

**UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
ESCOLA DE EDUCAÇÃO**

**O ENSINO DE PEDAGOGIA NO ATUAL CONTEXTO POLÍTICO
BRASILEIRO:
O CASO UNIRIO**

Cristiane Lima Almeida

**Rio de Janeiro
2003**

**UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
ESCOLA DE EDUCAÇÃO**

**O ENSINO DE PEDAGOGIA NO ATUAL CONTEXTO POLÍTICO
BRASILEIRO:
O CASO UNIRIO**

Cristiane Lima Almeida

Orientadora: Dayse Martins Hora

*Monografia
apresentada a
Escola de Educação
como um dos
requisitos para a
obtenção da
Licenciatura Plena
em Pedagogia, na
disciplina
Monografia II.*

**Rio de Janeiro
2003**

"A doutrina materialista de que os
homens são produto das
circunstâncias e educação, que
homens diferentes são portanto
produto de outras circunstâncias e
de uma educação diferente, esquece
que as circunstâncias são, na
verdade, modificadas pelos homens
e que o próprio educador deve ser
educado".

Karl Marx

Agradeço aos meus pais pelo
esforço empreendido para me
proporcionar uma excelente
formação cultural e acadêmica.

Agradeço a todos os docentes da
Escola de Educação da UNIRIO,
ressaltando as Professoras Sueli
Thomaz, Lígia Martha e Angela
Maria Martins pela transmissão de
conhecimento, aguçando a minha
postura crítica reflexiva. Em
especial a Professora Dayse Hora
Martins pela inestimável
orientação neste trabalho.

Agradeço a minhas amigas Katiúscia
Oliveira, Sebastiana Simões e
Kátia Calegari e Luciana Coutinho.
Amigos são como "anjos", quando
estamos caindo estes nos levantam.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	2
1. A CRISE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	4
2. DA CONCEPÇÃO À HOMOLOGAÇÃO: CONSENSOS E CONFLITOS DA LDBEN – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	7
3. CRISEDA LDBEN / CRISE NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	15
4. O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIRIO	22
4.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA	22
4.2 QUESTIONAMENTO SOBRE O CURRÍCULO E O PROCESSO DE REFORMULAÇÃO.....	24
4.3 UNIRIO – UM NOVO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA	26
5. CURRÍCULO: UM SUPORTE TEÓRICO	31
6. PANORAMA COMPARATIVO DOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA	36
6.1 CURRÍCULO INICIAL E CURRÍCULO EM VIGOR.....	36
6.2 CURRÍCULO ALTERADO E CURRÍCULO EM VIGOR	44
7. ANÁLISE ESPECÍFICA CURRICULAR.....	51
7.1 CURRÍCULO INICIAL – CURSO DE PEDAGOGIA - ANO: 1987.....	51
7.2 CURRÍCULO ALTERADO – 1997.....	53
7.3 CURRÍCULO EM VIGOR – ANO: 1999.....	54
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
FONTES PRIMÁRIAS.....	58
FONTES SECUNDÁRIAS	58
ARQUIVOS CONSULTADOS.....	59
ANEXO.....	60
ANEXO 1 – GRADE CURRICULAR DE 1987.....	60
ANEXO 2 – GRADE CURRICULAR DE 1997.....	61
ANEXO 3 – GRADE CURRICULAR DE 1999.....	62

INTRODUÇÃO

Ao iniciar o estudo de pontos a serem desenvolvidos nesta proposta de trabalho, a primeira percepção foi que a educação se entrelaça com a história da humanidade. Assim é de grande valia mergulhar no túnel do tempo para perceber algumas nuances que se desenvolveram ao longo da perspectiva histórica, a respeito do âmbito educacional brasileiro.

Para compreender esta situação faz-se necessário refletir a cerca da reorganização dos saberes, pois não se podem manter a escola e a comunidade com os mesmos dogmas e preceitos dos séculos passados; afinal a escola tem a dupla tarefa de preparar o educando para a vida e o trabalho. Sendo assim, para compreender esta formulação na escola, sociedade e universidade são também de suma importância entender o lugar da formação de professores na perspectiva educacional.

A discussão política brasileira sobre a Educação utilizou por muito tempo debates, onde o foco principal foi à busca de soluções e dissolução de entraves para a prática de uma Educação Nacional, convergindo para qualidade.

Quando se aborda sobre a formação de professores, está intimamente ligada ao estudo da sua identidade. Esta sempre é almejada e mostra-se muitas vezes fora de foco, por uma série de posturas e pelo desenvolvimento desforme da política educacional/institucional brasileira.

Ao lado da crise de identidade deste profissional diagnosticou-se progressivamente uma crise sobre a formação de professores. E no âmbito legislativo, a LDB traz subtendida esta indefinição de identidade. Percebe-se isto, através de Pareceres e Resoluções que trouxeram retificações para tampar o “buraco” do descaso em relação à educação/formação de professores, isto acontece desde a Era Pombalina até a atualidade.

Em termos de Legislação, a discussão da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, perdurou-se por muito tempo e ainda esta impregnada nos dias atuais. Para compreender os desafios do presente é de suma importância conviver com os paradoxos do cotidiano. Através da análise significativa da trajetória educacional podemos perceber como o discurso pedagógico esta alocada na realidade da sociedade e da escola.

A crise da LDBEN perdura desde a sua criação até a aprovação final. Mesmo que tendo o “veredicto final” no ano de 1996, percebe-se que alguns “termos” nos títulos trouxeram a necessidade de normatizações que se adequassem a prática educacional brasileira.

Alguns títulos tiveram a necessidade de uma redefinição em sua redação, pois alguns termos que foram expostos traziam entraves interpretativos. Um Título em destaque - que será analisado neste trabalho - que traz termos de duvidosas interpretações é o Título VI sobre Profissionais da Educação, nos Artigos 61 a 67 que especifica sobre a Formação de Profissionais da Educação abrangendo as Universidades e os Institutos Superiores de Ensino.

Percebeu-se assim que a divisão educacional trouxe a necessidade de buscar a real identidade do Curso de Pedagogia (adiada múltiplas vezes) no atual contexto sócio político brasileiro, constatando assim que cada instituição de ensino superior trouxe à tona a possibilidade de auto análise curricular.

A proposta principal desta pesquisa é compreender como se encontra o ensino de Pedagogia no atual contexto político brasileiro. Assim, esta pesquisa terá como principal enfoque o ensino de graduação de Pedagogia da Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO. A escolha do curso dá-se devido ao fato de estar inserida no cotidiano da faculdade, como graduanda do Curso supra citado.

Será investigado em especial os currículos do curso de Pedagogia (UNIRIO) datada do início desde a sua criação (1987 / 1996 e 1999) até os dias de hoje, de modo a perceber a qualidade do curso face às transformações sofridas.

A justificativa da escolha desta questão dá - se devido à necessidade de entender as implicações do curso de Pedagogia em nossa sociedade, sendo, portanto é grande valia compreender as modificações curriculares no curso escolhido ao longo dos anos.

A partir da delimitação do tema é imprescindível buscar subsídios teóricos para compreender o problema que proponho, bem como a possibilidade de construir questionamentos sobre o mesmo e apontar alternativas.

Nesse sentido lanço mão e autores como Dermeval Saviani e sua análise crítica acerca de legislação educacional, bem como outras literaturas que apontam caminhos para uma reflexão que contemple os objetivos deste estudo.

1. A CRISE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao iniciar estudos sobre a temática da formação de professores, nota-se a presença de “crises” neste contexto. Esta crise não tem uma linearidade, está fragmentada historicamente, por vezes não sendo compreendida é esquecida. Neste estudo faz-se apenas necessário encontrar algumas pistas para o entendimento breve e o entrelace do estudo em relação ao ensino de Pedagogia.

O estudo sobre a formação de professores nos remete a educação, como expressa VALLE (1999) cita que independente da época, a educação faz parte da história da humanidade. Portanto para compreender a temática educacional é necessário mergulharmos no túnel do tempo, tendo a possibilidade de contato com a perspectiva histórica.

Nos dias atuais, é imprescindível manter-se atento a aferir o que se tem no passado sobre a educação para a prática educativa presente distanciar-se de erros persistentes do passado. Quando se fala sobre a temática da formação de professores, nos é dada a “sensação” que isto vem a ser algo recente, mas na verdade este debate vem de tempos distantes, onde a capacitação deste profissional apesar de indefinição de identidade, ainda prezava pela de qualidade.

Hoje o profissional de educação deve buscar o máximo de conhecimento (apesar de toda a adversidade) devido há simultaneidade de informações. Este deve captar o conhecimento e os empreender perante seus educandos e no convívio sócio-cultural para manter-se no mercado de trabalho. Apesar de todos os esforços, o profissional de educação não obtém mérito e continua com sua identidade turva. Será que é possível encontrar pistas para a melhoria desta situação caótica?

Existe uma tênue interseção entre esta problemática e a regulamentação do curso de Pedagogia, fazendo com que o mesmo tenha passado por pelo mesmo impasse. A história progressa sobre o debate na formação do profissional da educação não é recente. Assim convergindo à temática de estudo ao curso de pedagogia, a sua regulamentação muitas vezes foi posta em debate, mas especificamente ocorreu duas vezes.

O primeiro registro sobre a regulamentação do curso foi através de um Decreto Lei em 1939, que estruturou a Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil (hoje a

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro).Esta documentação determinava os currículos básicos para os cursos superiores no Brasil, e a licenciatura plena para o curso de Pedagogia.Para VALLE (1999, p. 54).

“Nos anos 60, principalmente no início, são de significativa importância para a história da educação brasileira. Foi na década de 60 que aconteceu o primeiro debate sobre o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação baseado na LDB – Lei de Diretrizes e Bases - número 4.024/61.”

A discussão da LDB (aprovada em 1961)- foi o momento em que emergiu a segunda regulamentação do Curso de Pedagogia, por intermédio do Parecer do Conselho Federal de Educação cujo relator foi o Professor Valnir Chagas. Aconteceu um amplo debate entre um percentual de políticos que defendiam a extinção do Curso por achá-lo desprovido de conteúdo próprio, e os professores que defendiam a manutenção do mesmo.

A segunda regulamentação do Curso de Pedagogia aconteceu no ápice do autoritarismo da ditadura militar (anos 60) através do rastro da Lei nº: 5.540. Esta regulamentação veio por intermédio do Parecer 252/69 o qual traz a criação da Habilitação deste curso.

Mas esta década (60) trouxe muita insegurança para a “formação das normalistas”, isto porque a simultaneidade de propostas educacionais/políticas estava indo por um caminho que pregava descaracterizar estas formações, apesar do alto grau de qualidade.

Outra década significativa no processo educacional brasileiro foi à década de 70. Neste período ocorreu a promulgação da Lei nº: 5.692 que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus. Ao falar de legislação educacional VALLE (1999) destaca que esta lei determinava que a formação de professores e especialistas da educação deveria ser feita em nível que elevassem progressivamente o conhecimento atendendo às diferentes realidades de cada região do país.

Em meados desta mesma década, os graduandos do Curso de Pedagogia sentiam “na pele” a possível ameaça de extinção do curso. Isto porque naquele momento havia várias indicações do Professor Valnir Chagas propondo ao Ministro da Educação – Nei Braga a extinção deste curso, sugerindo a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação.

Percebe-se assim que os profissionais da educação em distintas décadas são acompanhados pelo “fantasma” da invalidade de sua carreira profissional, apesar de todo o esforço intelectual adquirido por intermédio de estudos consecutivos.

Transcorrido este tempo de regulamentação, extinções e parece nas décadas de 60 a 90, o “Presente nos remete a ares de Passado”. Nota-se que na linha de estudos sobre a formação, os pontos que trouxeram questionamentos não foram bem resolvidos, com isto ocorreu o processo cumulativo de falhas que se perdura na história da formação, e nos dias atuais é nitidamente observado. Em meados de 2003 ainda há debates sobre a formação de professores, mas ao falar sobre legislação VALLE (1999, p. 60).

“Expressa que infelizmente o Projeto de Lei construído durante oito anos pelos brasileiros não foi considerado e nem aprovado no Senado Federal, tendo sido substituído pelo Projeto de Lei do Senador Darcy Ribeiro, que em dezembro de 1996 tornou-se a Lei 9394/96 a LDBEN”.

E por que até hoje isto acontece? A justificativa de que os profissionais de educação não buscam participar, no processo é verídica. Muitos pontos são colocados, mas o que realmente acontece, segundo VALLE (1999, p. 38) é possível que o discurso pedagógico tenha sido multiplicado com demasiadas concordâncias, refluindo periodicamente, para um ou outro foco, sem uma ancoragem nos sujeitos históricos-coletivos e individuais.

Este discurso sendo demasiadamente multiplicado trouxe questionamentos em relação à existência do curso de pedagogia e por conta disso a cada momento, os profissionais da educação estão “encurralados” por práticas legislativas que tem como primordial ação à invalidade de suas carreiras. E hoje como se encontra a questão sobre a formação de professores? O que diz a LDBEN sobre isto?

Muitas perguntas emergem em relação ao tema discutido, mas para compreender o que vigora em relação à formação de professores, é importante observar o passado e estar atento o que vem sendo proposto na legislação educacional, para perceber se esta lei é nítida e como poderá contribuir no cotidiano educacional.

2. DA CONCEPÇÃO À HOMOLOGAÇÃO: CONSENSOS E CONFLITOS DA LDBEN – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Neste capítulo estaremos mostrando como se deu a trajetória da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, suas “idas e vindas”, e aprovação final desta, pois para o âmbito educacional em especial a formação de professores é importante compreender a trajetória desta lei.

