

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
DE SÃO PAULO**

CARLA CRISTINA DE OLIVEIRA

**UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE MATRIZES CURRICULARES
DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E SUA INFLUÊNCIA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

São Paulo - SP

2011

CARLA CRISTINA DE OLIVEIRA

**UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE MATRIZES CURRICULARES
DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E SUA INFLUÊNCIA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – enquanto exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Formação de Professores – com ênfase no Ensino Superior.

**Orientadora: Profa. Dra. Fátima Beatriz De
B. Delphino.**

**São Paulo - SP
2011**

CARLA CRISTINA DE OLIVEIRA

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Profa. Dra. Fátima Beatriz De Benedictis Delphino
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profa. Dr^a. Delacir Aparecida Ramos Poloni
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profa. Dr^a. Lília Santos Abreu Tardelli
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Conceito: Aprovado
São Paulo, 12/09/2011

A minha Mãe que muitas vezes deixou seus afazeres para cuidar dos meus, para que eu pudesse concluir este Curso, sempre me incentivando e me dando apoio.

“Muito obrigada Mãe.”

AGRADECIMENTOS

Dizem que no meio das muitas águas salgadas do mar saltam correntes de águas doces. E que é no meio mais agreste e escarpado das montanhas se encontram as mais lindas e raras flores. Agradeço neste primeiro momento a Deus por que sem Ele nada se faz, nada subsiste, nada toma forma.

Em segundo lugar aos meus familiares que apostaram em mim nesta nova busca Matheus, Ana Luíza (meus filhos), Renato (Esposo), Dione (Irmã), Mãe (Maria) e Pai (Pedro), Luiza (Sogra) e Sr Pedro (Sogro), a todos vocês que de alguma maneira sempre colaboraram com palavras de apoio, orações e pequenos gestos, que me encorajaram a prosseguir. O incentivo de vocês foi como oxigênio para minha alma, vocês são a alavanca do meu sucesso e persistência.

Agradeço ao Diretor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São Paulo, Prof. Ms. Carlos Alberto Vieira, ao assessor de pós-graduação Prof. Dr. Paulo Barbosa, também a Professora Dr^a. Fátima Beatriz de Benedictis Delphino que cedeu gentilmente o convite para orientação deste trabalho, me encorajando e guiando no decorrer nesta trajetória, me dando o apoio necessário nesta fase final.

O meu muito obrigada também aos professores da Especialização – Ms. Marlene Guarienti, Dr^a. Lília Santos Abreu Tardelli, Dr^a. Fátima Beatriz de Benedictis Delphino, Dr^a. Cynthia Regina Fischer, Dr. Diamantino Fernandes Trindade, Ms. Patrícia Hetti e Dr^a. Delacir Aparecida Ramos Poloni –, que sempre demonstraram total dedicação, a todos os colegas de turma, muito animados, com comentários e trocas de experiências que foi muito importante para o nosso crescimento em sala de aula, em especial a Jordana Romero Motta que cursou comigo o primário e a reencontrei após 20 anos neste curso, que me incentivou e que me ajudou muito nesta fase final e a Nazira Erguelles Ramos simplesmente, por ser minha amiga nas horas em que eu precisei de uma.

*“Luta melhor quem sabe pelo que esta lutando.
Conquista mais quem suporta pequenos
desprazeres em troca de
um grande projeto.”
Philippe Perrenoud*

RESUMO

Este trabalho tem o propósito de analisar matrizes curriculares de cursos de Pedagogia e sua possível influência na formação de professores.

Com apoio na legislação educacional e o suporte teórico sobre a formação de professores de Krombauer (2008), Pimenta (2000 e 2008), partimos do pressuposto que existem problemas na formação dos professores causados por deficiências de conteúdos nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Com foco nas movimentações do Curso de Pedagogia no decorrer de sua história, verificamos como está o perfil docente e a real necessidade dos cursos de formação de professores hoje, por meio da análise curricular de três instituições públicas e três instituições privadas. Também pesquisamos como são gerados os currículos universitários e onde se apoiam, como podem equilibrar o conhecimento do professor para que ele não tenha falta de instrumentos e informações na sua prática diária, tentando sanar as brechas deixadas no decorrer do curso.

Realizamos um estudo comparativo entre currículos de universidades públicas e privadas à luz dos pressupostos apresentados nas Diretrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia para saber qual desses grupos consegue preparar melhor o docente, e com o apoio teórico de Alves (2008), Arroyo (2000), Azambuja (2007), Santomé (1998), Brzezinski (1996) e Lombardi; Jacomeli; Silva (2005) e concluímos que as universidades públicas devido suas matrizes curriculares serem mais completas e serem compatíveis com as diretrizes curriculares, elas oferecem mais subsídios e mais diversidades de conhecimentos para a atuação professor do que as universidades privadas, as matrizes curriculares das públicas são mais completas, então sugerimos ao futuro professor que não teve acesso a essas matrizes curriculares mais completas, cursos paralelos ou de continuação que o ajudará a acrescentar seus conhecimentos, para uma melhor prática profissional.

Palavras-chave: Formação de professores; Curso de Pedagogia; Matrizes Curriculares.

ABSTRACT

This work aims to analyze curricular courses in pedagogy and its effect on teacher training.

Supported legislation on education and on the theoretical support teacher training Krombauer (2008), Pimenta (in 2000 and 2008), we assume that there are problems in the training of teachers caused by deficiencies in the curriculum content of Pedagogy.

Focusing on the movements of the School of Education during its history, we see how the profile is real need for teaching and training courses for teachers today by analyzing curriculum of three public and three private institutions. We also searched as university curricula are generated and where they rest, as they can balance the teacher's knowledge that he has no lack of tools and information in their daily practice, trying to remedy the gaps left during the course.

We conducted a comparative study of curricula public and private universities in the light of the assumptions presented in the Curriculum Guidelines of Pedagogy to know which of these groups can better prepare teachers, and the theoretical support of Santomé (2008), Arroyo (2000), Azambuja (2007), Santomé (1998) and Brzezinski (1996) e Lombardi; Jacomeli; Silva (2005) and concluded that the public universities because of their curricular are more complete and compatible with the curriculum guidelines, they offer more benefits and more diversity of knowledge to the role of the teacher that the private universities, the curricular of the public are more complete, we suggest that the future teacher had no access to these curricular most complete, parallel courses or continuation that will help to add their knowledge to better practice.

Keywords: Teacher Training; Course Pedagogy; Curricular.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
-------------------------	----

CAPÍTULO I

1. Fundamentação Teórica.....	12
1.1. O que é Pedagogia.....	13
1.2. História do Curso de Pedagogia.....	16
1.3. Função do Pedagogo.....	26
1.4. Perfil Docente.....	27
1.5. Atualidades e Diversidades no Ensino.....	31
1.6. Formação de Professores.....	33
1.7. Currículo/ Matrizes Curriculares: um projeto educacional.....	36
1.8. O Público e o Privado na Educação Superior Brasileira.....	42

CAPÍTULO II

2. Fundamentação Metodológica	49
2.1. Universo da Pesquisa.....	49
2.1.1 Universidades Públicas.....	49
2.1.2 Universidades Privadas.....	54

CAPÍTULO III

Análise das Matrizes Curriculares: Um contraponto Das Instituições Públicas e Privadas.....	58
--	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
-----------------------------------	----

REFERÊNCIAS	78
--------------------------	----

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte do pressuposto de que matrizes curriculares dos cursos superiores de Pedagogia podem apresentar falhas estruturais (Silva, 1999) faltando objetividade nas aplicações de conteúdos tecnológicos e pedagógicos. Na verdade, muito deles não detêm informações suficientes para que o docente tenha um bom desempenho na sua prática profissional.

Podemos ver que se espera preparar o docente a partir de conhecimentos intercruzados em várias áreas como filosofia, sociologia, história, psicologia, entre outras e toda essa gama de conhecimentos deve estar presente no currículo. Pretendemos então verificar se os caminhos trilhados pelas universidades condizem com o que está sugerido nas diretrizes, pois cada universidade tem sua singularidade, seu ritmo, métodos, conteúdos.

Tendo como base teórica Krombauer e Simionato (2008) e Pimenta (2000), quero enfatizar que o momento é de incessantes desafios, devido ao volume e às constantes mudanças em conhecimentos, áreas de saber e formas de conhecer, mudanças socioculturais e científicas, que causam um confronto com o currículo escolar e com a formação de professores e que são insuficientes para atender a todas as mudanças que a sociedade tem vivido nos últimos séculos.

Segundo Bohm (2010), vivemos vertiginosas mudanças econômicas, políticas e morais que sacodem o nosso tempo. O capitalismo fortaleceu-se com crescimento do ideário neoliberal e o processo de globalização, preparando indivíduos pouco críticos para o mercado de trabalho. Mas o modo de pensar contemporâneo do séc. XXI exige profundas modificações na Pedagogia e nas formas de educar, ou seja, no modo de pensar contemporâneo.

A partir dessas mudanças, pretendo discutir os currículos oferecidos na formação de professores, quais suas relações de valores, práticas e atitudes que os compõem suas as relações educacionais com as diretrizes curriculares, para podermos obter igualdade nas relações de ensino e uma formação ao mesmo tempo polivalente, de qualidade independente da diversidade de cursos oferecidos.

Procuro também relatar neste trabalho o desenvolvimento dos cursos de Pedagogia no Brasil. Com apoio teórico de Silva, (1999), pretendo mostrar as alterações feitas na matriz do curso desde sua criação em 1939, procurando sempre reafirmar sua identidade e sua devida importância na educação, buscando uma posição na formação docente, lembrando que já foi um curso duramente criticado, como um curso de currículo enciclopédico e chegou a ser pensada sua extinção. Portanto, aprez ressaltar a sua importância, sabendo que ele é quem se encarrega de formar o docente da educação das séries iniciais, considerando a multiplicidade de disciplinas que trabalham envolvidas nas bases histórica, filosófica, científica e tecnológica implicadas já na sistematização da educação.

Segundo Krombauer e Simionato (2008), é necessário que as instituições organizem suas propostas pedagógicas a partir de metodologias mais dinâmicas, mais ativas. A Pedagogia contemporânea entende que o processo de construção do conhecimento remete à aprendizagem a uma educação que visa à formação intelectual e cidadã do sujeito, efetivando-se no espaço pedagógico através de processos interativos de reflexão, de discussão e de permanentes questionamentos, de promoção de situações que permitam ao acadêmico mobilizar seus conhecimentos, ressignificá-los e contextualizá-los frente aos novos conhecimentos.

Percebemos a importância de aprofundar essa pesquisa e saber se as matrizes curriculares estão dando suporte para receber essa grande miscigenação de cultura que chega às escolas.

Frente essas mudanças, o professor tem papel central, de assimilar com se fosse uma esponja todas essas inovações e ao mesmo tempo trabalhar com todas elas.

Esta pesquisa pretende analisar as matrizes curriculares do curso de Pedagogia de três universidades públicas e três universidades privadas. Do ponto de vista de qualidade do ensino oferecido, o “público” ou “privado” já não é, por si só, garantia de eficiência (ou ineficiente). Há cursos bons e ruins dos dois lados. Criado em 1996, o Provão tem funcionado como o melhor termômetro para medir essa questão. As universidades públicas continuam na frente. Vêm delas as melhores notas e avaliações de corpo docente e currículo.

Deve-se registrar, no entanto, que as particulares têm conseguido avanços consideráveis na área, principalmente as mais recentes que já nascem com os parâmetros de qualidade fixados pelo governo.

Após a análise comparativa dos currículos apresentados, serão verificados os possíveis subsídios que estes proporcionam à formação docente e o viés sócio-filosófico de cada curso.

CAPÍTULO I

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para identificar as deficiências na formação dos professores de séries iniciais e suas possíveis implicações na sua vida profissional, este trabalho faz uma comparação entre cursos de Pedagogia oferecidos hoje pelas universidades, verificando se há diferenças entre as matrizes e conteúdos oferecidos em diferentes instituições de ensino, procurando especificá-las e questioná-las.

O propósito também é de sugerir recursos necessários para a boa formação dos professores. Segundo o artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia são objetivos centrais deste curso:

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

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

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

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

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o

antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (CNE/MEC, 2006).

Este capítulo apresenta discussões sobre o que é Pedagogia, as atualidades e diversidades no ensino, perfil docente, a história dos cursos de Pedagogia, a função do pedagogo, a formação de professores, currículo/matrizes curriculares e o público e o privado na educação superior brasileira.

1.1. O QUE É PEDAGOGIA

Para Pimenta (2001), diferentemente das demais ciências da educação, a Pedagogia é a ciência da prática, no confronto com os saberes teóricos. A área da Pedagogia tem hoje para nós o desafio de construir-se a partir do ensino, seu objeto, tomado como prática social.

Os saberes pedagógicos são na maioria das vezes empíricos, podemos formalizar os saberes provenientes da prática, refletindo e intervindo na realidade escolar, na sala de aula, para que o saber seja assim construído e reconstruído de acordo com o movimento baseado nessas reflexões.

Segundo Pimenta (apud Houssaye; Schimiede Kowarzik e Mazzotti, 2000) a Pedagogia pode ser vista como uma teoria da prática da ação educativa e o saber pedagógico se elaboram na prática de cada professor, na “química” que se faz entre teoria e prática.

É importante lembrar a interligação entre didática e Pedagogia. Didática, neste sentido, como ação educativa, por exemplo, na estruturação e gestão de conteúdos e Pedagogia como o refletir sobre essa ação, um refletir que terá significado a partir da prática, uma das funções pedagógicas de gestão é a regulação interativa dos acontecimentos em sala de aula.

É importante para a escola desenvolver autonomia e capacidade de criação em seus alunos, é necessário existir vontade pedagógica para conhecer os sentidos construídos por eles em relação aos saberes construídos pela escola.

Azambuja (2007) diz que procurar se aproximar para saber os sonhos, desejos, as fantasias dos alunos, isso abriria uma janela ao saber, o sentido que a instituição escolar tem para essas crianças, suas falas, seus desenhos, seus olhares, seus gestos, pinturas, manifestações escritas nos corredores e nas salas de aula, posto que os sentidos sejam construídos em confronto de relações de poder com seus jogos imaginários, pois:

O autor desafia os educadores a elaborar programas escolares com responsabilidade política ao perguntar o que é necessário que o conjunto de cidadãos conheça para viver em comunidade? Que conhecimentos históricos, artísticos, científicos são necessários a compartilhar?(Meirieu, 2005, p.39 apud Kronbauer; Simionato, 2008, p.30).

As culturas diferentes podem dificultar o trabalho dos professores neste sentido, por isto o professor deve deixar o preconceito do lado de fora da escola e continuar se esforçando para levar seus alunos a terem compreensão dos processos de sua produção, então:

Seria bom que o professor acreditasse na potencialidade desse aluno, procurasse criar condições que favorecem o bom desempenho, valorizasse sua cultura e buscasse promover seu diálogo com a cultura erudita, tem que se capacitar em sua prática docente, compreenda o universo cultural do aluno, para parti-la do que conhecem venham se apoiar nos desafios do mundo, lhe apresenta e responda-os, produzindo novos saberes. (Alves, 2008, p.40).

É importante trabalhar saberes práticos, adaptando variadas situações, introduzindo um movimento constante no fazer docente, em uma produção sem limite, pois:

A ação pedagógica não pode se limitar a controle autoritário. Tem que ter autonomia, isso se organiza, que se manifesta na própria organização escolar, ou seja, na sua estrutura em

forma de classes, sua organização célula. Tem de haver interatividade entre professor e aluno. Benefícios cognitivos da pesquisa ação-crítica. (Lessard; Tardif, 2005, p.67, apud Kronbauer; Simionato, 2008, p.27).

Embora existam diferenças em relação a intenções, caminhos e pontos de chegada, pela análise do contexto sempre teremos um ponto de partida, com liberdade para andar nas trilhas em que a necessidade aponta, pois:

A questão fundamental, para nós, é a necessidade de construir teorias fertilizadoras da práxis dos professores no sentido da transformação das persistentes condições de ensino e aprendizagem seletivas e excludentes; da gestação de práticas pedagógicas capazes de criar, nos âmbitos escolares, as condições de emancipação e desenvolvimento social, cultural e humano dos alunos pertencentes aos segmentos desfavorecidos da sociedade e que, por isso, sofrem o processo de marginalização nas nossas escolas. (Pimenta, 2000, p.24)

Pimenta admite que (2000), já têm sido realizadas em outros países nos anos 90, novas construções teóricas. O problema é que essas teorias têm sido aplicadas em outro contexto histórico. A descoberta tem que brotar do campo em que se atua, refletindo sobre as dificuldades cotidianas. Devem-se evitar receitas prontas, que fazem com que os cursos de formação de professores fiquem distantes da realidade, provocando o seu esvaziamento.

