatro elementos: o discente (acadêmico) que procura adquirir aprendizagens; o professor, cujo papel é o de colaborar para que o aluno consiga seu intento; o plano de atividades que apresente condições básicas e suficientes para que o aprendiz atinja o seu objetivo e, por último, um trabalho coletivo de reflexão sobre aquilo que se propõe a fazer e sobre aquilo que estará sendo feito. (2006, p.38)

Estas ações tratam de uma projeção dos valores que conduzem à construção da 'identidade' da instituição, por meio do destaque de situações-problema referentes à assimilação e adoção pela Unidade, das mudanças sócio-científicas e culturais atuais que acontecem ininterruptamente e de forma acelerada, bem como de seu histórico, de seus mecanismos de inserção na comunidade local, da sua missão, de seus campos de atuação, de seus princípios, das suas metas, das suas concepções de ensino, pesquisa, extensão de aprendizagem, de currículo e de avaliação, resultante de um trabalho coletivo.

O PPI consiste em um documento de referência, no qual a comunidade poderá exercer sua autonomia administrativa, pedagógica e curricular contribuindo, assim, para a realização de uma gestão acadêmico-pedagógica mais autônoma e democrática. Para Vasconcellos (1995, p. 143), O Projeto Pedagógico consiste em:

[...] um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição.

O Projeto Pedagógico é caracterizado como uma prática integrada das atividades administrativas, pedagógica, curriculares, metodológicas e didáticas, com vista à identificação dos avanços e das necessidades de revisão das ações realizadas, para obtenção de melhores resultados.

Entretanto, o PPI da UnUCSEH de Anápolis não pode servir de instrumento burocrático, para o cumprimento às ‘imposições’ legais, bem como contemplar ações desvinculadas da realidade sócio-educativa.

Esta proposta deve consistir, sobretudo, em um documento de referência, o que toda a comunidade institucional tenha acesso, para que este contribua para que a Unidade possa exercer a sua autonomia administrativa, pedagógica e curricular contribuindo, assim, para a realização de uma gestão autônoma e democrática.

3.3. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação de Professores da Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas de Anápolis

O Projeto Pedagógico de Curso deve ser concebido como uma ferramenta para o ‘fazer universitário’. Para tanto, deve ser concebido coletivamente no âmbito da instituição, pois é por meio dele que se torna possível ajustar, continuamente, as práticas educativas cotidianas, na medida em que a relação entre o almejado e o cotidiano vivenciado se especifica, tendo o projeto como referência. Um projeto pedagógico, segundo Veiga deve apresentar características de:

- ser um processo participativo de decisões;
- preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- explicitar o compromisso com a formação do cidadão. (2001, p. 11)

Nessa perspectiva, o Projeto Pedagógico de Curso incide em um documento intensificador da integração e coerência entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela

coletividade, a luz das legislações que se constituem em referências à sua implantação, por meio da reflexão, as ações necessárias à (re) construção do processo educativo. Sua elaboração requer a realização de um trabalho que exige comprometimento de todos os sujeitos envolvidos: professores, equipe técnica, alunos e a comunidade como um todo.

As propostas pedagógicas dos Cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia fazem parte do PPI da UnUCSEH de Anápolis que estabelece as diretrizes administrativas, didáticas e pedagógico-curriculares, por meio dos seus princípios e de suas metas.

Esses elementos constituem um dos principais focos de análise da pesquisa, cuja especificidade refere-se à identificação da forma como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores vêm sendo empreendidas nos cursos oferecidos por esta Unidade Universitária, por meio das seguintes categorias de análise: o tempo pedagógico, concepção de professor, o perfil do egresso, a concepção de currículo e a organização curricular.

A organização pedagógico-curricular dos Cursos está alicerçada nas proposições explicitadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 – artigos 13, I e 14, I e II ²⁵, nas Resoluções nºs 01 e 02 de 2002²⁶, bem como no Estatuto e no Regimento da Universidade Estadual de Goiás – UEG (1999) e nas Resoluções específicas concernentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica²⁷.

Assim, o processo de sistematização das propostas pedagógicas dos Cursos de Formação de Professores da Unidade contemplou as seguintes fases²⁸:

²⁵ Estabelecem que o Projeto Pedagógico consiste em uma tarefa coletiva, na qual devem colaborar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local.

²⁶ Resolução nº. 02 de 18 de fevereiro de 2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução nº. 02 de 19 de fevereiro de 2001 institui a duração da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação Básica em nível superior.

²⁷ Diretrizes Curriculares dos Cursos de Formação de Professores – Resoluções do CNE/CES de 18 de março do ano de 2002 (nºs 13 - Curso de História; nº. 14 – Curso de Geografia; 16 – Curso de Pedagogia e 18 – Curso de Letras).

²⁸ Informações/etapas extraídas do Projeto Pedagógico do Curso de Geografia. (2003, p. 12)

- Estudo e análise realizados, por um grupo de professores dos cursos de Licenciatura da referida Unidade Universitária relativos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica elucidadas por meio do Parecer 009/2001.
- Implementação do Fórum de Licenciatura da UEG (2002) apontando para a necessidade de se repensar como os cursos de formação de professores estavam sendo organizados, buscando, então, encontrar um perfil ‘uegeano’ de formação de professor.
- Participação de alguns professores da Unidade, na elaboração de um roteiro, contendo os elementos constitutivos (etapas) dos Projetos Pedagógicos.
- Formação de uma comissão de professores do Curso de Pedagogia para auxiliar os demais cursos, na elaboração dos projetos.
- Realização de reuniões periódicas para discussões, leituras e apreciação das propostas pedagógicas dos cursos. (2003, p.09).

O trabalho realizado nessas fases oportunizou o conhecimento da estrutura administrativa, acadêmica e pedagógica existente, bem como os desafios educativos e sócio-políticos estabelecidos pelas políticas públicas vigentes, bem como a necessidade de propor um processo formativo voltado para a melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão, como também, para a diversificação das atividades didático-metodológicas empreendidas.

Todos os cursos seguem as orientações contidas nas Resoluções referentes à elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos de Formação de Professores - Art. 2º (2002, p.33) ²⁹ que cita as etapas básicas para a elaboração da proposta de Formação Acadêmica e Profissional de Professores:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura;
- d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
- e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação.

Essas etapas e aquelas buscadas pelos colegiados dos cursos possibilitaram a realização de um trabalho mais integrado, a partir de análises e discussões, apresentando propostas que, ora visavam ampliação das atividades já existentes, ora objetivavam apresentar novas ações.

A proposição subjacente aos quatro cursos é a de formar profissionais capazes de atender as necessidades sócio-educativas e de atuar competentemente no mercado de trabalho,

²⁹ Artigo retirado das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de História. Resolução CNE/CES 13/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33.

onde a formação continuada, a relação teoria e prática, a interdisciplinaridade e a flexibilização curricular são identificadas como meios substanciais à realização de um aprendizado amplo, destacando a necessidade de haver uma maior integração entre ensino, pesquisa e extensão, como subsídios à produção do conhecimento.

Esses elementos estão destacados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos:

Curso de Geografia: “Este projeto tem como finalidade apresentar uma nova proposta de ação pedagógica para o curso de Geografia pautada na visão associativa do ensino, pesquisa e extensão; relação teoria e prática, como princípios norteadores da prática educativa universitária.”. 2003, p.13).

Curso de História: “[...] formação do professor de História preconizada neste Projeto Pedagógico se fundamenta na interação entre o ensino e a pesquisa, entre teoria e prática como os eixos articuladores do processo formativo [...]”. (2004, p. 10).

Curso de Letras: “[...] a função da Universidade oscila entre duas perspectivas, uma de apenas preparar tecnicamente para o mercado de trabalho, outra, de pensar criticamente sua realidade, identificando as contradições do sistema. [...] outro princípio necessário à estruturação do curso, é o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como o tripé da formação universitária proporcionada pela UEG. Este princípio se fundamenta nos seguintes nortes teóricos: a) a relação não dicotômica entre teoria e prática; b) a interdisciplinaridade; e c) a utilização da pesquisa e serviços comunitários com fins pedagógicos e científicos”. (2003 c, p.60).

Curso de Pedagogia: “[...] uma questão fundamental se apresenta: a relação entre o curso e o mercado de trabalho. Quanto a isso, é necessário ressaltar que a função da Universidade oscila entre duas perspectivas. Uma de apenas preparar tecnicamente para o mercado de trabalho; outra de pensar criticamente sua realidade, identificando as contradições do sistema. Esses dados na verdade se complementam para atender a concretização da função política do curso – contrapor-se à tendência privatizante da produção do conhecimento. [...]. Outro princípio à estruturação do curso é o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como o tripé da formação universitária proporcionada pela UEG. Este princípio se fundamenta nos seguintes nortes teóricos: a) a relação não dicotômica entre teoria e prática; b) a interdisciplinaridade; e c) a utilização da pesquisa e serviços comunitários com fins pedagógicos [...] permitindo atender às demandas da sociedade. (2006, p. 07).

Esses princípios seguem as propostas apresentadas no Forgrad em 2003, no qual destaca a elaboração do Projeto Pedagógico pelas IES baseado na diversidade e na flexibilização curricular, compreendida como proposta de organização de conteúdos, a partir da realidade de cada instituição no exercício de sua autonomia”. (2003, p.03).

Visa, portanto, à realização de: “[...] um processo pedagógico que, de fato, considere a indissociabilidade e ensino-pesquisa-extensão como elemento estratégico” que conduz à:

formulação de um Projeto Pedagógico Institucional que explicita o que a IES pensa sobre ensino, pesquisa, extensão e sua articulação; [...] inclusão na formação pedagógica, desde as séries iniciais dos cursos de licenciatura, da relação ensino e pesquisa /teoria e prática. [...] (ForGrad, 2003 a, p. 05).

Os outros princípios destacados nas propostas suscitam à identificação e a análise dos aspectos econômicos, sociais, científicos e tecnológicos que permeiam a organização sócio-econômica atual, como também as propostas empreendidas pelas políticas públicas educacionais que confere à universidade o reordenamento e/ou reorganização de suas ações.

Esses princípios indicam que os professores formados são capazes de se adequarem às novas demandas e de procurar, continuamente, novas informações e saber trabalhar ou lidar com elas, por meio do processo de intercomunicação expressa pelos multimeios tecnológicos no qual a relação interdependente da intelectualidade, da criticidade, da imaginação e da ação passam a representar os eixos da construção de novos saberes e novas práticas profissionais, conduzindo para um melhor desempenho de suas funções.

O ensino, pesquisa e extensão representam à tríade da organização das IES, as quais devem ser equivalentes e ter o mesmo mérito de igualdade. Essas funções são abordadas na Constituição Federal do Brasil que, em seu art. 207 afirma: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (1988, p.15)

Essas funções devem ser desenvolvidas concomitantemente, consistindo em um ciclo, no qual o ensino conduza para os aprimoramentos e para os novos conhecimentos do alunado, por meio da pesquisa que aprimora e produz novos conhecimentos que, por sua vez, são revistos e aprimorados pelo processo de ensino-aprendizagem, os quais são difundidos e contextualizados pelas atividades de extensão.

Assim, os eixos de formação tornam-se complementares e dependentes numa perspectiva de prática educativa sistêmica, sendo necessário que a instituição formadora organize o seu processo acadêmico tendo a liberdade e o respeito ao pluralismo de idéias como meios primordiais à disseminação de conhecimento.

Outro aspecto constante nos princípios organizacionais dos Projetos dos Cursos diz respeito ao desenvolvimento de processos pedagógico-curriculares e didático-metodológicos e, conseqüentemente, um processo ensino-aprendizagem interdisciplinar, como base da interdependência entre os diversos ramos do conhecimento, como também, a integração entre as várias disciplinas curriculares.

Segundo Zabala (1998, p.34), a interdisciplinaridade “é a ação de se aproximar dos objetos de estudo a partir de uma ótica global que tenta reconhecer sua essência, na qual as disciplinas não são o ponto de partida, mas sim, o meio que dispomos para conhecer uma realidade que é global ou holística”.

O processo educativo interdisciplinar deve ir além da justaposição de disciplinas, abrindo-se à possibilidade de relacioná-las em atividades diversas, em pesquisa, em projetos de extensão, possibilitando um desenvolvimento mais eficiente e reflexivo das capacidades (teóricas e práticas) afins.

O desenvolvimento das atividades educativas interdisciplinares requer um redimensionamento do enfoque disciplinar desenvolvido dos cursos, visando situar, de maneira ampla e significativa, os saberes e as práticas construídas, pelos acadêmicos, durante o processo de formação, integrando as várias áreas do conhecimento.

Organizar uma proposta pedagógico-curricular para os Cursos de Formação de Professores, numa perspectiva interdisciplinar significa identificar: qual a concepção de professor, qual o tipo de formação e qual a melhor organização pedagógico-curricular e didático-metodológica para o curso.

O tempo pedagógico dos Projetos dos Cursos de Formação de Professores em Geografia, História, Letras e Pedagogia da UnUCSEH de Anápolis está demarcado pelas normas instituídas pelas políticas educacionais em nível macro sistema (Legislações – LDBEN nº. 9.394/96, Resoluções e Pareceres do Conselho nacional de Educação) e pelas decisões internas da instituição educativa (PDI e o Estatuto e Regimento Interno da Universidade Estadual de Goiás-UEG de 2003).

Os Cursos têm duração de quatro (04) anos, prevendo a realização da integralização curricular de cinco (05) a sete (07) anos e, o processo seletivo é realizado anualmente disponibilizando 50 vagas para cada curso, com um total de 200 vagas, funcionando, portanto, com (04) turmas anuais. Os Cursos funcionam em regime seriado e, somente o Curso de Pedagogia funciona em regimes seriado e semestral.

Os Cursos de Geografia e História habilitam para a docência do 6º ao 9º Ano, do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º Ano do Ensino Médio.

O Curso de Letras que habilita o docente para atuar nos mesmos níveis de ensino dos cursos anteriores, nas áreas de Português, de Inglês e suas respectivas Literaturas.

O Curso de Pedagogia que habilita o pedagogo para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em Gestão Educacional (até o ano de 2008). Os Cursos de História e Letras disponibilizam a oferta das disciplinas optativas semestrais e/ou anuais. A carga horária total corresponde, respectivamente à:

- Curso de Geografia (2.924 horas/aula).
- Curso de História (2.924 horas/aula).
- Curso de Letras (3.672 horas/aula).
- Curso de Pedagogia (3.520 horas/aula)

A carga horária total dos Cursos ultrapassam a carga horária mínima prevista nas Resoluções nº. 02 do CNE/CP que prevê em seu art.1º a carga horária mínima dos cursos que corresponde a duas mil e oitocentas (2.800) horas e a Resolução nº. 1 de 15 de maio de 2006, citada anteriormente, que estipula além de um novo direcionamento ao Curso de Pedagogia, a carga horária mínima que corresponde a três mil e duzentas (3.200) horas.

Essa carga horária é distribuída ao longo do processo de formação – quatro anos, sendo duzentos (200) dias letivos anuais distribuídos nos bimestres e semestres e nas semanas letivas que funcionam de segunda a sábado, com quatro (04) horas/aula diárias e que prevêem atividades desenvolvidas em sala de aula – docência, atividades acadêmico-científicas e culturais, as práticas curriculares ou pedagógicas e Estágio Supervisionado.

A concepção de professor destacada nos Projetos dos Cursos está vinculada ao profissional crítico-reflexivo, capaz de refletir sobre a sua própria prática, de construir a sua autonomia e a sua identidade profissional, por meio do processo formativo contínuo, investigando os aspectos que incidem nos atos de ensinar e de aprender, numa perspectiva de prática educativa coletiva e dialógica, devendo:

Curso de Geografia: “[...] estar apto a fazer frente aos desafios que a sociedade propõe [...]. A Formação de Professores é apontada para a construção de um profissional crítico-reflexivo. Um profissional que atua na construção do conhecimento geográfico; em como pensar o espaço geográfico, e como dialogar com esse espaço a partir de referenciais de um produto histórico elaborado; em contribuir para a construção da cidadania. numa perspectiva humanista e ética”. (2003 a, p. 15).

Curso de História: “desenvolver a consciência de que a cultura em que vivem e os modos de pensar e de agir, trazidos para a sala de aula, influenciam a maneira como eles percebem, estruturam e dão significados à sua experiência e ao seu fazer profissional”. (2004 a, p.15).

Curso de Letras: “[...] ter uma ação intencional na construção de intelectuais, fundamentada na concepção crítico-reflexiva, como possibilidade da construção de uma autonomia profissional. A reflexividade é uma das características dos seres racionais conscientes, que pensam sobre o que fazem”. (2003 a, p. 68).

Curso de Pedagogia: “atuar como intelectual crítico dialogando com a realidade e analisando criticamente sua prática educativa busca a intervenção científico-técnica nos diversos aspectos das práticas de ensinar e aprender da escola, de modo comprometido com o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. É um profissional que possui a capacidade de trabalhar coletivamente, de planejar, de organizar, de gerir e avaliar o trabalho pedagógico do seu campo de atuação”. (2006 a, p. 30).

Segundo Nóvoa (1991), a formação do professor crítico-reflexivo implica em três tipos de desenvolvimento: pessoal, profissional e organizacional, qual seja, implica em uma formação que não deve somente consistir em um processo de crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional, mas também, pela transformação da cultura escolar que inclui a consolidação de práticas educativas inovadoras e de uma gestão escolar democrática.

A formação docente, numa perspectiva crítico-reflexiva, demanda a existência de uma gestão educacional descentralizada, autônoma e democrática, um corpo docente que organize suas ações didático-metodológicas baseadas nos princípios que norteiam esse modelo de formação, por meio de diálogos e reflexões em torno das metodologias utilizadas.

É de suma importância, pois, a realização de um processo teórico-prático contextualizado e inovador para enriquecer tanto o aprendizado como as vivências sócio-culturais do licenciando, no que tange à melhoria das relações interpessoais, da utilização consciente dos meios científico-tecnológicos e didáticos, contribuindo assim, para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e participativos.

O perfil do egresso proposto pelos Cursos contempla a formação de um profissional que:

Curso de Geografia: [...] atua na construção do conhecimento geográfico; em como pensar o espaço geográfico. [...]deverá ter base teórica nos saberes pedagógicos, culturais, nos conteúdos geográficos e didático-pedagógicos. Participar ativamente na organização e gestão da escola, desenvolvendo habilidades de participação coletiva e de tomada de decisões, na elaboração dos projetos educacionais no campo do Ensino, da Pesquisa e da Extensão em geografia, seja na gestão educacional ou ambiental”. (2003 b, p.14).

Curso de História: [...] deve ser identificado como um profissional que deve levar em conta a complexidade do processo ensino-aprendizagem, que tem como pressupostos básicos e igualmente necessários o domínio dos conteúdos específicos e dos processos de sua produção e difusão, especialmente das práticas pedagógicas por meio das quais se realiza a sua transmissão no ambiente escolar.” (2004 b, p.18).

Curso de Letras: [...] um intelectual crítico-reflexivo tem uma base teórica sólida nos saberes pedagógicos e culturais, nos conteúdos específicos e nos procedimentos didático-pedagógicos, suficientes para realizar com competência e com compromisso o seu trabalho profissional na escola e na sala de aula. Essa atitude *Crítico-Reflexiva* deve permear toda a formação do graduando em Letras, como condição necessária para o desempenho com competência e compromisso de suas atividades profissionais”. (2003 b, p.77).

Curso de Pedagogia: [...] deve formar o pedagogo, portador de um sistema de referência teórico-metodológico coerente, para atuar na gestão dos sistemas escolares e na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. O pedagogo deve ter domínio do instrumental próprio de trabalho e saber fazer uso dele, de forma a reconhecer a base social e política de seu pensar e agir [...]”. (2006 b, p. 29).

O perfil profissional proposto nos Projetos pressupõe uma formação para a docência e, no curso de Pedagogia, também para a gestão dos sistemas escolares. Esse perfil incide em uma formação profissional que abranje um conjunto de saberes e práticas específicas destas atuações associadas aos valores sócio-políticos, culturais e éticos, visando o favorecimento de uma formação docente autônoma e emancipadora, a qual intensifique a construção da identidade profissional do professor.

A identidade profissional do professor é construída por meio de um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores que orientam e definem as práticas ou ações específicas de seu trabalho, que vão assumindo, gradativamente, características diversificadas, ou seja, determinada identidade de acordo com as necessidades de cada contexto social, ao longo de sua atuação profissional por meio da formação continuada.

O perfil profissional do egresso é complementado por um conjunto de competências (currículo por competência) e habilidades (destrezas) a serem construídas pelos acadêmicos, ao longo do seu processo formativo.