Fazendo uma retrospectiva dos caminhos percorridos pela nova lei educacional, o ponto de partida será o período da década de 30. No início desta até a década de 50, em várias localidades brasileiras (Sudeste, Nordeste etc.) encontros foram realizados buscando estudar de que modo poderia evoluir ou até mesmo amenizar a situação educacional brasileira.

Acreditava-se que não adiantaria apenas boas propostas, era necessário compreender toda uma trajetória para que um projeto de Lei pudesse ser colocado em prática satisfatoriamente. Vale destacar que quando há um projeto em estudo, este passa por diversos segmentos (Congresso, Senado e diversos), para assim ser revisto minuciosamente até a sua aprovação.

As décadas de 30 a 80 trouxeram contribuições devido aos estudos feitos, mas a partir da década de 80 ocorreu o processo de estruturação legislativa educacional, resgatando a Lei nº: 4.024 que foi a base para a construção da LDBEN. Percorreu-se uma longa trajetória onde a comunidade educacional desempenhou uma função significativa e imprescindível.

A comunidade educacional buscou ao longo das décadas organizar-se. Estando devidamente organizada iniciou um trabalho de intercâmbio com os políticos, tendo como objetivo compreender o tratamento que era dado à educação, a nível Constitucional e em termos de Congresso Nacional.

Em paralelo aos acontecimentos no Congresso Nacional, realizou-se a IV Conferência Brasileira de Educação em Goiânia, em Agosto de 1986, que teve como tema central “A educação e a constituinte”. Após a realização desta conferência, deu-se início a estruturação de uma carta chamada “Carta de Goiânia” e sua sucessiva aprovação.

Esta carta tinha no contexto, propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referido à educação, e a necessidade que a União tinha de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional de modo favorável.

Com as propostas bem delineadas pelos educadores na “Carta de Goiânia”, o objetivo almejado no momento era a mobilização para garantir que o ponto proposto pelos educadores na carta realmente fosse cumprido.

A mobilização não se deu apenas no cumprimento das propostas, mas também a incorporação desta ao texto da Constituição. Isto aconteceu em especial em 1987, pois até aquele momento, o movimento da comunidade educacional desenvolvia-se através de “ensaios” para elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional.

E com o movimento das novas diretrizes, naquele momento (em 1987) foi proposto a Dermeval Saviani que participasse da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação, para elaborar questões sobre o seguinte tema: “Em direção às novas diretrizes e bases da educação”. Sendo assim, Saviani sentiu a necessidade de empenhar-se nesta função, que lhe foi incumbida. Dedicou –se então a questão da Lei, sendo a partir daí solicitado em muitos momentos para redigir artigos sobre esta temática.

Sendo incumbida a Saviani a função de compreender a temática legislativa educacional, este iniciou a publicação sobre o artigo da LDBEN em revistas científicas, em especial na Revista da ANDE - Associação Nacional de Educação (no número 13). Neste artigo, o objetivo primordial foi expor o sentido das “diretrizes e bases”, e assim associar historicamente, a importância desta lei para a educação.

É como se o projeto de Lei fosse a matéria bruta e gradualmente fosse submetida a “lapidação” para tomar forma. No caso, quem ajuda a lapidar esta jóia, são os educadores, pois estes influenciam diretamente através dos parlamentares na aprovação da Lei.

Percebeu-se assim, que não basta propor um projeto de Lei; é imprescindível esclarecer seu significado, os objetivos gerais e específicos e sucessivamente a justificativa.

Para compreensão de um projeto de lei, é necessário entender os objetivos, diretrizes e bases, pois através disto há o entendimento das linhas gerais do projeto. Sobre a compreensão da lei, como Saviani expressa (1998) embora as diretrizes e bases estejam intimamente ligadas sendo difícil discernir uma da outra, julga - se conveniente discriminar, de um lado, as linhas gerais do sistema enunciado nos primeiros títulos e de

outro, a conformação do sistema que estrutura os graus educacionais configurando a base sobre a qual deve ser construído todo o arcabouço da educação nacional.

Direcionando as discussões para a questão dos títulos da lei, no Título I, os fins foram indicados de forma sucinta associado às diretrizes. No Título II definiu – se o direito à educação e no Título V falou-se a respeito dos Conselhos de Educação. Através da remodelação dos títulos, percebeu-se uma tendência que foi se firmando em todas as nações modernas, sobre a questão de confundir a história da educação pública, com a história do sistema nacional da educação.

É importante estar atento que o termo “sistemas de ensino” não é usado continuamente, isto porque esta associada ao caráter de unidade, o que é entendido como a marca distintiva da noção de sistema.

Faz-se necessário compreender o sistema de ensino, para assim obter o cumprimento das normas. Nesse aspecto é melhor ter pontos específicos nítidos em relação às normas (plano federal e estadual) e buscar os objetivos mais simples a serem cumpridos, do que ter vários objetivos e não ser alcançado o mínimo necessário.

Dando início a sua análise Saviani (1998), destacou o Título V em relação ao tratamento que é dado aos Conselhos de Educação. A esse respeito, duas medidas se revelam fundamentais: a forma de constituição dos Conselhos e a autonomia de funcionamento dos mesmos de modo a desvincular do Executivo, ao qual estão hoje atualmente subordinados. Sem isso, melhor seria extinguir os conselhos e enfeixar todo o processo administrativo - normativo nas mãos do Ministério e das Secretarias de Educação.

Assim, o que se buscou naquele momento foi à diversidade de nomes para assumir o Conselho, que não induzisse a uma concentração de poder. Houve também o objetivo de criar uma identidade que pudesse ser moldada ao longo da história educacional brasileira. E através da identidade pudesse vir à conquista de uma autonomia, onde esta tivesse um orçamento próprio, deixando de lado a dependência máxima de outros órgãos para o seu funcionamento.

Sendo assim os Títulos abordados no projeto de Lei continham conceitos significativos, e um deles abrangia a questão da educação fundamental, que direcionava - se a temática das creches até o âmbito universitário.

Em relação ao ensino de terceiro grau, foi proposta uma inovação. O ensino superior assume duas vertentes, a de formar profissionais, e através desta formação organizar culturalmente este conhecimento, para a camada que não teve acesso a este patamar intelectual.

Como foi exposto por Gramsci: a academia (nível superior) impulsiona cada vez mais a prática do isolamento intelectual assemelhando-se a “cemitérios de cultura”. O que devemos ter é o mínimo de consciência e assim diminuir este cemitério.

E os recursos para melhoria da educação? Em relação aos recursos segue o Título IX, onde é exposta, a temática da verba pública e entidades filantrópicas. As verbas públicas devem ser direcionadas aos investimentos para o aumento de vagas nas instituições públicas escolares.

Através da delimitação dos títulos e sucessivas tentativas para estruturação da proposta, chegou-se ao esboço de uma proposta de texto de Lei que continha 68 artigos e 10 títulos. Neste ante projeto, ocorreram diversas discussões para emoldurar o projeto de lei adequado às necessidades e às aspirações da sociedade brasileira.

Feito assim, as necessidades legais para a aprovação da Lei, a redação (sobre a LDB) fez concluída em fevereiro de 1988. Esta lei foi posta a público através de publicações diversas, seja pela ANPED ou até mesmo pela Revista ANDE.

O projeto original firmou-se em Abril de 1988. Mas não parou por aí, neste mesmo ano, meses após (em dezembro), Otávio Elísio apresentou uma emenda que teve aprovação e obteve inúmeros atributos favoráveis devido à boa técnica legislativa. No ano seguinte (março de 1989), o então Deputado Ubiratan Aguiar propôs sucessivamente um Grupo de Trabalho (GT) para a LDB, para analisar a evolução da prática legislativa. O projeto original da LDBEN teve acréscimo gradual de sete projetos e propostas de alguns deputados, como o de Octávio Elísio, sem contar as emendas de deputados de diferentes partidos.

Não foi somente levada em conta, a proposta dos parlamentares envolvidos neste projeto, para surpresa, tiveram diversas sugestões de distintas localidades. E quem coletou estas sugestões foi o relator Jorge Hage.

O que por muitas vezes aconteceu no histórico brasileiro, foi à aprovação de medidas sem o consenso coletivo, onde as reformas educacionais associavam somente ao Poder Executivo. Felizmente a iniciativa deste projeto, deu-se no âmbito Legislativo na comunidade educacional. Vale destacar, que houve uma excelente mobilização por parte de algumas entidades no projeto, um exemplo foi a ANDE - Associação Nacional de Educação e a ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós – Graduação em Educação, entre outros, neste projeto.

É de grande valia expor que Jorge Hage demonstrou competência em sua função de relator, assumindo uma postura de “bom ouvinte” em relação às sugestões

coletadas. Este participou de encontros e eventos na educação, para assim aglutinar sugestões para o projeto que estava em andamento.

No final de 1989, ocorreram audiências e debates que levaram à discussão dos pontos polêmicos detectados no projeto. Em 1990, aconteceu o processo de negociações e votação na Comissão de Educação e Cultura. E naquele momento quem presidia as negociações era o Deputado Carlos Sant'Anna, que detalhou o artigo, entabulando negociações diárias à luz das quais o relator foi reescrevendo o texto dando origem à terceira versão de seu substitutivo.

Ao final do processo que se consumou em 28 de junho de 1990, o texto logrou êxito e obteve aprovação máxima. Assim, o seu conteúdo se distribuía por 172 artigos desdobrando a maior parte em parágrafos.

E a partir da delimitação da estrutura legal sobre este projeto, percebeu-se que este entrava em confronto com a situação ainda vigente. O projeto caracterizou-se por ter um tom geral progressista, não condizendo com a realidade do contexto político do início da década de 90. Um ponto marcante nesta década foi o "Plebiscito", onde aconteceu a participação do povo através do voto, por sim ou por não, sobre uma proposta, lei e resolução que lhe seja submetida. No caso a proposta de lei relacionava-se a uma democracia representativa, parlamentar e diversos.

O segundo semestre de 1990, foi um período de campanha eleitoral, mesmo assim a relatora Sandra Calvacanti mostrava-se bem comprometida com o projeto da LDB. Vale lembrar, que o relator e a Comissão que lutava pela aprovação do projeto, tinha como inimigo o tempo, pois se estipulava um prazo, caso o projeto não fosse aprovado sofreria arquivamento. Ou seja, por mais que tivesse empenho durante muito tempo, todo o trabalho poderia ser perdido.

Este projeto enfrentou diversas adversidades. Em meados de 1991, várias personalidades que antes desempenhavam forte papel na tramitação do projeto, mesmo não integrando mais no Congresso Nacional auxiliaram no projeto, e são estes: Hermes Zênite e Carlos Sant'Anna.

No início do ano de 1991, o projeto ficou a cargo das reladoras da Comissão de Educação e Constituição do PDS – Partido Democrático Social, tendo perfil conservador e buscando interesses privativos no campo educacionais.

Com a delegação diferenciada, o projeto enfrentou mais uma vez múltiplas dificuldades e apenas no final de maio de 1991 foi inscrita a ordem do dia do Plenário da Câmara. Aconteceu a apreciação dos deputados, e o projeto recebeu 1.263 emendas. Isso

constituiu um pretexto para determinar a volta do projeto às Comissões Técnicas para o exame das emendas, atrasando ainda mais o processo.

Para negociar as emendas e preparar a projeto para a votação no plenário, o Colégio de Líderes constituiu uma Comissão Supra partidária composta por representantes de todos os partidos. Contudo, no ano de 1991 terminou sem que as negociações fossem concluídas. Por conta disso, o Colégio de Líderes (CL) determinou que fosse votado na Comissão de Educação, o parecer da relatora Ângela Amin sobre as 1.263 emendas apresentadas em Plenário.

Diante deste impasse, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB encaminhou o requerimento de urgência – urgentíssima ao Presidente da Câmara para a sua aprovação em agosto. Isso acabou sendo inviável porque a Comissão de Educação não conseguiu “quorum” em nenhuma das duas convocações efetuadas.

Em 1992, o presidente Collor, passou pelo processo de Impeachment. Com a posse do novo presidente – Itamar Franco, a situação política ficou favorável ao andamento do processo. O requerimento foi então aprovado pela Câmara, fazendo se iniciar no fim do ano, a votação do projeto da LDB e das emendas de plenário.

O deputado Edivaldo Alves da Silva proprietário de uma poderosa rede de escolas, conseguiu relatar o projeto, transformando a Comissão de Justiça o reduto dos empresários da educação. Conseguiu-se então incluir o parecer do relator na pauta da Comissão de Justiça, agora modificado com alegações de inconstitucionalidades, esse novo projeto atendia finalmente uma manobra política, os interesses dos empresários de ensino, sendo, portanto bloqueado pela Comissão de Justiça e encaminhado (o primeiro projeto) ao Plenário da Câmara.

Exatamente em 20 de maio de 1992, em meio a grandes alternâncias, deu a entrada na Comissão do Senado um projeto da LDB cuja autoria foi do Senador Darcy Ribeiro (Partido Democrático Trabalhista – RJ) assinado também pelo Senador Marco Maciel, (tendo sido indicado o relator) e o Senador Fernando Henrique Cardoso ficando, porém, sem ser apreciado.

Este projeto tinha a concepção e conteúdos diversos e distribuídos em 110 artigos. Vale ressaltar que este projeto, não cita a questão sobre o “Sistema Nacional de Educação” e o “Conselho Nacional de Educação”. O autor do projeto – Darcy Ribeiro – alegou que a ausência desta citação foi devido à busca do “desengessar” (flexibilizar) a educação brasileira. Mas quem trazia esta inflexibilidade na educação no governo, era o Poder Executivo.

Esse projeto proposto por Darcy Ribeiro tem como base à concepção da democracia representativa, onde a participação da sociedade limita-se apenas ao momento do voto através da escolha dos governantes. O escolhido, através do voto, toma decisões em nome de toda a sociedade, não necessitando a consulta da sociedade.