Temos que privilegiar a reflexão coletiva de professores, o trabalho em grupo nos dá uma visão mais ampla dos problemas, das soluções e das tentativas que já foram feitas, então:

(...), admite a Pedagogia como uma ciência de um objeto inconcluso, história, que se modifica pela ação (relação) que o sujeito estabelece com ele e que por sua vez o modifica, não podendo ser, pois aprendido integralmente.

Ela é transformada pelos sujeitos de investigação, que se transformam por ela e na práxis do educador realizar o estudo sistemático, específico, rigoroso, da prática social na educação, como forma de nela interferir, consistentemente.

(Mazzoti, 1994, p.6)

1.2 A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Um anão que sobe nos ombros de um gigante pode ver mais longe que o próprio gigante. Didacus Stella;

(Bohm, 2010, p. 11)

É interessante questionar por que os cursos de Pedagogia oscilam tanto (Brzezinski, 1996), porque outras áreas não têm muito interesse pelo mesmo, provavelmente devido à falta de clareza no seu campo de atuação. No decorrer da história do curso veremos ajustes e desajustes que o curso sofreu, e entenderemos que ele ainda se encontra em constantes movimentos.

Segundo Bohm (2010) a dimensão histórica do pensamento pedagógico e da práxis educacional é necessária tanto para ampliar o horizonte intelectual, quanto para orientar o trabalho prático da educação e ensino, aos quais serve de forma significativa, como se uma luz iluminasse um quebra cabeça, nos dando clareza no encaixe das peças, pois:

(...) enfrentando a importante questão do lugar e do estatuto da Pedagogia no seio das ciências da educação, considera que a Pedagogia não se dilui nas ciências da educação, e afirma-a como ciência da prática e normativa da educação. Ou seja, preocupada com a ação de educar, com o ato educativo e com a intervenção nesse ato, para o qual se dirige a um só tempo com a intenção desconhecê-lo e transformá-lo. Munida, portanto de uma intencionalidade, de um projeto. Isso não ocorre com as demais ciências da educação, que se depara com as dificuldades concretas quanto à problemática de sua

competência e eficácia para a resolução de questões próprias das situações, dos fatos e dos problemas educativos no âmbito da necessidade articulação entre investigação e prática.
(Quintana Cabanas, 1983, apud Pimenta, 2000, p.41).

O curso ainda vive constantes movimentos, quase perdendo sua identidade quando tenta se adequar à necessidade do momento, assim como acontece em outros cursos superiores busca incansavelmente acompanhar a sociedade da informação, tendo em vista o grande desafio das mídias tecnológicas nas escolas, trazendo um grande trabalho o de mediar às informações, com reflexão, desenvolver aquisição da sabedoria necessária a permanente. (Pimenta, 1997).

As décadas de 1920 e 1930 proporcionaram espaços de movimentos e modernização da educação e do ensino. Nos anos de 1920 foram efetivadas reformas nos estudos coordenadas por educadores apoiados no ideário da Escola Nova de John Dewey.

O curso de Pedagogia foi criado no Brasil em 1930, no meio da relação entre os fatos políticos e os educacionais acontecidos antes e após a revolução. Fase que se inicia com a profissionalização dos professores formados pelas escolas normais, dos diretores, dos inspetores escolares e outros especialistas. Educadores lutavam pela abertura de universidade no país, então se fundaram universidades que demarcaram o período inicial no desenvolvimento do curso de Pedagogia no Brasil.

Em 1880 cadeiras de Pedagogia anexas aos Liceus, ora eram extintas, ora reabertas, depois extintas e novamente reabertas.

Podiam ensinar todos aqueles que para eles julgavam habilitados, e a cada professor era permitido expor livremente suas ideias e ensinar doutrinas que reputasse verdadeira, pelo método que melhor entendesse. Era grande a distância entre o discurso que valorizava a profissão docente, e a sua prática efetiva, porque o próprio governo pagava mal e não oferecia adequado apoio didático às escolas, selecionavam mestres sem concurso e, exames que dispensavam a formação profissional, para ingressar bastava ler e escrever, ser brasileiro, ter 18 anos e bom de costumes.

Não havia nível superior para professores, o que só acontecerá 10 anos depois.

Nesse período 24 tentativas de se criar uma universidade no Brasil permaneceu em projetos até 1920, quando foi fundada em 1930, a escola noturna para professores de Benjamim Constant e tornou-se referência nacional dos estudos pedagógicos de nível superior. O curso de professores tinha o desprestígio de carga horária bem inferior aos outros cursos.

A educação passou a ser fator de reconstrução social e a escola foi atribuído um novo papel em decorrência às novas condições de vida e de trabalho dos centros urbanizados, com repercussões sobre a política de formação para o magistério.

O principal articulador da Pedagogia nova no Brasil foi Anísio Teixeira, que fundou a Primeira Escola em 1939, com formação de professores primários de nível superior, em curso de dois anos, após o secundário. A escola atribuiu o poder de transformar a sociedade, e a escolarização passou a ser interpretada como mais decisivo instrumento de aceleração histórica, num período em que a mudança vinha a passos lentos.

Chagas (1992 apud Brzezinski, 1996, p. 36), assevera que a vocação desse curso criado em 1939 era de formar professores primários, mas a realidade brasileira evidenciava o despreparo dos professores secundários exigindo, prioritariamente, a formação destes.

Em 1939, com a breve duração da escola de Teixeira, foi criada a 1ª escola de formação de professores primários de nível superior, em curso de dois anos, após o secundário.

O questionamento sobre a identidade do curso inaugura-se antes mesmo de sua criação. Na escola de Anísio Teixeira era como dotar o profissional de conhecimentos fundamentais básicos em dois anos. O curso secundário em três anos foi incorporado com o nível superior, mas este era carente de fundamentação teórica de qualidade, sem vocação para pesquisas, embora instituído para formar profissionais da educação.

Foi esse modelo um dos responsáveis pelo desvio do curso de Pedagogia, porque o coloca mais na vertente profissionalizante. A Pedagogia foi

transformada em um campo prático, o caráter profissionalizante causou embaraço no desenvolvimento científico nessa área.

Os especialistas do curso não investigavam a teoria, e essa investigação acabou ficando nas mãos de especialistas de diversas disciplinas de conteúdos específicos, que se acharam no direito de achar que por isto sabem mais que o pedagogo.

Essa urgência do saber fazer sufocou a necessidade de conhecer o que se faz, e o que avaliar nos modos de fazer e o curso seguiu padrão federal para os cursos de licenciatura, o bacharel em Pedagogia se formava técnico em educação cuja função no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida, essa falta de identidade definia-se no exercício profissional do pedagogo.

Em Brzezinski (1996) fazia parte do currículo do curso a disciplina administração era a disciplina que mais se aproximava do objetivo do curso, pois inseria o pedagogo na organização e funcionamento da escola.

Os professores que davam aula no curso, o abandonaram devido ao desprestígio do mesmo. Extinguiu-se o Instituto de Educação e formou-se a Seção de Pedagogia com a incorporação de todo o acervo do Instituto de Educação.

Na LDB 4024/1961, parecer 251/1962 o conselheiro Valnir Chagas argumenta a extinção do curso e porque elevar a formação do professor primário ao nível superior no Brasil era muita ambigüidade para o Brasil.

Esse parecer, embora se referisse a especialização de formação no projeto original de 1948, deu ênfase aos institutos de educação que assumiram o papel do curso de Pedagogia, mais logo foi extinto (art. 59. Parágrafo único 26).

Quinze anos depois o conselheiro Valnir volta com o mesmo discurso, alegando a falta de especificidade do curso, as leis 54/1968 e 5692/1971 pedem a extinção do curso. Houve então a proposta para sua reformulação e, a partir de 1962 fixou-se o currículo mínimo do curso de Pedagogia, que consistia de sete matérias para o bacharelado, considerado ruim pelos docentes, pois o currículo não respeitava à diversidade cultural, os conteúdos eram referentes aos conhecimentos para formar professores na França, na Inglaterra e na União Soviética, os quais incluíam na organização curricular uma parte comum e outra diversificada. E com apenas as disciplinas didáticas

e prática de ensino, se formava o bacharel. Jamais poderia se separar o método do conteúdo. Disciplinas obrigatórias para Licenciatura tinham que aplicar seus conhecimentos que pudesse se aplicar dentro de uma escola real.

O período de 1960 a 1964 foi marcado pela constante preparação de técnicos segundo os propósitos do modelo econômico.

Na Universidade de Brasília havia a Faculdade de Educação para qual se previa uma escola normal superior formada por sete departamentos, instituída com o objetivo de formar professores para a escola elementar e normal em três anos, após os cursos introdutórios, formar especialistas em administração, currículos e programas, estatística educacional em testes ou medidas educacionais (Brzezinski, 1996). Eram também oferecidas disciplinas pedagógicas aos bacharéis que desejassem cursar licenciatura para atuar no ensino médio e cursos de pós graduação em educação.

Sob a influência tecnocrático-militar e sob uma ação limitada dos educadores, a educação foi declarada instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social. Os princípios de racionalidade e eficiência foram transplantados da teoria econômica e adaptadas à educação.

As faculdades de educação e suas funções foram assim definidas nos diplomas legais decorrentes da reforma universitária em 1977. Durante o governo militar, reformulou-se o curso de Pedagogia pelo parecer 251/1969, mudado estruturalmente e ainda com menos identidade do curso, fragmentou-se a formação do pedagogo em habilitações técnicas efetuadas na graduação. Os legisladores de 1969 tinham certeza que com a reforma se definia, de uma vez por todas a identidade do curso e a política profissional de absorção do egresso pelo mercado de trabalho.

Os relatos de Pimenta (2000) retratam que no final dos anos 70, os educadores progressistas conseguiram conquistar cada vez mais espaço no cenário nacional, as indicações de Valnir Chagas de extinguir o curso de Pedagogia não se oficializaram, mas mobilizaram os educadores interessados na discussão da formação dos profissionais da educação, exigindo amplo debate das reformas. O I seminário de educação da Unicamp em 1978, ganha âmbito nacional e mobiliza a área educacional toma vulto e força os encontros

e seminários para reformulações do curso de Pedagogia e das licenciaturas, amplia-se a divulgação de dissertações e teses e surgem revistas para a divulgação de estudos e pesquisas sobre o assunto, pretendendo romper a camisa de força imposta pelo currículo mínimo, agora se orienta uma educação com seus objetivos voltados para a transformação social, pela valorização da escola pública e do magistério, propondo para isso a redefinição e a busca da identidade do curso de Pedagogia.

O Conselheiro Valnir Chagas em 75 não conseguiu mudar radicalmente o curso devido a intervenções de mobilização dos educandos brasileiros, que passam assumir rigorosamente os estudos e debates sobre os rumos e as reformulações dos cursos que formam professores, num enfrentamento as arbitrariedades admitidas do poder constituído e institucionalizado no conselho federal de educação.

Houve o I Seminário de Educação Brasileira em 1986, eles aspiravam influenciar nas decisões sobre as questões educacionais.

Foram para debate os seguintes pontos:

- Extinção ou não do curso de Pedagogia;
- Formação do pedagogo em geral ou do pedagogo especialista;
- Formação do especialista no professor ou do especialista e do professor educador;
- Formação do especialista nas habilitações da graduação ou na pós graduação;
- Formação na perspectiva da Pedagogia do consenso da Pedagogia do conflito;
- Formação mais teórica ou mais prática;
- Entendimento do pedagogo como reprodutor ou produtor de conhecimentos;
- Adoção de um núcleo central ou de uma base comum de estudos;
- Abstração ou concretude do termo educador. (Brzezinsk, 1996, p.100).

Sem dúvida, a posição assumida em 1979 colocaria a Faculdade de Educação- Universidade federal de Goiás (FE-UFG) na vanguarda da ruptura do curso de Pedagogia com as habilitações. Mais tarde, em 1984, com a implementação da reformulação do curso com a mudança geral Universidade Federal de Goiás (UFG) passando do regime por disciplinas para o regime seriado, as habilitações orientação educacional, supervisão escolar e administração escolar foram eliminadas do currículo e a Faculdade de Educação optou somente pela formação do professor para séries iniciais de escolarização e para as disciplinas pedagógicas da habilitação magistério em nível de segundo grau.

Era de grande importância haver uma elaboração de proposta por meio dos educadores que antecederesse a proposta pronta do MEC, em qual não poderia haver alterações.

Segundo a proposta básica instituiu o seguinte pacote pedagógico, após a reformulação:

- A formação do especialista poderia ser feita em qualquer licenciatura;
- A formação de especialista seria feita no professor;
- A formação do especialista seria precedida da exigência de experiência de magistério e poderia ser feita em habilitação polivalente, na qual se engloba a administração escolar, a orientação educacional e a supervisão escolar;
- A formação do especialista poderia ser feita, também, em nível de pós graduação;
- A formação de professor para séries iniciais de escolarização seria feita em nível superior.
- As habilitações fundamentais (orientação educacional, supervisão escolar, inspeção escolar e planejamento educacional) preconizadas pela lei 5.692/1971;

- As habilitações poderiam se diversificar, ampliando-se o leque de ofertas pelas instituições e instancias formadora em consonância à lei 5.692/1971.
- O médio e longo prazo deveria ser extinta a habilitação magistério. (Brzezinski, 1996, p. 126)

Em síntese, o curso seria transformado em uma licenciatura para formar o professor das séries iniciais. Nessa proposta a identidade da Pedagogia residia no preparo do professor para atuar da 1° a 4° serie do 1° grau, solução prevista em 1939, quando o curso foi criado.

O especialista se formaria por conteúdos básicos específicos de qualquer área do saber e por uma prática feita isoladamente, no exterior do curso, como se o exercício do magistério, por si só, garantisse a formação e transformasse o professor em um profissional competente. O especialista poderia também formar-se mediante uma complementação de estudos específicos em nível de pós- graduação.

Em Brzezinski (1996) as mudanças ocorridas no curso de Pedagogia, em 1969, não definiam o papel do pedagogo. O Conselho Federal de Educação (CFE), institucionalizada, pelo parecer 252/1969, a formação do orientador educacional, do supervisor escolar, do administrador escolar em nível de graduação, secundarizando a formação do professor das disciplinas pedagógicas e da escola normal, esse parecer, juntamente com a resolução 252/1969, propunha a formação do planejado educacional em nível de pós graduação e prescrevia que para se formar pedagogo nas habilitações, o estudante deveria ter experiência de magistério. Não estabelecia, contudo o tempo dessa experiência. Somente pelo Parecer 867/1972 ficou estabelecido um ano letivo de experiência de magistério para a habilitação *orientação educacional* e um semestre letivo, para os demais aperfeiçoamentos dos profissionais atuantes na escola.

O professor só percebia que seria professor no seu último ano de formação quando teria que enfrentar as disciplinas de cunho pedagógico, em virtude da má consciência das faculdades, a falta de apoio e os muitos obstáculos do governo. E os professores não formados tinham livres acesso a docência por

não existirem profissionais capacitados o suficiente para cobrir a demanda, pois:

A base comum nacional dos cursos de formação de educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental e (...). A docência constitui a base da identidade profissional do educador. (I Encontro Nacional, 1983, pp.7-8, apud Brzezinski, 1996, p.172).

Em Aguiar; Brzezinski; Freitas; Pino (2006), a comissão de especialistas de Pedagogia desencadeou amplo processo, em 1998 houve a reformulação, na qual participou da discussão; em nível nacional ouvindo - ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. Então recomeça a elaboração das diretrizes curriculares do curso, encaminhado ao CNE em 1999, após pressão da SESU, Secretária do Ensino Fundamental do Ministério da Educação, e passou-se oito anos.

Aumentaram o número dos cursos privados. Dados oficiais do MEC relatam 1437 cursos abertos de Pedagogia e 1108 normais, sem considerar o número de ISEs (Instituto Superior de Educação), sem história e sem compromisso anterior com a formação em quaisquer modalidades.

Os educadores participaram do processo orientados pelo mesmo princípio que desde a promulgação da LDB se firmara junto ao MEC, Secretaria do Ensino Superior (SESU) e Conselho Nacional da Educação (CNE): as discussões das diretrizes da Pedagogia se inserem na discussão, nas orientações, políticas e diretrizes da formação dos educadores da Educação Básica, não podendo, portanto, serem aprovadas dentro deste contexto.