Essas competências e habilidades são propostas pelos documentos oficiais, dentre essas, as Resolução do CNE/CP n°. 1 de 19 de fevereiro de 2002 e o documento do ForGRAD

(2000), como perspectivas de um novo modelo curricular para os diferentes níveis e modalidades do ensino.

As competências que os sistemas de ensino são chamados para desenvolver nos futuros profissionais, dentre estes os professores, serão determinadas pelos seus locais de trabalho que exigirão pessoas cada vez mais ‘qualificadas’ para atender aos problemas decorrentes da função produtiva e, no caso da educação, o resultado dos avanços e retrocessos obtidos por meio do processo ensino-aprendizagem.

O processo formativo baseado no desenvolvimento de competências, segundo Kuenzer (1998), tem como objetivo principal capacitar ou habilitar indivíduos para que tenham condições de disponibilizar durante a sua atuação profissional, os atributos adquiridos na vida social, escolar, pessoal e laboral. Dessa forma, esses indivíduos estão sendo preparados para lidar com incertezas, com a flexibilidade e a rapidez para resolver situações-problema.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos enfatizam competências e habilidades para: a utilização das novas tecnologias da comunicação e da informação, o domínio dos conteúdos básicos relacionados com as áreas e disciplinas do conhecimento, a identificação e no respeito às diversidades culturais, sociais e pessoais, a elaboração de projetos de pesquisa no âmbito de área de atuação.

Essas estão relacionadas também à capacidade de planejar, organizar, executar, gerir e avaliar situações de ensino-aprendizagem, a compreensão do papel social da escola, a importância da formação continuada, cujas habilidades consistem em atividades educativas diversas, ou seja, em um conjunto de saberes e ações específicas que contribuem para a apreensão da competência.

No Curso de Geografia a concepção de um processo de ensino integrado é vislumbrada por categorias que identificam os eixos de formação, levando em conta a necessidade de uma articulação entre os conhecimentos específicos do curso e pedagógicos que os complementam. Essas categorias são assim explicitadas:

1. Professor como intelectual reflexivo crítico - como intelectual, o professor teoriza e intervém. [...] autor de seu próprio agir e de sua própria fala com responsabilidade e compromisso social, ético político, fundamentado numa perspectiva histórica social;
2. Flexibilização - [...] significa organizar o currículo de modo a possibilitar aos alunos a construção de caminhos, aprofundamentos e ampliações sobre diferentes temas educacionais relacionando-os com o eixo de formação de estudos independentes [...];
3. Ação coletiva - Com base em um planejamento conjunto entre os professores, é possível coordenar o trabalho, [...] se dá por temas norteadores oriundos das próprias disciplinas que compõem aquele ano de estudo, ou por trabalho com temáticas emergentes dos saberes culturais.;
4. Indagação/intervenção- [...] caracteriza uma atitude em relação ao conhecimento, considerando que dominar conhecimentos é mais do que dominar produtos pré-elaborados; é, também, dominar o processo da própria produção dos conhecimentos;
5. Relação entre conhecimentos específicos e pedagógicos - [...] requer que o currículo realize a correspondência entre os conteúdos que se ensina e o modo como devem ser ensinados. [...];
6. Formação inicial e continuada - Refere-se à reconstrução permanente do professor. [...] estabelece articulação da graduação com a pós-graduação e atividades de extensão. [...](2003 c, p. 39-40)

No Curso de História, o currículo é identificado como elemento que integra as várias áreas do conhecimento, bem como está baseado nas teorias críticas que, segundo Sacristán (2000, p. 17): “refletem os interesses sociais conflitantes e as relações de poder verificadas na sociedade, assim como os valores dominantes que regem os processos educativos”, ou seja, o currículo é entendido como:

[...] uma construção sócio-cultural historicamente situada, que reflete as relações sociais de poder, as representações de mundo e os valores presentes na sociedade, notadamente, mas não exclusivamente, os dos grupos, social, cultural e politicamente dominantes; é informado por uma concepção de educação e se articula em torno de conteúdos intencionalmente selecionados e de práticas pedagógicas historicamente construídas. (2004 c, p.17).

No Projeto Pedagógico do Curso de Letras enfatiza que o currículo do curso visa:

[...] assegurar a formação do graduado em Letras, como profissional intelectual crítico-reflexivo. Esse profissional protagonista de ações sociais apropriada, constrói e reconstrói o conhecimento, intervém na realidade através da sua atuação na docência, na gestão e na investigação educacional. Tem por intencionalidade a busca da consolidação da cidadania ativa. (2003 c, p.82).

A concepção de currículo dos cursos de Geografia, História e Letras prevêem um processo formativo amplo e integralizado (integrado), numa perspectiva de formação/atuação docente baseada nas teorias críticas de currículo.

Essas teorias objetivam o desenvolvimento de um processo educativo, no qual todas as ações estão voltadas para a construção do sujeito ativo/participativo em todos os momentos

do processo ensino-aprendizagem, como também, propicia condições amplas para a construção de conhecimentos que possibilitem integrar teoria e prática para a solução de situações-problema diversas.

No Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia não destaca, de forma clara a concepção de currículo, mas enfatiza o Pedagogo como um profissional que deve desenvolver, ao longo de sua formação, a capacidade para “trabalhar coletivamente, de planejar, organizar, gerir e avaliar o trabalho pedagógico do seu campo de atuação” (2006 b, 29).

Para tanto, é necessário que sua formação se constitua em um processo amplo, o qual possibilite uma atuação no campo da gestão escolar como na docência, objetivando:

[...] reformular o currículo do Curso de Pedagogia implantado em 1990, na ex-Uniana, hoje, UnUCSEH, denotando a opção por formar o Pedagogo para atuar na Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional na Educação Básica, com a possibilidade retornar ao curso e por apostilamento, poder atuar também na Educação Infantil, após cursar mais 400 horas” (2006 c, p.29).

Quanto à organização curricular que contemplada nas Matrizes Curriculares dos Cursos (anexo) e os ementários das disciplinas almejam o desenvolvimento de disciplinas específicas, pedagógicas, integralizadoras, visando relacionar teoria e prática docente, por meio de eixos, núcleos, dimensões ou áreas de formação.

A organização curricular do Curso de Geografia é constituída pelas disciplinas de conhecimentos específicos, de conhecimentos relacionados aos aspectos pedagógicos, de conhecimentos que articulam todas as disciplinas constantes no currículo do curso, vistas como articuladoras da relação teoria e prática profissional, cujas ações convergem para a realização da prática curricular ou pedagógica de modo que no projeto é caracterizada como prática de ensino, assim organizadas:

[...] conhecimentos específicos, as seguintes disciplinas: Geografia e Produção do Espaço Econômico; Geografia do Brasil, Geografia Agrária, Teoria da Região e Regionalização, Geografia Urbana; Geografia Política e Espaço Mundial; Geografia Cultural e Movimentos Sociais; Geografia de Goiás; Teoria do Conhecimento e Geografia Histórica do Pensamento Geográfico; Cartografia Temática; Climatologia; Biogeografia; Geomorfologia; Orientação de Estudos em Nível Superior; Seminário de Pesquisa I e II. Como disciplinas pedagógicas: Educação e Sociedade; Psicologia da Educação; Políticas Públicas em Educação e Cotidiano Escolar; Didática e Metodologia de Ensino em Geografia. Como parte da integração teoria e prática as disciplinas específicas³⁰ [...]. A integralização prevê estudos em áreas gerais que auxiliam na formação do professor de Geografia, a saber: Estatística Aplicada à Geografia; Língua Estrangeira; Leitura e Produção Textual e Introdução à Informática. (2003 d, p. 41).

O Curso de História apresenta uma organização curricular baseada em eixos, vistos como os sustentáculos da organização e do desenvolvimento das práticas pedagógicas e didático-metodológicas do curso, os quais são identificados por meio de três núcleos, quais sejam:

Núcleo de Formação Básica – Composto pelos conteúdos básicos da área específica da História, desdobrados em *conteúdos historiográficos*, abordados mediante problematização dos grandes recortes espaço-temporais, construídos e transmitidos criticamente pela historiografia, considerando-se a diversidade de enfoques, matizes e concepções teórico-metodológicas, e nos *conhecimentos teóricos e metodológicos* necessários à prática da pesquisa histórica e educacional; distribuídos pelos *conteúdos pedagógicos*, abordados de forma crítica, articulando teoria e prática.

Núcleo de Formação Complementar – Integrado pelos conteúdos que visam a complementar a formação dos graduandos na área da História, da pesquisa e em outras áreas do conhecimento que possuem afinidades com a História ou com os conteúdos pedagógicos ou ainda que sejam de caráter instrumental. Os conteúdos complementares se distribuem nas seguintes disciplinas: Epistemologia das Ciências Humanas, Temas de Antropologia Cultural, Temas de Sociologia, Leitura e Produção de Texto e Optativas I e II. Neste núcleo se incluem também as Atividades Complementares.

Núcleo de Prática Profissional – Este núcleo é composto pelas disciplinas que desenvolvem a reflexão teórica sobre a prática do profissional da História. Os graduandos efetivam exercícios práticos de pesquisa monográfica e realizam o estágio. Compõem este núcleo: Monografia I e II e Estágio Supervisionado I e II. (2003 d, p.23)

Esses núcleos são enriquecidos pela perspectivas de uma maior integração entre as várias disciplinas curriculares, visando relacionar teoria e prática, como também realizar ações que integrem ensino, pesquisa e extensão. Esse processo é identificado como essencial para ‘formar um professor de História que

³⁰ É destacado, no Projeto que somente as disciplinas Estudos em Nível Superior, Seminário de Pesquisa I e Seminário de Pesquisa II estão isentas.

[...] seja realmente apto a atuar nos variados campos para os quais está sendo preparado, supõe um currículo que integre, efetivamente, os mecanismos criados com a intenção de capacitá-lo para o exercício da profissão. [...] tem como eixos articuladores a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a interação teoria-prática e a interdisciplinaridade. [...] se dará tanto no interior de cada disciplina quanto no desenvolvimento das demais atividades previstas na matriz curricular do curso, podendo haver, de acordo com o seu caráter, a predominância, mas não a ausência, de uma ou de outra dimensão [...]. (2003 d, p.23).

No Curso de Letras, a organização curricular é organizada em áreas de formação que: “correspondem aos estudos históricos, sociais, pedagógicos e lingüísticos traduzidos nas disciplinas: Fundamentos da Educação e Filosofia”. (2003, p.85-87) complementados pelas disciplinas optativas, atividades científico-culturais e aproveitamento de vivências relacionadas à área de formação, como:

Área de formação pedagógica docente – compreende os conhecimentos diretamente relacionados com o exercício de professor do campo de Letras e de ensino-aprendizagem, traduzida nas disciplinas: Políticas Educacionais; Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem; Didática e Produção de Texto Técnico Científico.

Área de formação específica – compreende o domínio dos conhecimentos específicos e do currículo da Educação Básica, relacionados à área de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas (Brasileira, Portuguesa e de Língua Inglesa), bem como, ao modo de ensinar esses conhecimentos, traduzidos nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Latina, Lingüística, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Literaturas de Língua Inglesa e Teoria da Literatura.

Área de formação, de investigação e de prática profissional – compreende os processos, os métodos de investigação, o reconhecimento e o exercício *in loco* da prática profissional, traduzidos nas disciplinas: Pesquisa através de trabalho de conclusão do curso, Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa; Prática profissional dos conteúdos das áreas de estudo - oferecido através da prática dos conteúdos das disciplinas específicas: Prática de Inglês: oral e escrita; Língua Inglesa I a IV, Língua Portuguesa, Língua Latina, Lingüística, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Literaturas de Língua Inglesa e Teoria da Literatura. Disciplinas optativas - trata de ofertas curriculares organizadas para um tempo e um espaço específicos; corresponde aos conteúdos culturais e científicos. podendo ser disciplinas do eixo de formação ou de outros eixos, de cursos afins, e podem ser oferecidas anualmente ou semestralmente para dar maior flexibilidade ao currículo.

áreas Experiências pedagógicas – construídas em nível de pesquisa com elaboração própria, podendo ser: participação em projeto de pesquisa, de extensão, de cultura, de artes e extramurais; participação em grupos de estudo; estudos mediatizados pelos veículos de informação, tais como revistas, internet, periódicos, jornais, televisão; monitoria. A participação em eventos científicos – será normatizada pelo colegiado do curso conforme a legislação vigente (2003 d, p. 84).

A organização curricular do Curso de Pedagogia é constituída por eixos de formação distribuídos nos nove (09) períodos do curso³¹.

³¹ O nono período consiste em uma ampliação do processo de formação do Pedagogo (complementação) realizada por meio do processo de apostilamento.

Esses eixos integram a educação a sociedade, o conhecimento, a escola, a política, a gestão educacional, a docência e a educação infantil, cujas disciplinas são distribuídas por macro, micro dimensões, conforme sugere o documento do ForGRAD (2002) enriquecidas pela meso dimensão, como intermediária das disciplinas que compõem as dimensões anteriores. Assim organizadas (2006 c, p. 37- 40):

A dimensão macro é composta pelas seguintes disciplinas: Teoria Social, Educação e Estado, Leitura, Interpretação e Produção de Textos Acadêmicos, Filosofia e Educação, Psicologia e Educação – Aprendizagem, História e Educação, Políticas Públicas e Educação, Financiamento e Gestão dos Recursos da Educação, Educação e Diversidade, Antropologia e Educação, Fundamentos Políticos da Educação Infantil, História Social da Criança.

Na dimensão meso as disciplinas referem-se à: Sociedade, Conhecimento e Escola, Pesquisa em Educação, Organização do Trabalho Pedagógico, Cultura Escolar e Currículo, Gestão das Organizações e Cultura Organizacional, Atividades de Orientação em Gestão I e Estágio Supervisionado em Gestão educacional I, Mídias e Produção Cultural, Atividades de Orientação em gestão Educacional II e Estágio em Gestão Educacional II.

As disciplinas pertencentes à dimensão micro são: Arte e Educação, Educação e mídias na sociedade da informação, Corpo, Cultura e Expressividade, Bases Lingüísticas da Alfabetização, Processos Didático-Pedagógicos, Métodos e Processos de Ensino de Alfabetização, Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa – I, Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática – I, Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa – II, Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática – II, Conteúdos e Processos de Ensino de Geografia, Conteúdos e Processos de Ensino de Ciências – I, Conteúdos e Processos de Ensino de História., Conteúdos e Processos de Ensino de Ciências – II, Atividades de Orientação em Docência I, Estágio Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – I, Atividades de Orientação em Docência II, Estágio Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – II, Tempo, Espaço e Pensamento Lógico-Matemático, Literatura na Educação Infantil, Arte e Música na Educação Infantil, Propostas Curriculares e Metodológicas em Educação Infantil. (2006 d, p. 37- 40).

As Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA), de Atividades Acadêmico-científico e culturais (Atividades Complementares) de Pesquisa e das Práticas (Trabalho de Conclusão e Curso – TCC I e II) são distribuídas em todos os períodos do curso, como forma de enriquecer e/ou ampliar a formação docente.

O currículo do Curso de Pedagogia está passando por um processo de reformulação, com vista ao atendimento, às proposições constantes na Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior nº. 1, de 15 de maio de 2006³².

As principais mudanças instituídas no Parecer nº 1 (2006) referem-se à redefinição dos princípios, das condições de ensino e de aprendizagem nas áreas de formação e atuação

³² Resolução CNE/CES nº. 1, de 15 de maio de 2006 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Publicada no DOU n. 92, Seção 1, terça-feira 16 de maio de 2006.

do pedagogo, aos procedimentos relativos à organização de seu planejamento e de sua avaliação, bem como, à caracterização das funções do pedagogo, tendo a docência como o cerne de sua formação.

Tais aspectos estão destacados no Art. 1º, no art. 2º- § 1 e no Art. 4º da referida Resolução

Art. 1º. A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.³³

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

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

Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (2006, p, 01).

A forma como está disposta a organização curricular dos cursos apresenta um processo formativo orientado para a independência e da integração das áreas (básicas e específicas) de formação

Enfatiza também, a inserção de novos saberes e experiências vivenciados, por meio de atividades complementares, atividades de pesquisa, disciplinas optativas e também, para constituição de um processo de aprendizagem integrado no qual os saberes e as práticas contribuam para diferentes áreas de conhecimento que possibilite, segundo Bernstein (1996), estabelecer relações menos hierarquizadas, maior diálogo e circulação entre as disciplinas e menor controle do processo de transmissão de conhecimentos.

³³ Parecer 5/2005 – Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; Parecer 3/2006 – refere-se ao reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Para que as metas propostas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos sejam alcançadas, amplamente é imperioso, acima de tudo que, os planejamentos, os métodos e a prática de ensino adotados pelos professores formadores conduzam à realização de um processo formativo mais dinâmico e dialógico aos quais os vários conhecimentos e as diversas práticas possam ser contextualizados, refletidos, investigados e utilizados, de maneira mais compreensível e integralizada.

CAPÍTULO IV

APREENDENDO A REALIDADE EDUCATIVA: As Leituras dos Interlocutores

“É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para ‘ver’ depende muito de sua história pessoal e, principalmente de sua bagagem cultural”. (Ludk e André. 2001, p. 25).

Este capítulo aborda os resultados das entrevistas realizadas junto aos representantes da comunidade acadêmica - direção, coordenação, professores e acadêmicos dos Cursos de Formação de Professores da UnUCSEH de Anápolis, da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

As entrevistas oportunizaram assinalar as concepções, as percepções dos interlocutores concernentes às repercussões das políticas públicas educacionais na elaboração e no desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia.³⁴

4.1. As Reflexões dos Coordenadores e Professores

Os resultados das entrevistas semi-estruturadas seguem a ordem das questões concernentes ao processo de organização e desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação de Professores em Geografia, História, Letras e Pedagogia da UnUCSEH de Anápolis.

Cada questão originou respostas consoantes e destoantes dos interlocutores³⁵, conduzindo à proeminência das categorias alusivas ao perfil profissional do professor; a organização e a efetivação das matrizes curriculares Projetos Pedagógicos dos Cursos,

³⁴ Os nomes dos participantes foram mantidos em sigilo e substituídos por pseudônimos. Os coordenadores e os professores foram identificados, de acordo com a sua atuação (função) profissional – Coordenador (a): letra C e os professores, de acordo com a letra inicial dos Cursos: Geografia – G; História- H; Letras-L e Pedagogia-P.

³⁵ As concepções, as percepções e as proposições do representante da Direção serão apresentadas separadamente, pois, estas foram enfatizadas, de forma generalizada, mas seguindo as mesmas temáticas refletidas pelos coordenadores e professores dos Cursos.

ênfatizando os aspectos relevantes e os condicionantes³⁶, contribuindo para uma melhor captação dos assuntos ou temas abordados.

4.1.1. Curso de Geografia: As concepções de professor, o perfil profissional e a organização curricular, a implementação do Projeto Pedagógico do Curso, os aspectos relevantes e os condicionantes

As Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores, por meio da Resolução 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP1)³⁷ explicita em seu Capítulo II - art. 2º, os princípios norteadores para a formação de professores para atuar na educação básica.

Essas Diretrizes (2002, p. 35) ênfatizam, dentre outros princípios, que a pesquisa: “[...] refere-se, antes de tudo, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino”. A pesquisa é evidenciada como uma prática propulsora à compreensão e à interpretação mais autônoma das diversas especificidades que permeiam a realidade educativa.

No Curso de Geografia, a pesquisa “[...] está presente no Projeto Pedagógico do Curso que objetiva o desenvolvimento da formação do licenciado para área de pesquisa”. (Célia) possibilitando que o licenciando: “Ao longo de sua formação leve em conta as teorias para que contribui para a que ele aprenda a produzir conhecimentos, em vez de somente reproduzi-los”. (Geovani).

Para o alcance dessas metas, o professor a ser formado no Curso de Geografia deve ser identificado como um profissional que caracteriza o ensino e a sua própria prática, como um processo que deve ser investigado, continuamente, como forma de modificar, renovar e adequar às nuances da prática educativa, minimizando as atividades pedagógicas descontextualizadas, servindo de suprimento para uma melhor compreensão da forma como conhecimento é construído e reconstruído, ao longo do processo ensino-aprendizagem.

³⁶ Alguns participantes não responderam todas as perguntas.

³⁷ Resolução 1 de 18 de fevereiro de 2002 (CNE/CP1) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (D.O.U.: 04/03/2002. Seção 1, p.8).

Essa experiência permite aos professores formadores e aos acadêmicos ultrapassar a prática de ensino convencional, favorecendo a construção e a socialização de conhecimentos e experiências variadas, como também possibilita o alcance da condição de investigadores de suas próprias produções, bem como de outras autorias que explicitem e enriqueçam sua formação e a sua atuação profissional.