Com isto, em fevereiro de 1993, o então autor do projeto Darcy Ribeiro observou que poderia acelerar a aprovação do projeto, e isto só poderia acontecer devido a benefícios de um novo regimento Interno do Senado que dava as decisões das comissões temáticas de caráter terminal. Portanto uma vez aprovada na Comissão de Educação, estava automaticamente aprovado no Senado.

No primeiro semestre de 1993, o projeto tendo como relator o senador Cid Sabóia de Carvalho teve bom parecer, e sucessivamente obtêm aprovação na Comissão de Educação do Senado, com apenas três votos contrários. Nesse momento, o ministério da Educação estava ocupado pelo Professor Murilo Húngel, que se manifestava publicamente favorável ao projeto da LDBEN.

Então o Senador Darcy Ribeiro em fevereiro de 1993 fez um requerimento com urgência para melhor andamento do projeto. Era antevéspera do carnaval e votação do ajuste fiscal. Neste momento, como sabemos a população se desliga da política por completo.

Mesmo estando num momento de “festa”, surgiram diversos partidos, que estavam dispostos a impedir a aprovação do requerimento de urgência. Um dos políticos que se manifestou contrário ao requerimento foi o Senador Jarbas Passarinho. Ele considerava a decisão que foi tomada pela Comissão de Educação (02 de fevereiro de 1992) nula, isto porque na pauta não havia esta convocação. Assim, o projeto voltou à Comissão de Educação e não foi apreciado novamente. Nesta circunstância, o senador Darcy Ribeiro frustou-se diante desta problemática circunstancial. Em 1993 o projeto passou por um momento de estagnação em relação às suas articulações políticas.

O projeto deu entrada no Senado como PLC - Plano de Lei e Consolidação, número 101, de 1993 tendo com relator na Comissão de Educação, o senador Cid Sabóia (Partido de Mobilização Democrática Brasileira - Ceará). Algumas incógnitas surgiram, porém foram logo dissipadas, resultando na apresentação de um novo substitutivo que preservava a estrutura do projeto já aprovado na Câmara.

O parecer de Cid Sabóia foi aprovado no dia 30 de novembro de 1994 na Comissão de Educação do Senado encaminhado em 15 dias ao Plenário do Senado. Tudo

parecia correr tranqüilamente, quando é eleito para tomar posse em 1995 Fernando Henrique Cardoso, predispondo uma nova ofensiva conservadora.

A posição contrária do novo governo fica evidenciada quando o senador Beni Veras solicita o retorno do projeto á Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, que seria assumida pelo Senador Darcy Ribeiro, que vai alegar diversos tipos de inconstitucionalidades para inviabilizar o PLC e o Substituto Cid Sabóia.

Através da Medida Provisória, o então Presidente da República criou o Conselho Nacional da Educação (CNE), pautada nos termos disposta no projeto de LDB. A última versão da LDB, aprovada pelo Plenário do Senado em 1996, estava cheia de emendas incorporadas para adequar as resistências.

A estrutura do projeto final se baseia fortemente no primeiro projeto de Darcy Ribeiro, mas o conteúdo se distancia bastante do mesmo, aproximando-se da proposta da Câmara sob o aspecto da organização das bases. Esse texto correspondeu inteiramente ás expectativas dos empresários do ensino.

O projeto retornou á Câmara na forma de Substitutivo Darcy Ribeiro, cujo relator foi José Jorge. O texto enfim foi aprovado em 17 de dezembro de 1996, indo á sanção presidencial três dias depois, com pequenas alterações que não chegaram a afetar o espírito geral do Projeto aprovado pelo Senado.

Após a aprovação da LDBEN, notou-se que a sua implantação seria desenvolvida numa maré de turbulência política. E com enfrentar isto? Mesmo passando por tudo isso, no momento de implantação da lei, ainda encontram-se vozes discordantes e estas ainda trazem críticas ao desenvolvimento das leis. Este impasse vem a ser caracterizado como a resistência passiva.

Em pleno ano de 2003, nota-se que a LDBEN ainda traz uma Legislação após a sua aprovação final. Em especial sobre o Título VI - Profissionais da Educação - trouxe alguns Decretos no qual explicitavam como deveriam funcionar os ISEs (Institutos Superiores de Ensino) e a relação deste com as universidades públicas, que até hoje é conturbada havendo muitos debates a respeito na atualidade.

3. CRIEDA LDBEN / CRISE NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Em toda lei há subentendida uma concepção política que a norteia. O quadro da política educacional é marcado pela LDBEN e os diplomas legais subseqüentes (pareceres e resoluções) nos sucinta um questionamento: “Até que ponto esta nova proposta também não escapa ao âmbito do liberalismo?”.

Percebe-se que o texto final da LDBEN nada tem a ver com a luta dos professores construída ao longo da história educacional. Isto porque a luta por uma política educacional global foi desconsiderada por forças políticas atuantes naquele momento.

O circuito educacional, em especial o Ensino Superior, realmente percebeu a necessidade de reformulações, tanto em suas posturas quanto na estrutura do ensino de Pedagogia. Entrando na temática das reformulações, um dos artigos da LDBEN que teve esta necessidade foi Título VI sobre os “Profissionais da Educação”.

Pela relevância que tem este tema sendo assim estaremos citando ao longo do trabalho pontos desse Título que necessitaram de reformulação, criando assim uma Legislação Posterior a Lei nº 9394/96, e verificando que a estruturação da LDBEN não teve um dimensionamento correto em relação a seus artigos moldados naquela época, pois não há uma distinção para os objetivos proclamados e os objetivos reais.

Muitos estudiosos já questionaram sobre os objetivos proclamados e reais, mas para Saviani (1998) os objetivos proclamados indicam a finalidade geral, as intenções últimas, já os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação.

Percebemos assim que os objetivos proclamados e reais podem ser associados ao enfoques sociológicos. É importante lembrar que as alternativas organizacionais sobre as questões administrativas e educacionais influenciam o contexto educacional vivido.

Entretanto ao expressar a relação destes objetivos nos referimos que as relações de administração no Brasil fundamentam-se basicamente em dois enfoques sociológicos: a sociologia do consenso – de raízes positivistas e funcionalistas - e a sociologia do conflito – de raízes marxistas.

Através dessa análise percebemos que a sociologia do consenso expõe que a sociedade e as organizações são totalidades a serem mantidas em ordem e equilíbrio. Há a

busca para a integração e a estabilidade social, ou seja, o equilíbrio auxilia na busca de soluções.

Já na sociedade do conflito, a sociedade e as organizações são como formações sociais cujo movimento e desenvolvimento decorrem da contradição entre os diferentes grupos. A contradição e o conflito tornam-se fatores de transformação social e organizacional.

Estes objetivos (proclamados e reais) trazem a recordação dos enfoques sociológicos sobre o consenso e o conflito. Pois o objetivo proclamado se situa num plano ideal onde o consenso é sempre possível. E o objetivo real situa-se num plano onde se defronta interesse divergente, determinado a curso da ação.

Através da associação com os enfoques sociológicos com os objetivos, nota-se que os objetivos proclamados estão relacionados com o consenso. Mas o consenso (na Discussão da LDBEN) não se deu ao encontro de soluções, e sim a ausência de opções para um melhor dimensionamento sócio político.

As leis em si no Brasil não são influenciadas por propostas desenvolvidas paralelamente, como aconteceu com as propostas dos professores na LDBEN. E com esta prática, o que geralmente acontece são aprovadas muitas leis que por vezes não se adaptam a realidade sócio política brasileira, como aconteceu na LDBEN.

SAVIANI (1998) faz referência que todas as iniciativas de política educacional, apesar de seu caráter localizado e da aparência de autonomia e desarticulação entre elas traz um ponto comum: o empenho em reduzir custos, transferindo a responsabilidade para a sociedade.

A legislação educacional trouxe a necessidade do professor repensar sua função na sociedade. Pois este percebeu que há pontos na LDBEN que não condiz com o cotidiano escolar. É importante o profissional da educação perceber o que âmbito legislativo diz sobre a sua formação.

Ao discutir sobre o ensino superior é importante estar atento o que prega a Legislação em relação à educação nacional. O texto da LDBEN estabelece a necessidade para a formação dos profissionais da educação a nível superior. A formação dos profissionais após a LDBEN, não se resume apenas as Faculdades de Educação.

Podemos verificar isto no artigo 62:

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

A formação de professores com o desenvolvimento da LDBEN abrange os ISEs, Faculdades, Centro Universitários e Universidades (tanto públicas quanto privadas).

A LDBEN ao criar o ISE – Instituto Superior de Ensino^{EDUCAÇÃO} – faz com que sua repercussão seja muito mais ampla do que se imagina. Na legislação presente, o ISE vem como alternativa para a formação de professores. Mas para muitos esta criação “soou” como possível extinção para as Faculdades de Educação, dando início a um debate, em relação ao que poderia ser feito: extinguir o curso ou aderir ao ISE?

A saída imposta para as Faculdades e os Centros foi à criação do ISE. Acarretando a partir disto o impasse entre os ISEs as universidades que permanecem nos dias atuais. O que ainda persiste a problemática pedagógica. Esta problemática não será extinta devido à criação de Institutos, o importante é considerar que a questão pedagógica deve ser trabalhada gradualmente adequando-se a realidade sócio educacional.

A formação de professores por mais que tenha sofrido sucessivas crises e embates políticos, ainda luta por uma formação de qualidade, em especial nas universidades públicas. Apesar do déficit de recursos a qualidade de ensino nas instituições públicas ainda é considerada a melhor. “Ora, considerando o papel que as Faculdades de Educação cumprem hoje, o que justificaria a criação do ISE?”. (GONÇALVES, 1999.p.81).

Já no Artigo 64 é citado que os profissionais da educação direcionados para a áreas de planejamento, administração, inspeção, supervisão e orientação devem buscar sua instrução em cursos de graduação em pedagogia ou nível de pós-graduação, ficando assim a critério da instituição de ensino a modalidade de oferta. Ou seja, fica a cargo da instituição de ensino superior se irá promover a criação do ISE ou manter cursos de graduação específicos para estas especializações.

Consideramos que a temática sobre o ISE e as Universidades é muito mais complexa do que se imagina. É necessário repensar como a universidade é vista no circuito educacional brasileiro. Vale ressaltar que outros países já passaram pela experiência do ISE:

“Sabe-se, com efeito, que a Alemanha dispunha de instituições semelhantes, as “Padagogische Hochschule” que acabaram sendo extintas enquanto tais, e integradas às universidades, num processo que é o inverso daquele previsto na LDBEN, isto é, a criação de institutos paralelos à universidade”. (SAVIANI, 1998.p.219).

Como foi exposto por Saviani nota-se que outros países já passaram pela experiência dos Institutos. Estes foram considerados de “segunda ordem” pelas universidades tradicionais. Observando assim a experiência internacional, deve-se ficar

atento a alternativa do ISE, não esquecendo da experiência das universidades públicas para a formação de professores, apesar da postura administrativa do Governo (MEC - Ministério da Educação e Cultura) em desacreditar das universidades públicas.

De acordo com a minha trajetória acadêmica, observo que a Universidade (em especial a pública) “pode muito mais” do que o Governo Federal concede. Ela é erroneamente colocada com um “nicho” de intelectuais que teorizam, mas não trazem solução real. Esta tem toda uma trajetória de luta para a manutenção da qualidade de ensino, mas infelizmente a política educacional brasileira é construída na prática de um Estado ausente de sua responsabilidade, e mesmo assim cobra da universidade “produtividade”.

Referindo-se a universidade, expõem SAVIANI (1998.p.219) que:

“Em verdade, atual administração do MEC está desacreditada da universidade Insiste-se que a universidade tem dado muito pouca contribuição ao desenvolvimento dos sistemas estaduais e municípios de ensino //os professores na universidade ficam anos e anos discutindo, mas não apresentam alternativas, não encaminham a solução das questões práticas”.

E com a criação do ISE, o governo delegou funções de ensino próprias até aquele momento às universidades deslocando para o ISE. Sendo assim, a universidade já estando em processo de “banalização /sucateamento” recebeu esta notícia com perplexidade, pois deveria acontecer um programa de incentivo a estas para assim desenvolver um trabalho integrado não ramificado como é expresso no Título VI da LDBEN.

O debate sobre a formação de professores inicialmente ficou entre ISE, faculdade, centro universitário e universidade. Ao longo do tempo esta discussão ficou reduzida a universidade pública e ISE, pois a primeira não aderiu ao ISE defendendo o curso de Pedagogia. As universidades públicas não têm a intenção de criar o ISE, até porque grande parte destas são compostas pelas faculdades de educação. E como desenvolver um trabalho integrado com as universidades públicas?

Antes de tudo, é importante perceber qual é o objetivo do ISE. A universidade pública tem como um de seus objetivos, incentivo a pesquisa entre outros. Por estar em processo de adaptação o ISE ainda vai delimitar a sua função perante a sociedade, mas não podemos criar o estigma que o “novo” (ISE) não irá contribuir para melhoria educacional.

Desde meu ingresso no curso de Pedagogia, observo debates sobre a universidade pública e o ISE. E esta discussão requer tempo e cooperação de ambas as

partes, pois em pleno ano de 2003 ainda percebemos a necessidade de debates, para que ambos possam contribuir na melhoria do sistema educacional brasileiro.

A temática da Universidade Pública e os ISEs é tão extensa, que após a aprovação final da LDBEN – deu-se início a uma legislação posterior ao ano de 1996, pois os artigos definidos na LDBEN de acordo com o cotidiano educacional necessitaram ser reformulados.