Neste intervalo, entre maio de 1999 e junho de 2004, as várias iniciativas do MEC com relação à formação de professores e ao próprio curso de Pedagogia (Parecer da Câmara do Ensino Superior – CES n. 133/01, Resoluções n. 01 e 02/2002, que instituem Diretrizes para Formação de Professores) causaram mais transtornos do que encaminhamentos positivos para tais cursos, porque a diversidade de estruturas exigirá provavelmente do

Poder Público um acompanhamento rigoroso, bem como processos de avaliação da formação oferecida, de modo que se preservem as iniciativas positivas e se estabeleçam metas para o aprimoramento da qualidade de outras porque o modelo e sua estrutura vêm do conselho estadual de formação.

Segundo Aguiar; Brzezinski; Freitas; Pino (2006), na 52ª reunião da SBPC, em Brasília julho de 2000, a carta do Fórum Nacional em defesa da escola pública, firmada por 12 associações e fóruns de educadores, reafirma a necessidade de manter os cursos de graduação plena de formação de professores para séries iniciais e educação infantil, entre outros temas. Houve audiências públicas e mobilização nacional por uma nova educação básica em 01/11/2001, novamente as entidades da área apresentam ao CNE o documento. Posicionamento conjunto das entidades, esse documento serviria de base para a proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia e pela comissão de especialistas de formação de professores, enviado ao CNE em 04/2002. A minuta de resolução foi divulgada em julho de 2003, durante o Congresso Estadual Paulista de Formação do Educador, mobilizando as entidades para ampliar o debate, que vem acontecer em outubro, durante a reunião da ANPED.

As Diretrizes Curriculares (parecer 05/2005 e 01/2006) apontam para um novo tempo, nos artigos. 4º e 5º são definidas a finalidade do curso.

A docência tem que assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento da área da educação.

Não é entendida como ato restrito ou ato de ministrar aulas, mais articular-se ao trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares assim sintetizados no parecer CNE/ CP.n: 05q 2005 (p. 7)

É importante nas DCN, favorecer a complexidade da escola e de sua organização. São importantes a pesquisa, a produção do conhecimento no campo pedagógico e o estudo das ciências que dão suporte a Pedagogia, além da própria reflexão sobre a Pedagogia como ciência, ao estudo da escola, da prática educativa e da gestão educacional.

Trata-se de uma nova compreensão que situa a educação e a escola, em formas de exercer a docência em outros contextos também.

Uma formação sólida em várias formas exigirá novas formas de pensar o currículo e sua organização, para além daquelas concepções fragmentadas, parcelares, restritas a um elenco de disciplinas fechadas em seu campo de conhecimento. Ao contrário, apontam para princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Deve integrar e articular ao longo de toda formação, a partir do diálogo entre diferentes componentes curriculares, por meio do trabalho coletivo sustentado no princípio interdisciplinar dos diferentes campos científicos e saberes que informam o campo da Pedagogia.

A educação deve ser baseada no princípio da gestão democrática e superar a escola vinculada ao trabalho em estruturas hierárquicas e burocráticas (CF. art.206-VI; LDB, art. 3º-VIII)p.16

1.3 AS FUNÇÕES DO PEDAGOGO

Em Brzezinski (1996), o movimento das reformulações curriculares do curso de Pedagogia pretende atingir a formação de um professor na realidade da escola onde atua, portanto, com visão da totalidade dos aspectos relevantes e imediatos do trabalho pedagógico; almeja a formação de um pedagogo que tenha domínio do conteúdo e da compreensão crítica sobre aquilo que ensina e faz; que conheça novas tecnologias e que as utilize acordo com o projeto político de emancipação das classes menos privilegiadas; que tenha na sua formação uma especificidade que contribui para o trabalho coletivo e interdisciplinar na escola; de um pedagogo comprometido que tenha uma compreensão das relações entre a escola e a sociedade, portanto, que se comprometa com os movimentos sociais e faça parte de sua associação de classe; que lute por melhores condições de trabalho e por uma remuneração condigna.

Em Pimenta (2001) o professor de Pedagogia se torna o profissional que atua em várias instâncias a prática educativa, direta ou indiretamente ligada à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em

sua contextualização histórica, o pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas e contextos, situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações.

Trata-se do pedagogo que domina o real significado da responsabilidade social da educação, então:

[...] O pedagogo deveria conhecer profundamente o trabalho docente, o que vale dizer que a tendência fundamental defendida pelo movimento era a de que a docência é a base profissional da identidade do pedagogo. (Brzezinski, 1996, p.192)

[...] Não trabalham com uma disciplina aplicada, mais com uma situação de múltiplos determinismos. Deste modo para analisar em profundidade uma única interação professor-aluno, temos que ser inevitavelmente generalistas, a não ser que nos condenemos a ser inválidos, em todos os sentidos do termo. (Michael Huberman 1986:8, apud Pimenta, 2001, p.73)

1.4 PERFIL DOCENTE

As lutas históricas do magistério nos seus diferentes níveis de ensino e espaços de atuação quanto é polêmica e controvertida a valorização social do professor: ora temos a comunidade, que reconhece a importância do trabalho do professor na sociedade; ora o professor afirma que não escolheria outro ofício que não fosse o magistério; ora as políticas públicas exigem uma série de competências e habilidades do professor, mas sem uma contrapartida com relação às condições de trabalho: quadro de carreira, salário, entre outros. (Azambuja, 2007, p.134)

Em Azambuja (2007) vemos que diante da desconfiança geral da sociedade em relação às competências e a qualidade do trabalho dos professores, como o professor consegue preservar sua imagem?

O professor tem quase sempre, a sua imagem relacionada ao sacerdócio, à missão nobre, ao sacrifício, ao dom, a vocação. (Ferreira, 1998, p.71, apud Azambuja, 2007, p.110)

Todos fomos alunos, temos dentro de cada um de nós uma imagem formada do que vem a ser professor. Bem certo é também que o perfil docente altera conforme a posição e o lugar que ocupa historicamente, dentro deste movimento em que a cultura se constrói e se cria a dinâmica social, a formação deve ter um lugar de destaque devido a dois motivos a sua história de vida e segundo, porque a formação não se limita ao domínio de conteúdos específicos ou a mera transposição didática, pois:

A globalização traz mudanças significativas às formas de organização do trabalho, obrigando todos nós a convivermos com novas tendências, e o professor frente às essas diversidades da contemporaneidade tem que conviver com competição, empregabilidade, precarização do trabalho e exclusão social. (Paquay, Perrenoud, Altet, 2001, p.49, 50)

Pesquisar o imaginário da docência é buscar as significações dadas a fatos, práticas, saberes, desejos, crenças e valores que os professores constroem e transmitem sobre sua profissão. E é ainda investigar quais são e como se constituem os sentidos do ser professor na sociedade atual, que devido a sua evolução provocou uma alteração na escola, atingindo diretamente os professores com crise de identidade.

Em André e Oliveira (1997), a identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Assim algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecer com prática altamente formalizada e com significado apenas burocrático, outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responder a novas demandas da sociedade.

Este é o caso da profissão do professor, que continua sua atividade docente no seu cotidiano com base nos seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida o ser professor bem como em sua rede de relações

com outros professores, nas escolas, no sindicato ou em outros agrupamentos. Outro fator que soma nesta construção é a pesquisa sobre as escolas, direta ou através de estudos, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados na licenciatura, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que tem sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores, tudo isso é ajuda na construção de sua identidade.

Arroyo (2001) afirma que o professor não tem um ofício descartável, sabemos que se a educação não se dá por meio dos professores, sem eles ela também não aconteceria. Estamos num momento de reafirmação, na defesa da identidade dos profissionais da educação.

Qualquer um que domine um conhecimento ou uma técnica poderá também ensinar o que sabe como complemento a seus salários.

Segundo Pereira (1999) na escola também existe o problema da improvisação, profissionais de diferentes áreas são transformados em professores mediante curso de complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas (LDB, art.63, inciso I; Parecer NE nº04/97). Desse total, 300 horas devem ser de prática de ensino (LDB, art.61, inciso I). Ou seja, a legislação atual permite que profissionais egressos de outras áreas, em exercício no magistério, tornem-se professores valendo-se de um curso de formação docente de apenas 240 horas, fato inconcebível em outros campos profissionais. Esse esquema é uma infeliz legitimação de “bico” na profissão docente, uma vez que profissionais egressos de outras áreas, que não optaram de início pela carreira magistério, provavelmente só estão por acaso na profissão.

Os professores estão com o interesse mais voltado à defesa e afirmação de um ofício que foi vulgarizado, e precisa ser recuperado sem nos arrependermos do que fomos outrora porque ainda somos.

Os professores universitários são responsáveis pela formação da identidade docente, e para o docente que trabalha com educação continuada, vale salientar o papel fundamental aqui de proporcionar sempre educação

continuada com qualidade, repleta de diversidades atuais que fortalecerão a identidade nas ações formadoras, nos preparando para uma realidade incerta e imprevisível que é a que vivemos hoje.

E dentro das universidades, afirma Masetto (1998), que o professor universitário está em crise e deve ter seu papel totalmente repensado, teremos que aproximar esse professor de metodologias inovadoras, são necessários momentos que possibilitem discutir sobre essas metodologias, em momentos de avaliação sobre as novas experiências realizadas. Ampliaram-se as funções tradicionais de assessoramento e apoio aos estudantes, de coordenação da docência com outros colegas, com introdução de técnicas de desenvolvimento e supervisão de atividades de aprendizagem em distintos ambientes de formação, preparação de materiais didáticos de apoio que possam ser utilizados pelos estudantes de ensino a distância, além de novas habilidades que o façam mais crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador e outras para articular habilidades, participar de congressos, simpósios interdisciplinares. Demo (1996, PP.38-43, apud Masetto, 1998) acrescenta que o professor necessita de elaboração própria... permanente...precisa dominar a instrumentalização eletrônica...saber avaliar a aprendizagem”.

Cabe ao professor que sua prática seja coerente com seu discurso crítico, que mude de postura, práticas o leve a uma postura reflexiva, para que as estruturas pedagógicas se reconstruam sempre de acompanhando as mudanças sociais.

Zabalza (2004) admite que a universidade não devem se submeter às exigências do mercado de trabalho, uma vez que ela, como instituição educadora, tem seus próprios objetivos e autonomia para encaminhá-los. Mas não pode se fechar em si mesma deve definir o que seja melhor para a formação de um profissional de hoje e para os próximos anos. Terá de abrir bem os olhos, ver muito claramente o que está se passando na sociedade contemporânea, analisar seus objetivos educacionais e, então encaminhar propostas que façam sentido para os tempos atuais, é necessário que aluno e professores discutam aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício

nesta sociedade, para nela saberem se posicionar como cidadãos e profissionais.

Torna-se mais claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam de continuidade.

Hoje o professor também é visto como um profissional que tem por identidade ser uma pessoa autônoma, dotadas de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática, contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los.

1.5 ATUALIDADES E DIVERSIDADES NO ENSINO

O mundo mudou, profundas e velozes transformações sociais acontecem, mudaram-se as instituições, uma delas as escolas, instituição que encarregada da educação formal através dos tempos. As imagens se desfazem e refazem diante do homem em ritmo intenso. (Oliveira, 2007, p.136)

A educação é hoje um objeto de valor dentro da nova ordem social, um instrumento para busca de um sentido para a vida, nos conduzindo à humanização, a uma consciência que nos permite ser solitários, autônomos, perceptíveis, emotivos, fraternos.

Em Azambuja (2007) são as dimensões que se incluem na formação: valorização social, capacidade de articular informações, percepção e conhecimentos necessários à sistematização das atividades, o desenvolvimento de habilidades que envolvam as várias dimensões dos sujeitos com ênfase em sua capacidade crítica e atuação autônoma, os comportamentos oriundos da participação nos espaços de convívio, que constituem as experiências pessoais.

E o professor precisa buscar adaptar-se às mudanças bruscas da sociedade, adquirindo significados conforme contextos, advindos de momentos históricos sociais e pessoais.

Temos que dar conta de um trabalho educativo significativo para aqueles que têm acesso as escolas, a educação não pode ser responsabilidade só do professor. Sociedade, Governo, Família temos que estar interessados em que os educandos aprendam e desenvolvam, individual e coletivamente. É necessário empreender nossos esforços para fazer com que o aluno seja o cidadão digno de amanhã, com compreensão crítica do mundo, condições de participação e capacidade de reivindicações dos bens materiais, culturais, espirituais, aos quais tem direito.

Aranha (2006), admite que estamos em crise de paradigma e nossos jovens e adolescentes estão sem modelos, devido à grande mudança dos conceitos, temos que dar conta de situar o conjunto de idéias e valores de uma comunidade, num determinado contexto, esta crise de valores está gerando uma crise das instituições no mundo pós moderno.

Reconhecer a mudança é também descobrir as maneiras de intervenção saudável no comportamento dos jovens. O acolhimento do novo depende da construção de novas maneiras de conhecimento e de poder, de uma subjetividade emancipada e de outra sociabilidade. Portanto, é preciso lembrar que a educação exige intencionalidade e recusa o espontaneísmo na ação. Mas que também se beneficia de um espírito desarmado, disposto a reconstruir e abrir caminhos à força da imaginação.

Em Alvez (2008), podemos visualizar que o despreparo dos professores para alcançar esses jovens vem de sua formação nas universidades, que não preparam os professores a lidar com a cultura popular. Os professores vão aprendendo na prática, se tiverem interesse. Os currículos nos cursos de formação de professores vêm sendo reformulados, para que adquiram a capacidade de trabalhar além do teórico e atingir a sua realidade vivida.

Com a chegada das novas tecnologias, o professor teve sua vida sacudida, seja quanto a novos produtos criados, seja quanto à qualidade destes mesmos produtos, exigindo qualidade de serviços e revisão de categorias ocupacionais.

Em Krombauer e Simionato (2008) vemos que é urgente a formação continuada de profissionais e novas capacitações para que os professores adquiram novas habilidades, como por exemplo, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa, cooperação. Necessitam-se profissionais intercambiáveis, que combinem imaginação e ação, trazendo a cultura de formação continuada e extensão em todas as áreas de trabalho.

E Aranha (2006), diz que temos que nos desarmar diante do novo e nos unir a ele, não evitando os computadores, mas incorporando-os cada vez mais nas aulas, e nos desvinculando aos poucos da aula de saliva e giz, apenas, pois:

“A tecnologia será importante, mas principalmente porque nos forçará a fazer coisas novas e não porque permitirá que façamos melhor as coisas velhas.” (Drucker, 1993, p.153, apud Masetto, 1998, p.18).

1.6 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Somos seres inacabados em constante mudança, não nos formamos ainda. (Azambuja, 2007, p.89)

A formação atual é contínua, remete a um processo de preparação, às vezes genérica, às vezes especializada, com a intenção de capacitar os indivíduos para a realização de atividades variadas, no começo ela é procurada para o indivíduo conseguir se adaptar nas profundas e rápidas mudanças do pós modernismo. A grande questão ainda pendente em relação à formação é justamente esta: o que a formação deve oportunizar aos sujeitos para que efetivamente possa denominá-la assim? Quando podemos dizer que alguém se formou como consequência da experiência ou do programa que lhe foi oferecido? Ou, dito de outro modo, que condições qualquer programa de formação (universitário ou não) deve reunir para ser, de fato, realmente formativo?

Hegel a descreve o início da formação como “renúncia do seu imediato”. O imediatismo é sinônimo de falta de educação. Hegel diz que a formação requer primeiro, o sentido de objetivo em sua liberdade. A formação ocorre num ritmo de renúncia e no de autorreflexão, alienação e reflexão.