O perfil profissional do professor de Geografia como pesquisador contribui: “[...] *para que este profissional relacione os conteúdos teóricos à sua prática profissional, tornando-o um profissional capaz de propor alternativas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem*”. (Gabriel).

A formação do professor estruturada na pesquisa realçada pela relação teoria-prática deve, pois, se efetivar, por meio de mudanças e de adequações relativas ao modo como o conhecimento é construído e é utilizado na formação e na atuação docente, para que possam consistir em elementos para a aquisição de experiências e de novos conhecimentos, pelo futuro professor e que lhe permita apreender os conhecimentos e as práticas que suscitem em mudanças e propostas para o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem significativo.

Nóvoa (1992) e Veiga (2002) afiançam que a formação do professor norteada pela relação teoria e prática deve ser realizada de forma inovadora, com objetivos reais, na sua relação política no sentido mais amplo, devendo ser uma formação efetivada de forma contínua e sistemática expressa por uma concepção de educação que, por sua vez, estabelece a construção de conhecimentos preponderantes à prática pedagógica.

Todavia, esse aprendizado precisa ser desenvolvido, em conformidade com as propostas pedagógicas que contribuam para a integração dos conhecimentos e das práticas profissionais dos futuros professores, ante as situações problematizadoras, para que se sintam estimulados a buscar respostas para as suas inquietações, articulando os conhecimentos construídos, nas diversas disciplinas do Curso, integrando esses conhecimentos à sua prática educativa cotidiana.

Para a implantação coerente desse processo formativo, o acadêmico precisa ser incentivado e orientado, de forma contínua, pelos professores formadores, como também, ser oportunizado a vivenciar em toda a sua formação, situações diversas tanto na instituição formadora como em outros ambientes (escolares e não-escolares) que incidam na necessidade

da realização de pesquisas, propiciando uma conexão gradual e efetiva entre o meio social e as práticas realizadas na instituição formativa e nas escolas de educação básica.

Levando em consideração que a organização curricular da maioria dos Cursos de Formação de Professores prima, dentre outros objetivos, a aquisição de competências e habilidades para a formação e para a atuação do professor na educação básica, o Projeto Pedagógico do Curso prevê também, o desenvolvimento de atividades que conduzam à construção de competências e habilidades, entretanto, essas: “[...] *não podem ser utilizadas como normas técnicas, mas devem ser construídas pela relação do saber do fazer do professor, de forma consciente, especializada e de forma reflexiva [...]*”.

Nesse sentido, desenvolver competências e habilidades significa oportunizar ao licenciando a articulação dos saberes com os fazeres inerentes à atuação do professor, ou seja, integrar o domínio do conhecimento às habilidades concernentes a este processo, por meio de situações reais e vivenciais.

Para alcançar essas metas: *“O curso deve instrumentalizar o aluno com as ferramentas que os possibilite, por meio das competências e habilidades ter, além do conhecimento específico do curso, a noção de como é produzido o conhecimento na sua área, por meio da pesquisa”*. (Gustavo).

Desse modo, a aquisição de competências e habilidades precisa conduzir à obtenção, pelo licenciando da capacidade de investigar os vários processos imbuídos na sua formação e na sua atuação é necessário à realização de reflexões constantes, como requisitos essenciais ao desenvolvimento do seu pensamento crítico sobre a prática, possibilitando compreendê-la e ressignificá-la.

As atividades de Prática Curricular: *“[...] desenvolvidas desde a 1ª série e os discentes são levados a refletir sobre do Professor de Geografia, por meio de eventos científicos e acadêmicos associados a trabalhos de campo e desenvolvimento de projetos”*. (Célia).

A constituição da prática docente, a partir de um aprendizado abrangente e identificado pela integração entre conhecimentos, procedimentos, valores e atividades investigativas propicia a construção de novos saberes e de novos fazeres profissionais mais autênticos e passíveis de serem revistos, ampliados e enriquecidos, no perpassar de toda formação e atuação do professor.

A adoção dos eixos norteadores do processo formativo, segundo um participante foram significativos e “[...] *definidos coletivamente, consistindo em dos aspectos mais relevantes para o desenvolvimento da Proposta Pedagógica do Curso de Geografia realizadas, por meio de formação de comissões, e reuniões para que os professores opinassem e contribuíssem para sua efetivação*”. (Gabriel)

Os eixos de formação são tratados no artigo nº.11 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica (2002) observa que a organização do currículo deve se expressar em eixos articuladores que agrupam elementos distintos do processo formativo, como, o conhecimento profissional, a interação e a comunicação, a disciplinaridade e a interdisciplinaridade, o desenvolvimento intelectual e profissional, articulação entre os conteúdos de formação comum com os conteúdos de formação específica e das dimensões teóricas e práticas.

A organização curricular em eixos analisada e definida, de forma coletiva consiste em uma tentativa de estabelecer relações entre diferentes elementos do currículo e, para que a integração entre os eixos de formação seja concretizada, positivamente, é necessária que seja levada em consideração à relação intrínseca entre o conhecimento profissional com o desenvolvimento da autonomia intelectual, que incide na utilização dos conhecimentos e experiências adquiridos durante toda a formação do licenciando, servindo subsídios para a construção de sua própria *práxis* pedagógica.

A elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) contribuiu: “[...] *para o enriquecimento e para o aprofundamento dos conteúdos aprendidos pelos acadêmicos, ao longo de sua formação, a além, é claro, de um incentivo maior à pesquisa, com ocorreu no I Seminário de Pesquisa dos professores da Unidade*”. (Gilberto).

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) consiste em uma forma de suscitar nos acadêmicos a sua capacidade investigativa, por meio da adoção de uma postura reflexiva, crítica e autônoma.

Para Demo, a adoção e de bons resultados pela instituição formadora de Trabalhos de Conclusão de Curso alcance resultados satisfatórios é imperativo:

[...] consolidar um ambiente acadêmico comprometido, nos alunos e nos professores, com pesquisa, elaboração própria, produtividade, mérito; (...) exigir, ao final do curso, a feitura de trabalho científico denso, cuja função principal é demonstrar que o aluno é capaz de construir projeto pedagógico próprio. (1997, p. 94),

A elaboração do TCC pode tornar um momento de reflexão que integra tanto a construção teórica levada a cabo durante o curso quanto às experiências construídas nas diversas disciplinas, possibilitando ao acadêmico, o alcance da condição de professor-pesquisador que, por meio de suas produções, deixando de ser mero expectador e reproduzidor dos conhecimentos, para apresentar e defender suas próprias idéias a luz das teorias pedagógicas inerentes ao seu processo investigativo e dos conhecimentos transmitidos pelos professores formadores.

Um dos principais condicionantes que impele a concretização das proposições explicitadas no Projeto Pedagógico do Curso de Geografia se refere: “[...] a dificuldade de adesão de todos os professores”. (Gustavo).

Dessa forma, para que o Projeto Pedagógico do Curso seja validado é imprescindível que o Colegiado, o conheça, o analise e o compreenda. Essas ações devem ser assentadas em um trabalho interativo, visando o alcance dos objetivos almejados, para que esta proposta, segundo Veiga (2001), não se transforme, apenas em um documento sem utilização prática e distante da realidade da instituição e dos seus participantes.

Assim: *“Deve haver uma ampliação das ações pedagógicas e um maior envolvimento dos professores para que seja identificar quais as decisões a serem tomadas; ‘ouvir’ os profissionais ligados ao ensino que promoverá, em boa medida, melhores atividades, conhecendo e analisando eficazmente, as políticas públicas educacionais”* (Célia).

A proposição apresentada pela coordenadora do Curso se refere à ampliação de momentos destinados às reflexões acerca das propostas apresentadas pelas políticas públicas educacionais, para que essas sejam “[...] analisadas ou refletidas, por toda a comunidade acadêmica, para o maior empreendimento e para um melhor conhecimento sobre elas por parte de todos os envolvidos no processo educativo [...]”. (Gustavo)

Essas propostas só alcançam bons resultados se forem efetivadas coletivamente, caracterizada como uma dinâmica essencial para a estruturação de um processo educativo mais democrático, conduzindo à compreensão e à conscientização de todos, sobre a

importância de conhecer, de analisar e de avaliar as propostas oriundas das políticas públicas educacionais.

É necessária também, a realização de uma análise relativa à forma como esses direcionamentos estão assentados no Projeto Pedagógico do Curso, para que todo o colegiado possa identificar e idealizar como estas propostas serão investigadas e/ou analisadas, reorganizadas, adequadas e desenvolvidas.

As afirmativas acima corroboram com a perspectiva de atuação profissional mais consciente, por parte dos professores formadores, prevendo a realização ou a adequação dos aspectos epistemológicos, legais, pedagógicos e contextuais de forma compreensível, mas, que implica na realização de planejamento educacional amplo que vislumbre uma prática didático-metodológica diversificada e uma organização curricular, cujos conteúdos sejam desenvolvidos de forma integrada, como ações que contribuam para a abolição da prática pedagógico-curricular fragmentada e destoante da realidade educativa, ainda presente, de forma marcante, na universidade.

4.1.2. Curso de História: As concepções de professor, o perfil profissional e a organização curricular, a implementação do Projeto Pedagógico do Curso, os aspectos relevantes e os condicionantes

O Projeto Pedagógico do Curso de História foi elaborado com intuito de “[...] *oferecer uma formação ampla para os futuros professores, com conteúdos trabalhados, de forma integrada à sua ação futura, nas escolas de educação básica, fundamentada nos princípios técnicos, pedagógicos e conceituais*”. (Hugo)

Essa proposta visa formar o professor de História, cujo: “[...] *o perfil profissional relaciona-se ao professor investigador que inclui a qualificação para o desenvolvimento da investigação e produção de conhecimento sobre o próprio ensino da História (sentido, objetivo e forma, de relacionar a teoria e a prática)* [...]” (Carlos).

Os aspectos apontados pelo interlocutor abarcam as conjecturas referentes à formação docente baseada na pesquisa norteada pela aplicabilidade das teorias educacionais, de técnicas e de conteúdos de ensino, visando o alcance das metas propostas.

Entretanto, um dos participantes admite que: *“Para falar a verdade, nunca li o Projeto Pedagógico do Curso de História. [...]”. Minha função é fazer com que os alunos dominem os conteúdos que eu passo para eles*”. (Humberto).

Essa declaração indica que a atuação desse profissional está direcionada, mas especificamente à sala de aula baseada em processo de ensino específico desenvolvido de forma isolada, que pode se constituir, somente, em um repasse dos conteúdos de sua disciplina aos alunos, para que estes sejam capazes de dominá-los e repassá-los, sem a preocupação de correlacioná-los a outros conteúdos e as outras áreas de conhecimento.

A postura desse profissional ressalta a ausência de um conhecimento mais aprofundado relativo às propostas destacadas no Projeto Pedagógico do Curso e das ações didático-metodológicas ali explicitadas, apontando para certo distanciamento entre a sua prática com os demais professores e que, por sua vez, dificulta a integração das disciplinas do Curso, a definição das metodologias e dos multimeios científicos e pedagógicos que favorecem a formação do professor de História.

Um aspecto destacado, de forma intensa pelos participantes refere-se às competências e habilidades profissionais previstas nas Diretrizes Curriculares por meio da Resolução nº. 1 do CNE/CP1 de 2002: *“[...] se revertem em uma proposta de formação que está sendo apresentada de maneira diferente, mas que consistem em ‘velhas imposições’ dos órgãos governamentais que enfatizam a dimensão prática da formação, visando assegurar ou mesmo reforçar o caráter técnico do ensino*”. (Carlos).

A aquisição dessas práticas segundo o participante, não consistem em propostas novas sugeridas, mas, como uma maneira de cumprir, assystematicamente, as propostas ou imposições oriundas dos órgãos governamentais, pelas políticas públicas aludidas nas legislações educacionais atuais, visando o fortalecimento de uma formação profissional com uma base técnica, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva.

A percepção desse sujeito está relacionada à visão de Dubar (1998, p. 99), que afirma: *“O modelo da competência não é novo, nem mais racional do que os outros. Ele corresponde a uma concepção das relações sociais de trabalho que valoriza a empresa e o contrato individual de trabalho”*.

O currículo de História: “[...] organizado em eixos, mas destacando a obrigatoriedade do seguimento do conjunto de competências e habilidades profissionais devem ter significado para os alunos e, pra isso, devem ser analisadas, para que não se transformem, simplesmente, em práticas mecanizadas e em um cumprimento às exigências das Diretrizes Curriculares, ficando distante da realidade dos alunos”. (Hélio).

Essa afirmativa condiz com a concepção de Machado (2002, p.144), pois para o autor:

[...] as competências e as habilidades representam potenciais desenvolvidos sempre em contextos de relações disciplinares significativas, prefigurando ações a serem realizadas em determinado âmbito de atuação. [...] as competências devem ser identificadas tanto como a construção de conhecimentos como uma atividade cognitiva, que se torna elemento necessário na definição de competências - visão cognitiva e não meramente instrumental [...].

Assim, a aquisição de competências e habilidades deve incidir em um processo que acople atividades cognoscitivas e atividades práticas, contribuindo para a intensificação de conhecimentos significativos e adequados a cada situação de aprendizagem.

Um entrevistado assegurou que: *“Muitos professores desconhecem ou ignoram a existência do Projeto Pedagógico e das disciplinas que compõem a matriz curricular do Curso, pois, realizam suas atividades de ensino, da área de formação específica, de forma restrita e desvinculada das disciplinas pedagógicas e não conseguem transpor didaticamente, muitas competências e habilidades sugeridas no Projeto Pedagógico do Curso de História.”* (Hugo).

A ausência de um conhecimento mais aprofundado das diretrizes pedagógicas do Projeto Pedagógico do Curso, por alguns professores e, conseqüentemente, os conteúdos das disciplinas constantes na matriz curricular do referido Curso indicam que esses profissionais estão mais preocupados com os conteúdos específicos da sua disciplina desenvolvidos de forma isolada.

Essa situação acarreta a realização de um ensino-aprendizagem distanciado do projeto da instituição formadora e reforça a dificuldade de concretizar as atividades previstas.

Nesse sentido, as áreas de formação específica e de formação profissional não comungam seus objetivos, suas metodologias e suas avaliações, dificultando, intensamente

a formação de um professor que sabe integrar os conhecimentos assimilados à sua prática nas escolas de educação básica – *locus* de sua atuação profissional.

Um aspecto relevante relacionado à implantação do Projeto Pedagógico do Curso, segundo um participante diz respeito à “*Ampliação das atividades acadêmicas, de cunho investigativo e as disciplinas de formação pedagógicas “[...] desenvolvidas desde o início do Curso parecem influenciar nas práticas educacionais de sala de aula, tanto em relação aos discentes quanto aos docentes, levando a uma maior integração do currículo, por meio das pesquisas e das atividades de Prática Curricular”*”. (Hélio)

O aspecto apontado pelo participante consiste em um aspecto relevante e significativo que contribui para o desenvolvimento mais integrado e diversificado do currículo do Curso, desmistificando o processo de formação de professor realizada, inicialmente, por meio das disciplinas específicas e, posteriormente, enriquecidas ou complementadas pelas disciplinas pedagógicas (Esquema 3+1)³⁸.

Essa organização curricular dificulta o desenvolvimento de uma formação, cujos conteúdos teóricos, práticos, técnicos e científicos são desenvolvidos, concomitantemente, com os conteúdos de formação pedagógica e, que, conseqüentemente, minimiza a possibilidade da efetivação da relação teoria-prática, como também, a efetivação das atividades de pesquisa.

A declaração do participante indica que as mudanças relativas à forma como as atividades acadêmicas são desenvolvidas, por meio de atividades de pesquisa e de Prática Curricular contemplam os conhecimentos apreendidos nas diversas disciplinas do Curso e possibilitam aos futuros professores vivenciarem situações reais e, a partir dessas vivências investigarem as várias estratégias e recursos para empreender os processos de ensino e de aprendizagem, bem como identificar os principais entraves que permeiam esses processos.

³⁸ Consiste em uma organização curricular, cujos conteúdos de formação técnica são desenvolvidos em três anos e centrados no aprofundamento do conhecimento de conteúdo da área de formação mais um ano de disciplinas pedagógicas de formação específica para professores incluindo as práticas de ensino e o estágio supervisionado.

Entretanto, foi destacado que: *“Um dos principais problemas que dificulta o alcance das metas estabelecidas no Projeto pedagógico do Curso está relacionados ao caráter massificante do sistema educacional e da relação ensino-aprendizagem. Em certo sentido, o Projeto Pedagógico expressa certa resistência a essa massificação, embora não se constitua em instrumento efetivo de superação dessa realidade”*. (Carlos).

A afirmativa revela que a falta de um melhor esclarecimento da forma como o ensino e a aprendizagem estão organizados no Projeto dificulta tanto o alcance dos objetivos de ensino como a realização de uma formação do professor de História, visando à melhoria e o enriquecimento do aprendizado, no interior da universidade.

Segundo um professor: *“Falta um maior incentivo, tanto dos professores como dos discentes de promover atividades investigativas, dificultando a caracterização da formação prevista no Projeto Pedagógico que é formar o professor investigador e oferecer a eles duas habilitações: a Licenciatura já existente e o Bacharelado”*. (Humberto).

Um aspecto importante a ser considerado é que o oferecimento da Licenciatura e do Bacharelado implica em destacar diferença entre o perfil do profissional do Curso de História, pois enquanto a Licenciatura tem como objetivo central a formação de professores para a educação básica, o Bacharelado visa preparar, mas especificamente, o profissional para a pesquisa.

Todavia, o Curso de História com habilitação somente em Licenciatura pode ser organizado com ações que contemplem a incorporação de novas metodologias, de novas tecnologias e da inclusão de um maior número de atividades de pesquisas envolvendo outros campos de conhecimento necessários ao exercício do magistério, com a utilização de estratégias de ensino diversificadas e, a partir dos seus resultados, intervirem no processo adequadamente.

É imperioso, pois: *“Antes colocar em prática as Diretrizes Curriculares Nacionais precisam ser entendidas e passar pelo crivo de uma reflexão crítica, de modo que os sujeitos envolvidos no processo formativo explicitem para si mesmos o sentido político de tal normatização”*. (Carlos).

Um estudo minucioso acerca das indicações ou orientações elencados nas Diretrizes Curriculares é imprescindível para a realização de uma proposta mais relevante e possível de

ser adotada, pois a partir de uma maior compreensão e de uma melhor identificação das estratégias viáveis e, em conformidade com as condições estruturais e pedagógicas da Unidade, prevendo-se o desenvolvimento de atividades didático-metodológicas de forma reflexiva, em torno da adoção dessas propostas.

Como sugestão viável à consolidação dessas Diretrizes Curriculares “*É necessário que o Projeto Pedagógico seja concebido enquanto processo e não enquanto produto do curso de História, ou seja, é algo que precisa ser discutido e avaliado continuamente pelo colegiado*”. (Hugo).

Nessa ótica, o Projeto Pedagógico é concebido como um instrumento balizador dos objetivos, das prioridades discutidos, analisados e estabelecidos, continuamente, numa perspectiva de trabalho coletivo compartilhado, por meio da reflexão contínua de todo o Colegiado. Entretanto, as ações devem ser evidenciadas como meios substanciais à concretização das metas propostas.

4.1.3. Curso de Letras: As concepções de professor, o perfil profissional e a organização curricular, a implementação do Projeto Pedagógico do Curso, os aspectos relevantes e os condicionantes

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras prevê “[...] *uma formação baseada na prática docente construída, por meio da aquisição de competências e habilidades, visando relacionar teoria e prática, como também buscar subsídios teóricos que enriqueçam a sua prática, por meio da pesquisa*”. (Lucélia)

O perfil do profissional formado no Curso de Letras tem: “*a prática como eixo de formação*”. (Luciana). Esse modelo de formação, de acordo com o Documento Final do VIII Encontro Nacional da Anfope (1998) a qual viabiliza ao professor: “[...] ser crítico, criativo, ético e tecnicamente capaz de contribuir para a transformação social [...]”. Essa atitude possibilita a realização de uma formação teórica e cultural mais sólida.

A prática contribui para: “[...] *a formação do professor crítico-reflexivo que tem a prática como eixo de formação e de construção do conhecimento, através da reflexão, da análise e da problematização*”. (Cláudia).

Corroborando essa afirmativa, Nóvoa (1995) destaca que a formação crítico-reflexiva, deve estimular os professores de buscar os meios propícios para a construção de um pensamento mais autônomo e que facilitem as dinâmicas de autoformação. Esses aspectos aludem para um investimento pessoal e para um trabalho livre e criativo sobre os seus caminhos e os seus projetos, com vista à construção de sua identidade profissional.