Ao falar sobre a legislação educacional, Valle (1999) atesta que após a promulgação da LDBEN, vários decretos, pareceres e resoluções foram publicadas pelo Governo Federal, detalhando pontos obscuros ou polêmicos no texto da Lei de Darcy Ribeiro.

Em meados de 1997, o decreto nº 2.306 (em substituição ao de nº 2.208) estabelece a estruturação do ensino superior, em especial citando sobre as universidades, que tem a indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e extensão. Sabendo da indissociabilidade do ensino nesta instituição, então por que não há um aumento nas bolsas de pesquisas? Não há um aumento nas bolsas de pesquisa, porque o nosso país, investiu muito pouco na educação em especial o ensino superior.

E os ISEs, são criados sem nenhum tipo de parâmetro? O que eles realmente precisam fazer? Estando ciente da necessidade de esclarecimento em relação ao ISE, o Conselho Nacional de Educação (CNE) expediu uma Resolução de nº 1/99 de autoria de vários conselheiros no qual dispõem a seguinte redação:

“Artigo 4º - Os institutos superiores de educação contarão com corpo docente próprio e apto a ministrar, integralmente, o conjunto dos conteúdos curriculares e a supervisionar as atividades dos cursos e programas que ofereçam.

§ 1º - O corpo docente dos institutos superiores de educação, obedecendo ao dispositivo Artigo 66 da LDB, terá titulação pós-graduada, preferencialmente em área relacionada aos conteúdos curriculares da educação básica, e incluirá, pelo menos:

I - 10 % (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor;

II - 1/3 (um terço) em regime de tempo integral;

III - metade com comprovada experiência na educação básica “.

Com a formação do corpo docente do ISE especificada, é possível iniciar propostas de parcerias, isto é, se ambas as partes estiverem dispostas para isto. Mas esta Resolução é de grande valia, pois assim evita que pessoas com “discursos” sobre a ampliação do ensino superior, utilize o ISE para auto promover e apoderar-se do curso normal superior como meio facilitador de obter “lucro”.

Para não desviar para outro foco, neste presente trabalho será dado destaque ao Decreto nº: 3276, de 6 de Dezembro de 1999 que dispõem sobre a formação em nível

superior de professores para atuar na educação básica. Este decreto trouxe uma certa “inquietude” em relação a sua redação. O Artigo 3º, § 2º traz a seguinte redação:

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

Este termo exclusivamente trouxe a necessidade de reformulação deste parágrafo. O termo exclusivamente foi altamente contestado principalmente pelas instituições organizadas pela ANFOPE –Associação Nacional de Formação dos profissionais da Educação que representa a luta do profissional de educação em bases de qualidade Isto porque o uso deste, restringia o lócus da formação de professores apenas ao ISE.

Sendo assim através do Decreto de nº3.554 de 7 de Agosto de 2000, segue uma nova redação para o § 2º do Artigo 3º do Decreto nº3.276 acima citado, sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. É decretada a seguinte redação:

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

E gradualmente o Conselho Nacional desenvolveu o Parecer nº 133 da Câmara de Educação Superior, onde neste foi desenvolvido um relatório sobre a Lei de formação de professores, pois a edição do Decreto nº3.276/99 que restringia exclusivamente para preferencialmente ainda trouxe algumas discussões. Isto porque a modificação suscitou questionamentos quanto aos cursos que poderão preparar professores para atuar na educação infantil.

A partir disto, neste relatório há a citação sobre a autonomia universitária em relação à criação do ISE, autorização e funcionamento. Na Resolução CNE /CP 1/99, dispõe sobre os institutos superiores de educação a:

“Artigo 2º (...) os institutos superiores de educação terão projeto institucional próprio de formação de professores, que articule os projetos pedagógicos dos cursos (...).

Artigo 11- As universidades e centros universitários decidirão, no gozo das prerrogativas de sua autonomia, pelo estabelecimento de institutos superiores de educação em seu interior ou pela manutenção dos cursos de licenciatura que ministram.

Artigo 12 – A autorização, quando couber, e o reconhecimento de licenciaturas, inclusive dos cursos normais superiores, dependem da projeto pedagógico específico para cada curso, articulados ao projeto institucional de formação de professores”.

Fica explícito neste relatório, através dos artigos (na retificação e ratificação), a questão do livre arbítrio para o surgimento do ISE e a autonomia das universidades. Esta questão na instituição pública não é vista com “bons olhos”. Isto porque autonomia é vinculada a ausência recursos financeiros, pois a universidade já vem sofrendo “sucateamento” progressivo desde a década de 80, através de cortes de bolsas de iniciação científica entre outros.

Faz-se perceber que a explicação/compreensão sobre a LDBEN é algo extenso e a legislação posterior a esta lei trouxe parcialmente uma crise de identidade da LDBEN, digamos que seja uma crise do “criador e criatura”, que ainda permanece na história educacional. Este debate por mais que se tenha sido conturbado trouxe significativa contribuição para os cursos de Pedagogia.

Através da análise legislativa, as universidades perceberam que havia a necessidade de repensar sobre o currículo que estava sendo utilizado, pois a “grade de disciplinas” não estava mais adequada à realidade que o profissional da educação estava inserido.

Com isto, as universidades iniciaram o processo de reestruturação dos Cursos de Educação em especial no Rio de Janeiro. Esta reformulação teve por necessidade o resgate da história da formação de professores, para assim estar atento a erros, evitando a permanência destes nesta proposta, este processo tem relação direta com a LDBEN, pois nesta há atos governamentais que fazem a necessidade de alterações na formação para a área de educação.

A partir disto, estarei fazendo uma perspectiva histórica sobre o currículo do Curso de Pedagogia da UNIRIO, as modificações ao longo do tempo, o que cada currículo tem como base, análise de cada um deste – Currículo Inicial – C. Inicial, Currículo Alterado – C. Alterado, e o Currículo em Vigor – C. em Vigor. e como se encontra a grade curricular da proposta curricular adotado em 1999.

4. O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIRIO

4.1 Perspectiva Histórica do Curso de Pedagogia

Ao propor análise curricular desta instituição, é necessário perceber as nuances existentes na criação do Curso de Pedagogia, suas mudanças graduais e a reestruturação curricular realizada em 1999 pelo corpo docente e discente.

A proposta de implantação do curso de Pedagogia deu-se através do Ofício de número: 026 elaborado pelo Decano Arno Wehling em 12 de fevereiro de 1987. Neste ofício foi feito o encaminhamento da proposta de implantação do curso para o Conselho de Ensino e Pesquisa da UNIRIO, aprovado na 49ª Seção do Conselho do Centro de Ciências Humanas, em 30 de outubro de 1986.

A proposta do Curso de Pedagogia trazia a Licenciatura Plena para o Magistério de Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau para os cursos de Formação de 1ª a 4ª séries do 1º Grau. Quando se expressa uma proposta de curso, é imprescindível ter pontos definidos da real justificativa da necessidade do curso, para assim ratificar a importância de sua criação.

A proposta da criação do curso de Pedagogia na Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO) trouxe por justificativa a existência de demanda e a experiência acumulada nas Licenciaturas específicas que já existiam na Universidade. Esta justificativa foi exposta no processo que encaminhava a proposta da implantação do curso.

A criação do curso auxiliaria no desenvolvimento da experiência das outras Licenciaturas, dando também assim a expansão das características básicas que a área da Educação estava assumindo em meados da década de 80. No projeto proposto há a reafirmação que o Curso de Pedagogia viria a ser responsável pela formação de docentes para as disciplinas pedagógicas de 2º Grau.

Eram inúmeros pedidos para a criação deste curso, pois atendia a carência de uma clientela específica que naquele momento refletia sobre as necessidades de formação básica para área do Magistério de 2º Grau. Vale ressaltar não foi esquecido também o preparo de professores de 1ª a 4ª séries do 1º Grau, especificando que este setor do sistema educacional tem múltiplos pontos críticos.

Com a área de atuação e o público - alvo bem delimitado na proposta, fez-se posterior a isto a construção do currículo. Como foi estruturado este currículo? “O curso buscou atender, com igual ênfase, às exigências de forma do profissional competente e capaz de uma reflexão teórica crítica” (UNIRIO, 1987, p.5).

O currículo inicial trazia a Organização e Dinâmica do Curso através de três blocos:

Bloco 1 - 1º e 2º Períodos. Neste período eram oferecidas disciplinas teóricas de caráter geral, visando ampliar a capacidade de compreensão e fundamentação a reflexão crítica do aluno egresso do 2º Grau;

Bloco 2 - 3º, 4º, 5º e 6º Períodos. Havia disciplinas teóricas e instrumentais, visando a formação do profissional que integrasse a competência profissional à consciência crítico reflexiva;

Bloco 3 – 7º e 8º Períodos. Disciplinas cujo tinham o objetivo propiciar a maturação intelectual do aluno de forma a conduzi-lo a uma apropriação integradora pessoal e crítica dos conhecimentos adquiridos durante o curso.

Mas nem tudo era um “mar de rosas”, pois ao mesmo tempo a segunda habilitação prevista na Proposta Curricular, que era um avanço para a Licenciatura em Pedagogia não podia ser colocada em prática, devido ao déficit de docentes principalmente no que se referia a disciplina específica da Área das Metodologias de Ensino.

O déficit de Docentes para a Habilitação que seria uma vanguarda na UNRIO fez com que fosse protelada a realização do Curso com a habilitação destinada a formação universitária de Professores de 1ª à 4ª séries.

A partir do impasse do currículo oficial proposto, a UNRIO enfrentava a realidade do currículo em ação, apesar de ter duas habilitações no cotidiano apenas um vigorava. Sendo assim de acordo com a Portaria de Nº1.810, de 27 de dezembro de 1994, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) reconheceu o curso apenas com a primeira habilitação, mas avaliando as grandes possibilidades para a concretização da segunda habilitação.

Em se falando de UNIRIO, a década de 90 trouxe o questionamento do currículo quanto a sua adequação à realidade. Sendo assim, iniciaremos como se deu o processo de reformulação curricular através dos “bastidores” no colegiado da Escola de Educação e as participações do corpo docente e discente da instituição.

4.2 Questionamento sobre o Currículo e o Processo de Reformulação

Desde a implantação do primeiro currículo criado em 1986, até meados de década de 90, a política educacional passou por mudanças que influenciaram tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior em especial a Pedagogia. Ao perceber a relação do currículo com a perspectiva econômica/sociológica refiro-me a MARTINS (1999, p. 147).

é uma citação do autor, o texto está com as palavras do autor
→ *Que juntamente com outros docentes percebeu que o currículo não atendia mais às expectativas do corpo docente e discente. Sendo assim, foi necessário repensar sobre possíveis mudanças que pudessem acontecer na estrutura do curso.* *ver monografia*

Mas o objetivo não foi propor mudanças imediatistas, sem ao menos entender o processo de reformulação curricular, que também teve influência política, pois na década de 90 aconteceu a reformulação da Legislação Educacional (LDBEN/96).

Entre os anos de 1993 a 1995 estava em pauta as mudanças promovidas para a nova LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação e com isto a real identidade do Curso de Pedagogia entraria em questionamentos profundos.

A justificativa do tema deste trabalho deu-se a compreender como foi estruturado o currículo de 1999 e quantos currículos haviam anteriormente. A partir destes questionamentos, devemos estar em contato com o contexto político da década de 90, e a relação com o processo de reformulação curricular. A proposta de reformulação começou a ser pensada nas reuniões de colegiado do curso.

Martins (1999) faz a relação das mudanças promovidas pela LDBEN no Curso de Pedagogia. Esta Lei trouxe novos rumos para o Curso e fez a comunidade acadêmica repensar sobre a estruturação curricular e sua possível reformulação.

O processo de reformulação iniciou-se em 1998, através de reuniões de colegiado do Curso de Pedagogia. O primeiro ponto a ser definido na reformulação seria o perfil deste profissional. Levou-se em conta o contexto político social para modelar este perfil, apesar de todas as dificuldades permanentes naquele momento. As dificuldades foram percebidas e referindo-se a isto MARTINS (1999, p.148) expressa que o processo de formulação enfrentou muitos dilemas: "O graduando seria um especialista ou teria como base de sua formação a docência? Os graduandos escolheriam uma, duas ou várias habilitações?".

E no ano de 1998, no momento da delimitação do perfil deste currículo, em abril deste ano, ocorreu a greve dos docentes das Universidades Federais. Com isso a

discussão sobre o perfil foi interrompida que durou cerca de três meses e a retomada das discussões aconteceu em julho de (1993) 1998

O segundo objetivo foi buscar a base de formação, chegou assim ao consenso da definição da base da formação deste profissional seria a docência. Partiu do pressuposto de que a docência não se resume à relação ensino – aprendizagem, pois o processo educativo complexo e criativo esta fundamentado na ação educativa. Para MARTINS (1999, p. 48).

mas a
direta
colaborar

O objetivo de definir as bases para este profissional, foi buscar uma atuação que estivesse adequada à realidade social brasileira. Ou seja, que este profissional pudesse exercer a cidadania ativa e também buscasse compreender as diferenças múltiplas da sociedade para desenvolver em sua prática cotidiana a melhoria do pensamento crítico de seu educando.

Através da base da formação já especificada, surge outro questionamento: Como formar um educador com conhecimentos plenos para atuar criticamente no cotidiano educacional? Esta foi uma das inúmeras preocupações dos professores perante a formação. Buscou-se, assim uma formação simultânea em múltiplas habilitações com sólida formação geral no campo das Ciências Humanas e da Filosofia, pois se almejava a construção de um profissional crítico pleno.

O primeiro currículo elaborado em meados dos anos 80 não supria a expectativa da contemporaneidade que a década de 90 trazia. O currículo inicial abria um novo desafio para o grupo que tinha à tarefa de reformulação.