(Bohm, 2010, p.110, 108)

Seria uma formação modelar, neste caso o sucesso da formação está em conseguirmos alcançar o máximo de mudanças do modelo pretendido, que lhe é imposto como: novos conhecimentos; novas habilidades; atitudes e valores; enriquecimentos de experiências, logo:

A formação do homem engloba todas as idades, são escolas seqüenciais que vão da vida pré-natal à ancianidade e ao preparo para a morte, ele antecipa as idéias de um aprendizado. Durante toda vida, mas compõe um ideal de escola, que é muito mais que mera instituição de ensino ou um ultrapassado instrumento para atingir posições sociais e bem estar econômico, para ele na escola é onde se deve começar a melhora das condições humana ao reconduzir o homem à integridade de sua origem por meio de um aprendizado que possibilite discernimento, pensava Comenius já no XV. (Bohm, 2010, p.64)

Em Pimenta (1997) vemos que a pesquisa é parte integrante da prática social e trabalhada no princípio formativo, compreende um projeto humano e emancipatório, desenvolver pesquisas nessa tendência é apostar em professores reflexivos. Há uma necessidade das escolas de formação propiciar a formação de professores com consciência e sensibilidade social, tornando os alunos intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia nas questões indissociáveis na formação como a: valorização social, a capacidade de articular informações, percepções e conhecimentos necessários a sistematização das atividades, então:

“Perrenoud e Morin acreditam que se deve trabalhar pluralmente as competências em cima das disciplinas e que a escola tem que servir para adquirirmos nela os meios para agir no e sobre o mundo.” (Aranha, 2006 p.282).

Hoje caminham juntos processos profissionais e educacionais e o pólo a ser explorado para conseguirmos dar conta de uma formação eficiente é dar foco na sociedade, em suas práticas e valores, sem perdermos o caráter educativo, isso nos direcionará a necessidade e tamanho das mudanças que precisam ser inseridas nos ambientes de formação.

A reflexão é companheira que precisa ser fiel na ação docente, ela aponta caminhos para ultrapassar o “fazer- pelo- fazer” e o saber por que fazer.

Paquay, Perrenoud, Altet (2001), enfatizam o lado autônomo e responsável do professor, dando a ele um olhar profissional dentro de um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação, sabendo conduzir qualquer situação; é capaz de refletir em ação e de adaptar-se, dominando qualquer nova situação, sua eficácia, sua experiência, sua capacidade de resposta e de ajuste a cada demanda, ao contexto ou a problemas complexos e variados, bem como por sua capacidade de relatar os seus conhecimentos, seus atos e justificando-os e que ainda saiba jogar com as regras e manter uma relação com os conhecimentos teóricos, que não seja reverente e dependente, mas ao contrário, crítico, pragmático e até mesmo oportunista.

O professor deve propor dispositivos variados e complementares, que desenvolva o saber-analisar, o saber-refletir, o saber-justificar através de um trabalho de professor sobre as suas próprias práticas e experiências. São essas metacompetências que permitem ao professor profissional construir suas competências de adaptação.

Shon (1987 apud Perrenoud; Paquay; Altet, 2001), define como professor profissional aquele que trabalha essencialmente segundo rotinas. Estas constituiriam a essência mesma de sua ação, seriam ativados automaticamente em resposta os indicadores do meio e articuladas umas com as outras para permitir ao profissional ser eficaz no imediato. Este não recorreria a outras modalidades de funcionamento, como, por exemplo, a reflexão na ação, a não ser no caso de situações inesperadas. Tal modalidade

de pensamento levaria o profissional a experimentar condutas diferentes para explorar um fenômeno novo. O aprendizado na e a partir da prática constituiria, uma de suas características.

Essa visão enfatiza a adaptabilidade do profissional, isto é, sua possibilidade de agir em situações diferentes, de gerir incertezas e de poder enfrentar as mudanças no exercício de sua profissão.

Segundo Perrenoud; Paquay; Altet (2001) fazem parte dessas competências profissionais: os projetos (o sentido, os fins) os objetivos que o professor estabelece para sua ação, (os atos, as condutas apresentadas enquanto professor), as competências, (os saberes, as representações, as teorias pessoais) e os esquemas de ação mobilizados, (para resolver problemas em situação de trabalho).

As universidades se organizam na formação tendo compromisso com seu aluno, incentivando a criatividade ao desenvolvimento, a transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura, preparar o indivíduo para o exercício de atividades profissionais para poder aplicar-los conhecimentos trabalhados, e despertar o espírito investigador e curioso de cada um, para que a busca pelo desenvolvimento do ser seja uma prática estimulante e contínua. Muitas faculdades européias têm mais alunos de pós-graduação do que de graduação.

Penso que uma boa formação é aquela que leva os profissionais a desejar prosseguir formando-se através de ações concretas, continuando a participar de grupos de pesquisa, jornadas de estudo, trabalhos em projetos coletivos, congressos, simpósios e etc.

1.7 CURRÍCULO/ MATRIZES CURRICULARES: UM PROJETO EDUCACIONAL

Santomé (1998) discute o currículo como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção de cultura e das experiências das quais se deseja que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para serem cidadãos e cidadãs solitários, responsáveis e democráticos. Os objetivos principais da educação deviam ser articulados para promover o

desenvolvimento da mente, e é para isso a melhor estratégia é basear-se nas diferentes formas de conhecimento. Destas derivam as diferentes disciplinas.

A forma mais clássica de organizar um currículo é o modelo linear-disciplinar ou um conjunto de disciplinas justapostas.

As diversas disciplinas com nomes concretos que pretendem representar as diferentes parcelas do conhecimento e experiência humana são um dos marcos dentro dos quais é organizado e exercitado, criado e transformado o pensamento, a percepção da realidade e a ação humana, utilizando para isso linguagens e métodos específicos. Eles simbolizam as principais maneiras de analisar e intervir na realidade, o modo como as instituições as apresentam e a organizam contribuem decisivamente para a definição e legitimação daquilo que é considerado saber autêntico, aceitável.

A estética da apresentação é tão ou mais importante do que o conteúdo, os agentes externos nessa modalidade são os que enquadram na sala de aula. Vai de encontro com a industrialização, inundam a sociedade e jovens preocupados com emprego e seu futuro realiza suas escolhas.

Segundo Santomé (1998), entre disciplinas opcionais ou linha de trabalho que apenas se leva em conta critérios de utilidade e rentabilidade de curto alcance, isto é, em funções de determinar conteúdos que servem ou não para encontrar um emprego e obter melhores salários.

As preocupações de formação recuam antes critérios de rentabilidade empresarial. Para garantir êxitos econômicos, tornam-se prioritários na hora de decidir conteúdo curricular, especialmente à medida que avançamos na estrutura de sistema educacional.

Uma análise detalhada do currículo oculto ressalta questões que já foram questionadas por pesquisadores como Thomas S. Popkewitz, B. Robert Tabachnick e Gary Wehlage (1982), Michael W. Apple (1982, 1989), Stanley Aronowitz e Henry A. Giroux (1985):

1. Ensinar as disciplinas para se aplicar na realidade, o saber abstrato só terá importância se favorecer o mercado e a produção.

Os alunos não sabem que não lhes são dados todas as categorias de conhecimento importantes e inquestionáveis para participar da vida social e, no entanto, é trabalhada uma das possíveis vias, entre muitas outras, de seleção e

organização do conhecimento existente e disponível nessa sociedade. Essa opção parcial deve ser considerada representativa dos interesses dos grupos sociais que tem poder e status para participar de sua seleção.

É possível intervir com assuntos que invadem o momento e sempre existirá a possibilidade de organizar projetos curriculares e unidades didáticas em torno de cada um desses núcleos de interesses.

2. Os currículos são organizados e já prevendo alguns fracassos (isso é normal, já se espera que muitos não alcancem certos conhecimentos), o fato de o aluno conseguir ou não alcançar conhecimento se remete a ele mesmo, a escola, nunca, ou dificilmente chegará a ser questionada, como tampouco a estrutura competitiva e baseada ao mérito que impregna toda a sua organização.

Esse conhecimento manejado pela escola é apresentado como natural, objetivo, afastado de toda possível subjetividade ou suposto interesse de algum grupo social.

No fundo ignora-se a intencionalidade de toda ação humana e complexos processos intersubjetivos de negociação de significados aos qual esta deve se sujeitar:

Segundo terminologia de Paulo Freire, corremos o risco de termos uma educação bancária em que o mais importante passa a ser a acumulação somatória do conhecimento, deixando de lado seus objetivos primordiais a funcionalidade libertadora, nesta educação de depósito os alunos não alcançarão a consciência crítica da qual resultaria a inserção no mundo como transformado.

Freire (1973, p.79 apud Santomé, 1998, p.110)

O ruim nas disciplinas isoladas é que tiram o interesse e motivação do aluno, não levam o conhecimento anterior do aluno em consideração, os livros utilizados não possuem textos dos contextos do aluno, são muito amplos.

Muito conteúdo para acumular, não se trabalha outras áreas intelectuais, o currículo por disciplinas pode causar incapacidade para se ajustar ao currículo problemas e questões mais práticas, os alunos não captam a ligação que uma

tem com a outra. O currículo centrado pode causar a inflexibilidade na organização extracurricular como excursões, visitas nem a pesquisa autônoma, o corpo docente não é autônomo nele, não é pesquisador, tem que caber dentro do currículo.

Sugere-se hoje o currículo integrado, integra argumentos que justificam a globalização e os que procedem da análise e da defesa de maiores parcelas de interdisciplinaridade no conhecimento e da mundialização das inter-relações sociais, econômicas e políticas, um currículo globalizado e currículo interdisciplinar, como:

Richard Prind (1977, apud Santomé, 1998, p. 112) Propõe distinguir entre interdisciplinaridade e integração; considera a primeira denominação mais apropriada para referir-se à inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas. O vocábulo “integração, como a própria palavra sugere, significa a unidade das partes, que seriam transformadas de alguma maneira.”

Diz Santomé (1998, p.112), a opção pedagógica pelo currículo integrado é defendida, principalmente, com a conjunção de três grupos de argumentos:

I-Argumentos epistemológicos e metodológicos relacionados;

II- Argumentos Psicológicos;

III- Argumentos sociológicos

No currículo disciplinar os conteúdos das disciplinas não se comunicam e proporcionam aos alunos determinados estilos de pensamento sobre as questões sociais, muitas vezes é só slogan.

Devemos analisar também o currículo integrado e ver que interesse educacional está por trás de cada proposta, no mercado aparecem currículos integrados nos livros- texto.

O professor, com esta ferramenta, não corre mais atrás de sua produção do conhecimento em função de experiência para sua própria formação. E fica sempre a dúvida sobre até que ponto é compatível a filosofia do currículo integrado com o livro texto.

Em Santomé (1998), quando se trabalha com conteúdo cultural mais inter relacionados ou integrados em linhas gerais tem a finalidade de responder questões como a seguinte:

1. Os alunos enfrentam a cada momento conteúdos culturais relevantes, mas não entendem porque estão aprendendo determinados conteúdos, pelo menos não até que chegue ao final daquele ciclo de aprendizagem.
2. O trabalho curricular integrado ou interdisciplinar fará migrar perguntas de uma disciplina à outra.
3. Como se pode contribuir para pensar de modo interdisciplinar.
4. Como se pode favorecer a visibilidade dos valores, ideologias e interesses presentes em todas as questões sociais culturais.
5. O trabalho interdisciplinar com os projetos acaba por ocorrer fazendo com que o corpo docente reconheça seu autêntico significado.
6. Como permitir ao aluno conseguir adaptar-se em novas atividades.
7. Como envolver em soluções de problemas, conseqüentemente realizando um tipo de educação que incentiva a formação de pessoas criativas e inovadora.

As instituições querem preparar o jovem para isto, nessa sociedade da informação em que vivemos a dificuldade está em integrar e analisar criticamente a informação.

Prosseguindo, (1998, p.124) em nosso caso, não podemos esquecer a tradição pedagógica imperante neste país, com um forte interesse pelo modelo linear-disciplinar. Por isso considero válida a opção de apresentar o marco para a seleção cultural obrigatória do currículo, em uma série de áreas do conhecimento e experiência (diferentes da forma em que os legisladores rechearem essa área).

O desenvolvimento do currículo, Santomé (1998) na prática cotidiana na instituição escolar, as diferentes áreas do conhecimento e experiência deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente, para contribuir de modo mais eficaz e significativo com esse trabalho de construção e reconstrução do conhecimento e dos conceitos, habilidades, atitudes, valores, hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente ao considerá-los

necessários para uma vida mais digna, ativa, autônoma, solitária e democrática.

Santomé (1998) comenta que é forte a tradição que predomina na formação de professores em nosso país. Os planos de formação de professores nas escolas universitárias de magistério e faculdades universitárias foram e continuam sendo disciplinares. E em geral, a experiência profissional prática de grande porcentagem de professores e professoras, após sua formatura, também é de caráter disciplinar.

Uma escola que planeja e desenvolve seus projetos curriculares com módulos disciplinares favorece o isolamento e a falta de comunicação profissional entre os diferentes professores especialistas, o corpo docente tem dificuldade para formarem equipes de trabalho.

Há rivalidade de certas disciplinas, tanto entre professores como entre alunos, alguns docentes negam-se a colaborar com experiências mais integradas por pensar que isso representa um desprestígio ou rebaixamento de sua área, dá-se mais valor em uma área do que há outras.

Esta hierarquização social que determinadas disciplinas ajudam a criar faz com que o ideal e a ideologia da interdisciplinaridade e integração continuem encontrando dificuldades para sua concretização prática, fazendo fracassar propostas curriculares que apostavam na integração.

O preconceito está entre os alunos, por exemplo, a aluna que tira nota alta em disciplina considerada difícil é mais valorizada por colegas.

A área educacional está no meio desse movimento procurando respostas efetivas para o currículo que devemos ter nas escolas, tanto o professor diante dos alunos, os formadores de professores e os pesquisadores. Trata-se da superação do fazer e da compreensão, tem que ter propostas dinâmicas, mais ativas pensando já na a sociedade da informação.

Teremos que repensar em metodologias alternativas (considerando a condição de que estamos trabalhando neste processo), o currículo terá que ter um leque maior de possibilidades, seleção essa decorrente de determinados conteúdos, habilidades e crenças que os grupos dominantes desejam ver inculcido por nossas instituições escolares.

E no curso de Pedagogia, objeto deste trabalho, vemos que se faz obrigatória todas às disciplinas do curso que foi reformulado do início ao fim, entendidas como indispensáveis à formação integral. Por outro lado, a opção aparece quando da escolha de conteúdos e métodos nas disciplinas, de objetivos a serem pesquisados, de atividades específicas para cada habilitação e de atividades culturais.

A opção deverá ter reparos e será desenvolvida pela participação, individual nos vários momentos coletivos (seminários, aulas conjuntas, participação nas atividades culturais).

Não pode faltar organização em torno de um projeto de grupo, um ambiente aberto, uma integração no percurso do desenvolvimento profissional, uma articulação do projeto pedagógico da instituição, um profissionalismo ampliado do formador e a didática. O perfil do aluno que vem constituindo nas turmas dos cursos de licenciatura; as possíveis necessidades destes como aluno e futuro professor de ensino fundamental e médio e, conseqüente, a intencionalidade do curso de Pedagogia.

1.8. O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Em 30 de junho de 1821, a regência do Reino Português, por meio de D. João VI e de um Decreto assinado em 28 de junho daquele ano, permite a qualquer cidadão o ensino a abertura de escolas de primeiras letras. Trechos do Decreto:

As Cortes Gerais extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa, considerando a necessidade de facilitar por todos os modos a instrução da mocidade no indispensável estudo das primeiras letras; atendendo a que não é possível desde já estabelecer, como convêm escolas em todos os lugares deste Reino por conta da Fazenda Pública, e querendo assegurar a liberdade que todo o cidadão tem de fazer o devido uso de seus talentos, não seguindo daí prejuízos públicos, decretam que da publicação deste em diante seja livre a qualquer cidadão o ensino e a abertura de Escolas de primeiras letras, em qualquer

parte deste Reino, quer seja gratuitamente, quer por ajuste dos interessados, sem dependência de exame ou de alguma licença. (Cury, 2005, p.4)

Este decreto fala dos dois atores da educação, o Estado e a iniciativa privada. O público não daria conta da demanda sozinho, então daí o repasse parcial para iniciativa privada, desde que não cause prejuízos públicos.

A educação tem de dar conta a quatro Senhores: ao Estado, pois ele garante o comum para todos, à família, pelo princípio geração, à iniciativa privada, que invoca o mercado e cobre a impotência do Estado, e a Igreja, que pede a seu favor a proteção da tradição.

A Igreja - No Brasil a Igreja católica foi religião oficial do estado e durante décadas foi uma das poucas instituições em todo território nacional, operando por meio de uma presença congregacionista forte, em colégios e escolas para as cidades e em internatos ou semi-internatos para as elites agrárias carentes de estabelecimentos de ensino próximos, a igreja criou tradição de ensino e pode continuar sendo instituição de presença nacional reconhecida.