A formação inicial do professor enriquecida pela prática é evidenciada por Schön (2000), como um processo que favorece a atuação profissional que integra teoria enriquecida pela interação concisa do ‘saber’ e do ‘fazer’ do professor. Assim, o professor crítico-reflexivo deve ser capaz: “[...] *de refletir a sua prática e fazer intervenção na realidade escola*”. (Leonardo).

A Matriz Curricular do Curso de Letras está organizada de maneira a conceber “[...] *uma maior integração da teoria e da prática educativa, pois, o Projeto do Curso destaca algumas mudanças e para o enriquecimento da formação dos alunos. No âmbito do ensino, com a inserção das Práticas Curriculares, tem-se procurado superar a fragmentação teoria e prática.*” (Cláudia).

Há que se ressaltar que o destaque no Projeto Pedagógico dessas ações, prevendo a realização de uma formação de base teórico-prática consiste no cerne do currículo do Curso e das estratégias metodológicas não garante que, de fato, essa proposta está sendo efetivada, de forma concisa, pois é provável que estas atividades ainda estejam sendo desenvolvidas, por um número reduzido de professores.

A implantação dessas atividades educativas está diretamente relacionada a um processo de tomada de decisão compartilhada empreendida pela instituição formadora, como também, um maior compromisso do professor formador com esta articulação e vice-versa.

Essa proposta, se colocada em prática de forma eficiente contribui para a formação do professor como um profissional que é capaz de lidar com os pressupostos teórico-práticos que tem sobre o ensino-aprendizagem e que reconheça as contradições existentes nas relações que ocorrem no interior da universidade e nas escolas de educação básica.

A matriz curricular baseada em eixos ou núcleos de formação foi apontada como uma organização “[...] *que promove uma maior integração entre as disciplinas, visando o*

desenvolvimento de um currículo mais integrado, de uma prática pedagógica interdisciplinar, de acordo com os eixos de formação”. (Luciana).

O desenvolvimento da prática pedagógica interdisciplinar contribui para a observância de um currículo mais dinâmico e integrado que demanda, sobretudo, a realização de ações definidas coletivamente pelos professores formadores, com vistas à apreensão de métodos e de recursos de ensino que concebam uma maior integração dos conteúdos das disciplinas curriculares do Curso.

No entanto, a participante admite que: *“Apesar de nós professores ainda termos dificuldade de desenvolver nossas atividades de forma integrada, temos consciência da importância de realizar esse processo, pois, o Curso objetiva formar o professor crítico-reflexivo. Daí a necessidade de ampliação e da melhoria desses processos”.* (Luciana).

A concretização de um currículo interdisciplinar exige uma maior fundamentação teórica dos educadores, alunos e comunidade acadêmica e, um dos meios para a sua realização é a ampliação de momentos para estudo coletivo dos educadores e das mudanças de modelos formativos, no que tange ao planejamento e a realização do processo ensino-aprendizagem, a luz de uma proposta curricular que tem como eixo articulador da dinamicidade e dialogicidade, dos professores e dos alunos instauradas, desde o início da formação do professor, para que estes aprendam a atuar interdisciplinarmente.

Deve-se ressaltar que esta indicação está vinculada ao desenvolvimento de currículo integrado que deve ser analisado, de forma contínua, o que exige em uma mudança de concepções teórico-metodológicas, de um agir e de um repensar relativas às ações já realizadas e de um planejar de novas estratégias para que esses propósitos não se constituam somente em instrumentos objetivados, em um plano teórico, comumente percebido, por meio das ações empreendidas, no interior das IES. Segundo Garcia (2004, p.49), a prática interdisciplinar:

[...] sugere aos professores a necessidade de aprender a exercer uma reflexão crítica sobre seus conhecimentos e seus modos de conhecimento. [...] é importante aprender a questionar e romper com formas tradicionais de conhecimento, modos de ensino e relações pedagógicas.

A concretização da matriz curricular “[...] baseadas em competências e habilidades, se não forem bem analisadas podem conduzir para uma atuação profissional balizada nas ações previstas para a atuação dos profissionais liberais, de cunho técnico, fortalecendo as propostas neoliberais que prevêem o desenvolvimento de uma formação profissional, cuja preparação técnica, que não valoriza o profissional que reflete a sua prática.” (Lucélia).

Essa percepção vai ao encontro à visão apresentada por Alarcão (2003, p. 24), que afirma:

[...] muitas são as competências desejadas e focadas pela pedagogia: a curiosidade intelectual, ter pensamento próprio, desenvolver mecanismos de auto-aprendizagem, capacidade de gerir a sua vida e de se adaptar, habilidade para lidar com situações novas, ter horizontes geográficos alargados, saber trabalhar em colaboração aceitando os outros e desenvolver a capacidade de autoconhecimento.

A concretização dessas competências³⁹ pressupõe a identificação de um conjunto de conhecimentos (cognitivos e tácitos) que viabilizem a realização de um aprendizado reflexivo que, por conseguinte, contribui para o autoconhecimento, para que não se constituam em ações reprodutivas e instrumentais.

Quanto à execução do Projeto Pedagógico do Curso foi destacado que: *O Curso tem conseguido avanços, pois têm dois grupos de Pesquisa com atividades de iniciação Científica, cujos resultados são apresentados em Congressos e Seminários, muitas delas voltadas para a melhoria do desempenho dos professores e dos alunos da educação básica*”. (Cláudia).

A ampliação de atividades de pesquisa propicia uma formação vasta, incidindo na busca do desenvolvimento de atividades, dos professores formadores em conjunto com os acadêmicos, objetivando uma maior integração dos conteúdos vivenciados e apreendidos na instituição vinculados àqueles desenvolvidos nas escolas de educação básica.

Essas práticas podem consistir em meios propícios ao avanço das atividades de pesquisa e de um aprendizado mais interativo desenvolvidos em ambientes educativos diversificados, cujos resultados podem se reverter em instrumentos substanciais à efetivação mais ampla das metas previstas no Projeto Pedagógico do Curso, em conformidade com os objetivos e estratégias de ensino adotadas pelos professores formadores, contribuindo para o

³⁹ As competências constante no Art. 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à organização do currículo dos cursos de formação de professores foram destacadas na página nº. 119.

agrupamento ou integração das atividades pedagógicas e curriculares, de maneira consciente, autônoma e criativa.

Outro aspecto diz respeito à: “[...] *ampliação de momentos destinados à realização tomada de decisão coletiva, principalmente, com relação à implantação das Diretrizes Curriculares efetivadas, a partir de ações e medidas tomadas em conjunto pelo colegiado do Curso possibilitaram o alcance de resultados mais amplos*”. (Leonardo)

No entanto, foi enfatizado que um dos aspectos que dificulta o alcance eficiente das propostas do Projeto Pedagógico do Curso é: “[...] *a falta do interesse e desconhecimento, pela maioria dos professores que, além de não terem participado ativamente da elaboração do Projeto, não têm interesse de conhecê-lo detalhadamente e não valorizam os aspectos que dizem respeito ao Pedagógico, como se o Curso fosse Bacharelado*. (Lucélia).

A falta de um conhecimento mais amplo do Projeto Pedagógico bloqueia as possibilidades de alcançar as metas previstas e da adoção de métodos que viabilizem um maior diálogo ou integração entre as disciplinas.

Essa declaração destaca a dificuldade da implantação dos objetivos e das atividades explicitadas no Projeto Pedagógico do Curso, que se refere a um processo realizado de forma diferenciada pelos professores, cujos planejamentos, as metodologias, os recursos e as atividades avaliativas são efetivados a luz da concepção teórico-metodológica, de cunho mais tecnicista pelos professores e que não correspondem, na maior parte das vezes, com os demais educadores, principalmente àqueles que desenvolvem suas atividades embasadas nas abordagens didático-metodológicas balizadas na perspectiva pedagógica.

Para um melhor desenvolvimento do Curso é necessário: “*Que todos conheçam o Projeto Pedagógico do Curso e tentem adequar os conteúdos das disciplinas, conforme as propostas ali apresentadas. Significa, pois, mudar, tanto as abordagens teóricas como as práticas [...]*”. (Luciana).

É importante, pois existir um envolvimento coletivo, uma intencionalidade formativa comprometendo o colegiado do Curso como autores e atores, partindo de uma realidade concreta e das reais necessidades da implantação das propostas previstas no projeto pedagógico do Curso, a conscientização e atualização constante dos envolvidos e a

comunicação entre eles para que se possam desenvolver as atividades pertinentes ao processo de formação do professor.

Um entrevistado afirmou que: “[...] para o alcance das metas previstas no Projeto Pedagógico todos devem estar atentos para que seja possibilitado o cumprimento dessas metas, sem perder de vista a realidade na qual está inserido, ou seja, a realidade sócio-econômica e cultural dos alunos”. (Leonardo).

Assim, é essencial que todo o Colegiado do Curso esteja engajado nesse processo para que possa coligar as possibilidades e as dificuldades de colocar, em prática, as propostas do referido Projeto, de acordo com as suas condições, com as suas necessidades e com a realidade onde está implantado.

4.1.4. Curso de Pedagogia: As concepções de professor, o perfil profissional e a organização curricular, a implementação do Projeto Pedagógico do Curso, os aspectos relevantes e os condicionantes

O Projeto pedagógico do Curso de Pedagogia prima “*Pela realização de um trabalho educativo de qualidade que prevê a articulação entre teoria e prática capaz de solucionar os problemas, realizando pesquisas e aprendendo constantemente*”. (Pedro).

Segundo Esteban (2001), a relação teoria-prática é fundamental para a construção da autonomia do professor identificada como a capacidade do professor criar alternativas para a sua ação, de forma individual ou coletivamente, objetivando a construção de uma nova prática pedagógica e de um aprendizado mais qualitativo, prevendo: “*Uma formação inicial baseada na pesquisa, que busca a articulação teoria e prática desde o início da formação*”. (Paula).

A pesquisa como elemento integralizador da teoria e da prática educativa, segundo Maldaner (2003, p. 30) contribui para que este profissional seja capaz de: “[...] refletir a respeito de sua prática de forma crítica, de ver a sua realidade de sala de aula para além do conhecimento na ação e de responder, reflexivamente, aos problemas do dia-a-dia nas aulas [...]”.

O professor que reflete criticamente as diversas situações que permeiam o processo ensino-aprendizagem é capaz de buscar nas teorias educacionais, as respostas plausíveis para a solução dos problemas presentes na escola e na sala de aula.

Para isso, o professor precisa ter uma suscetibilidade ou sensibilidade aguçada para identificar problemas, para discerni-los, para percebê-los e, com originalidade e criticidade ser capaz de empreender novas alternativas para o desenvolvimento de seu trabalho.

Essas ações colaboram para a edificação de sua: “[...] *autonomia intelectual para atuar na sala de aula, e não agir como um professor tarefairo [...]. Ser um professor crítico-reflexivo que tem a prática dele como campo de investigação e que é capaz de investigar e intervir assegurando que todo mundo aprenda*” (Carmem).

A investigação e a reflexão, segundo a entrevistada consistem em ações preponderantes à identificação do professor como um profissional crítico-reflexivo. Esse professor, ao longo de sua atuação é capaz de pensar, de relacionar teoria-prática, de auto-refletir e de buscar soluções frente à realidade, para a realização contínua do ‘refazer’ docente, pelo qual a análise crítica de sua prática propicia a construção de sua identidade profissional, de forma sólida e autônoma, bem como adota as metodologias de ensino que contribuam para um ensino-aprendizagem seguro e adequado à realidade educativa onde atua.

Para Veiga (1994, p.21), uma prática pedagógica reflexiva que prima pela indissociabilidade entre a teoria e prática:

[...] tem um caráter criador e tem como ponto de partida e de chegada, a prática social, que define e orienta sua ação. Procura compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplicar sobre uma lei ou um modelo previamente elaborado. Há preocupação em criar e produzir uma mudança, fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente.

Essa prática deve ser desenvolvida, concomitantemente, com a prática social, implicando em uma integração contínua entre objetivos e ações, entre saber e fazer, de forma consciente e criadora, diferentemente, da realização de uma prática burocrática, repetitiva e acrítica.

A formação do professor crítico-reflexivo, segundo Alarcão (2003, p. 41), “[...] baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e de reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores”.

Nessa perspectiva, o professor analisa a sua prática objetivando compreendê-las, minimizando aquelas práticas reprodutivas e desvinculadas da realidade educativa. Dessa forma, as atividades reflexivas servem de sustentáculos à identificação de um profissional que

investiga e reconstrói a sua prática docente pautada: “[...] no princípio cognitivo, na reflexão em torno das atividades desenvolvidas, na compreensão da prática pedagógica como objeto da Pedagogia comprometida com a qualidade da educação. [...]” (Priscila).

A afirmativa acima indica a probabilidade de uma formação docente reflexiva e, conseqüentemente, investigativa que integra teoria-prática, a partir da análise e da adoção de um elenco de teorias que explicitem e clarifiquem a forma como as ações pedagógicas são propostas, como essas são desenvolvidas e apreendidas, na instituição formadora e nas escolas de educação básica.

O currículo do Curso está organizado em eixos que: “[...] contribuem para a integração das disciplinas trabalhadas em cada semestre [...]” (Pedro). A organização curricular em eixos favorece a integração das disciplinas. Porém, essa organização deve ser compreendida e adotada por todos os professores formadores, de maneira consciente.

Foi destacado que: “*Há uma tentativa de contemplar as competências e habilidades, mas essas, não consistem no cerne da formação do professor [...]. Logicamente, que estas competências e habilidades serão contempladas e destacadas como elementos, mas o foco é o professor investigador e, para integrar a teoria e a prática docente, para sair do senso comum para investigar é necessário desenvolver competências e habilidades para dar conta desse processo.* (Carmem).

Desse modo, as competências do professor devem ser concretizadas, de forma reflexiva, passando a consistir em elementos subsidiadores para a realização de uma prática pedagógica investigativa, cuja relação teoria-prática é consolidada, a partir de reflexões que contribuem para a efetivação de uma prática profissional mais concisa, crítica e passível de ser reavaliada e enriquecida, continuamente.

A abordagem por competências, segundo os órgãos oficiais (MEC, CNE) deve ser adotada nos diferentes níveis de ensino para tornar a educação formal mais próxima das exigências do mercado e da sociedade. Esse conceito tem como significado a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas, numa perspectiva de formação profissional, como uma prática vinculada às necessidades do mercado.

Com relação à formação de professores, a justificativa para sua utilização, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2001) é a de que esta formação tem se mantido num modelo tradicional, não contemplando as características consideradas na atualidade como inerentes à atividade docente.

Os conteúdos de ensino carecem de uma seleção cautelosa e realizada de forma integrada: “[...] favorecendo a articulação de todas as disciplinas, exigindo que o professor chame par si, a responsabilidade de realizar mudanças, aprofundamentos para o enriquecimento da formação dos licenciandos, prevendo atividades integradas ou interdisciplinares”. (Priscila).

Esses procedimentos expressam a necessidade de uma integração permanente das diversas disciplinas, seja nos momentos destinados à elaboração do planejamento, à seleção de conteúdos afins e ao desenvolvimento de projetos, prevendo a realização de uma prática pedagógica integrada.

Desse modo, a realização de um trabalho conjunto possibilita o: “[...] atendimento às diretrizes e resoluções tem sido uma preocupação constante e que os professores estão empenhados e acima de tudo comprometidos com uma educação que seja de qualidade e que seja referência.” (Pedro).

Foi ressaltado que: “O Projeto Pedagógico elaborado pela equipe de desenvolvimento curricular foi sistematicamente submetido à análise do colegiado do curso Os professores que participaram das reuniões de colegiado em 2004 acompanharam e avaliaram a construção do projeto em eixos de formação [...]”. (Paula).

Essas declarações revelam a necessidade precípua do Curso estar inteirado, como também compreender e adequar sua proposta pedagógica (planejamento) às atividades sugeridas no Projeto Pedagógico, requerendo uma integralização dos conteúdos, tendo como referenciais, os eixos de formação.

Contudo, um dos aspectos que dificulta a realização plena do Projeto Pedagógico do Curso: “[...] é exatamente o fato de que não são todas as pessoas que estudam a proposta Não observam que o currículo é organizado em eixos. Se observar os Planos de Curso dos professores, pode-se perceber que nem todos estão atentos para estes eixos. É necessário que o professor estude. [...]”. (Carmem).

É imprescindível existir um maior empenho dos professores formadores em conhecer, de forma mais aprofundada, o Projeto do Curso, a partir da compreensão e da vivência dos seus elementos-chave para que seja possível definir, mais claramente, o processo formativo e a identidade profissional do pedagogo.

Um outro aspecto que interfere a efetivação e das propostas do Curso: “[...] refere-se à *resistência de alguns professores de mudar as suas concepções teóricas, dificultando transformar o currículo prescrito em um currículo em ação*”. (Priscila)

Para a entrevistada, o currículo prescrito ou formal normatizado, por meio das legislações pertinentes precisa ser adequado à realidade educacional no qual está sendo desenvolvido. Essa adequação incide em transformar e enriquecer este currículo em um instrumento passível de adequações, que implica na reorganização do tempo pedagógico, nos conteúdos, nas metodologias de ensino e na avaliação, conduzindo para o redimensionamento do processo de formação do Pedagogo.

Para mudar a forma como o currículo formal é desenvolvido é preciso necessário: “[...] *haver um envolvimento maior dos formadores com a proposta de formação: conhecer o Projeto, estudá-lo e envolver-se com o curso, esforçar-se por rever concepções e mudar práticas [...]. A questão é encampar a proposta, tentar colocá-la em funcionamento, algumas mudanças de concepção que nem sempre são fáceis de conseguir [...]*.” (Paula).

È necessário, pois, um maior envolvimento dos professores, no que concerne às atividades realizadas pelos alunos durante o processo ensino-aprendizagem e de (re) avaliar ou rever, continuamente, as suas próprias concepções e as propostas legais e pedagógicas, certamente, contribuirão para a adoção de novas estratégias para a efetivação de um currículo mais que contempla, tanto as orientações oriundas das legislações com as necessidades reais de seus participantes.

4.1.5. Equipe Gestora: As concepções de professor, o perfil profissional e a organização curricular, a implementação do Projeto Pedagógico do Curso, os aspectos relevantes e os condicionantes

Os desafios postos pelos referenciais legais expressos pela LDBEN nº. 9.394/96 e procedentes das Diretrizes Curriculares Nacionais determinam, a elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos de Formação de Professores tendo como base a indissociabilidade

entre ensino, pesquisa e extensão fundamentada na flexibilização curricular, a interdisciplinaridade e a articulação teoria e prática.

Nesse sentido, o perfil do professor formado nos Cursos de Licenciatura da UnUCSEH de Anápolis “ [...] *está organizado, de acordo com os princípios contidos nas Diretrizes Curriculares, prevendo a formação do professor que relaciona teoria e prática, de maneira crítica e reflexiva.*” (Diego).⁴⁰

As caracterizações da formação do professor crítico-reflexivo almejado pelos colegiados dos Cursos devem presumir a incorporação, pela Direção e pelos outros profissionais que atuam nos Cursos (Coordenadores e Professores), o acompanhamento e as adequações didático-metodológicas que possibilitem a construção da identidade desse profissional. Schön (1997, p.87) ressalta que

O desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional e as instituições formadoras deve tentar criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão-na-ação seja possível, se querem estimular os professores a se tornarem profissionais reflexivos.

De acordo com o autor, a formação do professor reflexivo é obtida, por meio da integração entre os processos de formação – o contexto e a gestão institucional, as práticas curriculares, as práticas docentes, pois os Cursos da UnUCSEH: “[...] *estão pautados nas competências e habilidades promulgadas pelas que se apresentam como elementos necessários à organização e desenvolvimento do currículo de formação e atuação do professor*”.

Esses elementos são abordados no Artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº.1, de 18 de fevereiro de 2002) enfatizando que:

[...] na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional.

II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

⁴⁰ As declarações do único representante da equipe gestora (Diretor) da UnUCSEH de Anápolis estão destacadas, de forma diferenciada (estilo de fonte: itálico), ao longo do texto.

Essas indicações precisam ser analisadas e compreendidas por todos os sujeitos que participam da dinâmica administrativo-pedagógica - direção, coordenação, professores formadores, pois ao adotarem o currículo por competências devem prever o desenvolvimento de conteúdos e atividades de ensino que conduzam à assimilação das múltiplas formas de aprender e colocar em prática os conhecimentos construídos.

Nessa ótica, a instituição formadora ao objetivar o desenvolvimento de uma formação docente sob o prisma da construção de competências e habilidades precisa propiciar os suportes básicos necessários para que os alunos e professores desempenhem com qualidade e reflexividade as suas atividades acadêmicas.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos: *“[...] só assumem importância para alguns professores, quando o credenciamento dos cursos bate à porta [...]. O docente opta por aquilo que seja inadiável ou que reverta maior benefício imediato”*.