A reformulação do curso de Pedagogia não deixou de lado, [?] em buscar a característica primordial que move a instituição UNIRIO. Sendo assim “a instituição em seus documentos oficiais, tem como característica em ser uma universidade humanista, que busca a conduta ética e participativa”.(MARTINS, 1999.p.149).

Alcançar esta meta no currículo foi grande desafio a enfrentar. A temática do Humanismo é bem complexa e não foi discutida em nenhuma esfera da instituição, tornando-se um “slogan” vazio. O objetivo para a elaboração do currículo foi propor e abordar um “Novo Humanismo”, alicerçado numa base pentagonal: respeito, solidariedade, dignidade, justiça e ética.

E como construir este novo humanismo? MARTINS (1999) traz que esta construção não se dá apenas modificando a ementa da disciplina ou através de novas atividades curriculares, a questão iria muito além disto.

Ao longo das discussões constatou-se que ter um currículo de caráter humanista, não se resumia apenas a uma grade curricular aglutinada de disciplinas da área

de Ciências Humanas, mas o mais importante viria a ser a mudança de postura, que é construída a cada dia na parceria entre docentes e discentes para incentivar a produção do conhecimento.

Tendo a escolha da docência como base do currículo, a etapa seguinte seria a busca de habilitações que pudessem complementar a docência. Ficava assim o cuidado da escolha de uma habilitação associado à primazia de um “marco diferencial”. Em torno da discussão sobre a primazia de um marco diferencial se desenrolaram muitas discussões através de longas reuniões acaloradas. O consenso a que se chegou foi de uma nova habilitação: Educação e Comunicação.

A nova habilitação seria um “desafio” e assim surgiram múltiplos questionamentos: Como unir Educação e Comunicação? O que se entendia por Comunicação? Aconteceram várias reuniões, e cada docente expressava nos encontros suas reflexões/indagações para assim esclarecer alguns impasses a fim de definir alguns conceitos que auxiliassem na temática da Comunicação, associando teoria e prática ao longo do desenvolvimento do curso.

Através de múltiplos debates chegou-se a conclusão que a habilitação de Educação e Comunicação, teria “pontos chaves” que deveriam ser estudados nesta habilitação. Percebendo que a Tecnologia é um suporte na atualidade, o graduando deveria ter acesso ao estudo da Informática associada à Educação.

Mas a Comunicação não se resumia apenas a isto, o graduando tem a possibilidade de estudar a Ciência da Comunicação, a produção de projetos pedagógicos entre outros associados à Comunicação. Esta habilitação é inovadora no contexto das Faculdades de Educação. Mas a UNIRIO ainda enfrentava o déficit de professores e, com isso se defrontava com os problemas para colocar em prática seu projeto, mais uma vez inovador, exatamente o que já havia acontecido com a habilitação de Magistério de 1ª a 4ª série, apresentada no 1º currículo de 1987.

4.3 UNIRIO – Um Novo Currículo de Pedagogia

Através da reformulação do curso, fez-se perceber que estavam surgindo novos caminhos para o profissional de educação. De acordo com as discussões da proposta de reformulação, este curso deve buscar formação múltipla no campo da docência através da integralização obrigatória das habilitações:

- ❖ Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
- ❖ Educação Infantil;
- ❖ Educação de Jovens e Adultos.

“Cumpra ressaltar que o aluno iniciará a partir do terceiro período sua formação obrigatória nas habilitações Magistério das Séries Iniciais do ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens Adultos. A habilitação de Educação e Comunicação será cursada, à escolha do aluno, exigindo, assim, sua permanência na UNRIO por mais um semestre. Desta forma, o aluno concluirá, em quatro anos, sua formação profissional, com um perfil completo e apto ao ingresso em diversos espaços educacionais”. (UNRIO, 1999.p.8).

Na verdade, a proposta inicial do curso com devidas modificações traz pontos importantes para a formação do educador. Historicamente, a docência trazia o professor como único responsável do processo de ensino - aprendizagem do educando. Isso foi mudando gradualmente (apesar de muitas resistências). Foi dada ao professor a possibilidade de compreender a heterogeneidade de seus educandos e, conseqüentemente, a prática da “parceria” no processo de ensino – aprendizagem, trilhando caminhos para enfatizar o “aprender a aprender” no cotidiano educacional, no qual há uma via de mão dupla: professor e aluno aprendem mutuamente. Sendo assim, o currículo do Curso de Pedagogia da UNRIO tem como principal objetivo:

- “1. Formar o educador comprometido com uma educação inclusiva para a construção de uma sociedade justa e igualitária.*
- 2. Formar o intelectual crítico, com capacidade atender às novas exigências educacional, tendo assim base sólida de conhecimentos e saberes historicamente construídos”. (UNRIO, 1999.p.5)*

Delimitando a escolha da docência como alicerce, é importante perceber a relação entre as habilitações propostas. Um dos objetivos foi que as habilitações se “entrelaçassem” de modo a se complementarem. A partir da importância da relação das habilitações, especificou-se os princípios norteadores deste currículo.

Em se falando das habilitações, a primeira: Magistério das Séries Iniciais traz como um dos pontos principais a necessidade da formação do educador adquirir ao longo do estudo acadêmico conhecimento teórico e prático de modo a compreender a complexidade da criança, pré-adolescente, que vive num ambiente de contradições e que se faz necessário captar alternativas benéficas para a prática educativa cotidiana.

É importante que este educador se defronte com a realidade, pois deve através da “situação-problema” e a junção do conhecimento teórico, encontrar soluções adequadas para indivíduos que estão inseridos numa sociedade contemporânea e multi-facetária.

Já a habilitação de Educação Infantil traz o mesmo princípio e tem como meta principal à superação da histórica concepção guardiã e preparatória das creches e pré-

escolas. A concepção guardiã persiste historicamente e ao falar sobre pedagogia refiro-me á Paulo GHIRALDELLI (1998.p.9) que expressa:

“Paidogogia designava na Grécia antiga, o acompanhamento e vigilância do jovem. O paidagogo (condutor da criança) era o escravo cuja atividade específica consistia em guiar as crianças à escola, seja a didascaléia, onde recebiam as primeiras letras seja no gymnásion ou local de cultivo do corpo”.

Historicamente a Educação Infantil era vista como meio para garantir a integridade da saúde da criança, que era percebida prioritariamente como uma questão puramente médica. Na nova proposta curricular da UNRIO a habilitação de Educação Infantil tem como alicerce a necessidade do educador de aprender com a construção do conhecimento e sucessivamente o respeito à diversidade, dando assim a possibilidade de compreender a criança em seus múltiplos aspectos: emocional, racional, ético e estético.

Dando continuidade as habilitações, a de Educação de Jovens e Adultos vem a ser um desafio no currículo, pois historicamente as iniciativas neste âmbito no Brasil são bem reduzidas apesar da grande demanda social que ela possui. MARTINS (1999) alega que a escolha desta habilitação traz a necessidade do educador estudar a metodologia de Paulo Freire, que teve seu trabalho marcado em reconhecimento a partir da Educação de Jovens e Adultos.

Finalizando o conjunto de habilitações da UNRIO, a Educação e a Comunicação foram escolhidas sob a justificativa de que a escola vem assumindo um espaço onde os problemas podem ser discutidos em múltiplos aspectos, associando o processo educativo com a comunicação.

Em se falando de carga horária, o currículo em vigor tem carga horária mínima total 2.849 horas distribuídas em três núcleos:

Formação Geral - este núcleo é composto por atividades acadêmicas/disciplinas obrigatórias de fundamentação teórica geral, ao lado das disciplinas da Habilitação: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e mais a Pesquisa e Prática Pedagógica. Ao núcleo de formação geral corresponderão 1950 h;

Formação Específica – composto pelas disciplinas atividades acadêmicas obrigatórias das demais habilitações (Educação Infantil = 300 horas; Educação de Jovens e Adultos = 330; Educação e Comunicação = 300 horas). Perfazendo um mínimo de 300 horas da carga horária;

Formação Complementar – é composto pelas disciplinas/atividades acadêmicas optativas e disciplinas eletivas, à escolha do graduando, perfazendo um mínimo de 240 h¹;

Há um aspecto fundamental que se propôs à construção, ao longo destes três núcleos. Trata-se da Pesquisa e Prática Pedagógica, que tem como primordial alicerce o contato da realidade educacional e a “práxis” pedagógica; ou seja, a busca do vínculo teoria e prática. E como fazer isto? Do ponto de vista do currículo oficial, seria relacionando as disciplinas em curso, ao longo dos períodos com atividades de pesquisa e prática nas quais docentes e discentes refletissem sobre o trabalho docente nas diversas áreas da Educação Infantil, do Magistério das Séries Iniciais e da Educação de Jovens e Adultos.

“Tendo em vista o trabalho a ser realizado ao longo do curso, a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica tem com função o contato do aluno com realidade educacional e prática pedagógica desde o início do curso. Esta disciplina atende ao artigo 65 da Lei 9394/96, totalizando assim 300, distribuídas entre as disciplinas de cunho teórico/prático e a prática efetiva das habilitações cursadas.”(UNIRIO, 1999.p.9).

Quando se cita a questão do “teórico e prático”, há pessoas que associam a um estudo de referencial teórico e assim sucessivamente “aplicar” o que aprendeu. O embasamento da proposta de pesquisa e prática não delimita apenas este campo, vai além disto, pois a prática pedagógica não é um “livro de receitas”, cada educando tem sua particularidade.

Tendo assim percebido que cada educando tem sua competência, e que num grupo de aluno há a heterogeneidade de pensamentos, a Pesquisa e Prática propõem ao graduando o estudo da prática pedagógica num ambiente onde o processo de ensino aprendizagem aconteça, seja no ambiente escolar ou fora deste. Esta é fundamentada na necessidade da relação do cotidiano pedagógico e a reflexão teórica.

“Nesse sentido, toda prática pedagógica poderá direcionar trabalhos de iniciação científica do graduando, desde que esta se transforme em objeto de pesquisa/problema para ele”.
(UNIRIO, 1999, p.11).

¹ A proposta curricular (UNIRIO, 1999, p.9) expressa a figura de disciplinas optativas e eletivas, entretanto no decorrer da proposta não há dedicação maior para esclarecer sobre normas e procedimentos da oferta de eletivas.

Para melhor compreensão segue o quadro panorâmico de Pesquisa e Prática Pedagógica:

Pesquisa e Prática Pedagógica	Horas	Natureza do Trabalho
Pesquisa e Prática Pedagógica I	30	Relacionadas às disciplinas do segundo período.
Pesquisa e Prática Pedagógica II	60	Relacionada às disciplinas do terceiro período.
Pesquisa e Prática Pedagógica III	60	Relacionadas às disciplinas do quarto período, incluindo Alfabetização e Língua Portuguesa: Conteúdo e Forma
Pesquisa e Prática Pedagógica IV	90	Relacionada a disciplinas como Ciências Sociais, Matemática e Ciências Naturais: Conteúdo e Forma.
Pesquisa e Prática Pedagógica V	60	Relacionadas às três habilitações obrigatórias (Magistério das Séries Iniciais, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos).
Total	300	

(UNIRIO,1999.p10)

E assim, com a realização de todas as disciplinas do Núcleo de Formação Geral, Específica e Complementar, os graduandos devem iniciar, no 7º período a disciplina de Monografia II (tenho já realizado o Projeto Monográfico na disciplina Monografia I). O que vem a ser Monografia para o curso de Pedagogia?

Na disciplina Monografia I, o aluno desenvolve um Projeto Monográfico que contempla a Justificativa, a Metodologia e os Pressupostos Teóricos Metodológicos necessários ao estudo de um tema de sua escolha para ser desenvolvido na Monografia II.

Desde a criação da UNIRIO o currículo do Curso de Pedagogia prevê a entrega de monografia. De acordo com o Regulamento do Curso de Pedagogia² que ainda não foi aprovado nas diversas esferas institucionais, a Monografia é uma exigência para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia do curso.

A monografia vem a ser um estudo aprofundado de um tema da área de educação. Este trabalho é realizado pelo aluno, tendo a orientação de um professor escolhido dentre os docentes do CCH – Centro de Ciências Humanas. Este docente deve possuir o domínio da metodologia do trabalho científico e da área de conhecimento em questão, para assim auxiliar o aluno no desenvolvimento do seu trabalho de final de curso. Vale ressaltar que é um componente curricular que fecha a Graduação, desde que ao aluno tenha feito mínimo de carga horária de disciplinas obrigatórias / optativas, com suas respectivas habilitações.

² O Regulamento do Curso de Pedagogia foi aprovado no Colegiado do Curso sem seguir, até hoje, a tramitação legal. É, portanto um instrumento interno que precisa legitimar legalmente.

5. CURRÍCULO: UM SUPORTE TEÓRICO

Para a compreensão gradual da temática de currículo neste trabalho, é importante estarmos atento a origem do termo em estudo. A história educacional sobre "classe e curriculum" tem origem difusa tanto para os educadores quanto para os historiadores. Um dos primeiros estudos que estão associados ao "curriculum" nos remete à Universidade Medieval, pois esta foi a primeira que expôs a relação onde havia um professor e um grupo de estudo.

Esta escola medieval organizava o ensino numa base individual, mas não havia preocupação sobre o "aprender" do educando ou sobre a sua permanência na escola. Mas este setor não ficou assim por muito tempo. No século XII, a educação adquiriu novo formato perante a sociedade, pois os intelectuais da Universidade de Paris tornam-se "conselheiros".