A Família - No decreto de D. João VI apresenta-se que é na família que as escolas serão abertas pela livre iniciativa, é nos lares dos senhores que os filhos da elite serão iniciados nas leituras, nas escritas e nas contas, além de agente pedagógico fundamental ela cria o primeiro espaço básico de socialização, o que revela uma história negligente da nossas elites para com acesso a todos a uma escolarização institucionalizada, dada a ausência de uma rede escolar sistemática durante muito tempo. Mas a face da socialização exigida pelos tempos modernos não poderá deixar de contar com a instituição escolar.

O Estado - Ao estado se impõe a tarefa de educar, nos espaços da escolarização, porque o bem trazido por esta não poderia ter uma distribuição igual entre os iguais. Só com o desenvolvimento efetivo da capacidade cognitiva, o que implica a produção de novos espaços de conhecimento, de acordo com momentos históricos específicos.

Como o indivíduo nem sempre sabe o valor desse conhecimento, cabe a quem representa o interesse de todos, sem representar interesse específico de ninguém com igualdade de condições, darem a oportunidade de acesso a

este valor que desenvolve e potencializa a razão individual. Esse poder é representado pelo Estado e nele reside o princípio do direito positivo da obrigatoriedade sem privilégios e gratuito.

Iniciativa Privada - Esta se rege pelo mercado e pela vontade individual. Se a educação pública repousa no direito em aprender e no princípio de igualdade, o direito relativo à iniciativa privada apóia-se na liberdade de ensino, inclusive algo diferente, desde garantidos os elementos comuns e desde que esse diferencial seja conseqüente com os princípios de uma sociedade democrática.

O direito à educação escolar e o serviço público de caráter democrático tem a legislação como suporte. O Estado é provedor do direito que garante a igualdade de oportunidades ou para intervir no domínio das desigualdades nascidas da distribuição desigual da riqueza, a lei pode permitir que esse serviço por formas de controle legal, seja feito pela iniciativa privada. A imbricação entre essas quatro instituições perpassa nossa história como um todo e não poderia estar ausente de nossa legislação.

A constituição de 1824 cita no art. 179 a liberdade de expressão e pensamentos (inciso V), a liberdade de profissão (Inciso XXIV) e também a instrução primária gratuita aos cidadãos.

Segundo Cury (2005), em 1823 uma lei semelhante àquela de 28 de junho de 1821, pelas cortes constituintes de Portugal, em virtude desta lei, todo o cidadão poderia abrir uma escola sem obrigação de exame, nem licença ou autorização, salva as inspeções para garantir as condições de moralidade e higiene. As privadas só poderiam atuar onde não houvesse uma pública por perto.

A extensão da liberdade de ensino ao grau superior vinha sendo defendida pelo menos desde a década de 1860. Os cursos das particulares são normatizados, devendo prestar todas as informações requisitadas pelas autoridades públicas e abrir os estabelecimentos à visita das mesmas.

Os cursos superiores são autônomos na parte didática e administrativa, mantendo a liberdade de ensino, sendo regradados pelos institutos de concessão e equiparação, sendo controlados e fiscalizados pelo Conselho Superior do Ensino conforme Decreto n. 11530 art. 11.

Não há distinção de direitos, entre os estudos realizados em estabelecimentos oficiais e os realizados em estabelecimentos particulares reconhecidos. No artigo 2º § único diz que “As associações criadas para a manutenção de universidades não poderão ter fins lucrativos”, estão à mercê do próprio crescimento quantitativo, que se define, com maior clareza, dentro do setor privado, os ramos confessionais e leigos no ensino superior.

Segundo Cury (2005) a atual Constituição Federal, também tem com princípio do ensino, no inciso III do art.206: “Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”.

As instituições segundo a LDB de 1996 regula iniciativa privada, não a deixando livre no mercado no seu art. 3º, VI e no seu art. 7º:

- I. Cumprimentos das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;
 - II. Autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo poder público
 - III. Capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no artigo 213 da Constituição federal.
- (p.23)

Neste artigo é reconhecida na instituição privada uma espécie de propriedade privada não capitalista. Os serviços públicos se dividem em duas espécies:

1. Próprios - são do Estado: Indelegáveis - porque são exclusivos do Estado não comportam delegação aos particulares (cf.art. 20 e 21 da Constituição Federal de 1988); Delegáveis – que no caso se submetem aos critérios da concessão ou permissão.
2. Impróprios – além de delegáveis a particulares, obedecem aos ditames autorizatórios, normativos, fiscalizatórios e avaliadores do poder do Estado.

De acordo com Mello (1996, apud Cury,2005) A educação escolar não seria um exemplo de serviços públicos impróprios, como não tê-la de caráter próprio? O Estado credencia os executores dando a concessão e permissão da autorização para exercer adequada fiscalização sobre o bem.

Portanto o ensino privado são delegações de serviços públicos e suas instituições pessoas jurídicas de direito privado, que agem em nome e por conta própria, paralelamente ao Estado, no exercício de atividades havidas como públicas, que legalmente lhes são facultadas, e com poder de império específico, atribuído pelo Estado para a consecução de tais cometimentos, coadjuvantes de sua ação de acordo com o art. 209 da Constituição e art. 7º da LDB.

A LDB de 1996 avança, estabelece critérios mais flexíveis para abertura de Instituições públicas e privadas, deixando a avaliação com exame de saída para autorização de funcionamento das instituições e o possível credenciamento institucional.

Existe uma produção capitalista, e no interior desse movimento de expansão que produz o avanço crescente do processo generalizado, tende a converter todas as esferas e relações sociais em mercadoria.

Como no marxismo o modo de capitalismo se dá por acumulação de riquezas, quer enquanto conjunto de relações sociais, seu processo de auto expansão permanente tem seu motor nos conflitos e antagonismos de classes que se manifestam historicamente, tanto nas relações de dominação ou de subordinação, quanto nas relações de resistência e de transformação revolucionária.

A apropriação do monopólio dos bens produzidos pelo conjunto dos homens na história, por um determinado grupo que detém o controle sobre os outros grupos, antecede a forma histórica do capitalismo estendendo-se até a atual forma histórica do capitalismo globalizado. Há uma utopia modernizadora e democratizadora de que por meio do acesso de cada indivíduo livre no mercado às informações disponibilizadas pelas novas tecnologias da informação, produz-se automaticamente a socialização dos bens produzidos, o que não é real, o que vem acontecendo é a polarização de um modo crescente do abismo entre os que se apropriam dos benefícios produzidos pelo capitalismo, aprofundando “a polarização entre carência e privilégio” (Chauí, 1993, p. p.1-10, apud Noronha, 2005).

Tinham que ser difundidos por instituições públicas conhecimentos que levem os indivíduos a tomar decisões autônomas baseadas na própria razão, mas no que dependesse da economia burguesa isso não aconteceria porque se considera a instrução do povo desnecessária, já que o tempo dedicado à instrução seria tempo roubado da produção. A distribuição desigual desse bem que é a instrução, mediante a muitos outros bens materiais, caracteriza o monopólio dos conhecimentos socialmente significativos.

O conhecimento é produzido de forma orgânica, articulado a uma relação histórica determinada e concreta por esse motivo, a inserção maior ou menor dos indivíduos à possibilidade de apropriação do estoque de conhecimentos está condicionada pela posição que ocupam na organização social da produção. (Noronha, 2005, p.148)

No discurso dominante hoje se difunde que é possível chegar à sociedade democrática por meio da revolução de informática. Bastaria se acessar as redes e de modo mágico, se daria a democratização dos saberes acumulados, distribuindo segundo Gentili, democraticamente os saberes – em forma de cesta básica - para os menos favorecidos. O problema é que conhecimento não é mercadoria, é valor de uso que não contém valor de troca, é necessário refinar os modelos de monopolização diante da ameaça crescente dos (piratas) que penetram nas redes de informação “democratizando” banalizando assim as informações.

Para isso ele necessita produzir uma sociedade cada vez mais capacitada, por seus níveis de renda e padrões culturais, a desfrutares de valores de uso que incessantemente cria, renovando o consumo e realimentando freneticamente o ciclo da produção material simbólica (realizada pela indústria cultural, pelos meios de comunicação social e pela publicidade). Por isso, o capital produz mais exclusão social, em outro tipo de patamar produzindo uma sociedade caracterizada por uma “minoría tecnologizada” e uma grande

massa populacional cujo trabalho é destruído pela automação e desqualificação .(Dantas, 1994, p. 285, apud Noronha, 2005, p. 154).

Segundo Saviani (1984, p.18 apud Saviani, 2005), atualmente a realidade esta na combinação de ensino de 1º e 2º graus privado com ensino superior público pertencem, predominantemente às camadas econômica e culturalmente privilegiadas da sociedade brasileira. Encarar essa realidade será reforçar os argumentos do governo e de seus cúmplices a favor do ensino superior pago. Por outro lado defender a expansão do ensino superior gratuito poderá implicar o fornecimento de argumentos a favor da idéia da “universidade de consumo”.

CAPÍTULO II

2. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

O estudo iniciou com uma pesquisa teórica com a finalidade de examinar os trabalhos mais relevantes sobre o tema e aplicá-los na análise dos currículos da graduação.

Com apoio nos parâmetros curriculares que a lei determina para que o curso de Pedagogia seja estruturado, vamos analisar e comparar as matrizes do curso oferecido primeiramente em três universidades públicas, USP (Universidade de São Paulo)- USP, com (Universidade de Brasília)- UnB e (Universidade Estadual Paulista)- UNESP, segundo em três universidades privadas (Universidade Bandeirantes de São Paulo)- UNIBAN com (Universidade Paulista)- UNIP, com Uni-Anhanguera, identificar as diferenças curriculares e igualdade de cada grupo, especificá-las e analisá-las.

A título de considerações finais, pretendo sugerir alguns programas de formação continuada, de extensão ou paralela ao curso oferecido, com a finalidade de reparar deficiências presentes nas matrizes curriculares, que por vezes não apresentam o que o professor precisa para alcançar uma boa formação.

2.1 UNIVERSOS DA PESQUISA

2.1.1 Grupo (1) As Universidades Públicas

A) Universidade de São Paulo (USP)

A Universidade de São Paulo (USP) é uma universidade pública, mantida pelo Estado de São Paulo e ligada à Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. O talento e dedicação dos docentes, alunos e funcionários têm sido reconhecidos por diferentes rankings mundiais, criados para medir a qualidade das universidades a partir de diversos critérios, principalmente os relacionados à produtividade científica.

O seu ótimo desempenho, gerado ao longo de quase 75 anos de uma intensa busca pela excelência, permite à USP (fundada em 1934) integrar um seleto grupo de instituições de padrão mundial.

Sua graduação é formada por 229 cursos, dedicados a todas as áreas do conhecimento, distribuído em 40 unidades e oferecido a quase 56 mil alunos. É responsável por 28% da produção científica brasileira e ocupava a décima quinta posição mundial em 2006.

Para desenvolver suas atividades, a USP conta com diferentes campi, em diferentes municípios. A vocação internacional vem desde a sua fundação, feita a partir da união de escolas que já existiam e por meio do relevante papel desempenhado pelas missões de professores estrangeiros, principalmente franceses, italianos e alemães, que vieram dar aulas na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, cuja posterior divisão gerou boa parte das faculdades e institutos da Universidade.

As novas exigências da globalização têm levado a USP ao aceleração do processo de internacionalização das suas atividades de ensino e pesquisa, por meio de ações que têm apresentado excelentes resultados, como a ampliação do número de docentes e estudantes em intercâmbio e a performance da instituição nos rankings mencionados, o que indica que a Universidade de São Paulo continua no caminho certo, aliando tradição à inovação, em prol do desenvolvimento da sociedade brasileira e do mundo. O curso tem duração de nove semestres. (www4.usp.br/index.php/a-usp)

B) Universidade Estadual Paulista (Unesp)

A UNESP, criada em 1976, resultou da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, então unidades universitárias situadas em diferentes pontos do interior paulista. Abrangendo diversas áreas do conhecimento, tais unidades haviam sido criadas, em sua maior parte, em fins dos anos 50 e inícios dos anos 60.

Entre essas escolas que vieram compor a UNESP, pode-se observar de um lado certa identidade. Um grupo bastante expressivo, formado por sete unidades universitárias, num conjunto de 14, ocupando amplo espaço, constituído pelas chamadas Faculdades de Filosofia, voltadas preferencialmente para a formação de professores que deveriam compor os quadros das escolas secundárias do Estado. Desse conjunto fizeram parte a Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras de Assis, a de Araraquara, de Franca, de Marília, de Rio Claro e de São José do Rio Preto.

Outros Institutos isolados foram criados com a finalidade de formação profissional como a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara, a mais antiga de todas essas escolas, fundada em 1923 e incorporada ao patrimônio estadual em 1956. As outras foram as duas odontologias, de Araçatuba e de São José dos Campos, a Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal, a de Engenharia de Guaratinguetá e a Medicina de Botucatu.

No entanto, essas escolas, pela própria formação e por uma qualificação precisa adotada, foram marcadas por uma identidade entre a docência e a pesquisa na compreensão da necessidade da busca de um aprimoramento acadêmico. Associada a essa característica, essas escolas estiveram fundamentadas no tripé que identifica a instituição acadêmica - a docência, a pesquisa e a extensão de serviços à comunidade. Essas escolas, que foram pioneiras na implantação do ensino superior público de qualidade no interior do Estado de São Paulo, estiveram, desde sua criação, sob a administração da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Em 1969 foi instituída, na Secretaria da Educação, a Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo (CESESP), com a finalidade de gerir a administração daquelas escolas. Apesar da existência da CESESP, essa administração sofria muitas críticas, dado o volume de atribuições acumuladas naquela Secretaria, encarregada de toda matéria relativa ao ensino, desde a educação primária até o nível superior.

Essas dificuldades eram registradas, principalmente, no interior do Conselho Estadual de Educação, que passou a estudar a busca de uma solução. Por outro lado, os Institutos isolados sentiam a necessidade da

adoção de uma política que os aproximasse e desse a eles uma identidade própria.

Desde o início de 1975, as discussões a respeito de uma nova forma de organização para os Institutos Isolados ocorreram na CESESP e contaram com a colaboração dos diretores daquelas faculdades. Foram apresentadas várias sugestões, visando o desligamento dos Institutos Isolados da esfera de ação da Secretaria da Educação e sua organização sob novas bases. As idéias giraram em torno da integração dos Institutos Isolados numa Federação ou numa Universidade, sendo que esta última proposta foi a que contou com a aprovação.

União dos Institutos Isolados - Em 1976, por determinação do então governador Paulo Egydio Martins, e de comum acordo com o Secretário da Educação, essas escolas deixaram o CESESP para assumir uma direção própria, na forma Universidade, uma autarquia submetida ao governo do Estado de São Paulo. De conformidade com a Lei 952 de 30 de janeiro de 1976, foi criada a Universidade Estadual Paulista que recebeu do governador o nome de "Júlio de Mesquita Filho", da qual passavam a fazer parte os Institutos Isolados. O curso tem duração de quatro anos. (www.unesp.br/apresentacao/historico.php)

C) Universidade de Brasília (UnB)

Brasília tinha apenas dois anos quando ganhou oficialmente sua universidade federal. Inaugurada em 21 de abril de 1962, a Universidade de Brasília (UnB) já funcionava desde o início do mês, exatamente no dia 9, nas dependências do Ministério da Saúde, na Esplanada dos Ministérios. A data marcou o começo das aulas para os 413 alunos que haviam prestado o primeiro vestibular e, com ele, o da própria instituição que viria a se tornar uma das mais bem conceituadas do Brasil.

Trilhar esse caminho, no entanto, demandou esforços. A princípio até para convencer as autoridades da importância de uma universidade na capital federal. Ainda que o projeto original de Brasília, feito pelo arquiteto Oscar

Niemayer e pelo urbanista Lúcio Costa, já previa um espaço para a UnB – entre a Asa Norte e o Lago Paranoá, a luta pela construção foi grande. Tudo por causa da proximidade com o Palácio do Planalto, o Congresso Nacional e a própria Esplanada. Algumas autoridades não queriam que estudantes interferissem na vida política da capital. Finalmente, depois de negociações intensas, em 15 de dezembro de 1961, o então presidente da República João Goulart sancionou a Lei 3.998, que autorizou a criação da universidade.

Para avaliar os alunos de Educação Superior, de 1996 a 2003, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Exame Nacional de Cursos, Provão. Havia uma prova por ano para os formandos de alguns cursos. Os resultados eram dados por conceitos – as 20% melhores universidades ganhavam A, as 20% piores, E, e as demais eram distribuídas entre B, C e D. Durante o tempo de existência do exame, a UnB obteve 75% de conceitos A e 13% B.