Essa situação dificulta o alcance dos objetivos propostos, como também se contrapõe à visão de Projeto Pedagógico elaborado e desenvolvido de forma coletiva e a intensificação de sua importância para o bom desenvolvimento das atividades administrativas, curriculares, pedagógicas da instituição.

O Projeto Pedagógico deve ser identificado como um processo contínuo de reflexões e discussões coletivas, dos problemas e das propostas da instituição, prevendo uma maior organicidade das atividades ali desenvolvidas.

Entretanto, *“[...] o docente universitário se importa mesmo é com o que acontece no universo de sua área de conhecimento específica, os demais aspectos são tratados como burocracia burra, como elementos cartoriais ligado desnecessariamente à profissão”*.

Nesse sentido, o Projeto ainda não é visto como uma proposta fundamentada e contextualizada, em conformidade com as necessidades, os problemas e as expectativas da comunidade educativa, visando uma formação segura, ampla, em consonância com os propósitos definidos coletivamente.

O diretor salientou que: *“o principal aspecto que impede o desenvolvimento das atividades previstas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e, conseqüentemente, da formação do professor crítico-reflexivo é a solidão intelectual do professor desde a sua formação, que*

cria uma espécie de viés individualista combinado com uma tradição de autonomia intelectual, ora confundida com soberania em relação aos aspectos institucionais, incluindo o Projeto de Curso”.

Essa postura profissional dificulta a formação e a atuação docente crítica e reflexiva, com vistas ao alcance de transformações qualitativas no processo educativo e, *“Uma forma de proporcionar mudanças significativas no currículo e nas práticas dos professores é a avaliação externa [...]”.*

A avaliação institucional, segundo o entrevistado, contribui para se ter uma melhor visibilidade dos indicadores quantitativos e qualitativos das atividades desenvolvidas pela Unidade, de forma geral, contribuindo para a busca de novas ações administrativo-pedagógicas e suscita nos professores uma análise mais aprofundada de suas ações, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Para Dias Sobrinho (1996) a avaliação, nas suas mais variadas formas permite à realização de análises qualitativas que contribuam para que a universidade, nos processos de tomada de decisão reorganize os seus programas e as suas políticas, com vista a um desenvolvimento mais seguro das atividades acadêmicas e uma adequação mais eficaz da distribuição e administração dos recursos (humanos, materiais e financeiros) disponíveis.

Dessa forma, os resultados da avaliação contribuem para uma reflexão e para a busca da qualidade do fazer universitário, de maneira coletiva que passa a consistir: *“[...] em um elemento novo e contributivo ao provocar uma reflexão mais amíúde acerca das propostas pedagógicas e apontar o isolacionismo das disciplinas e de seus docentes, por meio de um processo de convencimento da comunidade docente da importância do Projeto de Curso como elemento inteligente e organizador do currículo, das Diretrizes Curriculares como elemento que asseguram os padrões mínimos de qualidade [...]”.*

Os aspectos apontados pelo participante aludem para a busca de novas e de variadas estratégias de organização do processo curricular e metodológica, por meio de atividades que favoreçam uma atuação mais integrada da equipe gestora com os professores formadores e desses como os alunos, visando uma prática educativa mais ampla e que oportunize a vivência de situações de projetos e de aprendizagens variadas.

4.2. Os Cursos Pesquisados: dando voz aos alunos

Tendo como eixo indicador a integração das respostas dos grupos A e B⁴¹ que participaram das entrevistas coletivas, os resultados apresentados, a seguir, destacam os informações mais expressivas - intragrupos e intergrupos, cujos assuntos ou temas abordados, ora se diferenciaram, ora se assemelhavam, enfatizando os pontos de vista dos grupos e dos indivíduos que deles participaram.

Serão abordadas, as concepções e as percepções dos participantes relativas à participação no processo de tomada de decisão, à organização e o desenvolvimento do currículo dos Cursos, propostas e/ou sugestões de ações prevendo mudanças, inovações ou melhorias na organização pedagógico-curricular dos Cursos.

As categorias selecionadas e enriquecidas por outras categorias que surgiram, ao longo do desenvolvimento desse processo contribuíram, significativamente para a intensificação das caracterizações primordiais relativas às repercussões das políticas públicas educacionais, nos Cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia da Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas (UnUCSEH) de Anápolis.

4.2.1. Curso de Geografia: A participação, a organização e o desenvolvimento curricular, as propostas de mudanças e as repercussões das políticas públicas educacionais

A participação efetiva de todos os agentes educativos – direção, coordenação, professores no processo de tomada de decisão, no que se refere aos conteúdos, aos métodos de ensino, aos recursos humanos, didáticos e financeiros, ao desenvolvimento de projetos, à reorganização do tempo pedagógico e à como avaliar essas ações e os seus resultados consiste em práticas fundamentais à solidificação segura e autônoma de uma gestão educativa democrática nas instituições educativas.

No entanto, essa prática na UnUCSEH de Anápolis.: “[...] é falha, pois, não há muito interesse de alguns alunos, porque ficam envolvidos com outras atividades [...]”. (Gilmara). Para que essa se construa de maneira eficiente: “[...] é preciso realizar um processo de

⁴¹ As concepções, as percepções dos acadêmicos participantes dos dois grupos foram agrupadas. Os nomes dos participantes foram substituídos por pseudônimos, contemplando a primeira letra dos Cursos: Geografia - G; História - H; Letras - L e Pedagogia - P.

conscientização e nós alunos precisamos estar mais inteirados, para podermos ‘expor’ as nossas idéias [...]’. (Gabriela).

A formação de hábitos democráticos se constitui em um dos principais elementos que atuam em defesa da gestão democrática. Para a formação de hábitos democráticos e, para o alcance desse propósito: “[...] a Unidade deve incentivar os alunos e professores para participarem mais, principalmente, quando se tratar de mudanças na formação do professor”.

(Glória)

Essa situação incide na necessidade de uma reorganização, gradativa desse processo, com vistas a uma melhor interpretação e para a apresentação de propostas que viabilizem a efetuação do Projeto Pedagógico do Curso e de todas as outras atividades desenvolvidas pela comunidade acadêmica, de maneira democrática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9.394/96 apontada nos seus artigos nºs. 14 e 15 a gestão democrática como um processo que possibilita o desenvolvimento de um trabalho educativo integrado nas escolas de educação básica, por meio da participação efetiva de toda a comunidade escolar e comunidade local.

Essa proposição está contemplada também, no art. 206 incisos III, da Constituição Federal Brasileira, de 1988 que ressalta:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...] III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...]

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; [...]. (1988, p. 135)

No que se refere à organização curricular, uma participante afirmou que: “*A nova organização do currículo contribui para a melhoria do ensino e da ampliação das atividades de pesquisa, mas é necessário ampliar a participação de maior número de alunos nessa atividade.*”

(Gilmara).

O ensino mediado pela prática de pesquisa possibilita ao aluno experienciar a relação teoria-prática, por meio de um processo investigativo sistemático da realidade educativa, do conhecimento apreendido e seu relacionamento concreto com a realidade sócio-educativa, tanto na instituição formadora como nas escolas de educação básica.

A pesquisa é essencial para a formação do professor, com vista a uma maior identificação e uma melhor interpretação identificação das nuances que acontecem no seu processo de formação e no seu fazer docente, e *“muitos professores se preocupam com a pesquisa e isso é muito bom, pois, nos ajuda a conhecer e compreender alguns conteúdos com mais facilidade e nos prepara para a sala de aula e para o ingresso na Especialização e no Mestrado.”*(Gilberto).

A pesquisa foi destacada como a prática imprescindível à formação do professor de Geografia, para que se sinta suficientemente preparado para atuar como investigadores e ser capaz de analisar o processo subjacente à prática de ensino-aprendizagem, por meio da reflexão na ação e sobre a ação docente, o que implica em uma utilização constante dessa prática, de professores de alunos que podem ser enriquecida: *“[...] pelas atividades como: A Semana do Curso de Geografia, seminários e projetos de extensão desenvolvidos nas escolas”*.

Para que essas práticas sejam materializadas: *“os professores precisam desenvolver os conteúdos de forma mais prática, dinâmica, propor mais pesquisas, a divulgação de seus resultados e sugerir a elaboração de projetos para serem desenvolvidos nas escolas [...]”*. (Gizelda).

Essas atividades apontam para a possibilidade de avanço e de enriquecimento do processo de formação e de atuação do professor em situações curriculares e extracurriculares adotadas, de forma construtiva, crítica e participativa.

Foi ressaltado que: *“[...] é necessário que os colegas entendam que o Curso não prepara somente para as atividades técnicas, de pesquisas e também para a docência e não visa formar somente o técnico – o Geógrafo, mas o professor de Geografia [...]”* (Gabriela).

Essa situação, segundo uma participante pode estar relacionada à: *“ carga horária das disciplinas pedagógicas que são mínimas e não dá tempo dos professores trabalharem todos os conteúdos, de uma maneira mais prática e isso prejudica a nossa atuação nas escolas e essas acabam ficando para serem desenvolvidas pelos professores de Estágio.”* (Glória).

Nesse sentido, faz-se necessário atentar para o fato de haver uma distribuição mais uniforme da carga horária de todas as disciplinas do Curso, dentre essas, as disciplinas de formação pedagógica, para que as atividades relacionadas à prática docente sejam efetivadas em todas as disciplinas, para que estas práticas não fiquem somente a cargo, dos professores das práticas de estágio e que contribuam para uma atuação docente mais segura.

A formação do professor deve contemplar momentos propícios para maior envolvimento dos professores formadores com os alunos, prevendo uma organização curricular que se concretiza, por meio da utilização de métodos e de recursos de ensino que se traduzem em ações definidas ou planejadas consciente e coletivamente.

Com relação às influências das políticas públicas educacionais, foi assinalado que: *“um dos aspectos que influenciou negativamente e desvalorizou os Cursos de Licenciatura das universidades foi a abertura e ampliação desses Cursos na rede privada.”* (Gizelda).

A abertura desordenada dessas instituições faz com que os valores institucionais e operacionais das universidades públicas sejam minimizados e o desenvolvimento de suas atividades fica a mercê dos ditames dos órgãos governamentais, se fazendo necessário, as universidades públicas reclamarem os seus direitos e proclamarem suas ações, por meio da propagação de suas deficiências – humanas, materiais e financeiras, bem como dos avanços alcançados e as atividades que estão sendo prejudicadas, devido a essas deficiências.

4.2.2. Curso de História: A participação, a organização e o desenvolvimento curricular, as propostas de mudanças e as repercussões das políticas públicas educacionais

A participação foi enfatizada, como uma prática que: *“Não é desenvolvida amplamente. A participação dos alunos nas reuniões e assembleias na Unidade ainda não é vista como algo importante [...]”*. (Hamilton), pois, *“Quem participa desses momentos é o representante de turma que repassa para a turma [...]”* (Hélia).

Essas declarações destacam a dificuldade da Unidade alçar sua autonomia administrativo-pedagógica e didático-metodológica – via o princípio de participação previsto no art.56 da LDBEN destaca que esse princípio consiste em um eixo desencadeador da gestão democrática nas instituições públicas de educação superior, por meio da constituição de colegiados deliberativos compostos pelos representantes da comunidade acadêmica (institucional), local e regional.

Fica claro, pois, a importância da participação nos processos decisórios das instituições educativas, como fator preponderante à realização de uma gestão, cujas ações são assumidas coletivamente Para Veiga (1995, p.4), a participação

é elemento inerente à consecução dos fins, em que se busca e se deseja práticas coletivas e individuais baseadas em decisões tomadas e assumidas pelo coletivo escolar, exige-se da equipe diretiva, que é parte desse coletivo, liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório como tal e seus desdobramentos de execução.

Os momentos de efetivação do processo de tomada de decisão nas instituições educativas devem ser permeados por um envolvimento intenso de todos os seus participantes sendo necessário um maior aprofundamento e conhecimento de suas diretrizes, no que se refere às atividades propostas pela Unidade devem ser desenvolvidos a luz das discussões e da elaboração de atividades definidos de forma compartilhada.

Nesse sentido, a forma como foi organizado o currículo do Curso: *“contribuiu para uma boa formação na área da docência e para a realização de projetos de pesquisa [...]”*. (Humberto).

Essa organização possibilita um maior envolvimento dos alunos nessas atividades, contribuindo para uma formação mais ampla e passível de mudanças e adequações, de maneira mais reflexiva e condizente com a realidade educativa, tanto no interior da Unidade Universitária.

Foi ressaltado que: *“O currículo do Curso é bem estruturado, mas é preciso ter uma maior integração entre os conteúdos das disciplinas específicas e pedagógicas para facilitar as atividades de Prática Curricular e de Estágio.”* (Hélida).

O desenvolvimento do currículo e, conseqüentemente, dos conteúdos de ensino das disciplinas (específicas e pedagógicas) mais integralizados certamente, contribuem para uma maior integração entre o processo de ensino e a prática profissional, entre teoria e prática, por meio da investigação conjunta da comunidade acadêmica, na busca dos aportes teóricos que contribuam para a solução das situações-problema, como também, para o alargamento e desdobramentos de seus conhecimentos e de suas práticas.

O tempo, mais especificamente, a ampliação da carga horária do Curso: *“[...] não garante a melhoria da qualidade do processo de formação, pois, houve um acréscimo de disciplinas no currículo do Curso, em contrapartida, a carga horária de algumas disciplinas específicas foi diminuída e assim, o ‘tempo’ fica muito pequeno para aprendermos determinados conteúdos.”* (Hilton).

Assim: *“Seria muito bom se fosse ampliada a oferta de disciplinas optativas, pois ampliam a nossa formação e enriquecem as disciplinas já existentes”*. (Homero) e, considerando que alguns alunos ingressam no Curso sem ter uma visão ampla de que as suas propostas pedagógicas, curriculares e metodológicas estão direcionadas, primordialmente à formação do professor, foi sugerido que: *“O Curso deve ter dois direcionamentos, ou seja, o curso de Bacharelado e o de Licenciatura, facilitando a escolha dos alunos.”* (Hilda).

Um condicionante que interfere na realização mais coesa do Projeto Pedagógico do Curso refere-se às *“[...] normas de avaliação estabelecida para a realização do ENADE⁴², pois os seus resultados, nem sempre correspondem à maneira como a formação está sendo oferecida. É elaborado, de forma geral, não levando em conta, os currículos oferecidos, os métodos e recursos disponíveis e as experiências dos acadêmicos, no campo profissional.*

Dessa forma, essa avaliação para consistir, de fato, em um processo que indica os avanços e os retrocessos do processo de ensino e da prática profissional dos alunos dos cursos de graduação, em específico, os Cursos de Formação de Professores deveriam ser elaboradas, a partir das diretrizes curriculares baseadas em conteúdos básicos utilizados por todas as IES, mas, contemplando questões que possibilitem os avaliados destacarem, conforme o seu processo formativo, os seus conceitos, as suas percepções referentes aos conteúdos primordiais à sua formação e atuação profissional.

Essa avaliação deveria fornecer, portanto, possibilidades para as análises abrangentes das dimensões, das estruturas, dos objetivos, das relações, das atividades, dos compromissos e das responsabilidades sócio-culturais e regionais das instituições educativas.

Um outro participante afirmou que: *“Algumas necessidades apresentadas pela UEG, principalmente, com relação à abertura de concurso para professores, ampliação de vagas, melhoria nos laboratórios, aumento de materiais didáticos específicos para o Curso são ignorados pelo Governo do Estado e, este cobra bons resultados, mas, não oferece condições para isso”*. (Hilton).

⁴² ENADE – Exame do Desempenho dos Estudantes (Educação Superior). Instituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, por meio da Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Consiste em um componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, como condição prévia a conclusão de curso de graduação, expedição e respectivo registro do diploma. (<http://www.inep.gov.br>. Acesso em 25/03/08).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a realização de uma reflexão de toda a comunidade da UnUCSEH, com vistas à deliberação conjunta, de ações coerentes e suscetíveis de serem realizadas, provavelmente, promoverá mudanças possíveis e desejadas, na busca de sua autonomia, em conformidade com as suas necessidades e perspectivas, mas, que demanda tempo e uma maior sensibilização por parte das instâncias superiores do Estado.

Lück (1999) aponta que a autonomia é alcançada quando as atividades são definidas e realizadas coletiva e responsabilmente, bem como pela ampliação dos momentos destinados ao processo de tomada de decisão e da integração de responsabilidades entre os dirigentes do sistema governamental, dirigente da instituição educativa e da comunidade, visando à intensificação da gestão democrática, via participação coletiva.

De acordo com um participante, uma influência marcante das políticas públicas educacionais na organização e mudanças na matriz dos Cursos de Formação de Professores se relaciona às: “[...]: *“Resoluções instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, a partir do ano de 2001 que propõem mudanças radicais nesses Cursos e que, na maior parte das vezes, não são colocadas em prática [...]”*”.

Essa afirmativa acentua a necessidade de uma análise mais aprofundada de todo o Colegiado do Curso referente às propostas e as mudanças efetivadas no processo de formação do professor de História, de acordo com as referidas Resoluções, visando atender as propostas legais e, ao mesmo tempo adequá-las ao Curso, levando em conta, as especificidades existentes.

4.2.3. Curso de Letras: A participação, a organização e o desenvolvimento curricular, as propostas de mudanças e as repercussões das políticas públicas educacionais

O princípio da participação, enquanto elemento básico à realização da gestão educativa democrática, não está sendo contemplado, nas atividades da UnUCSEH de Anápolis, porque: *“Muitos alunos e a maioria de professores e funcionários não se envolvem nas questões relacionadas à vida da Unidade e da Universidade, são acomodados.”* (Luiz).

Assim: *“É necessário que seja eliminada essa cultura na Unidade, pois, prejudica o bom andamento das atividades e, para isso, deve haver uma maior interação e uma melhor comunicação entre direção, funcionários, professores e alunos.”* (Lílian).

Como abordado anteriormente, a organização administrativo-pedagógica alicerçada nos princípios de gestão democrática implica uma participação ativa de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, visando o alcance de suas metas, de maneira efetiva.

A proposta pedagógica do Curso *“Prevê uma formação em que a teoria e a prática estão interligadas, mas os professores ainda não conseguem desenvolver suas aulas dessa forma, os conteúdos são trabalhados de maneira independente”*. (Lúcia) e, *“os conteúdos de muitas disciplinas possuem pouca ou nenhuma integração entres si; principalmente, entre as disciplinas teóricas (específicas) e as disciplinas práticas (pedagógicas)”*. (Leandro).

Para que a formação docente organizada, a partir da relação teoria-prática, como eixo desse processo é de suma importância que todos os educadores compreendam as bases epistemológicas dessa proposta e definam, consciente e coletivamente, os seus objetivos pedagógicos, se afastando assim, da realização de uma prática educativa tecnicamente elaborada e efetivada, por meio de métodos que consistem, basicamente, no ‘repasse’ de conhecimentos assépticos, dificultando a percepção dos alunos de empreendê-los na sua prática pedagógica.

Foi ressaltado que: *“Parece que professores de algumas disciplinas específicas que estes não têm formação pedagógica e não conhecem a realidade das escolas de educação básica [...]”* (Luana).

Essa afirmativa intensifica que a formação pedagógica do professor formador é preponderante para o desenvolvimento das atividades teóricas e práticas, bem como um conhecimento e uma vivência mais ampla da dinâmica do ensino-aprendizagem das escolas de educação básica, contribuindo, significativamente, para que os licenciandos correlacionem os conteúdos apreendidos às atividades teórico-práticas empreendidas nas escolas onde irão atuar.

Um dos principais problemas que impedem a realização da integração teoria e prática educativa é que *“a Unidade não cumpre as suas funções básicas: o ensino, a pesquisa e a extensão, pois o ensino é o que prevalece. Já avançou bem na pesquisa e nos projetos de extensão, mas precisa ampliar muito, essas funções.”* (Luciano).

A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão é indispensável para o planejamento, para o desenvolvimento e para a avaliação das atividades curriculares do Curso, consiste em uma ação processual que traz em si a marca da omnilateralidade e da

unilateralidade⁴³, promovendo a interatividade crítica que, por sua vez, rompe com a cultura dissociativa entre esses processos.

Para expandir ainda essas práticas foi sugerido: *“O aumento de disciplinas optativas possibilita um atendimento melhor das nossas necessidades e ajudar na realização de atividades mais direcionadas à extensão e à pesquisa.”* (Lílian).

Durante o desenvolvimento do currículo do Curso está proposta *“ a construção de competências e habilidades para a formação do professor, mas, nem mesmo os professores, na sua maioria, sabem explicar, de forma clara, como estas são realizadas [...].”* (Lúcia).