E o que vem a ser "conselheiros"? São intelectuais treinados na Universidade, que gradualmente prestaram auxílio e acomodação para jovens "pobres". O local acolhia estes sujeitos e recebeu denominações as mais diversas e de orientação difusa tais como: "hospício", "pedagogia" e "casas".

A palavra "curriculum" historicamente foi vinculada ao termo "classe". Vale ressaltar que a citação mais antiga sobre "curriculum" esta registrada em 1633 na Universidade de Glasgow. Este termo aparece num atestado concedido a um mestre de Graduação. "Curriculum" foi utilizado em Leiden e Glasgow num registro da Grammar School de Glasgow (Instituição que alimentava a Universidade)

O currículo quando estudado historicamente traz a contribuição de outras ciências. Uma das mais importantes ciências para o currículo foi a Sociologia, mais especificamente a Nova Sociologia da Educação (NSE). A NSE foi liderada inicialmente por Michael Young, na Inglaterra, nos primeiros anos da década de setenta. Foi a primeira corrente sociológica voltada para a discussão do currículo. O desenvolvimento deste campo se iniciou com os estudos das escolas secundárias.

E qual era a contribuição da Sociologia da Educação? Estudos associados à educação tinham como meta o cálculo das chances de crianças de diferentes origens sociais em vencer as diversas barreiras do sistema educacional. A educação com a sociologia

trazia como pano de fundo, o estudo das crianças que venciam as barreiras. Mas o objetivo deste cálculo para os sociólogos era questionar o caráter elitista da educação britânica estudando as abordagens éticas e econômicas para assim orientar pesquisas para a formulação de políticas governamentais.

Neste contexto, o currículo era visto como uma área técnica. Mas gradualmente foi acontecendo uma remodelação da análise do currículo. A NSE apontou a necessidade de compreender o currículo guiado também por questões sociológicas, políticas e epistemológicas, propiciando assim ao currículo ser considerado um artefato social, cultural e histórico. Esta nova forma de enfrentar os estudos foi construtora da teoria crítica do currículo.

A partir da iniciação da teoria crítica fez-se perceber que o currículo tinha implicitamente, na sua formação, relações de poder, ideologia e cultura. Ele subjetivamente transmite visões particulares e interessadas que produzem identidades sociais, individuais e particulares.

Com o desenvolvimento da Sociologia, a Teoria Crítica (parte integrante da Sociologia) veio contribuir significativamente no currículo. Vale ressaltar que a Sociologia Americana e a Sociologia Britânica percorreram caminhos similares e trouxeram múltiplas contribuições para a teoria crítica. Neste breve estudo será dado enfoque à Sociologia Americana, isto porque no final do século XIX, este país teve um significativo percentual de educadores que começaram a tratar sobre os problemas educacionais/questões curriculares.

Estes educadores tinham por objetivo "planejar cientificamente" as atividades pedagógicas, evitando assim que o pensamento do aluno se desviasse de metas e padrões pré-definidos. Para compreender a sociologia americana, é importante entender a perspectiva histórica. Após a Guerra Civil, a economia americana foi sendo direcionada pelo capital industrial, pois com o aspecto latente do capitalismo, as indústrias estavam ampliando sua produtividade e necessitavam expandir as instalações das fábricas para a produção em larga escala.

Com a mudança da perspectiva econômica, a sociedade começou a buscar novas concepções devido aos valores do mundo industrial. O sucesso naquele momento estava vinculado ao mérito de uma boa trajetória escolar. A escola veio a ser um meio de ascensão profissional trazendo benefício coletivo e individual. Ela começou a ser vista como um ponto capaz de desempenhar um papel de extrema importância para o

cumprimento de funções que facilitassem a adaptação de novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais.

Com a ratificação da importância da escola, fez-se perceber que o currículo veio a se tornar um instrumento por excelência para o controle social, ou seja, transmitir valores e hábitos ditos “adequados”.

Com a permanência e necessidade da escola na sociedade ocorreu gradualmente a associação de categorias e tendências em relação ao currículo. Através disto iniciou-se múltiplos estudos e propostas para a compreensão específica e global do currículo. Estando na vertente do currículo, como expressa KLIEBARD (1974, p.11).

“Duas grandes tendências podem ser observadas nos primeiros estudos e propostas: uma voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno e outra para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados “desejáveis””.

Os E.U.A. passaram por diversas propostas políticas tentando de múltiplos modos adaptar a escola e o currículo a ordem capitalista que cada dia se fortalecia. Com o desenvolvimento econômico, veio assim o aprimoramento no campo de estudo sobre currículo. Na década de 20 a 50 foram realizados múltiplos trabalhos sobre este tema. Em meados da década de 40 se desencadeou a Conferência sobre a Teoria Curricular na Universidade de Chicago em 1947, um encontro bastante significativo para o estudo em debate.

Através de estudos, diagnosticou-se que o campo político estava intimamente relacionado ao âmbito educacional. Um exemplo disto foi à derrota da corrida espacial na qual a culpa foi atribuída aos educadores. E por que isto? Consideraram que a educação foi a “mola mestra” deste fracasso, e assim justificava a necessidade de reformulações imediatas.

Com isso, os recursos foram direcionados para a reforma curricular. Estimularam-se assim, as propostas para o Treinamento de Professores. A partir disto aconteceu gradualmente uma revolução pedagógica trazendo propostas e reformas curriculares.

Esta reforma curricular nos Estados Unidos da América, foi um grande desafio. Isto porque este país estava envolvido (naquele momento) na Guerra do Vietnã e para alguns isto era motivo de vergonha, pois os americanos desejavam que a riqueza do país fosse mais bem distribuída.

O envolvimento com a guerra trouxe um sentimento de insatisfação, a sociedade tinha uma sensação de “crise”. Desenvolveu-se, assim, uma “contracultura”

dando destaque para a prática de prazeres sensuais, uso de drogas entre outros e neste embalo, a escola começou a ser vista com “maus olhos”. Com isto, a escola é percebida de outro modo como expõem MOREIRA (1989, p.13).

“Inevitavelmente as instituições educacionais tornaram-se alvo de violentas críticas. Denunciou-se assim que escola não promovia ascensão social e mesmo para as crianças dos grupos dominantes, era extremamente tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante”.

Mas este ambiente não permaneceu por muito tempo. Após o término da Guerra do Vietnã gradualmente procurou-se neutralizar as idéias procedentes dos anos setenta. “A linguagem da eficácia e da produtividade voltou a assumir papel destacado no cenário” (apud, MOREIRA, p.13).

Naquele momento o Discurso Pedagógico se ramificava:

- ❖ Em idéias tradicionais que defendiam uma escola eficaz;
- ❖ Em idéias humanistas que pregavam a escola livre e o fim da escola com idéias utópicas.

Em meados da década de 70 os estudos sobre currículo continuaram, mesmo assim todos os especialistas rejeitavam a tendência curricular dominante, criticando seu caráter instrumental. Esta década contribuiu no auxílio de estudos amplos do currículo.

Vale ressaltar que a contribuição da Sociologia da Educação não foi dada apenas pelos E.U.A. A Inglaterra também contribuiu significativamente na análise sociológica do currículo. Nos E.U.A. a análise sociológica foi caracterizada por estudos de professores mais ligados ao Departamento de Currículo e Instrução. Já na Inglaterra os estudos se localizam no Departamento de Sociologia da Universidade de Londres.

Ao analisar a sociologia do currículo, faz-se necessário ter alguns temas centrais para um estudo de caráter crítico. Sendo assim, o currículo não é um aporte simples associado à escola. O currículo é uma área contestada, é uma arena política.

Para melhor compreensão, no sentido mais amplo o currículo toma-se como alicerce, a ideologia, a cultura e o poder. Este “tripé” organiza o mapeamento para a análise do currículo e do processo de escolarização.

O ensaio que teve maior destaque no estudo da ideologia foi o de Louis Althusser. Ele rompeu com a noção liberal e tradicional para a educação, argumentava que a educação vinha ser um dos principais dispositivos para a classe dominante transmitir suas idéias sobre o mundo social.

O que realmente Althusser contestava era a relação desigual entre dominantes e dominados. Percebe-se assim que a estratificação social realizava-se através das idéias. Ele não contribuiu apenas neste campo; através do seu ensaio buscou o aprimoramento de

pontos que pudessem auxiliar no distanciamento de ver a ideologia como falsa consciência ou como um conjunto de idéias falsas. Muitos estudiosos buscaram a justificativa desta associação com a ideologia, sendo assim como expõe MOREIRA (1989, p. 23).

“O que realmente vem a caracterizar a ideologia não é a falsidade ou a verdade das idéias que veicula, mas o fato de que essas idéias são interessadas, e transmitem uma visão de mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização sócia”.

Sendo assim, em se falando de currículo, a ideologia está intimamente ligada. Nota-se, tanto no currículo, quanto no livro didático que há subjetivamente uma “ideologia” que perpassa na estruturação destes e para alguns não é perceptível no cotidiano escolar. A Teoria Crítica expressa que a Educação e o Currículo estão profundamente envolvidos no processo cultural. Estes são campos de produção ativa.

De acordo com o que se percebe, a cultura vinculada ao currículo associada a algumas visões pode adquirir situações de consenso e de conflito. Mas com os estudos realizados ao longo do tempo, percebeu-se que o currículo não é veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido. É um verdadeiro terreno em que ativamente se criará “cultura”. Fazendo referência à cultura e currículo, MOREIRA (1989, p.27) alega que:

“O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o seu resultado nunca será o intencionado, porque precisamente essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos.”

E o poder? Este pode utilizar o currículo e a ideologia para expressar seus interesses. O “tripé” (Ideologia, Cultura e Poder) presente na produção currículo tem estudo amplo e contínuo. Isto porque cada um destes temas, sendo analisado criticamente nos remete a um estudo extenso, que apesar de estudos isolados trazem benefício na história da Teoria Crítica do Currículo.

A associação do currículo com os outros temas (Ideologia, Cultura etc.) nos traz estudos independentes da época, que contribuem para o entendimento global auxiliando na compreensão e no contexto sociológico educacional. O que pretendemos realizar, neste trabalho, é uma análise da produção curricular do curso de Pedagogia da UNRIO, nos anos 1987-1999 considerando a Teoria Crítica do currículo como elemento de fundamentação teórica para o nosso estudo.

6. PANORAMA COMPARATIVO DOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA

6.1 Currículo Inicial e Currículo em Vigor

O panorama comparativo vai abranger as três propostas curriculares que o curso teve desde a sua criação até os dias atuais. São estes: Currículo Inicial (C. Inicial), o Currículo Alterado (C. Alterado) no ano de 1997 e o Currículo em Vigor (C. em Vigor) adotado em 1999.

Vamos tratar de uma análise mais descritiva das propostas curriculares da Pedagogia da UNRIO. No segundo momento tentaremos investir numa análise mais global das mesmas propostas com o objetivo de localizar vertentes e abordagens que foram ou são matrizes de sua construção. De acordo com buscas documentais sobre o currículo da UNIRIO, o primeiro currículo (de 1987) trazia as habilitações:

- ❖ Magistério das Disciplinas Pedagógicas;
- ❖ Magistério de 1ª à 4ª Série do Ensino do 1º Grau.

A organização e dinâmica do curso faziam-se através da disposição das disciplinas em Blocos:

Bloco 1 - 1º e 2º Períodos;

Bloco 2 - 3º; 4º; 5º e 6º Períodos;

Bloco 3 - 7º e 8º Períodos;

Com o desenvolvimento do curso, notou-se que a Habilitação de 1ª à 4ª Série do Ensino do 1º Grau, não tinha como ser oferecida devido à carência do corpo docente principalmente para ministrar as disciplinas metodológicas específicas³, por mais que esta viesse a ser um avanço em Licenciatura em Pedagogia, na época.

No ano de 1997, o curso sofreu alteração curricular, ficando com as Habilitações: Magistério das Disciplinas Pedagógicas e Magistério das Séries Iniciais. E

³ As disciplinas Metodológicas específicas eram: Metodologia do Ensino de Ciências, Metodologia do Ensino da Matemática, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Metodologia do Ensino de Estudos Sociais;

por que aconteceu a extinção deste currículo? Apesar da alteração, o currículo não estava mais atendendo a realidade brasileira. Como constatou MARTINS (1999) ao declarar que este currículo não atendia mais as expectativas dos docentes e discentes e necessitava assim ser repensado.

Mas um fator que também moveu a UNIRIO, para a reforma curricular, foi a aprovação da LDBEN/96, que concretamente pressionou todo o sistema de ensino a proposta de adequação e principalmente estas mudanças tiveram que se fazer presentes e rápidas na formação de professores.

O currículo aprovado em 1999 (Currículo em Vigor) traz as seguintes habilitações:

- ❖ Magistério das Series Iniciais do Ensino Fundamental;
- ❖ Educação Infantil;
- ❖ Educação de Jovens e Adultos;
- ❖ Educação e Comunicação.

E a organização da grade curricular é feita em Núcleos, conforme já detalhamos em capítulo anterior.

A partir da constatação destes três currículos (1987, 1997 e 1999), estaremos assim fazendo o panorama comparativo de cada um, para compreender as nuances e modificações realizadas ao longo do curso de pedagogia da UNIRIO.

Primeiro Período:

Na grade curricular do C. Inicial havia o conjunto de oito disciplinas, todas obrigatórias. Eram elas:

- ❖ Filosofia Geral;
- ❖ História da Educação I;
- ❖ Psicologia Educacional;
- ❖ Sociologia Geral;
- ❖ Metodologia da Comunicação I;
- ❖ Técnicas de Estudos I;
- ❖ Língua Estrangeira Instrumental I;
- ❖ Educação Física I.