Em 1996, a UnB criou o Programa de Avaliação Seriada (PAS) como alternativa ao vestibular. Consiste em provas aplicadas ao término de cada uma das séries do ensino médio. Os melhores colocados ao final das três etapas são automaticamente aprovados para a universidade. A intenção do PAS é estimular as escolas a prepararem melhor o aluno, com conteúdos mais densos desde o primeiro ano do ensino médio.

A medida foi polêmica, mas a UnB – a primeira Universidade Federal a adotar o sistema – assumiu seu papel na luta por um projeto de combate ao racismo e à exclusão social. Nesse mesmo direcionamento, foi assinado o convênio com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A UnB é uma das universidades que mais interagem com a comunidade. Em 2005, segundo o Serviço de Convênios e Contratos (SCO), eram 296 convênios entre a UnB e empresas públicas e privadas no Brasil e no exterior.

Na pós-graduação, o aumento no número de alunos também foi significativo. Entre 1998 e 2002, houve um crescimento de estudantes no mestrado de 37% (passando de 668 para 915) e no doutorado de 67% (de 605 alunos para 1.013). Esse fenômeno também reflete no nível dos docentes. Em 2002, dados da SPL mostraram que, dos 1.297 dos professores da UnB, 67%

eram doutores e 26% mestres. Com o crescimento da universidade, houve a necessidade do aumento da oferta de cursos. Em 1961, eram cinco cursos, que faziam parte dos cursos-troncos, em 2006, esse número foi para 63, sendo 15 noturnos e dois à distância. O curso de pedagogia tem duração de seis semestres. (www.unb.br/unb/historia/resumo.php)

2.1.2 Grupo (2) As Universidades Privadas

D) Universidade Bandeirantes de São Paulo (Uniban)

Em 1903 o professor Pedro Pinto foi o 1º fundador da escola privada e São Paulo, seguindo a tradição em 1926 o Sr Dr. Heitor Pinto e Silva seu filho continua no magistério e na educação, participando da Academia Paulista Anchieta, hoje entidade mantenedora Uniban.

Nasce em 1947 Heitor Pinto Filho, hoje Reitor da Uniban, que começou a seguir os passos do avô na trajetória educacional. Em 1970 era Professor de História, Física e Português, resolve investir mais na área educacional cria o colégio Anchieta, chegou a ter 2000 alunos, partiu para a compra do colégio Salete (surgia o embrião da Uniban) e começou a expansão da instituição. Atingiu 8600 alunos só com cursos profissionalizantes.

Em 1982, Heitor passou a manter a faculdade Paulista de Arte, fundada em 1956, pelo maestro Eleazar de carvalho, adquiriu a Faculdade de Ciências e Letras de Moema, a Faculdade de Filosofia Nossa Senhora de Dianeira e a Faculdade Dom Domenico. A unificação dessas Faculdades em Federação de escolas deu-se, após muita luta, por uma ato do Conselho de Educação em 1988, criando-se o centro de ensino unificado bandeirante - o CEUB, com cursos na área de saúde, humanas e exatas.

Em 1994, Conselho Federal de Educação a reconheceu em janeiro, o Ministério de Educação e Desporto homologou, nascendo estão a Universidade Bandeirantes de São Paulo- UNIBAN.

Em 1995 foi inaugurada a primeira em São Paulo, e daí em diante a Uniban vem crescendo com suas filiais e, em 2010 fez parceria com a Universidade Lusónofa de Portugal, passando a atuar na Europa e na África. Essa Joint Venture dá origem ao maior grupo de Língua Portuguesa do mundo.

Na descrição do curso de Pedagogia em sua página principal, estão dispostas as seguintes informações sobre o curso: “O curso de Pedagogia da Uniban atende ao disposto na Resolução CNE/CP 01/2006, que define que a formação deve abranger o exercício da docência na Educação Infantil, 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 como a Gestão, Orientação e Coordenação Educacional e a Supervisão Escolar.

Seu objetivo é formar um profissional da educação apto a trabalhar com um repertório amplo de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. O Curso de pedagogia tem duração de três anos. (www.uniban.br/institucional/historia.asp)

E) Universidade Anhanguera (Uni-Anhanguera)

A Anhanguera Educacional organizou-se como uma companhia de capital aberto em 2003. Foi a sucessora da então existente Associação Lemense de Educação e Cultura, entidade mantenedora do Centro Universitário Anhanguera (Leme e Pirassununga); Faculdade Comunitária de Campinas e Faculdades Integradas de Valinhos, Instituto Jundiaense de Educação e Cultura, entidade mantenedora da Faculdade Politécnica de Jundiaí; e Instituto de Ensino Superior Anhanguera, entidade mantenedora da Faculdade Politécnica de Matão.

Estas associações, todas de natureza não lucrativa, foram a base legal para a transformação de cada uma em sociedades educacionais, como sociedades anônimas: Sociedade Educacional de Leme S.A., Sociedade Educacional de Jundiaí e Sociedade Educacional de Matão, forma organizacional então pensada e preparada para a futura abertura de seu capital na Bolsa de Valores.

Destas três sociedades anônimas surgiu a Anhanguera Educacional, hoje definida como a sociedade mantenedora de todas as unidades educacionais existentes, sejam faculdades, centros universitários ou universidade. Assim, desde 2004, os novos cursos e unidades orgânicas ou adquiridas estão sob a manutenção da instituição.

Ao longo da sua trajetória, a Anhanguera Educacional vivenciou diversas fases de crescimento: a primeira, de expansão dos seus cursos superiores e da sua base física, até 1998; a segunda, de otimização e qualificação dos seus currículos e projetos pedagógicos, até 2003; e a terceira, de reorganização estrutural, administrativa e financeira, sendo essa última com o ingresso de novos parceiros-sócios e investidores. O Curso de Licenciatura tem duração de três anos e meio. (<http://www.unianhanguera.edu.br/ri/>)

F) Universidade Paulista (Unip)

A Universidade Paulista (UNIP), reconhecida pela Portaria nº 550/88, iniciou suas atividades em nove de novembro de 1988. Foi constituída a partir do Instituto Unificado Paulista (IUP), do Instituto de Ensino de Engenharia Paulista (IEEP), e do Instituto de Odontologia Paulista, IOP; o primeiro destes, autorizado a funcionar em 1972, inicialmente com os cursos de Comunicação Social, Letras, Pedagogia e Psicologia.

Em razão do processo de desenvolvimento, a UNIP, por meio de uma proposta acadêmica moderna, vem expandindo suas atividades por diversos *Campi*, visando à preparação de recursos humanos altamente qualificados demandados pela política de desenvolvimento nacional.

A UNIP promove a formação atualizada dos alunos e sua capacitação para uma sociedade em mudança, por meio de um ensino de qualidade, tecnologicamente avançado e dirigido para o futuro, nas áreas das ciências humanas, sociais, exatas e da saúde. Sua finalidade maior é promover o desenvolvimento do potencial dos alunos, estabelecendo condições que possibilitem uma inserção ativa no mercado de trabalho e a solução criativa de problemas que a sociedade propõe.

A realidade brasileira, que merece especial atenção por parte da UNIP, faz com que também seja dada ênfase aos programas de estudos pós-graduados. Estes se dedicam ao aperfeiçoamento do seu próprio corpo docente assim como ao atendimento às necessidades da comunidade em geral, já que, além de formar profissionais de todas as áreas, de desenvolver pesquisas que venham a gerar descobertas científicas e inovações tecnológicas, a UNIP propõe-se, a saber, cumprir as exigências apresentadas pelo mundo moderno.

Assim, a Universidade Paulista vem sendo reconhecida como um importante centro de produção de conhecimento e de sua difusão a um número maior de pessoas, através das atividades de ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação. O curso de Pedagogia tem duração de três anos. (www.unip.br/universidade/historico.aspx)

CAPÍTULO III

ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES: UM CONTRAPONTO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

Esta análise faz um contraponto entre o curso de Pedagogia oferecido por universidades públicas e por universidades privadas. É fato notório que no ensino superior, os serviços educacionais oferecidos pelo governo têm mais prestígio social. As famílias investem muito na preparação de seus filhos para o ingresso nas universidades públicas, pois:

“A busca não é por uma instituição pública ou privada, mas pela mais prestigiada” (comentário de Arthur Fonseca Filho, membro do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo).

A pesquisa Ibope/CNI no Enem (Exame Nacional de Ensino Médio) 2009 mostra que das mil melhores escolas brasileiras, apenas 9% pertencem à rede pública; entre as dez primeiras, apenas uma é mantida pelo governo. No entanto, no exame Enade (Exame Nacional do Desempenho do Estudante), apenas 25% das 293 universidades que obtiveram nota máxima (5) na prova são privadas. Ou seja, as públicas dominam nesse campo, continuam na frente. Vêm delas as melhores notas e avaliações do corpo docente e currículo. Nelas os professores com doutorado encontram espaço para trabalhar, porque a contratação de professores doutores é bem menor nas universidades privadas.

Segundo Maria Beatriz de Carvalho Melo (Psicóloga, consultora e ex-vice reitora da Universidade de Mogi das Cruzes), mostra no artigo Ensino Superior Público e Privado, que a grande problemática do ensino de qualidade muitas vezes esta ligada a gestão das Universidades Públicas e Privadas, por várias formas de pressão existentes, nascidas no próprio governo, na crise de financiamento estudantil e no aumento da concorrência. Isso de certa forma impele instituições de ensino superior privado a reorganizar seus orçamentos para prever mais despesas e diminuir lucros excessivos e de curto prazo. No

Brasil, instituições economicamente sustentável e academicamente conhecidas são casos isolados, como: USP, UNESP e UNICAMP.

Diante deste quadro, percebe-se que falta às instituições particulares incentivos capazes de garantir sua missão social e, ao mesmo tempo, garantir resultados satisfatórios em relação aos seus próprios investimentos. Mesmo as instituições que recebem financiamentos públicos enfrentam uma forte tensão entre as imposições do mercado e o espírito público.

Percebe-se que a privatização da educação superior instaura o paradoxo de um maior afrontamento no campo ideológico e político entre as instituições públicas e privadas que resistem ou, ao contrário, aderem às imposições do mercado na prática educacional.

Em contrapartida Universidades Públicas, por meio de suas políticas internas, não abrem espaços para a maioria de seus candidatos, oriundos de classes menos favorecidas, há que se questionar o próprio vestibular, no sentido de analisar, para quem são oferecidas estas vagas? Pois, os mesmos, ao se submeterem ao exame de vestibular, ficam aquém dos alunos preparados pelos cursinhos e os oriundos de escolas particulares, as quais possuem em sua política pedagógica, o objetivo de prepará-los por meio do Ensino Médio, para o ingresso em Universidades Federais.

A procura dos alunos do Ensino Médio público por Instituições de Ensino Superior Particulares é muito grande, que vêem em cada um deles mais um cliente em potencial, assegurando a sua manutenção e mantendo o seu *status que* na sociedade, por meio da oferta de diferentes cursos.

Segundo informações (http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados), estas, ao entregarem à sociedade o seu produto, transformam-nos em mercadoria de consumo, nas mais diversas áreas do conhecimento, suprimindo, de tal maneira, lacunas e necessidades do mercado de trabalho que simultaneamente, avalia e aprova e/ou reprova a inserção dos mesmos nos mais diferentes segmentos sociais.

Na comparação das matrizes curriculares do grupo das universidades públicas, o curso de Pedagogia parece estar bem estruturado, por ter em seu repertório disciplinas obrigatórias juntamente com as disciplinas optativas, que trazem um currículo mais flexível, no qual o aluno tem a possibilidade de

escolher a seu critério, dentro de alguns semestres, uma ou duas disciplinas que são oferecidas para lhes acrescentar mais conhecimento em diversas áreas.

A seguir a Figura 1, apresenta as ações recomendadas pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, colocadas em ordem numérica para melhor identificação na análise:

N°	Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia
1	Planejamento, investigação, criação, execução, coordenação, avaliação e aplicação de atividades educativas (escolares e não escolares)
2	Conhecimento científico- tecnológico educacional (em contextos escolares ou não escolares)
3	Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos integradores: Grupos de estudos, Estágio, Atividades de comunicação cultural.
4	Estudo da didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos e organização do trabalho docente
5	Decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do conteúdo didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização.
6	Aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de crianças, adolescentes, jovens e adultos nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
7	Conhecimento Psicológico
8	Conhecimento Lingüístico
9	Conhecimento Sociológico
10	Conhecimento Filosófico
11	Conhecimento Histórico
12	Conhecimento Político
13	Conhecimento Econômico
14	Conhecimento Cultural
15	Conhecimento Antropológico
16	Conhecimento Ambiental- Ecológico (Sustentabilidade)
17	Contextualização, democratização (demonstrar consciência de diversidade)
18	Pertinência e relevância social (promover e facilitar relações) /trazer linguagens dos meios de comunicação à educação, diálogo entre diferentes visões de mundo (relacionar as linguagens do meio de comunic. a educ.)
19	Participar das gestões das instituições
20	Trabalhar em ambientes escolares ou não escolares
21	Metodologia Língua Portuguesa
22	Metodologia Matemática
23	Metodologia Ciências
24	Metodologia História
25	Metodologia Geografia
26	Metodologia Artes

Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

Figura 1- Conteúdos propostos pelas DCN. As diretrizes estão relacionadas numa seqüência de números para facilitar na comparação das matrizes com cada uma delas.

A seguir a Figura 2 apresentará Disciplinas Obrigatórias das matrizes curriculares em comum nas Universidades Públicas relacionadas do grupo(1):

Disciplinas Obrigatórias em comum nas matrizes dessas Universidades				
	USP	UNB	UNESP	Dir.Curric.
ATIVIDADES PRÁTICAS, ESTÁGIOS E PROJETOS	X	X	X	1, 3
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL		X	X	1
CURRÍCULOS E PROGRAMAS	X		X	1, 18, 19
DIDÁTICA	X		X	4
EDUCAÇÃO ESPECIAL	X	X	X	Lei
EDUCAÇÃO INFANTIL	X	X	X	5, 28
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	X	X	X	22
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	X	X	X	10
GESTÃO, COORDENAÇÃO E SUPERVISÃO EDUCACIONAL	X	X	X	1,18, 19
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	X	X	X	11
LIBRAS	X		X	5, 18, Lei
METODOLOGIA CIÊNCIAS	X	X	X	23
METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	X		X	27
METODOLOGIA GEOGRAFIA	X	X	X	25
METODOLOGIA HISTÓRIA	X	X	X	24
METODOLOGIA DE ARTE	X		X	5, 6, 18,26,
METODOLOGIA LÍNGUA PORTUGUESA E ALFABETIZAÇÃO	X	X	X	5, 08,21
OPTATIVAS	X	X	X	-
PESQUISAS, METODOLOGIA	X	X	X	4, 18, 29
POLÍTICAS ECONOMICAS E EDUCACIONAIS	X	X	X	12,13, 30
PRÁTICA DE ENSINO	X	X	X	6
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	X	X	X	7
SOCIOLOGIA	X	X	X	9, 14, 17, 18

Figura 2 - Disciplinas Obrigatórias em comum entre as matrizes curriculares das universidades relacionadas e as propostas das diretrizes curriculares referente a cada disciplina apresentadas por números.

Comentário

As disciplinas desta figura 2 apresentam diferentes matrizes curriculares das universidades públicas, que se tornam completas com as disciplinas optativas que se encontram nas figuras a seguir. De acordo com a numeração das Diretrizes Curriculares da figura 1, essas disciplinas não tem em comum (2), (15), (16) e (20), tendo 83,33% de compatibilidade com as Diretrizes Curriculares.

A seguir a Figura 3 apresentará as Disciplinas Obrigatórias das matrizes curriculares que não se repetem nas universidades públicas do grupo (1):

<i>Disciplinas Obrigatórias que não se repetem nas matrizes dessas Universidades</i>	<i>USP</i>	<i>UNB</i>	<i>UNESP</i>	<i>Dir.Curric.</i>
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS			X	5, 6,18
ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO			X	14, 15
EDUCAÇÃO COMPARADA	X			9, 10, 11, 14, 15, 17,18
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA			X	2
EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL			X	5,18
JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR			X	5,6
MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL			X	18, 22,28
NATUREZA E SOCIEDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL			X	9, 16, 18,28
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL		X		6
ORIENTAÇÃO VOCACIONAL PROFISSIONAL		X		1, 6, 17, 18,20
PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO			X	8,21
TEXTO E IMAGEM			X	8,18, 21

Figura 3 - Disciplinas Obrigatórias que só aparece em uma das matrizes curriculares das universidades relacionadas e as propostas das diretrizes curriculares referente a cada disciplina apresentadas por números.