Essa proposição incide na realização de uma análise mais detalhada, pois, pode contemplar tanto uma formação acrítica, visando formar o profissional que seja capaz de ‘saber fazer’, sem empreender reflexões e identificar as interferências sociais, políticas, acadêmicas e curriculares, na sua formação e na atuação profissional.

A perspectiva de uma formação baseada na construção contínua, de competências (saber) e habilidades (saber fazer) é destacada, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução - CNE/CP 1/2002), em seu art.3º, que os princípios norteadores do processo de formação de professores, dentre esses, a competência enfatizada como um espectro central na orientação do curso.

É preciso também, propiciar o desenvolvimento de ações perceptivas e reflexivas alusivas ao desenvolvimento do currículo do Curso mediado por um conjunto de competências e habilidades, para que seja possível identificar os passos ou etapas básicas a serem perseguidas por todos os agentes envolvidos no processo de formação do professor, como uma maneira eficaz de explicar, de interpretar e de demonstrar como os conhecimentos estas práticas estão sendo construídas e como são utilizadas.

⁴³ Omnilateralidade: Formação que permite ao sujeito não ter somente as habilidades e competências para o exercício de várias funções, mas possibilita a expressão de todas as dimensões de sua existência: afetividade, razão, política, trabalho, ócio, etc.

Unilateralidade: Formação que especializa o sujeito em diversas funções ou lhe atribui a capacidade cognitiva e as competências necessárias para exercer diversas funções. (DUARTE, Newton (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 54.

Nessa visão, a aquisição de competências não se constitui somente em um elenco de saberes e de práticas que prepara o profissional para atuar ‘com eficiência’ no mercado de trabalho, mas, prevê a possibilidade de emancipação humana e sócio-cultural, dos alunos e dos professores.

É percebido que: *“Um dos principais reflexos das políticas das públicas educacionais refere-se à flexibilização do currículo previsto na LDBEN que não está explicada de forma clara, levando a realização de muitas modificações que poderão prejudicar a nossa formação [...]”* (Leandro).

A proposta pedagógica do Curso precisa ser analisada, minuciosamente, para que seja possível prever um melhor direcionamento das atividades desenvolvidas nas instituições educativas, de maneira geral e, em específico, na UnUCSEH, presumindo uma participação ativa de toda a comunidade acadêmica, para que se apropriem nas estratégias da organização e do desenvolvimento do currículo, por meio de reflexões e tomadas de decisão efetivadas de forma conjunta, permitindo uma (re) configuração mais acertada desse processo.

4.1.4. Curso de Pedagogia: A participação, a organização e o desenvolvimento curricular, as propostas de mudanças e as repercussões das políticas públicas educacionais

A participação das acadêmicas⁴⁴ no processo de tomada de decisão foi expressa, por meio das seguintes afirmativas: *“A participação dos acadêmicos, em geral, é insuficiente, mas se esforçam em estar inteirados, mas alunos ficam afastados ou não são comunicados sobre as atividades referentes às mudanças ocorridas na Unidade.”* (Petrina). *“Tenho um bom relacionamento com a Administração e minha participação também é muito boa, pois, sou representante de turma e participo do Diretório Acadêmico.”* (Paola)

A participação é vista de forma diferenciada pelas participantes, mas que coincidem com as afirmativas dos participantes dos outros Cursos, pois, esta ainda não é identificada como uma ação preponderante para a intensificação de um processo educativa democrático.

⁴⁴ O grupo do Curso de Pedagogia foi composto por pessoas do sexo feminino.

Para Demo (1988), a participação não é algo natural e sim um processo de conquista, aprendido e, sobretudo, de disputa. Assim, esse processo é identificado ou percebido, de maneira diferenciada pelos indivíduos e grupos.

Com relação à organização curricular, foi destacado que: *“a organização do currículo em eixos facilita bastante o desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas”*. (Pauline). Entretanto: *“Há um distanciamento entre a teoria a prática. Os professores precisam desenvolver os conteúdos, destacando como estes podem ser desenvolvidos na prática [...]”*. (Perla)

Os eixos de formação contribuem para a efetivação de um currículo e de uma prática educativa integrada, mas, de acordo com a afirmativa da aluna, há um distanciamento entre a teoria a prática educativa, ou seja, existe uma desintegração entre o saber e o fazer pedagógico, onde a teoria sobrepõe à prática e, para minimizar essa desintegração: *“Deve haver uma maior integração dos conteúdos trabalhados em sala com os que iremos desenvolver nas escolas, como também, a utilização de materiais didáticos variados e alternativos voltados para a nossa área de atuação nas escolas [...]”*(Pâmela).

Anastasiou (2004) afirma que a função do professor é de provocar, instigar, valer-se dos alunos para elaborar uma integração com o objeto de aprendizagem que, no momento em que os alunos apresentem alguma dificuldade, o professor seja capaz de auxiliá-los, para que estes tomem consciência das necessidades socialmente existentes na sua formação que só acontece, por meio da integração e do compartilhamento.

Foi apontado que *“a inclusão na matriz curricular das atividades de Prática Curricular e das Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento enriqueceram as nossas práticas.”* (Pauline)

Essas atividades asseguram a possibilidade de introduzir, durante o desenvolvimento do currículo, novos conteúdos gerados pelo avanço da área de conhecimento em estudo, permitindo, com isso, sua atualização permanente.

A principal repercussão das Políticas Públicas Educacionais no Curso está direcionada à: *“LDBEN e de algumas Resoluções do Conselho Nacional de Educação e, a flexibilização dos currículos dos cursos contribuíram para a transformação do Curso Normal Superior, em Curso de Pedagogia e que nos colocou em uma situação desvaloriza diante dessa iniciativa”*. (Perla).

Isso proporciona também: “[...] o surgimento de diversos Cursos de Licenciatura para professores atuantes ou em exercício nas escolas de educação básica, que visam formar o professor, em um período de tempo inferior ao dos cursos regulares, não tendo condições de prepará-los para uma postura mais investigativa e crítica. (Pauline).

O princípio da flexibilização curricular implícita na LDBEN autoriza a diversificação das instituições superiores com suas várias especificidades, especializações e graus de abrangência das Instituições privadas de Ensino Superior (artigo nº 44) possibilitando o surgimento de cursos e programas⁴⁵ de curta duração.

Os problemas apontados e as propostas de mudanças devem ser pensados cuidadosamente, por todo o Colegiado, para que haja um melhor direcionamento de suas atividades, bem como uma maior compreensão acerca desses processos respaldados e efetivados a luz das legislações vigentes e que, por sua vez, apresentam determinadas lacunas ou não explicitam, de forma clara e condizente como os processos de (re) organização e de ampliação da estrutura curricular do Curso que se configura em uma área de conhecimento sobre a educação que se constrói por meio do trabalho coletivo dos educadores, discutido e avaliado continuamente, sustentado pela reflexão das finalidades da educação.

4.3. Um Breve balanço das falas

O perfil profissional do professor proposto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, conforme as análises efetivadas no capítulo anterior, bem como das afirmativas dos professores, dos coordenadores e do diretor emergiram para o destaque de um conjunto de caracterizações que identifica o professor como um profissional crítico-reflexivo capaz de relacionar teoria e prática, nos vários momentos de sua formação, como também, valer-se de suportes teórico-conceituais, metodológicos e investigativos que contribuam para a sua atuação na educação básica.

Entretanto, as afirmativas dos participantes relacionadas ao perfil profissional conduziram à percepção de que as características alusivas à identidade profissional do professor explicitadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos não estão sendo contempladas, devido, principalmente, ao número reduzido de professores que conhecem amplamente, os

⁴⁵ Referem-se aos Cursos Sequenciais e aos Programas Especiais de Formação (inicial e continuada) de Professores em exercício ou atuantes na educação básica.

Projetos Pedagógicos dos Cursos e a ausência de momentos destinados à efetivação de atividades pedagógicas compartilhadas.

Esses aspectos conduzem a um ensino fragmentado que induz à formação docente precocemente especializante, em detrimento da promoção de um aprendizado interdisciplinar e da integração de conteúdos e da mobilização coerente do conhecimento em ação, o saber prático, fundamental para a realização da profissionalização docente e, para isso, é necessário haver mudanças tanto no perfil profissional dos professores formadores como na forma como estes desenvolvem a sua prática pedagógica.

Os interlocutores ressaltaram, de forma incisiva, o desenvolvimento do currículo por competências, em detrimento de uma explicitação mais detalhada do conjunto de conteúdos, de métodos utilizados para contribuir para a construção do perfil profissional adotado pelos Colegiados dos Cursos.

Os condicionantes que interferem na concretização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos foram enfatizados pela existência de um trabalho docente realizado de forma fragmentada ou isolada; a falta de um maior envolvimento dos professores relativos às proposições legais e àquelas expressas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

As afirmativas apontadas pelos interlocutores propiciam a intensificação da dicotomia entre a proposta pedagógico-curricular ressaltada no Projeto Pedagógico Institucional e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação de Professores da Unidade Universitária, como também, na forma ou maneira como estes processos são contemplados, na prática educativa cotidiana.

As problemáticas e as proposições apontadas conduzem à necessidade de mudanças significativas na organização curricular e no desenvolvimento dos Projetos Pedagógico dos Cursos e à realização de uma reflexão conjunta de toda a equipe – direção, coordenação, professores e acadêmicos, para uma compreensão mais concisa relativa às propostas legais e pedagógicas e a forma como essas são desenvolvidas na UnUCSEH de Anápolis.

A participação no processo de tomada de decisão foi caracterizada de forma diferenciada, pois, para a maioria dos interlocutores da entrevista semi-estruturada, esse processo é ineficiente, no que tange à elaboração do projeto Pedagógico, dos Planos de Curso

e que, conseqüentemente, dificulta a concretização de um processo de ensino mais conciso e integralizado.

Para os acadêmicos, essa prática é incipiente devido ao desinteresse de alguns professores de se envolverem nesse processo e a administração não informa, de maneira mais efetiva, as problemáticas, as propostas, as mudanças que ocorrem na dinâmica administrativo-pedagógica e curricular na Unidade Universitária.

Foram citadas algumas sugestões para a efetuação mais precisa dos Projetos Pedagógicos dos Cursos pautadas na distribuição mais uniforme e mais integrada das disciplinas curriculares, na ampliação de momentos destinados à realização de processos de tomada de decisão, na ampliação das atividades acadêmicas investigativas e a oferta de disciplinas pedagógicas e optativas, desde o início do (s) Curso(s) e a possibilidade do professor analisar, de forma ampla, as propostas dos Projetos Pedagógicos, antes de contemplá-las, em seu planejamento e na sua prática pedagógica cotidiana.

Quanto às influências das políticas públicas educacionais nos referidos Cursos, de acordo com as declarações dos participantes, essas influências estão relacionadas, precipuamente às proposições explicitadas na LDBEN – 9.394/96 e nas Resoluções instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, a partir do ano de 2001, mas, especificamente, as Resoluções nºs. 1 e 2 de 2002, mais recentemente, que tratam das Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação de Professores para a educação básica e a distribuição da carga horária dos referidos Cursos em nível superior e a Resolução nº. 1 de 2006 que trata das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

As especificidades dessas normatizações estão relacionadas à organização e o desenvolvimento das propostas administrativas, pedagógicas e curriculares dos Cursos de Formação de Professores expressas nos Projetos Pedagógicos da Universidade, no perfil profissional do professor permeado pela aquisição de competências e habilidades concernente à atuação do professor, ao desenvolvimento do currículo em eixos ou núcleos de formação que aludem a realização de uma prática pedagógica mais integralizada.

Outros aspectos devem ser destacados como, a distribuição do tempo pedagógico condizente com os conteúdos, de formação geral e de formação específica, a flexibilização concedidas por essas legislações, no que tange à implantação e expansão desses Cursos, de

forma mais abrangente, nas instituições de ensino privado, conduzindo o aumento da competitividade desses profissionais no mercado de trabalho (escolas), como também intensificado certo desprestígio, por parte do Estado ante as instituições públicas e a realização dessa formação, de forma ‘aligeirada’, comprometendo a qualidade do processo de profissionalização do professor.

Nesse sentido, essas propostas devem ser analisadas, por meio de estudos diversos e interpretações coesas, para que todos os participantes – direção, coordenação, professores e alunos possam identificar os problemas ou entraves alusivos aos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Deve-se prever, portanto o alcance dos objetivos que ultrapassem os planos teóricos e imediatos, por meio de um trabalho coletivo, sistematizado por diálogos contínuos, gerando uma maior integração entre as disciplinas que compõem o currículo dos Cursos, das metodologias utilizadas e das adequações ou mudanças que correspondam à minimização de problemas que permeiam o processo de formação do professor, bem como aquelas que favoreçam a ampliação dos saberes e das práticas da equipe gestora, dos professores formadores e dos acadêmicos, em formação da UnUCSEH de Anápolis.

Pelo exposto, as análises efetivadas a luz das declarações dos partícipes das entrevistas conduziram à intensificação de uma maior observância às ações, de ordem administrativa, pedagógica e curricular realizadas da Unidade e, que por sua vez, direcionam para uma maior abertura para ouvir as vozes de todos os sujeitos envolvidos, cujos depoimentos revelados, por meio das entrevistas e da realização contínua de avaliações concernentes a essas ações atendendo as perspectivas de uma metodologia qualitativa, podem dar importantes contribuições ao processo de revisão, de reorganização e da concretização de novas diretrizes curriculares dos Cursos.

A realização de uma formação pedagógica de qualidade e de metodologias atualizadas adotadas, de forma responsável e coerente, pelo conjunto de educadores são elementos indissociáveis e a existência de uma educação de qualidade que se efetiva, na medida em que todos os segmentos envolvidos participem do processo educativo, contribuindo desta maneira, para o debate crítico que esclarece dúvidas e divergências, possibilitando o delineamento de caminhos e soluções mais democráticas.

CONCLUSÃO

O propósito do estudo foi refletir a respeito das repercussões das políticas públicas educacionais, a partir da década de 1990, na organização curricular dos Cursos de Formação de Professores no Brasil, de forma geral e, especificamente dos Cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia da Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas de Anápolis (UnUCSEH), da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Durante a pesquisa foi possível averiguar que as medidas que vêm sendo empreendidas no sistema educacional, de forma geral, estão intensamente subservientes aos interesses e as propostas dos organismos internacionais⁴⁶, apresentando certa analogia, tanto na estrutura das legislações educacionais que direcionam a organização do sistema educacional brasileiro como nos discursos e projetos elaborados pelos empresários, pelos representantes dos organismos internacionais que se apresentam como propostas distantes da realidade educativa.

Com relação à conjectura apresentada pelo projeto social neoliberal e as reformas do Estado, especialmente, no que se refere às mudanças indicadas pelas políticas educacionais, a partir da década de 1990 conduziram à assimilação dos aspectos constitutivos de um período centrado na globalização da economia, no arrefecimento do poder e no desmembramento do Estado que passou a maioria de suas responsabilidades administrativas para o setor privado.

Por conseguinte, esses acontecimentos suscitaram o fenecimento das fronteiras econômicas; no desmembramento do Estado; a extinção gradativa do acesso aos direitos sociais, à privatização dos setores estratégicos, como: saúde habitação, transporte, comunicação, educação, comunicação, entre outros, ampliando competitividade, por meio da maximização dos lucros, do incremento das novas tecnologias e do favorecimento ilimitado da expansão do ensino privado, ao mesmo tempo em que o ensino público é aniquilado. Nesse

⁴⁶ Banco Mundial (BM), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Bando Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

ínterim, as mudanças indicadas pelas políticas públicas educacionais visavam, prioritariamente, a preparação altamente racionalizada dos profissionais⁴⁷.

As orientações contidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 (1996), Edital nº. 4 (1997), no Plano Nacional de Educação (2001) e, em especial, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível, curso de Licenciatura, de graduação plena (2001, 2002) são justificativas como indicações imprescindíveis à reforma curricular, cuja ênfase incide, sobretudo, na melhoria da qualificação profissional, por meio de conhecimentos, de competências e de habilidades essenciais para atender as necessidades da sociedade globalizada e contribuir para o crescimento econômico do país.

A expectativa colocada para o profissional nessa sociedade globalizada é que ele seja cada vez mais comprometido, multifuncional, polivalente, participante, submergido no desenvolvimento do pensamento teórico e abstrato, flexível, criativo, analítico, cooperativo para atender as novas necessidades do mercado e, sobretudo, estar preparado para mudanças contínuas, em sua atuação profissional.

No caudal da finalidade de expansão da educação superior, as políticas públicas empreendidas, a partir de 1990 e que influencia a realidade educativa atual, prevêem a racionalização e a atualização das suas atividades atribuindo-lhe, copiosamente, as mesmas prerrogativas e funções de uma empresa, por meio da diferenciação institucional, funcional, de cursos e de currículos.

A universidade passa a ter um caráter, eminentemente funcional voltada para uma rápida formação profissional direcionada às demandas sócio-econômicas, ser produtiva, flexível e regulada por contratos de gestão.

Esses procedimentos conduzem para a ampliação da idéia de cursos com um menor tempo de duração e de cursos a distância, que prescindem da relação presencial e que, segundo Chauí (2001, p. 182): “ transforma a educação de direito em serviço e percebe a Universidade como prestadora de serviços e introduz o vocabulário neoliberal para pensar o

⁴⁷ Esses aspectos indicam uma grande aproximação com os preceitos neoliberais, por meio da parceria público-privado e da disseminação de cursos de extensão pagos nas universidades públicas, à atribuição à iniciativa privada na expansão de vagas.

trabalho universitário, como transparece no uso de expressões como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da Universidade”.

Destarte, a formação de todos dos profissionais e a formação de professores é fundamentada no modelo prático que visa o desenvolvimento das habilidades para uma atuação profissional ‘mais eficiente’, objetivando capacitá-los para enfrentar a competitividade e estar cada vez mais afinado com o mercado capitalista - definidor e avaliador das atividades realizadas.

O processo é realizado, por meio da produção ininterrupta, de conhecimento e de competência nos moldes colocados pelo pragmatismo, das diretrizes neoliberais direciona para a caracterização de um conhecimento que é construído mediante o ato de ‘saber fazer’, numa perspectiva de atuação profissional, com uma organização curricular fragmentada e com uma prática pedagógica subordinada aos princípios da tradição positivista, que visa formar o profissional para uma efetiva produção de bens e serviços que deve ser avaliado e recriado, continuamente.

Esse modelo de formação de professores vem sendo gradualmente, questionado e refutado, pois sua organização curricular, cujas teorias são genéricas impossibilitando solucionar os problemas específicos do ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a prática educativa se desenvolve tendo como referencial, a tradição pedagógica positivista, de cunho estruturalista, que visa enquadrar a realidade aos métodos e técnicas considerados universais, sem valorizar ou mesmo estimular a reflexão sobre a prática e de buscar métodos e técnicas adequados para analisar os condicionantes que permeia a prática educativa.

A perspectiva que vai de encontro e/ou contradiz essa tipologia para os cursos de formação de professores refere-se à pedagogia progressista voltada para o desenvolvimento social, cujo currículo é organizado a luz dos preceitos teórico-práticos da teoria pós-estruturalista, baseada na criticidade, na reflexividade, na compreensão da provisoriade dos conhecimentos, das relações (intra e interpessoais) e dos contextos sócio-históricos e culturais, nas relações pessoais, na autoridade individual e na autonomia conscienciosa.

O modelo de formação proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais tem como objetivo principal preparar os futuros professores para o desenvolvimento consciente de sua

atuação profissional e da identificação de suas capacidades para analisarem os efeitos de sua atuação junto aos alunos, escolas e sociedade, numa perspectiva de formação e de atuação pedagógica ampla e que conduz para construção da identidade do professor como um sujeito crítico-reflexivo que utiliza a pesquisa como elemento intensificador de suas análises e das mudanças de suas ações.

O professor reflexivo, segundo Zeichner (1993), identifica a riqueza das experiências vivenciadas pelos bons professores, por meio da compreensão e a adoção de um processo de ensino que se inicia, a partir da reflexão sobre a sua própria experiência e pela detecção de que tipo de saber pode ser tirado da experiência dos seus pares.

O professor é identificado como um profissional capaz de realizar, continuamente, uma análise de sua própria prática e buscar a melhoria dessa prática, por meio de comparações entre as ações já empreendidas e a apreciação e/ou análise das práticas efetivadas por outros profissionais, por meio de diálogos, objetivando o enriquecimento de sua práxis pedagógica e do aprendizado dos alunos da educação básica, sob sua responsabilidade.