As disciplinas do C. em Vigor são as seguintes:

- ❖ Introdução à Filosofia;
- ❖ Introdução à Sociologia;
- ❖ Psicologia e Educação;
- ❖ História das Instituições Escolares;
- ❖ Antropologia Cultural;
- ❖ Política Educacional.

Todas as disciplinas em ambos os currículos citados são obrigatórias.

Estaremos delimitando as disciplinas que foram extintas e tiveram equivalência entre a alteração de 1997 e a reforma curricular de 1999.

O que difere em ambos os currículos? No C. Inicial, as disciplinas de Sociologia Geral, Filosofia traziam o contexto teórico mais “denso”, apresentava como objetivo o contato e entendimento do conhecimento sociológico e filosófico, e respectivamente seus métodos.

Na grade do C. em Vigor, a Filosofia e a Sociologia, são vistas como introdutórias, sem aprofundamento maior como acontecia nos primórdios do curso. Isto porque o estudo de Filosofia e Sociologia será maior aprofundado no 2º período, com as disciplinas Educação e Filosofia, Educação e Sociologia.

A disciplina de Antropologia Cultural é uma novidade, e não teve nenhum tipo de vínculo com matérias anteriores. A disciplina História das Instituições Escolares é uma reconfiguração da antiga História da Educação e tem como objetivo mostrar a escola vinculada aos fatores políticos/sociais.

Segundo Período:

Prosseguindo ao estudo, no C. Inicial, tinha um conjunto de nove disciplinas obrigatórias:

- ❖ Epistemologia;
- ❖ Filosofia da Educação;
- ❖ História da Educação II;
- ❖ Aspectos Neuro-Psicológicos da Aprendizagem;
- ❖ Sociologia da Educação;
- ❖ Metodologia da Comunicação II;
- ❖ Técnicas de Estudo II;
- ❖ Língua Estrangeira Instrumental II;
- ❖ Educação Física II.

Grandes partes dessas disciplinas tinham vínculo complementar com as do 1º período, dando assim o entendimento teórico para o prosseguimento das disciplinas.

No C. em Vigor traz as seguintes disciplinas:

- ❖ Educação e Filosofia;
- ❖ Educação e Sociologia;
- ❖ Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I;
- ❖ Dinâmica e Organização Escolar;
- ❖ Educação Especial;
- ❖ Educação e Economia Política;
- ❖ Educação e Saúde;
- ❖ Pesquisa e Prática Pedagógica I.

A disciplina Aspectos Neuro Psicológicos da Aprendizagem, do C. Inicial foi extinta e não sofreu aproveitamento no C. em Vigor.

Terceiro Período:

O 3º período do C. Inicial era composto por nove disciplinas:

- ❖ Metodologia Científica;
- ❖ Dinâmica e Organização do Ensino de 1º e 2º Graus I;
- ❖ Princípios Gerais da Aprendizagem;
- ❖ Psicologia do Desenvolvimento;
- ❖ Bases Psico-Sociais de Aprendizagem do Adulto;
- ❖ Bases Teóricas da Alfabetização;
- ❖ Cultura Brasileira.

E as optativas eram:

- ❖ Materiais Didáticos Alternativos;
- ❖ Métodos Especiais em Educação I.

O C. em Vigor tem:

- ❖ Pensamento Educacional Brasileiro;
- ❖ Didática;
- ❖ Currículo;
- ❖ Estatística Aplicada à Educação;
- ❖ Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem II;
- ❖ Ética;
- ❖ Pesquisa e Prática Pedagógica II.

No C. em Vigor as disciplinas estão mais relacionadas à docência, ou seja, a necessidade de estudos que fundamentem o trabalho pedagógico, por isso a presença das disciplinas: currículo, a didática, e psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Através do estudo, o educador pode atuar no seu cotidiano de trabalho “seguro”. Tendo um embasamento teórico mais sólido e sua prática no trabalho pode ser mais aprimorada. A disciplina Didática e Ética era antes abordadas na metade do curso com a reforma curricular foram alocadas para o início da graduação.

Quarto Período:

No C. Inicial havia o total de seis disciplinas obrigatórias e quatro optativas. As obrigatórias eram:

- ❖ Dinâmica e Organização do Ensino de 1º e 2º Graus II;
- ❖ Didática;
- ❖ Fundamentos da Educação Especial
- ❖ Problemas da Aprendizagem Infantil;
- ❖ Problemas da Aprendizagem do Adulto;
- ❖ Política Educacional I.

Já as optativas eram:

- ❖ Educação e Ecologia;
- ❖ Métodos Especiais em Educação II;
- ❖ Higiene e Nutrição e Saúde;
- ❖ Violência e Identidade Social.

No C. em Vigor há as seguintes disciplinas:

- ❖ Epistemologia;
- ❖ Avaliação Educacional;
- ❖ Ciências Sociais: Conteúdo e Forma;
- ❖ Língua Portuguesa: Conteúdo e Forma;
- ❖ Pesquisa e Prática Pedagógica III;
- ❖ Educação Infantil;
- ❖ Corpo e Movimento.

Faz-se perceber que neste currículo (Inicial), a base da formação era desenvolvida do 1º ao 4º período, isto porque disciplinas como Didática, Currículo, Avaliação e Ética auxiliam o professor na sua prática diária., Consideramos assim, que não aconteceu desprezo total das disciplinas iniciais. Algumas disciplinas tiveram equivalência e/ou aumento da carga horária, como as disciplinas de Epistemologia, Avaliação Educacional e Dinâmica e Organização Escolar.

Mas as diferenças na última reforma começam a aparecer. E não se resumem apenas às habilitações, mas as grandes demandas sociais que atendem. A sociedade brasileira do final da década de 80 até 90 passou por uma “avalanche” de mudanças em diversos setores influenciando o âmbito educacional.

O C. Inicial tratava a temática dos problemas de aprendizagem, em especial da criança e do adulto. Na reforma curricular de 1999 não há nenhum tipo de disciplina que remeta a este contexto, ou seja, neste currículo o estudo da aprendizagem se faz em diversas áreas do conhecimento de forma multidisciplinar, pois a aprendizagem não é vista como um “problema”.

Quinto Período:

No C. Inicial havia as seguintes disciplinas obrigatórias:

- ❖ Metodologia da Pesquisa Educacional I;
- ❖ Técnicas da Alfabetização da Criança;
- ❖ Técnicas da Alfabetização de Adultos;
- ❖ Política Educacional II;
- ❖ Prática de Ensino I.

As optativas neste período eram seis:

- ❖ Metodologia do Ensino das Ciências Físico Biológicas I;
- ❖ Metodologia do Ensino da Matemática I;
- ❖ Metodologia do Ensino de Estudos Sociais;

- ❖ Metodologia do Ensino de Artes I;
 - ❖ Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I.
- Já no C. em Vigor, segue as seguintes disciplinas:

- ❖ Alfabetização: Conteúdo e Forma;
- ❖ Ciências Naturais: Conteúdo e Forma;
- ❖ Metodologia da Pesquisa;
- ❖ Matemática: Conteúdo e Forma;
- ❖ Pesquisa e Prática Pedagógica IV;
- ❖ Pensamento e Linguagem.

De acordo com o panorama comparativo, as nuances estão delimitadas a partir do 5º período (em ambos os currículos). Do 1º ao 4º período no C. Inicial havia uma marca registrada que se definia com a presença de um extenso rol de disciplinas que tratavam a aprendizagem como um problema. Já no C. em Vigor, a partir do 4º período a marca presente é conjunto de disciplinas voltadas para a constituição Núcleos Específicos das habilitações deste currículo.

Sexto Período:

No C. Inicial havia o total de onze disciplinas, sendo que oito eram optativas e três obrigatórias. As obrigatórias eram:

- ❖ Metodologia da Pesquisa Educacional II;
- ❖ Ética I;
- ❖ Prática de Ensino II.

Já as optativas eram:

- ❖ Metodologia do Ensino das Ciências Físico-Biológicas II;
- ❖ Metodologia do Ensino da Matemática II;
- ❖ Metodologia do Ensino dos Estudos Sociais II;
- ❖ Metodologia do Ensino de Artes II;
- ❖ Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II;
- ❖ Metodologia do Ensino para o Lazer II;
- ❖ Planejamento da Educação;
- ❖ Administração da Educação.

A proposta oficial do C. Inicial, dava a escolha de uma das Metodologias citadas. Estas disciplinas não aconteceram por conta da ausência de professores com a formação adequada. Uma análise mais detalhada sobre este assunto será feita mais adiante.

Já no C. em Vigor, há nove disciplinas:

- ❖ Arte e Educação;
- ❖ Monografia I;
- ❖ Literatura na Educação Infantil;
- ❖ Ciências Sociais na Educação Infantil;
- ❖ Ciências Naturais na Educação Infantil;
- ❖ Matemática na Educação Infantil;
- ❖ Psicopedagogia;

- ❖ Educação e Trabalho.

Sétimo Período:

O C. Inicial, era composto por três disciplinas obrigatórias e a escolha de uma disciplina Optativa. As obrigatórias são:

- ❖ Ética II;
- ❖ Monografia I;
- ❖ Estágio Supervisionado I.

A escolha destas três disciplinas optativas tinham que estar relacionadas dentre disciplinas de “Teorias”, “Histórias” dos Grupos não escolhidos.

Estas teorias eram:

- ❖ Teorias Econômicas da Educação: Análise do Fenômeno Educacional I;
- ❖ Teorias Sociológicas: Análise do Fenômeno Educacional I;
- ❖ Teorias Filosóficas: Análise do Fenômeno Educacional I.

Já as Histórias são:

- ❖ História Econômica da Educação;
- ❖ História Social da Educação;
- ❖ História das Idéias Educacionais.

Havia também as disciplinas de Seminário:

- ❖ Seminário de Metodologia: Economia da Educação I;
- ❖ Seminário de Metodologia: Sociologia da Educação I;
- ❖ Seminário de Metodologia: Filosofia da Educação I.

A escolha, no 7º período, do Bloco de concentração se fazia entre os 3 blocos – Economia, Filosofia e Sociologia. A idéia era que o aluno cursasse um dos blocos no qual ele teria definido o seu interesse para a produção do trabalho monográfico. Logo, por exemplo, se o aluno escolhesse o campo da Filosofia cursaria o bloco da Filosofia optando pela disciplina Teorias Filosóficas: Análise do Fenômeno Educacional I e II ou História Filosófica da Educação I e II acrescidas dos Seminários Metodológicos: Filosofia da Educação I e II. O pressuposto era de que se aprofundasse as teorias filosóficas ou história e houvesse um espaço de discussão sobre o seu trabalho monográfico nos Seminários I e II.

No C. em Vigor tem as seguintes disciplinas:

- ❖ Monografia II;
- ❖ Cultura e Educação Popular;
- ❖ Alfabetização de Jovens e Adultos;
- ❖ Educação à Distância;
- ❖ Psicologia Social;
- ❖ Economia Auto Gestionária.

O que se percebe nitidamente a partir de agora? As disciplinas de Ética (duas no C. Inicial) foram fundidas em uma única disciplina “Ética”. Duas disciplinas foram extintas: Seminário de Metodologia e Teorias (tanto Filosóficas, Sociológicas e

Econômicas).A disciplina Estágio Supervisionado (I e II), teve equivalência com a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica.

Oitavo Período:

No C. Inicial havia apenas três disciplinas obrigatórias:

- ❖ Monografia II;
- ❖ Estágio Supervisionado II;
- ❖ Estudo de Problemas Brasileiros.

Todas estas disciplinas eram obrigatórias. Em se falando de disciplinas optativas, o aluno poderia escolher poderia escolher entre “Teorias” ou “Histórias”. As Teorias que estavam dispostas neste período eram:

- ❖ Teorias Econômicas: Análise do Fenômeno Educacional II;
- ❖ Teorias Sociológicas: Análise do Fenômeno Educacional II;
- ❖ Teorias Filosóficas: Análise do Fenômeno Educacional II.
- ❖ Seminário de Metodologia, abrangendo: Economia, Sociologia e Filosofia;

O C. em Vigor traz estas disciplinas:

- ❖ *P. Mult. Pedagógica* Leitura Produção e Imagem;
- ❖ Gestão Pedagógica;
- ❖ Informática Educacional;
- ❖ Educação Extra Escolar;
- ❖ Ciência da Comunicação.

Todas as disciplinas oferecidas neste período no C. em Vigor pertencem à Habilitação de Educação e Comunicação. De acordo com a proposta curricular, o graduando cursa cerca de três anos e meio as três habilitações propostas, sendo que esta habilitação de Educação e Comunicação torna-se opção do aluno em ficar mais um período para finalizar seu curso com quatro habilitações.

Fazendo a comparação entre os C. Inicial e C. em Vigor percebem-se que cada um tem uma abordagem específica. O C. Inicial era voltado para uma forma mais sólida nas grandes áreas de contribuição às disciplinas do campo educacional – Economia, a Filosofia, a Sociologia. Outra característica marcante está nos traços fortes dados á pesquisa. Técnicas e Estudos I e II, Epistemologia, Metodologia Científica, Estatística Aplicada à Educação, Metodologia da Pesquisa Educacional I e II e mais os três blocos de concentração em Economia, Filosofia e Sociologia que continham cada um: Teorias, Economias ou Filosóficas ou Sociológicas.

Além disso, cada bloco era pré-requisito para duas outras disciplinas. Teorias Econômicas ou Filosóficas ou Sociológicas II e mais o Seminário II, sem falar nos componentes curriculares: Monografia I e II.

Percebemos assim com clareza que a presença maciça de disciplinas de formação científica e metodológica que visava estimular a criação e o desenvolvimento de pesquisa. Por outro lado, com a preocupação focada na pesquisa o currículo tinha o objetivo de atender a qualificação profissional para o Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau, que nada mais era do que a formação do professor de 1ª a 4ª série no antigo 2º Grau, nos cursos de Magistério (antigo curso Normal).