Comentário

Nesta Figura 3 as disciplinas obrigatórias que se encontram nas matrizes dessas universidades públicas são disciplinas obrigatórias que não são iguais, ou seja, que só aparece na comparação de disciplinas em uma única universidade.

Essas disciplinas obrigatórias que não são encontradas na matriz curricular da outra universidade nesta comparação têm 86% de compatibilidade com as diretrizes curriculares.

A seguir a Figura 4 apresentará as Disciplinas Optativas das matrizes curriculares em comum nas Universidades Públicas do Grupo (1):

<i>Disciplinas Optativas em comum nas matrizes dessas Universidades</i>	<i>Usp</i>	<i>UnB</i>	<i>Unesp</i>	<i>Dir. Curric.</i>
Alfabetização	X	X		5,08
Antropologia da Educação		X	X	15
Avaliação (Diversos)		X	X	1, 30
Ciências (Diversos)		X	X	23
Educação Ambiental (Diversas Áreas)		X	X	16
Educação de Multiculturalismo	X	X	X	17,18
Educação Especial (Diversos Segmentos)	X	X	X	Lei
Educação Infantil (Diversos Segmentos)	X	X	X	5,28
Ensino da Língua Portuguesa	X	X	X	21
Ensino de Ciências		X	X	23
Ensino de Literatura		X	X	21,11
Ética		X	X	6,17
Filosofias (Diversas Áreas)	X	X		10
Financiamento da Educação (Diversas Áreas)	X	X		1,6
Gênero e Educação	X	X		6, 17, 28
Globalização e Relações Interculturais		X	X	5, 6,17
História (Diversas Áreas)	X	X	X	11
Linguística	X	X	X	21
Metodologias (Diversas Áreas)	X	X		4
O Multiculturalismo (vários Segmentos)	X	X		17
Políticas, legislação e Direito (Diversas Áreas)	X	X	X	12, 03
Projetos (Diversos Áreas)	X	X		1, 30
Psicologia, psicanálise e Psicopedagogia (Diversas Áreas)	X	X	X	7
Psicomotricidade: O Espaço Corpo na Educação	X	X		6,18, 28
Recursos da Mídia na Educação (Diversos)	X	X		2,18
Seminário (Diversos Áreas)	X	X		3
Sociologias (Diversas Áreas)	X	X	X	9
Teoria dos Campos (Diversas Áreas)	X	X	X	1, 30

Figura 4 - Disciplinas Optativas em comum entre as matrizes curriculares das universidades relacionadas e as propostas das diretrizes curriculares referente a cada disciplina apresentadas por números.

Comentário

Nesta Figura 4 as disciplinas optativas que se encontram nas matrizes curriculares dessas universidades públicas que estão sendo comparadas, são disciplinas optativas em comum, ou seja, que são oferecidas em mais de uma universidade que se encontra nesta figura 4. As disciplinas optativas permitem o aluno a ter um repertório mais completo de conhecimentos, por eles acrescentarem assuntos diversos, curiosidades até mesmo de outro campo, deixando com que o aluno opte por qual desses temas e qual a ordem deles quer estudar. Tem 66,67% de compatibilidade com o que esta proposta nas Diretrizes Curriculares.

A seguir a Figura 5 apresentará as Disciplinas Optativas das matrizes curriculares que não se repetem nas universidades públicas do Grupo (1):

<i>Disciplinas Optativas que não se repetem na matriz dessas Universidades</i>	<i>Usp</i>	<i>UnB</i>	<i>Unesp</i>	<i>Dir. Curric.</i>
Administração (Diversas Áreas)		X		1,6, 17,19
Análises (Diversos Segmentos)		X		3, 4,5, 6
Arte, Pedagogia, Cultura		X		4, 14,26
Bilingüismo e Aprendizagem de Língua Estrangeira			X	5, 18
Criatividade e Inovação na educação		X		2,29
Currículos e programas		X		1, 3,18
Didática		X		6
Educação a Distância		X		2
Educação Comparada		X		9, 10, 11, 14, 17,18
Educação Comunitária		X		20
Educação e Trabalho		X		20
Educação Estética e Cultura		X		6,14
Educação Matemática		X		22
Educação Privada e Educação Pública em Rousseau	X			17
Elementos de linguagem Cinematográfica para Educação		X		2
Ensino Supletivo		X		6
Estrutura e Funcionamento do Ensino (Diversas Áreas)		X		1,3, 30
Estágio Supervisionado (Diversas Áreas)		X		3
Estatística (Diversas Áreas)		X		1, 30
Etnografia de sala de aula		X		15
Fonética e Fonologia		X		
Francês Instrumental		X		14
Fundamentação da Arte na Educação		X		26
Fundamentos da Linguagem Musical na Educação		X		6, 18
Genética Clínica		X		23
Geografia Humana		X		25
Higiene Escolar		X		6
Inconsciente e Educação		X		1,3
Inglês Instrumental		X		14
Inspeção do Ensino		X		1, 4,19
Introdução à classe hospitalar		X		6
Introdução ao estudo das relações internacionais		X		4,17,18
Introdução ao Planejamento Educacional		X		1,5, 30
Língua Sinais Brasileira - Básico		X		5,17
Literatura Italiana: Niccolò Machiavel li			X	14
Oficinas (Diversas)		X		1,3,6,
Pesquisa em Educação			X	29
Pratica de Ensino (Diversas)		X		1, 3, 6, 18,30
Prática Docente (Diversas)		X		4
Produção e Leitura da Imagem		X		6, 18,21
Psicopatologia		X		7
Realidade Brasileira			X	9, 12, 13,17
Tecnologia da Informação		X		2

Figura 5 - Disciplinas Optativas que só aparecem em uma das matrizes curriculares entre as universidades relacionadas e as propostas das diretrizes curriculares referente a cada disciplina apresentadas por números.

Comentário

Nesta Figura 5 as disciplinas optativas que se encontram nas matrizes dessas universidades públicas como já foi dito acima, permitem o aluno ter um repertório mais completo de conhecimentos, essas disciplinas dessa figura 5 não se repetem nas matrizes curriculares das universidades públicas que estão sendo comparadas e, quando elas não se repetem em outra matriz isto especificamente significa que são assuntos que vão além do proposto nas diretrizes curriculares do curso, são curiosidades, assuntos de outras áreas que podem ser adaptados na educação conforme a necessidade. Tem 80% de compatibilidade com o que está proposto nas Diretrizes Curriculares.

A seguir a figura 6 apresenta as Disciplinas Obrigatórias em Comum das matrizes curriculares das universidades privadas do Grupo (2):

<i>Disciplinas em comum nas matrizes dessas Universidades</i>	<i>Unip</i>	<i>Uniban</i>	<i>Uni-Anhanguera</i>	<i>Dir. Curric.</i>
Metodologia em Alfabetização	x	X	x	5,08
Didática	x	X	x	4
História da Educação	x	X	x	11
Filosofia da Educação	x	X	x	10
Metodologia de História	x	X	x	24
Metodologia de Geografia	x	X	x	25
Metodologia de Língua portuguesa	x	X	x	21
Metodologia Ciências	x	X	x	23
Metodologia matemática	x	X	x	22
Metodologia Educação Infantil	x	X	x	5, 6,28
Libras	x	X	-	Lei
Educação Jovens e Adultos	x	-	x	6
Avaliação	x	X	-	1, 30
Educação especial	x	X	x	Lei
Sociologia	x	X	x	9
Direito, Estrutura e organização da Educação	x	X	x	12,19, 30
Tecnologias na Educação	x	X	-	2
Gestão educacional	x	X	x	19
Produção de textos	x	X	x	8,21
Metodologia de Artes	x	-	x	26
Pedagogia Organiz. e profissional em lugares escolares- não escolares	x	X	x	1,17, 20
Metodologia do Trabalho Acadêmico	x	X	-	4
Estudos disciplinares/ transversais	x	X	-	6, 17,18

Figura 6 - Disciplinas Obrigatórias em comum entre as matrizes curriculares das universidades relacionadas e as propostas das diretrizes curriculares referente a cada disciplina apresentadas por números.

Comentário

Nessa figura 6 apresentamos grupo de matrizes curriculares com disciplinas obrigatórias em comum nessas universidades, é interessante observar que todas as matrizes curriculares desta figura 6, têm uma disciplina relacionada à tecnologia, área que é deficiente nas universidades públicas, as matrizes curriculares obrigatórias em comum deste grupo (2) tem 80% das disciplinas compatível com o que esta proposto nas diretrizes curriculares.

A seguir a Figura 7 apresentará as disciplinas obrigatórias das matrizes curriculares que não se repetem nas universidades privadas do Grupo (2):

<i>Disciplinas que não se repetem nas matrizes dessas Universidades</i>	<i>Uni-</i>			<i>Dir.Curríc.</i>
	<i>Unip</i>	<i>Uniban</i>	<i>Anhanguera</i>	
Ecopedagogia	x			16,17
Comunicação e Expressão	x			17,18
Didática e Metodologia do Ensino Médio: Normal e Educação Profissional	x			4, 6
Pedagogia Integrada	x			3,4, 6,14
Pedagogia Interdisciplinar	x			3, 4, 6, 14,17
Psicologia da educação		x		7

Figura 7 - Disciplinas que só aparecem em uma das matrizes curriculares entre as universidades relacionadas e as propostas das diretrizes curriculares referente a cada disciplina apresentadas por números.

Comentário

Nesta figura 7 as disciplinas apresentadas não se repetem dentro das matrizes curriculares das universidades privadas comparadas e é interessante saber que só a Unip das universidades comparadas tem o maior número de disciplinas diferenciadas, já a Uniban é a única que tem em sua matriz curricular a disciplina de Psicologia, que é de extrema importância para a educação, e a Uni-anhanguera não oferece nada diferente em sua matriz, elas todas essas disciplinas que não se repetem, atingem juntas 30% de compatibilidade com o que está proposto nas diretrizes curriculares.

Segundo a análise apresentada nas Figuras, as universidades foram divididas em dois grupos com três universidades para cada grupo.

No grupo (1) foram comparadas três universidades públicas Usp, UnB e Unesp, divididas em quatro etapas, a primeira comparação foi feita entre disciplinas obrigatórias em comum dentro do grupo, na segunda as disciplinas obrigatórias que não se repetem nas matrizes curriculares dentro do grupo, na terceira etapa foi feita a comparação das disciplinas optativas em comum do mesmo grupo, na quarta etapa foi feita a comparação das disciplinas optativas que não se repetem em outra matriz dentro do grupo.

No grupo (2) foram comparadas três universidades privadas Uniban, Unip e Uni-Anhanguera, a primeira comparação foi feita entre disciplinas obrigatórias em comum dentro do grupo, e a segunda comparação foi feita por disciplinas obrigatórias que não se repetem na matriz curricular da outra dentro do mesmo grupo. Todas as comparações, tanto do grupo (1) quanto do grupo (2), foram feitas com o propósito de identificar se cada grupo tem subsídios em comum para a formação do aluno de pedagogia, e se estão oferecendo as disciplinas de acordo com as exigências das diretrizes curriculares do curso.

Na Figura 2 e três estão relacionadas às matrizes curriculares das seguintes universidades públicas Usp, UnB e Unesp juntamente com a análise dessas matrizes comparadas às diretrizes curriculares, que estão sendo relacionadas com as disciplinas através de números.

As disciplinas da Figura 2, como Currículos e Programas, Didática, Libras e Metodologia da Educação Física e Metodologia de Artes, são oferecidas nas matrizes curriculares da Usp e da Unesp, mas na UnB estas disciplinas não fazem parte das disciplinas obrigatórias, mas se encontra entre as disciplinas optativas, embora deveriam ser obrigatórias, por fazer parte das propostas das diretrizes curriculares.

A respeito da disciplina de Libras, a Usp vai oferecê-la somente a partir do segundo semestre do ano de 2012, para os egressos no curso a partir de 2011, Libras se tornou obrigatório em todas as matrizes curriculares nos cursos de formação de professores conforme consta no Capítulo II Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, sem isso o aluno não se forma, e como tornou-se obrigatória em 2011, a Usp a incluiu no curso, e será oferecida aos

ingressantes de 2011, oferecendo-a no segundo semestre de 2012, como disciplina obrigatória, apresentamos a seguir o Decreto, nº 5626/2005:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudióloga, de Instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais de Educação para exercício do magistério.

§2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano de publicação deste Decreto.
(Decreto, nº5626/2005)

A Didática é uma disciplina imprescindível para a atuação do professor, pois contém a diversidade de métodos a serem aplicados no devidos conteúdos, sobretudo deveria constar nas disciplinas obrigatórias da UnB e não nas disciplinas optativas, devido valor que a didática representa na Formação de Professores.

Educação especial é uma disciplina que não faz parte das diretrizes curriculares, apesar do Decreto de Libras fazer menção a ela, o que não à torna disciplina obrigatória na Formação de professores, no entanto ela está presente nas matrizes curriculares das três universidades.

Outras disciplinas como: Práticas, Estágios e Projetos, Avaliação Educacional, Educação Infantil, Educação Matemática, Filosofia da Educação, Gestão, Coordenação e Supervisão Educacional, História da Educação, Metodologia de Ciências, Metodologia de Geografia, Metodologia de História, Metodologia Língua Portuguesa, Alfabetização, Pesquisas, Metodologias, Políticas Econômicas e Educacionais, Prática de Ensino, Psicologia da

Educação, Sociologia se encontram nas matrizes curriculares das três universidades de acordo com as diretrizes curriculares.

Na matriz curricular da universidade da Usp está ausente uma disciplina que dê suporte e ajude o professor a dominar bem a área das tecnologias, que não consta na matriz curricular obrigatória e também não se encontra entre as disciplinas optativas do curso, mas é importante porque dá acesso às novas tecnologias referências atuais para profissionalização docente. Na Unesp ela se encontra como disciplina obrigatória e na UnB ela se encontra como optativa, as diretrizes curriculares assim dizem:

Artigo 5º VI - relacionar linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didáticos pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias da informação comunicação adequados ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; (CNE/MEC, 2006).

Alfabetização de Jovens e Adultos, Antropologia da Educação, Arte na Educação Infantil, Expressão Oral e Escrita na Educação Infantil, Texto e Imagem se encontram somente na matriz da Unesp como disciplinas obrigatórias, na UnB não aparecem como obrigatórias, mas entram na sua matriz curricular das disciplinas optativas, na Usp elas não aparecem, essas disciplinas são requisitos nas diretrizes curriculares para formação docente.

As disciplinas de Orientação Educacional e Orientação Vocacional Profissional estão na matriz curricular das disciplinas obrigatórias da UnB e não constam nas outras matrizes curriculares como disciplina obrigatória nem nas matrizes curriculares optativas, não fazem parte dos requisitos básicos das diretrizes curriculares para formação de professores.

A disciplina Educação Comparada é oferecida na matriz curricular das disciplinas obrigatórias da Usp, não está presente nas demais matrizes curriculares obrigatórias, somente na matriz curricular das disciplinas Optativas da UNB. Esta disciplina é um conjunto de requisitos das diretrizes curriculares como conhecimentos filosóficos, históricos, culturais do Brasil comparados com outros contextos escolares.

A Figura 4 apresenta as matrizes curriculares das universidades públicas com disciplinas optativas em comum.

As disciplinas Antropologia, Avaliação (Diversas áreas); Ciências (Diversas áreas); Educação Ambiental (Diversas áreas); Ética; Globalização e Relações Interculturais estão presentes em comum nas matrizes curriculares optativas das UnB e da Unesp, e estão de acordo como os requisitos das diretrizes curriculares.

As disciplinas Educação e Multiculturalismo; Educação Especial (Diversos Segmentos); Educação Infantil; Ensino da Língua Portuguesa; História (Diversas Áreas); Política, Legislação e Direito; Psicologia, Psicanálise e Psicopedagogia; Sociologia (Diversas Áreas); Teoria dos Campos (Diversas Áreas) estão presentes nas matrizes curriculares das três universidades, Usp, UnB e Unesp.

Entretanto as disciplinas Alfabetização, Filosofia (Diversas Áreas), Gênero e Educação, Projetos (Diversas Áreas), Financiamento na Educação (Diversas Áreas), O Espaço do Corpo na Educação, Recursos da mídia (Diversas Áreas), Seminários (Diversas áreas), estão presentes na matriz de disciplinas optativas da Usp e na UnB, também estão nos requisitos das diretrizes curriculares dos cursos.