A concretização efetiva dessa formação implica no esforço de todos os envolvidos no processo educativo, possibilitando a superação de visões instrumentalistas e funcionalistas de conhecimento constantes nos projetos das instituições educativas, objetivando o alcance de uma ação curricular definida por saberes (teóricos, metodológicos e organizacionais), por meio da utilização de métodos e recursos de ensino variados, com vistas à construção de conhecimentos e práticas, não apenas instrumentais, mas, sobretudo, qualitativas.

As reflexões alusivas ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) permitiram identificar que, a forma como este documento está organizado dificulta o alcance de sua autonomia administrativo-financeira, que por sua vez, influencia no avanço do processo ensino-aprendizagem, pois, a realização dessas atividades, não depende somente do desejo de alçar os processos de uma gestão mais democrática, mas a adoção de medidas administrativas, pedagógicas, curriculares e financeiras que conduzam à sua efetiva autonomia.

As proposições apresentadas no referido documento estabelece a realização de revisões contínuas e da adoção de novas estratégias, como também, haver uma maior

participação dos professores, dos auxiliares técnico-administrativos, dos acadêmicos e da Administração Superior da UEG, no sentido de garantir a execução do Projeto, sob pena de comprometer a qualidade do ensino, como também colocar em risco a credibilidade dessa instituição.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UnUCSEH de Anápolis está centrado em um processo ensino-aprendizagem acoplado aos processos de pesquisa e extensão, bem como em um processo contínuo de reflexão de toda a comunidade acadêmica, levando em conta a realidade da instituição, os subsídios - objetivos e subjetivos, os elementos transitórios e os processos de permeabilidade e flexibilidade que o contempla, para que possa incorporar as demandas sócio-econômicas e culturais emergentes.

Além desses processos são destacados no Projeto, propostas para uma melhor articulação e reorientação das ações (administrativas, pedagógicas e curriculares) da Unidade Universitária, definindo as prioridades para o seu processo de gestão e contribuindo para o alcance de uma maior dinamicidade e um nível elevado de coesão intra-institucional.

Todavia, é presumível que essas metas não estejam sendo alcançadas, por se tratar de ações a serem concretizadas em longo prazo, cujos princípios organizativos devem ser definidos coerentemente com os limites e as possibilidades expressos pelas atividades pedagógicas, curriculares, metodológicas e sócio-culturais empreendidas pela Unidade Universitária.

As análises atinentes às propostas pedagógicas e curriculares explicitadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia enfatizam que o perfil profissional do licenciado, a estrutura curricular, o tempo pedagógico, a organização didático-metodológica e as atividades práticas (Prática Curricular, Estágio Supervisionado e Atividades Científica e Sócio-cultural) estão voltados para a docência.

As atividades de ensino, pesquisa e extensão são destacadas como elementos essenciais para o desenvolvimento de uma formação docente ampla e diversificada, mas, essa integração só será concretizada se houver a ampliação das atividades de pesquisa e de extensão, haja vista que estas ações integradas à autonomia institucional podem conduzir a UnUCSEH de Anápolis a gerir a si mesma e ser capaz de propor e executar coletivamente

uma política científica e educacional, por meio de projetos que facilitam a articulação e o atendimento dos interesses sociais vigentes.

Durante as entrevistas foi possível perceber que há o reconhecimento pelo diretor, coordenadores, professores e alunos, dos benefícios oriundos da implantação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos na UnUCSEH de Anápolis, porém, foram identificadas algumas dificuldades, primordialmente, no que tange à participação dos professores e alunos nos processos de tomada de decisão, à implementação de um currículo mais integralizado, à utilização dos recursos didático-metodológicos variados que colaborem para a prática docente nas escolas de educação básica.

A participação foi apontada como incipiente e que gera, conseqüentemente, o desenvolvimento de ações diferenciadas pelos professores formadores aludindo uma formação docente mesclada pelas teorias e pelas práticas, ora progressistas, ora conservadoras, dificultando a intensificação, pelos educadores e pelos licenciandos, da identidade profissional do professor.

A ausência de uma seleção e de uma utilização mais concisa dos multimeios didático-metodológicos foi enfatizada como instrumentos que dificultam a relação teoria-prática e a pesquisa – ações subsidiadoras da formação do professor crítico-reflexivo, em contraposição ao modelo de formação, cujo objetivo principal é a aquisição de competências e habilidades inerentes ao preparo técnico para atender a demanda do sistema sócio-econômico neoliberal.

A partir desses condicionantes fica claro que há certa resistência à mudança e poucas análises e estudos conjunto, visando avaliar as proposições apresentadas e a adoção daquelas que vislumbrem as necessidades e os anseios da comunidade acadêmica.

Para isso, cabe ao diretor, aos coordenadores, aos professores e aos licenciandos desenvolver ações que minimizem e/ou eliminem o cumprimento de um plano de trabalho instrumental, burocrático, cuja organização técnica não contribui para a melhoria do processo formativo dialógico e interdisciplinar.

Os aspectos assinalados conduzem ao destaque da necessidade da Unidade repensar a sua proposta pedagógica destacada no Projeto Pedagógico Institucional e nos Projetos Pedagógicos de Curso, pois, a forma como essa é identificada pelos educadores e acadêmicos

apresenta certas contradições que, por sua vez, interferem na formulação de seus currículos, de suas metodológicas e de suas práticas avaliativas.

Esses educadores se defrontam com um sistema organizado de ensino, com leis e normas, apontadas como um dos principais reflexos das políticas públicas educacionais vinculadas com as determinações econômico-políticas, com avanços científico-tecnológicos que impõem novos desafios à instituição formadora, com as limitações ‘impostas’ pelo projeto social neoliberal que submete a produção e a diversificação do conhecimento à lógica dos programas avaliadores definidos pelos órgãos constitutivos do poder central do Estado (MEC, CAPES, SINAES).

Dessa maneira torna-se fundamental que a Instituição propicie aos seus participantes, os meios substanciais para uma prática educativa ampla e reflexiva, para que todos tenham consciência da necessidade de reconstruir o conhecimento e as práticas que conduzam para uma formação integrada e vista como uma ação desenvolvida no contexto das articulações dos fenômenos sociais, entre os quais se enquadram, a ciência, a pesquisa, a ética e a cidadania, como eixos norteadores das estratégias viáveis à formação pedagógica do professor.

Não se trata, pois, de reduzir o processo formativo às suas dimensões psico-sociais e culturais, mas de potenciá-las, de modo que professores e alunos se constituam em organismo unitário para a condução e para o controle do próprio processo de ensino-aprendizagem, um procedimento aberto à iniciativa e à participação de todos os envolvidos.

As reflexões enfatizadas no decorrer da pesquisa podem não apresentar soluções prontas, mas podem consistir em metas para ulteriores análises, pois abre um leque de perspectivas para a identificação de elementos explicativos à forma como a universidade está organizada e que pode ir além das influências das políticas públicas educacionais no processo de formação de professores.

É preciso olhar para esse cenário com a devida compreensão de que ainda levará tempo para que a efetiva ampliação de participação dos atores das diversas instituições educacionais nas políticas educacionais inseridas pelo Estado, seja de fato o resultado de amadurecimento da democracia participativa.

Para isso, faz-se necessário o compartilhamento de poder e de responsabilidades financeiras, administrativas e pedagógicas entre as diferentes esferas governamentais e as IES,

expressando um diálogo mais aberto efetivamente capaz de superar a dicotomia entre a descentralização e a centralização das políticas públicas educacionais, que almejem a construção de saberes e de práticas sócio-educacionais mais autônomas, mais participativas e comprometidas com a construção e com a socialização de conhecimentos e de experiências significativos e propulsores da qualidade e da equidade educativa.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. **Reforma do Estado e políticas educacionais**: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, nº 75, p.15-32.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Porto: Cortez Editores, 2003.

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina L. **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ANDRÉ, Marli. Eliza D.A. Estudo de Caso Institucional In: **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005, p.27-28.

ANASTASIOU, Léa das Graças C. e ALVES, Leonir P. **Processo de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, Santa Catarina: Universille, 2004.

ANFOPE, **Documento Final do VIII Encontro Nacional da Anfope**. Campinas: Anfope, 1998.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho. São Paulo: Bom Tempo Editorial, 2000, p. 203).

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BERNSTEIN, BASIL. ***Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language***. New York: Schocken, 1988.

_____. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: classe, códigos e controle. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p.99.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano - compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BURIOLLA, Marta. F. A. Ação Profissional. In: **O Estágio Supervisionado**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP (FEU), 1999.

CHAUÍ, Marilena. A Reforma do Estado. In: **A Universidade em ruínas na República dos Professores**. Hégio Trindade (Org.). 3.ed. São Paulo: Vozes, 2001, p. 01.

_____. Universidade Operacional In: **Seminário; Universidade: Por que e Como Reformar**. Mec/SeSu: 6 e 7 de agosto de 2003, p.04.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. Estudo Qualitativo. In: **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.20.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: marco teórico e campo político. **Avaliação**, Campinas, Ano 1, nº. 1, 1996.

DIDIER, Maria Thereza. Consenso de Washigton. In: **Rumos da História – História Geral e do Brasil**. São Paulo: Atual, 2001: 622.

DOURADO, Luiz Fernando. A Educação Básica de Qualidade. In: **Educação em Revista**. Ano II nº. 2. Maio/97, p.17.

_____. **A interiorização da educação superior e a privatização do público**. Goiânia: UFG, 2001.

DUARTE, Newton (Org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 54.

DUARTE Adriano L. e RAMPINELLI Walmir José. (Orgs.) **Universidade: A Democracia Ameaçada**. São Paulo: Xamã, 2005.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade**. V. 19, n.64, Campinas, set. 1998.

DUTRA, Valvim M. Impostos e desemprego. **Livro Renasce Brasil**. Capítulo 7, 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges (Orgs). **Professora – pesquisadora: uma práxis em construção**; p. 11-24. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-24.

FACHIN, Odila. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2003, p.25.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1993.

GADOTTI, Moacir. Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo Focal. In: **Grupo Focal em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília. Vol. 10 Líber Livro Editora, 2005, p.08.

GANDINI Raquel P. e RISCAL, Sandra A. A reforma do estado. In: **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.44.

GARCIA, Joe. **Notas sobre o professor interdisciplinar**. In: Educação Temática Digital, Campinas, SP, v.5, n.2, p.42-57, jun. 2004.

GENTILI, P. Privatização. As três modalidades institucionais. In: **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.75.

GONZÁLEZ REY, F. Pesquisa Qualitativa. In: **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson-Pioneira, 2002, p.71.

GOÍAS, Universidade Estadual de Goiás. **Organograma da FUEG/UEG**. www.ueg.br (Acesso em 03/10/2007).

_____. Pró-Reitoria de Administração.- <http://www.pra.ueg.br>. (Acesso em 29/03/2008).

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologia Qualitativa. In: **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 86.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Os projetos de trabalhos. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 52.

KUENZER, Acácia (1985). **A Universalização da Educação Básica**: Em Busca de uma Metodologia para o Diagnóstico das Necessidades Educacionais. Curitiba, 1985.

_____. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, jan/fev/mar/abr, n. 4, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida e RODRIGUES, Maria de Fátima. As Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: **ENDIPE - XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** - CD Rom. Recife - Brasil, maio de 2006, p. 195.

LIBÂNIO, José Carlos Democratização da Escola Pública. In: **A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola 1985.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. Currículo Formal. In: **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003, p.263.

LIBÂNIO, José Carlos. As Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: **ENDIPE - XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** - CD Rom. Recife - Brasil, maio de 2006, p. 219-20.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação – entrevista para Alfredo Veiga - Neto. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos** – novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p.18.

_____. A. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 2001.

LÜDKE, Menga. O Professor, seu saber e sua pesquisa. **Revista Educação e Sociedade**. Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: CEDES; ano: XXII; Campinas: CEDES, n. 74. abr. 2001.

MACHADO, Nildo. José. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, P. et. al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MALDANER, Otávio A. **A formação inicial e continuada de professores de química**. Professores/Pesquisadores. Injuí: Unijuí, 2003, p.30.

MIZUKAMI, Maria da Graça. As Tendências Pedagógicas. In: **Ensino: As Abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1994, p.54-60.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Planejamento do Currículo. In: **Reflexões sobre o Currículo Revista Nova Escola**. Nº. 9, maio/99, p. 24.

_____. Currículo Pós-moderno. In: **Currículo: questões atuais**. Campinas - São Paulo: Papyrus, 1997.

NÓVOA. Antonio. Formação do Professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991, p. 15-33.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação).

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

PERES, Marcos Augusto de Castro. **Do Taylorismo/fordismo à Acumulação Flexível Toyotista: novos paradigmas e velhos dilemas**. Faculdades UNOPEC 2004, p. 09.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: Saberes da docência e Identidade do Professor**. Didática e Interdisciplinaridade. Campinas: Ed. Papyrus, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Formação de professor. In: **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro (Orgs.). A Formação do Professor. In: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. Finalidades da Universidade no Contexto Atual. In: PIMENTA, Selma G. e AMASTASIOU, Léa das Graças (Orgs) **Docência no Ensino Superior**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, P THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ROSA, Maria Virgínia de F. P.do Couto e ARNOLDI, Marlene Aparecida G. Colombo. Entrevista Semi-estruturada. In: **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 30-31.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Las categorías de tiempo e historicidad en los actuales enfoques de la historiografía educativa em Brasil*, Em CUCUZZA, H. R. (Org), **Historia de la educación en debate**. Buenos Aires: E. Miño y Davila, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno, Currículo. In: **O currículo - uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.46.

SACRISTÁN, J. Gimeno e PÉREZ GOMES A. 4. ed. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo T. O Currículo Oculto. In: **O Currículo Oculto**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Currículo Integrado. In: **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 25-29.

SANTOS, G. A.dos. (Org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 87.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis. **Novas faces da educação superior no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHEIBE, Leda. In: O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. In: **Educar, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004**. Editora UFPR, Educar, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo. In: **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação** (ANPED). Nº. 13, jan/fev/mar/abr, 2000.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3.ed. Rio e Janeiro: Vozes, 2002.

TORRES, Alberto T. As Políticas dos organismos multilaterais. In: GENTILI, Pablo et' al (Org.) **Pedagogia da Exclusão, críticas ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

VASCONCELLOS, Celso A. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 1995, p.143.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **A prática pedagógica do professor da didática**. Campinas: Papirus,1994, p.21.

_____. (Org.) **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas - São Paulo: Papirus, 1998. (Coleção magistério e trabalho pedagógico).

_____.(Org.) Projeto Político-pedagógico. In: **Escola**: espaço do Projeto Politico-pedagógico. 8.ed. Campinas – Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de Professores**: Políticas e Debates. São Paulo: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Currículo. In: **Educação Básica e Educação Superior Projeto Político-pedagógico**. Campinas – São Paulo: Papirus, 2004, p. 26. (Coleção magistério e trabalho pedagógico).

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.34.

ZEICHNER, Kenneth. A Formação de Professores: Idéias e Práticas. Coleção Educa Professores. Impressão I.A.G. Gráficas, 1993.

Documentos Consultados

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96**. MEC/SEF. Brasília/DF, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira de 1988**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL, Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Objetivos Globais**. In: **Plano Diretor da Reforma do Estado. Câmara da Reforma do Estado** – Presidência da República. Brasília/DF, 1995, p. 17 – 21.

BRASIL. Ministério da Educação – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CNE/CP 2/2002. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

_____. CNE. Resolução CNE/CP nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/2001**: Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC / CNE , 8 de maio de 2001.

BRASIL. Lei nº.10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004a. Seção 1.

_____. CNE: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Resolução - CNE/CP nº. 1 de 15 de maio de 2006. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 de maio de 2006.

_____. Conselho Pleno. Parecer nº.5 de 2005. In: **Diário Oficial da União**, 13 de dezembro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Reexame do Parecer nº. 05 de 2005. Parecer nº. 3/2006. In: **Diário Oficial da União**. Nº 70 de 11/04/2006. Seção 1, p. 19.

_____. Parecer nº. 776. In: **Diário Oficial da União** de 3 de dezembro de 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Edital nº. 04 de dezembro de 1997. Brasília, 109 de dezembro de 1997, p.05-20.

ForGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **X Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras**. Rio Grande do Norte, 1997.

_____. **Concepções e Implementação da Flexibilização Curricular**. Campo Grande, 21 de maio de 2003.

GOÍAS, Universidade Estadual de Goiás (UEG). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. 4 v. Anápolis-GO, 2003, 780 p.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**. Anápolis-GO, 2007, 37 p.

GOÍAS, Universidade Estadual de Goiás (UEG). **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia**. Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas de Anápolis. Anápolis-GO, 2003, 63 p.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas de Anápolis. Anápolis-GO, 2004, 128 p.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras**. Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas de Anápolis. Anápolis-GO, 2003, 190 p.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas de Anápolis. Anápolis-GO, 2006, 198 p.

APÊNDICES

- 1. Roteiro de Análise Documental**
- 2. Roteiro da Entrevista Semi-estruturada**
- 3. Roteiro – Entrevista Coletiva**
- 4. Protocolo do Registro da Entrevista Semi-estruturada**
- 5. Protocolo de Registro da Entrevista Coletiva**
- 6. Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (Entrevista)**
- 7. Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (Entrevista Coletiva)**

1. Roteiro de Análise Documental – Projetos Pedagógicos

I. Identificação e Indicadores do Curso

1. Nome do Curso: _____
2. Habilitação: _____
3. Duração: _____
4. Carga horária total: _____
5. Carga horária anual/semestral: _____
6. Data da autorização: _____
7. Total de turmas: _____
8. Turno(s): _____
9. N° total de alunos: _____

II. Pressupostos Teóricos, legais e epistemológicos

1. Fundamentos e Princípios

a) Fundamentos Filosóficos: _____

b) Marco Epistemológico: _____

c) Princípios éticos, políticos, científicos, pedagógicos e legais: _____

II. Organização Curricular

a) Concepção de Currículo: _____

b) Eixos Curriculares: _____

c) Elementos Constitutivos da proposta curricular: _____

d) Objetivos (competências e habilidades): _____

e) Formas de implementação do Projeto Pedagógico: _____

2. Roteiro da Entrevista Semi-estruturada

I. Identificação

Local: Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas (UnUCSEH) de Anápolis (UEG)

1.Documento n°.____

2.Curso:_____

3.Sobrenome:_____

4.Sexo:___

5. Idade:_____

6. Estado civil:_____

7.Cargo/função:_____

8. Formação Acadêmica

Graduação:_____

Pós-graduação:

Especialização:_____

Mestrado:_____

Doutorado:_____

9. Tempo de docência: Ensino Superior:_____ anos. Educação Básica:_____ anos.

II. O processo de organização e desenvolvimento pedagógico-curricular dos Cursos de Formação de Professores.

1. Fale sobre a sua trajetória profissional.
2. Levando em consideração as bases teóricas e legais do Projeto Pedagógico do Curso, qual o tipo de formação proposto?
3. Como são identificadas as propostas de mudanças e enriquecimento do processo de formação dos licenciandos, no que se refere ao currículo do Curso?
4. Quais os aspectos relevantes e as condicionantes que interferem na implantação do Projeto Pedagógico do(s) curso(s)?
5. Como o (s) colegiado do (s) Curso (s) efetiva (m) as diretrizes curriculares propostas pelas políticas educacionais para a formação do licenciando?
6. Quais são as sugestões, no tocante relacionado ao cumprimento das proposições legais e a forma como estas devem ser empreendidas nas atividades acadêmico-científicas e pedagógicas, levando em conta, as especificidades do alunado e dessa Unidade Universitária.

3. Questões da Entrevista Coletiva

Questão Central

Quais as repercussões das Políticas Públicas Educacionais, no processo de Formação de Professores da Universidade Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas de Anápolis da UEG?

Questões Complementares

1. De que forma ou em quais momentos, os acadêmicos participam do processo de tomada de decisão nessa Unidade Universitária?
2. Quais os aspectos (positivos e negativos) que podem ser identificados na Matriz Curricular, bem como no processo ensino-aprendizagem do Curso de Formação de Professores?
3. Quais seriam as principais mudanças e/ou inovações mais prementes para serem efetivadas na organização pedagógico-curricular (Projeto Pedagógico) dos Cursos de Formação de Professores desenvolvidos nessa Unidade Universitária?

6. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Responsável pelo Projeto: Ivana Alves Monnerat de Azevedo
R.G.:602.521SP/DF

Título do Projeto: **As Políticas Públicas Educacionais e o Processo de Formação do Professor nos Cursos de Licenciatura**

Eu _____, abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: 1) Fui informado, de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada **As Políticas Públicas Educacionais e o Processo de Formação do Professor nos Cursos de Licenciatura** irá: 1) Analisar as repercussões das Políticas Públicas Educacionais, a partir da década de 1990, nos Cursos de Formação de Professores da Universidade Estadual de Goiás, na Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas de Anápolis; 2) Sei que nesta pesquisa serão realizada a **Entrevista Semi-estruturada**; 3) Estou ciente que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido(a) antes e durante a realização da mesma; 4) Sei que os materiais utilizados para coleta de dados serão destruídos após o registro dos dados; 5) Sei que o pesquisador manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade; 6) Receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade em continuar dele participando; 7) Estas informação poderão ser obtidas através de Ivana Alves Monnerat de Azevedo – telefone(s): (62) 3324.5802/9286.0488 ; 8) Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico, mantendo-se a minha identidade em sigilo.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Anápolis--GO _____ de _____ de 200__

Pesquisadora: Ivana Alves Monnerat de Azevedo.
(nome e CPF)- 0001.093111-24

Sujeito da Pesquisa: _____
(nome)

7. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ACADÊMICOS)

Responsável pelo Projeto: Ivana Alves Monnerat de Azevedo

R.G.: 602.521 SSP/DF

Título do Projeto: **As Políticas Públicas Educacionais e o Processo de Formação do Professor nos Cursos de Licenciatura**

Nós, alunos do Curso de _____ abaixo assinados, declaramos ter pleno conhecimento do que se segue: 1) Fomos informados, de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada **As Políticas Públicas Educacionais e o Processo de Formação do Professor nos Cursos de Licenciatura** irá: 1) Analisar as repercussões das Políticas Públicas Educacionais, a partir da década de 1990, nos Cursos de Formação de Professores da Universidade Estadual de Goiás, na Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas de Anápolis; 2) Sabemos que nesta pesquisa será realizada a **Entrevista Coletiva**; 3) Estamos cientes que não é obrigatória nossa participação nesta pesquisa, caso nos sintamos constrangidos antes e durante a realização da mesma; 4) Sabemos que os materiais utilizados para coleta de dados serão destruídos após o registro dos dados; 5) Sabemos que a pesquisadora manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a nossa privacidade; 6) Nos dará informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade em continuar dele participando; 7) Estas informações poderão ser obtidas através de Ivana Alves Monnerat de Azevedo – telefone(s): (62) 3324.5802/ 9286.0488 ; 8) Foi esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico, mantendo-se a nossa identidade em sigilo.

Declaramos ainda, que recebemos uma cópia do presente Termo de Consentimento.

Anápolis-GO _____ de _____ de 200__

Pesquisadora: Ivana Alves Monnerat de Azevedo. 0001.093111-24
(nome e CPF)

Sujeitos da Pesquisa: _____
(nome/sobrenome)

(nome/sobrenome)

(nome/sobrenome)

(nome/sobrenome)

(nome/sobrenome)

ANEXOS

- 1. Matriz Curricular do Curso de Geografia**
- 2. Matriz Curricular do Curso de História**
- 3. Matriz Curricular do Curso**
- 4. Matriz Curricular do Curso de Letras**
- 5. Matriz Curricular do Curso de Pedagogia**

Matriz Curricular do Curso de Geografia

1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
Educação e Sociedade 128 h/a	Políticas Públicas em Educação e Cotidiano Escolar 128 + 64 h/a P. Ensino 128h/a	Geomorfologia 128 + 24h/a P. Ensino 128 h/a	Estágio Supervisionado 64 h/a em sala de aula 136 h/a extra sala 200 h/a
Psicologia da Educação 128 + 32 h/a P. Ensino 128 h/a	Cartografia Temática 128 + 24 h/a P. Ensino 128 h/a	Biogeografia 128 + 24 h/a P. Ensino 128 h/a	Geografia Cultural e Movimentos Sociais 64 h/a
Cartografia Sistemática 128 h/a	Climatologia 128 + 24 h/a P. Ensino 128 h/a	Geografia Urbana 128 + 24 h/a P. Ensino 128 h/a	Geografia de Goiás 128 + 24 h/a P. Ensino 128 h/a
Geologia Geral 128 + 24 P. Ensino 128 h/a	Geografia do Brasil 128 + 24 h/a P. Ensino 128 h/a	Didática Geral 128 + 64 h/a P. Ensino 128 h/a	Seminário de Pesquisa II (Trabalho Final de Curso – TFC) 64 h/a
(opcional para UnU) 64 h/a(espaco livre)	Geografia e Produção do Espaço Econômico 128 h/a	Geografia Agrária 128 + 24 h/a P. Ensino 128 h/a	
Teoria do Conhecimento e Geografia 128 h/a	Teoria da Região e Regionalização 128 + 24 h/a P. Ensino 128 h/a	Estágio Supervisionado 200 h/a	Geografia Política e Espaço Mundial 128 h/a
Orientação de Estudos em Nível Superior 64 h/a		Seminário de Pesquisa I 64 h/aulas	
768 h + (PE 56 h/a) Total = 824 h/a	768h + (PE 160 h/a) Total = 928 h/a	704h + (PE 160 h/a) Estágio.200 h/a Total = 1.064 h/a	384h + (PE 24 h/a) Estágio 200 h/a Total = 608 h/a

Sub – Área Geografia Física = 512 h/aulas
Sub – Área Geografia Humana = 1088 h/aulas
Sub – Área Educação = 512h/aulas
Sub – Área Cartografia = 256 h/aulas
Estudos Adicionais = 64 h/aulas (Orientações de Estudos em Nível Superior)
Prática de Ensino (PE) = 400 h/aulas
Estágio Supervisionado = 400 h/aulas
Seminário I e II = 128 h/aulas
Espaco Livre para a UnU = 64 h/aulas/Disciplina Opcional.
Total Geral 3.424 h/aulas

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Participação em eventos científicos e culturais
Monitoria
Cursos
Trabalhos de Campo

A Prática de Ensino será desenvolvida num total de 400 h/aulas distribuídas nas disciplinas básicas do Curso, que compõem a Matriz Curricular, como exemplo a Disciplina Geologia Geral com 128 h/aulas, sendo 104 + 24 h/aulas de Prática de Ensino.

Matriz Curricular do Curso de História

Reconhecido pela Portaria MEC Nº 1776, de 16/10/2004 - vencimento: 31/12/2007

Habilitação	Licenciatura Plena em História
Modalidade do Curso	Licenciatura
Início de Funcionamento	20/02/1986
Situação atual do Curso	Renovação do reconhecimento
Número de Vagas no Processo Seletivo	40 vagas
Turno	Matutino
Integralização do Curso	04 (quatro) anos no mínimo e 7 (sete) anos, no máximo
Termo Médio	05 (cinco) anos
Carga Horária do Curso	3.224 horas
Regime	Seriado Anual
Número de dias letivos	200 dias
Carga Horária total	3.224 horas
Disciplinas	02 créditos = 64 h/ aula e 04 créditos = 128 h/ aula

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA	
Conteúdos Científico-Culturais	2.096
Conteúdos da Área Específica	1.422
Conteúdos de Formação Pedagógica	322
Conteúdos de Formação Complementar	352
Prática Curricular	400
Estágio Supervisionado	400
Atividades Complementares	200
Monografia	128
TOTAL	3.224

Disciplinas do 1º ano	Carga Horária	
	Semanal	Anual
História Antiga	4	128
História Medieval	4	128
História da Educação	4	128
Metodologia da Pesquisa Histórica I	2	64
Epistemologia das Ciências Humanas	2	64
Temas de Sociologia	2	64
Temas de Antropologia Cultural	2	64
Leitura e Produção de Textos	2	64
Atividades Complementares	-	50
Total	22	754
Disciplinas do 2º ano	Carga Horária	
	Semanal	Anual
História Moderna	2	64
História da América I	2	64
História do Brasil I	4	128
Teoria da História I	4	128
Metodologia da Pesquisa Histórica II	2	64
Psicologia da Educação	2	64
Políticas Educacionais	2	64
Disciplina de Enriquecimento e Aprofundamento I	2	64
Atividades Complementares	-	50
Total	20	690

Disciplinas do 3º ano	Carga Horária	
	Semanal	Anual
História Contemporânea I	2	64
História da América II	4	128
Temas de História da África	2	64
História do Brasil II	2	64
História Regional	2	64
Teoria da História II	2	64
Gestão Escolar e Currículo na Educação Básica	2	64
Didática e Metodologia do Ensino de História I	2	64
Monografia I	2	64
Estágio Supervisionado I	2	200
Atividades Complementares	-	50
Total	22	890
Disciplinas do 4º ano	Carga Horária	
	Semanal	Anual
História Contemporânea II	4	128
História do Brasil III	4	128
História e Cultura Afro-Brasileiras	2	64
Historiografia Brasileira	2	64
Didática e Metodologia do Ensino de História II	2	64
Disciplina de Enriquecimento e Aprofundamento II	2	64
Estágio Supervisionado II	2	200
Monografia II	4	128
Atividades Complementares	-	50
Total	22	890
Carga Horária Total do Curso		3.224

Matriz Curricular do Curso de Letras

Disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Teoria	Carga Horária Prática	Carga Horária Total
1. Língua Portuguesa I	4	96	32	128
2. Língua Inglesa I	4	96	32	128
3. Lingüística I	2	48	16	64
4. Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa I	2	16	48	64
5. Língua Latina	2	64	-	64
6. Produção de Texto Técnico-Científico	2	16	48	64
7. Teoria Literária	4	96	32	128
8. Filosofia	2	64	-	64
9. Fundamentos da Educação	2	48	16	64
Soma do 1º Ano	24	544	224	768
Atividades Complementares			50	50
Total do 1º Ano	24	544	274	818

2º ANO				
Disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Teoria	Carga Horária Prática	Carga Horária Total
1. Língua Portuguesa II	4	96	32	128
2. Língua Inglesa II	4	96	32	128
3. Lingüística II	2	48	16	64
4. Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa II	2	16	48	64
5. Literatura Portuguesa I	2	48	16	64
6. Literatura Brasileira I	2	48	16	64
7. Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem	4	96	32	128
8. Didática	2	48	16	64
9. Políticas Educacionais	2	48	16	64
Soma do 2º Ano	24	544	224	768
Atividades Complementares			50	50
Total do 2º Ano	24	544	274	818

3º ANO				
Disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Teoria	Carga Horária Prática	Carga Horária Total
1. Língua Portuguesa III	4	96	32	128
2. Língua Inglesa III	4	96	32	128
3. Lingüística III	2	48	16	64
4. Literatura Portuguesa II	2	48	16	64
5. Literatura Brasileira II	2	48	16	64
6. Literaturas de Língua Inglesa I	4	96	32	128
7. Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I	2	64	*	64
8. Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I	2	64	*	64
9. Disciplina Optativa I	2	64		64
Soma do 3º ano	24	624	144	768
*Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I (atividade em escola campo)			200	200
*Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I (atividade em escola campo)			200	200
*Atividades Complementares			50	50
Total do 3º ano	24	624	594	1.218

4º ANO				
Disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Teoria	Carga Horária Prática	Carga Horária Total
1. Língua Portuguesa IV	4	96	32	128
2. Língua Inglesa IV	4	96	32	128
3. Literatura Brasileira III	2	48	16	64
4. Literaturas de Língua Inglesa II	4	96	32	128
5. Projeto de Pesquisa em Estudos Lingüísticos e Literários	2	16	48	64
6. Laboratório de Comunicação Escrita em Língua Inglesa	2	16	48	64
7. Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas II	2	64	*	64
8. Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II	2	64	*	64
9. Disciplina Optativa II	2	64		64
Total do 4º ano	24	560	208	768
*Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas II (atividade em escola campo)	2		200	200
*Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II (atividade em escola campo)	2		200	200
*Atividades Complementares			50	50
Total do 4º ano	24	560	658	1.218

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA**Modalidade:** Licenciatura e Bacharelado**Habilitação:** Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional**Regime de funcionamento:** Seriado Semestral, Processo Seletivo e Matrícula Anual.**Tempo Mínimo para Integralização:** 04 (quatro) anos**Tempo Máximo para Integralização:** 07 (sete) anos**Carga Horária Total do Curso:** 3.520 horas

Ano	Eixos/Períodos	Dimensões	Disciplinas	CHS	CHT	
1º	1º Período Educação e Sociedade	MACRO	Teoria Social, Educação e Estado	04	60	
			Leitura, Interpretação e Produção de Textos Acadêmicos	04	60	
		MESO	Sociedade, Conhecimento e Escola	02	30	
		MICRO	Arte e Educação	03	45	
			Educação e mídias na sociedade da informação	04	60	
		Pesquisa e Prática	Prática Pedagógica (Prática Curricular)	04	60	
		Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	04	60	
		Atividades Acadêmico-científico-culturais	Atividades complementares	-	25	
		Carga Horária Total			25	400
	A N O	2º SEMESTRE DO 1º ANO				
Eixo/Período		Dimensões	Disciplinas	CHS	CHT	
2º Período Educação e Conhecimento		MACRO	Bases Epistemológicas e Educação	04	60	
			Psicologia e Educação – Desenvolvimento.	04	60	
			Teorias Pedagógicas.	04	60	
		MESO	Pesquisa em Educação	03	45	
		MICRO	Corpo, Cultura e Expressividade	02	30	
		Pesquisa e Prática	Prática Pedagógica (Prática Curricular)	04	60	
		Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	04	60	
		Atividades Acadêmico-científico-culturais	Atividades complementares.	-	25	
	Carga Horária Total			25	400	
Carga Horária Total do Ano				800		

Ano	Eixo/Período	Dimensões	Disciplinas	CHS	CHT	
2º A N O	3º Período Educação e Trabalho	MACRO	Filosofia e Educação Psicologia e Educação – Aprendizagem	04 04	60 60	
		MESO	Organização do Trabalho Pedagógico	02	30	
		MICRO	Bases Lingüísticas da Alfabetização Processos Didático-Pedagógicos	03 04	45 ¹ 60	
		Pesquisa e Prática	Prática Pedagógica (Prática Curricular)	04	50	
		Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	04	60	
		Atividades Acadêmico-científico-culturais	Atividades complementares.	-	25	
		Carga Horária Total			25	390
	2º SEMESTRE DO 2º ANO					
		Eixo/Período	Dimensões	Disciplinas	CHS	CHT
	4º Período Educação e Escola	MACRO		História e Educação	04	60
		MESO		Cultura Escolar e Currículo	04	60
		MICRO		Métodos e Processos de Ensino de Alfabetização	03	45 ²
				Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa - I	04	60 ³
			Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática - I	04	60	
Pesquisa e Prática			Prática Pedagógica (Prática Curricular)	04	50	
Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)			Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	04	60	
Atividades Acadêmico-científico-culturais			Atividades complementares.	-	25	
Carga Horária Total			27	420		
Carga Horária Total do Ano				810		

¹ 35 horas teóricas e 10 horas de Prática Pedagógica.

² 35 horas teóricas e 10 horas de Prática Pedagógica.

³ 02 horas em sala de aula e 02 horas de atividades extra-sala.

Ano	Eixo/Período	Dimensões	Disciplinas	CHS	CHT	
3º	5º Período	MACRO	Políticas Públicas e Educação	04	60	
		MESO	Gestão das Organizações e Cultura Organizacional.	04	60	
			Atividades de Orientação em Gestão I	04	60	
			Estágio Supervisionado em Gestão Educacional – I	04	150	
		MICRO	Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa - II	02	30 ⁴⁸	
			Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática - II	02	30 ⁴⁹	
		Pesquisa e Prática	Prática Pedagógica (Prática Curricular): diluída nas disciplinas de conteúdo específico.	-	-	
	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	04	60		
		Atividades Acadêmico-científico-culturais	-	25		
		Carga Horária Total	22	475		
	2º SEMESTRE DO 3º ANO					
	A N O	Eixo/Período	Dimensões	Disciplinas	CHS	CHT
		6º Período	MACRO	Financiamento e Gestão dos Recursos da Educação	03	45
			MESO	Mídias e Produção Cultural	03	45
Atividades de Orientação em Gestão II				04	60	
Estágio Supervisionado em Gestão Educacional – II.		04		150		
MICRO		Conteúdos e Processos de Ensino de Geografia	03	45 ⁵⁰		
		Conteúdos e Processos de Ensino de Ciências – I	03	45 ⁵¹		
Pesquisa e Prática		Prática Pedagógica (Prática Curricular): diluída nas disciplinas de conteúdo específico.	-	-		
Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)		Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	04	60		
		Atividades Acadêmico-científico-culturais	-	25		
	Carga Horária Total	22	475			
Carga Horária Total do Ano				950		

⁴⁸ 15 horas teóricas e 15 horas de Prática Pedagógica

⁴⁹ 15 horas teóricas e 15 horas de Prática Pedagógica

⁵⁰ 30 horas teóricas e 15 horas de Prática Pedagógica

⁵¹ 30 horas teóricas e 15 horas de Prática Pedagógica

Ano	Eixo/Período	Dimensões	Disciplinas	CHS	CHT
4º	7º Período Construção da Escola Pública	MACRO	Educação e Diversidade	04	60
		MICRO	Conteúdos e Processos de Ensino de História.	03	45
			Conteúdos e Processos de Ensino de Ciências – II.	03	45
			Atividades de Orientação em Docência I.	04	60
			Estágio Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – I.	04	150
		Pesquisa e Prática	Trabalho de Conclusão de Curso I (Prática Curricular)	–	50
		Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento.	04	60
		Atividades Acadêmico-científico-culturais	Atividades complementares.	-	25
	Carga Horária Total			20	495
	A	2º SEMESTRE DO 4º ANO			
N O	Eixo/Período	Dimensões	Disciplinas	CHS	CHT
	8º Período	MACRO	Antropologia e Educação	04	60
		MESO	Planejamento e Avaliação Institucional	04	60
		MICRO	Atividades de Orientação em Docência II	04	60
			Estágio Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – II	04	150
	Pesquisa e Prática	Trabalho de Conclusão de Curso II (Prática Curricular)	-	50	
	Educação	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)	04	60	
	Docência	Atividades Acadêmico-científico-culturais	-	25	
Carga Horária Total do Semestre			18	465	
Carga Horária Total do Ano				960	

Matriz provisória para os ingressantes em 2004, de forma a garantir a continuidade nessa nova matriz, sem perdas para os alunos

Eixos	Dimensões	Disciplina	Carga horária
(3º semestre)	MACRO	Arte e educação (micro 1º período)	60
		Sociedade, conhecimento e escola (meso 2º período)	45
	MESO	Organização do trabalho pedagógico	45
	MICRO	Bases lingüísticas da alfabetização	45
		Processos didáticos	60
	Pesquisa e Prática	Prática pedagógica	50
	Educação e Trabalho	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	A ser desenvolvida como: Disciplina optativa, Estudos temáticos, Minicursos, Oficinas, Colóquios, Relatos de Experiências
	Atividades acadêmico-científico-culturais	Atividades científicas, artísticas, de iniciação científica, monitorias, extensão e estágios extra-curriculares	25
		TOTAL	405
(4º semestre)	MACRO	Teoria social, educação e Estado (macro 1º período)	60
	MESO	Cultura escolar e currículo	60
	MICRO	Métodos e processos de alfabetização	45
			45
		Conteúdos e processos de ensino de Língua Portuguesa	45
		Conteúdos e processos de ensino de Matemática	
	Pesquisa e Prática	Prática pedagógica	50
Educação e Escola	Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento	A ser desenvolvida como: Disciplina optativa, Estudos temáticos, Minicursos, Oficinas, Colóquios, Relatos de Experiências	60
	Atividades acadêmico-científico-culturais	Atividades científicas, artísticas, de iniciação científica, monitorias, extensão e estágios extra-curriculares	25
		TOTAL	400

CESSÃO DE DIREITOS

NOME DA AUTORA: Ivana Alves Monnerat de Azevedo

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: As Políticas Públicas Educacionais e o processo de formação do professor nos Cursos de Licenciatura
ANO: 2008

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta dissertação de mestrado e para emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. A autora reserva-se a outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora.

Ivana Alves Monnerat de Azevedo - Graduada em Pedagogia, pela Associação Educativa UniEvangélica - Anápolis/GO. Especialista em Planejamento e Administração Educacional, pela Universidade Salgado de Oliveira- Universo – Rio de Janeiro/RJ. Professora das disciplinas de Atividades de Orientação em Docência nos Anos Iniciais da Educação Básica e de Estágio do Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais da Educação Básica I e II, do Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas (UnUCSEH/UEG), Professora das disciplinas de Fundamentos da Gestão Educacional e Projetos de Gestão Educacional do Curso de Especialização em Gestão Educacional da Faculdade Católica de Anápolis. Coordenadora Pedagógica do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação (UTE), da Diretoria de Programas Especiais (DirPE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Docência Universitária e Inovações Pedagógicas (GE/PRÓ/DOCÊNCIA) da Universidade de Brasília (UNB).