As disciplinas como Administração (Diversas Áreas); Análises (Diversos Segmentos), Arte, Pedagogia, Cultura; Criatividade e Inovação na educação; Currículos e programas; Didática; Educação a Distância; Educação Comparada; Educação Comunitária; Educação e Trabalho; Educação Estética e Cultura; Educação Matemática; Elementos de linguagem Cinematográfica para Educação; Ensino Supletivo; Estrutura e Funcionamento do Ensino (Diversas Áreas); Estágio Supervisionado (Diversas Áreas); Estatística (Diversas Áreas); Etnografia de sala de aula; Fonética e Fonologia; Francês Instrumental; Fundamentação da Arte na Educação; Fundamentos da Linguagem Musical na Educação; Genética Clínica; Geografia Humana; Higiene Escolar; Inconsciente e Educação; Inglês Instrumental; Inspeção do Ensino; Introdução à classe hospitalar; Introdução ao estudo das relações internacionais; Introdução ao Planejamento Educacional; Língua Sinais Brasileira – Básico; Oficinas (Diversas); Prática de Ensino (Diversas); Prática

Docente (Diversas); Produção e Leitura da Imagem; Psicopatologia; Realidade Brasileira; Tecnologia da Informação fazem parte das disciplinas optativas da UnB e não se repetem nas matrizes curriculares dessas universidades, dentro deste grupo.

As matrizes curriculares do grupo (2) das universidades privadas, estão apresentadas na Figura 4 e 5, têm em comum nas suas matrizes curriculares as seguintes disciplinas, Metodologia em Alfabetização, Didática, História da Educação, Filosofia da Educação, Metodologia de História, Metodologia de Geografia, Metodologia de Língua portuguesa, Metodologia Ciências, Metodologia matemática, Metodologia Educação Infantil, Educação especial, Sociologia, Direito, Estrutura e Organização da Educação, Gestão educacional, Produção de Textos, Pedagogia Organizacional e profissional em lugares escolares- não escolares, que estão de acordo com os requisitos das diretrizes curriculares nacionais.

Dentro desse grupo (2) encontramos disciplinas que estão presentes só na matriz curricular da Unip e não se repete em outra matriz curricular dentro desse grupo, são elas as disciplinas Pedagogia Interdisciplinar Pedagogia Integrada, Comunicação e Expressão, Ecopedagogia, Didática e Metodologia do Ensino Médio: Normal e Educação Profissional, e a disciplina Psicologia da Educação aparece somente na matriz curricular da Uniban.

E este grupo apresenta uma matriz curricular rígida, sem disciplinas optativas, no decorrer da análise deste grupo podemos identificar a ausência de algumas disciplinas que as diretrizes curriculares contemplam, mas que os cursos analisados não oferecem, não encontramos disciplinas sobre os conhecimentos econômico, antropológico e as metodologias da educação física, de artes e a realização de pesquisas que proporcionem conhecimentos educacionais, e que são imprescindíveis como a última disciplina citada para o aperfeiçoamento do professor, como apontam as diretrizes curriculares:

Art. 5º O Egresso do curso de pedagogia deverá estar apto a:
VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequar às diferentes fases do desenvolvimento humano;

Art. 2º,§2º, II – a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, histórico, o antropológico, o ambiental- ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. (6º I- L, III - a) seminários e estudos currículos, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; (CNE/MEC, 2006)

Quanto a essas disciplinas que não se encontram nas matrizes curriculares, e que são de conteúdos específicos, o professor consegue encontrar nos cursos de extensão, bom seria se estivessem dentro das suas respectivas matrizes, porque deixaria o espaço da extensão desempenhar o seu verdadeiro papel, de trazer assuntos diferenciados e inovadores e para ser procurado motivado por curiosidade e interesse sobre certos temas e não pela pressão de obter de forma rápida o que não teve acesso na graduação.

A carência de disciplinas nas matrizes curriculares, podem se tornar possíveis implicações na vida profissional deste futuro professor.

Segundo Mello (2001), para que o professor seja um profissional competente é importante dominar um conjunto básico de conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem. Esse domínio além de servir como aplicação dos princípios de aprendizagem no contexto da sala de aula, propicia (I) compreender as dificuldades dos alunos e trabalhar a partir delas; (II) contextualizar o ensino de acordo com as representações e conhecimentos espontâneos dos alunos; (III) envolvê-los na sua própria aprendizagem.

É muito importante apresentar uma articulação de diferentes conhecimentos, organizarem conhecimentos de conteúdo especializado como didática e prática de ensino, fundamentos educacionais e princípios de aprendizagem em um plano de ação docente consistente com o projeto pedagógico da escola. Também participar da elaboração deste projeto, sabendo trabalhar em equipe e estabelecer relações de cooperação dentro da escola e com a família dos alunos, mobilizarem conhecimentos e valores em

face da diversidade cultural e étnica brasileira, das necessidades especiais de aprendizagem, das diferenças entre homens e mulheres, de modo a ser capaz não só de acolher as diferenças como de utilizá-las em sala de aula.

Todas essas competências tendem a serem desenvolvidas pelos cursos de formação e estão nas matrizes curriculares analisadas, deixam de oferecer conhecimentos de conteúdos de específicos como vimos, é importante mencionar que a profissionalização do professor depende muito de sua competência em fazer avaliações, realizar julgamentos e agir com autonomia diante dos conflitos e dilemas éticos de sua profissão.

O professor terá que ser capaz de gerenciar seu próprio desenvolvimento profissional por meio de um processo de educação continuada, cursos paralelos ou de extensão, dando suporte na profissão docente, reparando essas deficiências para acompanhar a sociedade do conhecimento e encontrar alternativas criativas e inovadoras, para não deixar a qualidade do ensino frente os mercados de trabalho, que aguardam este profissional que esta em formação.

Dentro deste curso de especialização posso afirmar que consegui alcançar os subsídios necessários e conhecimentos essenciais, nos quais pude reciclar e aumentar meus conhecimentos consideravelmente, resgatando o velho para fazer ponte com as atualidades discutidas e que estão presentes na rotina dos professores, todas as etapas do curso foi de muita importância para que eu pudesse concluir este trabalho.

Desde o conjunto de disciplinas até o corpo docente que o compõem, tivemos momentos em aula de muita interação, de troca de experiências com colegas de turma, intervenção dos professores nos direcionando sempre a refletir nos assuntos discutidos, ajudando-nos a construir e desconstruir conhecimentos individualmente e em grupos, nos levando a alcançar uma mente crítica, aberta e disposta a aprender, nos deixando a sensação que sempre vale a pena continuar buscando novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo identificar as deficiências na formação dos professores de séries iniciais e suas possíveis implicações na sua vida profissional, utilizando uma comparação entre cursos de Pedagogia oferecidos atualmente pelas universidades públicas e privadas, verificando se há diferenças entre as matrizes curriculares e conteúdos oferecidos em diferentes instituições de ensino, procurando especificá-las e questioná-las.

Como vimos, o ponto de vista de qualidade do ensino oferecido, o “público” ou “privado” já não é, por si só, garantia de eficiência (ou ineficiente). Há cursos bons e ruins dos dois segmentos, entretanto as públicas tem mais prestígio. Criado em 1996, o Provão prova que vêm delas as melhores notas e avaliações de corpo docente e currículo.

Fizemos a análise das universidades dividindo-as em dois grupos, (1) Públicas e (2) Privadas, e três universidades dentro de cada grupo foram analisadas. Dentro da análise do grupo (1) há uma subdivisão, pois o currículo de cada curso analisado tem duas matrizes, um de disciplinas obrigatórias e outro de disciplinas optativas, no grupo (2) há uma específica matriz curricular do curso para cada universidade.

Além das disciplinas obrigatórias nas universidades públicas, existem as disciplinas optativas que permitem ao aluno a ter um repertório mais completo de conhecimentos, por eles acrescentarem os conteúdos oferecidos pelas optativas, na maioria das vezes são extensões de disciplinas obrigatórias ou assuntos de outras áreas que podem estar relacionadas à educação. O aluno é quem escolhe qual desses conteúdos e em qual ordem quer estudar, já as disciplinas obrigatórias contemplam os conteúdos comuns das diretrizes curriculares.

Já no grupo (2) existem as matrizes curriculares fixas, sem opcionais como nas públicas, deixando o aluno sem opção, é uma matriz curricular fechada que ele tem que cursar na graduação, e de acordo com as diretrizes das matrizes curriculares, mas há ausência de algumas disciplinas que são essenciais para completar e dar subsídios ao futuro professor.

Vimos que, para que o professor seja um profissional competente é importante dominar um conjunto básico de conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem, práticas pedagógicas, com disciplinas de conhecimentos específicos e gerais.

E no Capítulo 2, falamos sobre currículo e suas matrizes curriculares, entendemos como ambos são construídos, e que estão nas mãos das políticas educacionais, que são construídos com previsão de fracassos e acertos e até onde podem chegar os alunos, portanto esses currículos rígidos como os das universidades privadas ou mesmos das públicas são criados com certo propósito talvez.

Nesta comparação pudemos constatar que as escolas públicas ainda saem na frente referente à qualidade de ensino oferecido, tem currículos mais completos e menos rígidos.

No entanto, as universidades privadas analisadas não oferecem disciplinas optativas para complementar conhecimento ou trazer assuntos diversos com os estudados em sua matriz curricular, então para que o professor tenha em sua formação melhor preparo para a vida profissional, sugerimos algumas possibilidades para que ele possa se adaptar melhor em seu ofício.

A primeira sugestão seria que essas universidades repensassem na alteração de suas matrizes curriculares, facilitando ao aluno egresso o acesso o conhecimento necessário a sua profissão, enquanto isso não acontece o aluno terá a possibilidade complementar seus conhecimentos de forma contínua, participando de projetos pedagógicos que envolvam os docentes em grupo de estudos, no trabalho individual e coletivo na busca da reflexão sobre a ação docente, defendendo a causa da educação no Brasil.

Outra opção pode ser cursos à distância que são oferecidos gratuitamente na Internet, muitos deles em instituições conceituadas, que o professor pode adaptar seu horário de maneira flexível.

Outro modo seria dar a palavra aqueles que vivenciam a docência, então ouvir e aproveitar todo saber para dar abertura a novas idéias, com sugestões que complementarão a formação docente.

Fazer um arquivo de memórias da vida de professores anônimos é contribuir à memória desta categoria profissional, trazer assim à pertinência do

conteúdo das histórias de vida para fazê-lo pedagógico, mas também revelar outros sentidos deste fazer e mesmo sugerir o refazer das práticas pedagógicas, este material coletado nos relatos e autobiografias orais e escritas, pesquisas para narrar histórias enquanto estudantes e refletir sobre as mesmas, sobre professores bons e ruins, privilegiam e propõem outra perspectiva da formação do professor, e não deixa de ser uma formação continuada.

Também participar de oficinas em que é possível ver explicitamente o desenvolvimento de competências a exprimir, a comunicar, a analisar as relações, a desenvolver a escuta e a presença em relação ao outro, a animar um grupo e a aumentar a confiança em si.

Esta pesquisa, que considera como foco identificar as deficiências dos cursos de pedagogia na formação, nos leva a reflexão de que é necessário conhecer o currículo que vamos cursar como também as universidades que os oferece, nos mostrou a importância de que a universidade seja conceituada em sua missão, para cumprir seu papel com eficiência.

E que o professor que não consegue ingressar em uma universidade melhor qualificada, tem maior tendência em ter dificuldades na sua atuação profissional, por não darem a ele o suporte necessário dentro do currículo oferecido, em contraponto ele tem meios alternativos de recuperar o que não lhe foi oferecido no curso, investindo em complementações nos seus estudos, no qual sugerimos e que já estão à disposição dos mesmos para que ele possa assim conseguir alcançar seus objetivos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S.; BRZEZINSKI, I. ; FREITAS, H. C. L.; SILVA, M. S. P.; PINO, I. R. *Diretrizes Curriculares Do Curso De Pedagogia No Brasil: Disputas De Projetos No Campo Da Formação Do Profissional Da Educação*. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial p. 819-842, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 08/07/2011.

ALVES, N. (Org.) *Formação de Professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.) *Formação de Professores*. Campinas, S.P.: Papyrus, 1997.

ARANHA, M. L. Arruda. *História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M.G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. *NBR 10520: informação e documentação: apresentação de citações em documentos*. Rio de Janeiro, 2002. Esta é a última publicação (verificada em 07 de 2009). Disponível em:< <http://www.habitus.ifcs.ufrj.br/> > Acesso em 03/03/2011.

AZAMBUJA, G. (org.) *Atualidades e Diversidades na Formação de Professores*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007.

BOHM, W. *História da Pedagogia de Platão a Atualidade*. Florianópolis: Conceito Editorial, 2010.

BONETTI, R. C. O Caminho de volta. Disponível no site: < WWW.veja.abril.com.br> Acesso em 30/08/2011

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. CNE/MEC, 1996 Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em 01/02/2011.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia- Licenciatura*. CNE/ MEC, 2006. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/> > Acesso em 01/02/2011.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: Busca e movimento*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

Graduação. Licenciatura Pedagogia. Disponível em:<Site uniban-<http://www.uniban.br/>> Acesso: 13/06/2011.

HISTÓRIA da Universidade de Brasília. Disponível em:< www.unb.br/unb > Acesso em 03/09/2011

HISTÓRIA da Universidade Anhanguera. Disponível em: <www.unianhanguera.edu.br > Acesso em 03/09/2011

HISTÓRIA da Universidade Bandeirantes. Disponível em: <www.uniban.br> Acesso em 03/09/2011

HISTÓRIA da Universidade de São Paulo. Disponível em: < www4.usp.br > Acesso em 03/09/2011.

HISTÓRIA da Universidade Estadual Paulista. Disponível em:<www.unesp.br > Acesso em 03/09/2011

HISTÓRIA da Universidade Paulista. Disponível em:
<www.unip.br/universidade/> Acesso em 03/09/2011

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE –
Disponível em:< <http://www.ibge.gov.br/>> Acesso em 03/07/2011.

KROMBAUER, S.M.C.G.; SIMIONATO, F. (Orgs) *Formação de Professor*
(Abordagens contemporâneas). São Paulo: Paulinas, 2008.

Lei de educação especial – Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
Disponível em:< [HTTP:// www.planalto.gov.br/](http://www.planalto.gov.br/)> Acesso 22/06/2011.

Língua Brasileira de Sinais- Libras - Decreto, nº 5.626, 22 de dezembro de 2005, regulamenta a lei NE 10.436, de abril de 2002, art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:< [HTTP:// www.planalto.gov.br/](http://www.planalto.gov.br/)> Acesso em 22/06/2011.

LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M. SILVA, T. M. T. (Orgs.) *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 2008.

MASETTO, M. T. (Org.) *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MELLO, G.N. *Formação inicial de professores para educação básica: uma (re) visão radical*. Disponível no site:<<http://www.rioei.org/>> Acesso em 29/08/2011

MOROSINI, M. C. (Org.) *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Plano Editora, 2001.

MOTTA, A. *Conformismo, Pragmatismo e mediocridade*. Disponível no site:< [afirma.org. br](http://afirma.org.br)>Acesso: 30/08/2011

Pedagogia. Disponível em:< Site USP- [TTP://www3. fe. usp.br/](http://www3.fe.usp.br/)>/ Acesso: 13/06/2011.

PEREIRA, E. D. P. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 20, n. 68 – Especial, p. 819-842, dez. 1999.

Disponível em < [TTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)> Acesso em 08/07/2011.

PERRENOUD, P; PAQUAY, L.; ALTET, M; CHARLIER, E. (Horas) *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S.G. (Coord) *Pedagogia Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 2001.

_____ (Org) *Didática e Formação de Professores percurso e perspectiva no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2000.

ROSA, A. P.; VIEIRA, A.M.D.P.; LEFFER, M.F.; Mattos, O.M.S. *Políticas Brasileiras: Ensino Superior Público e Privado*. Disponível no site: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/ Acesso em 03/09/2011

SANTOMÉ, J.T. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*./J. Torres; trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SEVERINO, J.A. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, C.S.B. *Curso de Pedagogia no Brasil História e Identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SWCHARTZMAN, S. *O ensino Superior no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

ZABALZA, M. A. *O Ensino Universitário: seus cenários e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WILHER, V. Porque as Universidades Brasileiras são na média de qualidade questionável. Disponível em: <imil.org. br.> Acesso em 30/08/2011

Notas:

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entre outras.