6.2 Currículo Alterado e Currículo em Vigor

De acordo com a primeira etapa do panorama comparativo, estaremos finalizando o quadro com o currículo que sofreu alteração em 1997. Contrapondo com o Currículo em Vigor observando o que mudou, quais as disciplinas que foram extintas.

Primeiro Período:

Na grade curricular do C. Alterado em 1997, cujas Habilitações eram Magistério das Séries Iniciais e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau havia as disciplinas:

- ❖ Técnicas em Estudos;
- ❖ Filosofia Geral;
- ❖ Sociologia Geral;
- ❖ Psicologia da Educação;
- ❖ Formação Histórica do Brasil I;
- ❖ Terminologia e Redação em Língua Estrangeira I;
- ❖ Metodologia da Comunicação.

E apenas uma optativa:

- ❖ Educação Física I.

Já as disciplinas do C.V abrange as seguintes disciplinas:

- ❖ Introdução à Filosofia;
- ❖ Introdução à Sociologia;
- ❖ Psicologia e Educação;
- ❖ História das Instituições Escolares;
- ❖ Antropologia Cultural;
- ❖ Política Educacional.

Todas as disciplinas são obrigatórias e há o total de carga horária de 360 horas. Vale ressaltar que todos os períodos do C em Vigor têm 360 horas de carga horária para as obrigatórias e 240 horas de carga horária total para as optativas, há o núcleo de optativas e o aluno escolhe qual deseja fazer.

No Núcleo Complementar das disciplinas optativas do C. em Vigor tem:

- ❖ Terminologia e Redação Técnico Vernácula I;
- ❖ Terminologia e Redação em Língua Estrangeira I;
- ❖ Introdução à Ciência da Computação;
- ❖ Currículo, Ideologia e Poder;
- ❖ Estética;
- ❖ História da Ciência e da Tecnologia;
- ❖ Epistemologia e Didática;
- ❖ Linguagem, Leitura e Literatura na Escola;
- ❖ Tópicos Especiais em Subjetividade Contemporânea;
- ❖ Tópicos Especiais em Psicologia;
- ❖ Tópicos Especiais em Educação Especial;
- ❖ Clube da Ciência e da Cidadania;
- ❖ Abordagens Especiais em Educação I;
- ❖ Abordagens Especiais em Educação II;
- ❖ Abordagens Especiais em Educação III;
- ❖ Abordagens Especiais em Educação IV;
- ❖ Tópicos Especiais de Jovens e Adultos;
- ❖ Ensino Fundamental em Tempo Integral;
- ❖ Avaliação e Educação Infantil;
- ❖ Globalização, Cidadania e Educação;
- ❖ Estudos e Conteúdos Básicos de Ciências Naturais;
- ❖ Ética II;
- ❖ Realidade Urbana Brasileira;
- ❖ História das Idéias Educacionais.

De acordo com minhas buscas documentais, tive acesso ao processo da proposta inicial do Curso de Pedagogia, do primeiro currículo. Havia sua carga horária, mas ao desenvolver a análise no que se referiu à alteração curricular não obtive documento que citasse a carga horária, portanto estarei apenas citando as disciplinas do C. Alterado, sem a carga horária.

Aconteceu a extinção de algumas disciplinas. São estas:

- ❖ Técnicas de Estudos;
- ❖ Educação Física I e II;
- ❖ Psicologia da Educação;
- ❖ Filosofia da Educação.

Do C. Alterado ao C. em Vigor neste 1º período não há muitas diferenças, isto deve-se ao seguinte motivo, as alterações de 1997 serviram como base para a proposta da Reforma em 1999.

Segundo Período:

Em prosseguimento ao estudo na alteração curricular havia um conjunto de seis disciplinas obrigatórias:

- ❖ Epistemologia;

- ❖ Filosofia da Educação;
- ❖ Sociologia da Educação I;
- ❖ Bases Biológicas da Aprendizagem;
- ❖ Formação Histórica do Brasil II;
- ❖ Terminologia e Redação em Língua Estrangeira II.

E a optativa:

- ❖ Educação Física II.

Grande parte das disciplinas tinham vínculo complementar com as do primeiro período, dando assim o entendimento teórico para o prosseguimento das disciplinas.

A Reforma previu as seguintes disciplinas:

- ❖ Educação e Filosofia;
- ❖ Educação e Sociologia;
- ❖ Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I;
- ❖ Dinâmica e Organização Escolar;
- ❖ Educação Especial;
- ❖ Educação e Economia Política;
- ❖ Educação e Saúde;
- ❖ Pesquisa e Prática Pedagógica I.

Fazendo um correlato (assim como aconteceu no panorama do C. Inicial com o C. em Vigor) entre os currículos, o 2º período traz conexões diretas com o primeiro. As disciplinas Educação e Sociologia, Psicologia, e Política Educacional, antes estudadas na metade do curso (1ª proposta) foram alocadas para o 2º período.

As disciplinas que foram extintas:

- ❖ Bases Biológicas da Aprendizagem;
- ❖ Bases Teóricas da Alfabetização;
- ❖ Formação Histórica do Brasil I e II;
- ❖ Terminologia e Redação em Língua Estrangeira II.

A disciplina Epistemologia na alteração (1999) era oferecida no 2º período. Agora, é apresentada no 4º período. Nem todas as disciplinas foram extintas. A Epistemologia permaneceu na grade curricular devido a sua grande importância, pois auxilia a Pedagogia, no entendimento do objeto de estudo, mas concepções sobre o conhecimento, orientando o professor da forma de selecionar e organizar os conteúdos que irá trabalhar com seus alunos ou em projetos educativos nas diversas agências educacionais.

Terceiro Período:

No C. Inicial havia seis disciplinas:

- ❖ Bases Teóricas da Alfabetização;
- ❖ Sociologia da Educação;
- ❖ Dinâmica e Organização do Ensino de 1º e 2º Graus;
- ❖ Princípios Gerais da Aprendizagem;

- ❖ Psicologia do Desenvolvimento;
 - ❖ Estatística Aplicada À Educação.
- E as optativas:

- ❖ Educação Ambiental;
- ❖ Saúde e Educação.

No C. em Vigor, há também seis disciplinas, são estas:

- ❖ Pensamento Educacional Brasileiro;
- ❖ Didática;
- ❖ Currículo;
- ❖ Estatística Aplicada à Educação;
- ❖ Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem II;
- ❖ Ética.

O que difere? A disciplina Estatística permaneceu; Didática antes oferecida no 4º período foi para o 3º, e a disciplina Ética tornou-se única. *e incluiu-se Pensamento Educacional Brasileiro; indistinta com currículo anterior*

Já as disciplinas que tiveram equivalência curricular neste período foram:

- ❖ Princípios Gerais da Aprendizagem e Didática. Alterada para Didática com aumento de carga horária;
- ❖ Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem alterada para Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, aumento de carga horária;
- ❖ Estatística Aplicada a Educação, aumento da carga horária;
- ❖ Saúde e Educação sofreram equivalência e tornou-se Educação e Saúde oferecida no segundo período.

Quarto Período:

Neste período o C. Alterado tinha a seguinte seqüência de disciplinas:

- ❖ Metodologia da Pesquisa;
- ❖ Psicologia da Aprendizagem;
- ❖ Bases Psicossociais da Aprendizagem Adulto;
- ❖ Didática;
- ❖ História da Educação I;
- ❖ Política Educacional.

E as optativas:

- ❖ Realidade Urbana;
- ❖ Educação à Distância;
- ❖ Abordagens Especiais em Educação;
- ❖ Materiais Didáticos Alternativos.

As disciplinas que foram extintas:

- ❖ Bases Psicossociais da Aprendizagem do Adulto;
- ❖ História da Educação II;
- ❖ Materiais Didáticos Alternativos.

Já as disciplinas que tiveram equivalência foram:

- ❖ Abordagens Especiais em Educação;
- ❖ Educação á Distância, teve aumento de carga horária.

Consideramos que não aconteceu desprezo total das disciplinas do C. Alterado. Isto porque algumas disciplinas tiveram equivalência e aumento da carga horária, como as disciplinas de Didática, Epistemologia, Avaliação Educacional e Dinâmica e Organização Escolar.

Quinto Período:

No C. Alterado havia as seguintes disciplinas:

- ❖ Alfabetização - Conteúdo e Forma;
- ❖ Fundamentos da Educação Especial;
- ❖ Metodologia da Pesquisa Educacional;
- ❖ Prática de Ensino I.

E as optativas:

- ❖ Construção do Conhecimento em Língua Portuguesa I;
- ❖ Construção do Conhecimento em Ciências Físicas e Biológicas;
- ❖ Construção do Conhecimento em Ciências Sociais;
- ❖ História da Educação II;
- ❖ Avaliação Educacional;
- ❖ Construção do Conhecimento em Motricidade Humana.

Já no C. A, há as seguintes disciplinas:

- ❖ Alfabetização: Conteúdo e Forma;
- ❖ Ciências Naturais: Conteúdo e Forma;
- ❖ Metodologia da Pesquisa;
- ❖ Matemática: Conteúdo e Forma;
- ❖ Pensamento e Linguagem;
- ❖ Pesquisa e Prática Pedagógica.

As disciplinas que tiveram equivalência foram:

- ❖ Alfabetização: Conteúdo e Forma;
- ❖ Fundamentos da Educação Especial para Educação Especial, com aumento na carga horária;
- ❖ Construção do Conhecimento em Língua Portuguesa I e II, alterada para Língua Portuguesa: Conteúdo e Forma;
- ❖ Construção do Conhecimento em Ciências Físicas Biológicas I e II, alterada para Ciências Naturais: Conteúdo e Forma;
- ❖ Construção do Conhecimento em Ciências Sociais, alterada para Ciências Sociais: Conteúdo e Forma;
- ❖ Avaliação Educacional teve aumento na carga horária.

E a disciplina que foi extinta:

- ❖ Construção do Conhecimento em Motricidade Humana.

Sexto Período:

O C. Alterado tinha dez disciplinas, tendo cinco optativas. As obrigatórias:

- ❖ Ética I;
- ❖ Problemas da Aprendizagem do Adulto;

- ❖ Problemas da Aprendizagem Infantil;
- ❖ Prática de Ensino II;
- ❖ Alfabetização de Jovens e Adultos.

Já as disciplinas optativas:

- ❖ Construção do Conhecimento em Língua Portuguesa;
- ❖ Construção do Conhecimento em Ciências Físicas e Biológicas;
- ❖ Construção do Conhecimento em Ciências Sociais;
- ❖ Cultura Organizacional da Escola;
- ❖ História da Escola.

O C. em Vigor tem as seguintes disciplinas:

- ❖ Arte e Educação;
- ❖ Monografia I;
- ❖ Literatura na Educação Infantil;
- ❖ Ciências Sociais na Educação Infantil;
- ❖ Ciências Naturais na Educação Infantil;
- ❖ Matemática na Educação Infantil;
- ❖ Psicopedagogia;
- ❖ Educação e Trabalho;
- ❖ Pesquisa e Prática Pedagógica.

As disciplinas no qual foram extintas são:

- ❖ Problemas da Aprendizagem do Adulto;
- ❖ Problemas da Aprendizagem Infantil;
- ❖ Cultura Organizacional da Escola.

Sétimo Período:

No C. Alterado o percentual de disciplinas cai, são apenas seis disciplinas tendo apenas uma optativa. As obrigatórias eram:

- ❖ Ética II;
- ❖ Seminário de Metodologia Filosófica Educacional;
- ❖ Teorias Filosóficas Analíticas Fenômeno Educacional;
- ❖ Estágio Supervisionado e Monografia;
- ❖ História das Instituições Educacionais.

No C. em Vigor, as disciplinas são:

- ❖ Monografia II;
- ❖ Cultura e Educação Popular;
- ❖ Alfabetização de Jovens e Adultos;
- ❖ Educação à Distância;
- ❖ Psicologia Social;
- ❖ Economia Auto Gestionária.

O que se percebe nitidamente a partir de agora? A disciplina Ética continua no currículo em versão única; duas disciplinas foram extintas: Seminário de Metodologia Filosófica Educacional e Teoria Filosófica da Análise do Fenômeno Educacional; a disciplina Estágio Supervisionado teve equivalência com a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica.

Oitavo Período:

O C. A trazia apenas três disciplinas:

- ❖ Seminário de Metodologia Filosófica Educacional;
- ❖ Teoria Filosófica da Análise do Fenômeno Educacional II;
- ❖ Estágio Supervisionado II, todas as disciplinas obrigatórias.

No C. V há cinco disciplinas:

- ❖ Leitura Produção e Imagem;
- ❖ Gestão Pedagógica;
- ❖ Informática Educacional;
- ❖ Educação Extra Escolar;
- ❖ Ciência da Comunicação.

Fazendo a comparação entre as propostas de alteração e reforma, percebe-se que cada um tem uma abordagem específica. Na alteração curricular de 1997 tinha maior abordagem às disciplinas associadas ao processo de ensino – aprendizagem. Já no C. em Vigor este assunto vem condensado em disciplinas como Didática, Avaliação Educacional, entre outras. Foi posta de lado a visão da aprendizagem como problema, que estava presente na proposta inicial do curso.

Apesar de todas as dificuldades e ausência de clareza nos atos governamentais, em especial a UNRIO desenvolveu um currículo bem estruturado atendendo as exigências “impostas” na Legislação Educacional, especificamente sobre o profissional da Educação.

7. ANÁLISE ESPECÍFICA CURRICULAR

7.1 Currículo Inicial – Curso de Pedagogia - Ano: 1987

De acordo com o panorama comparativo dos currículos do curso, cada um destes citados tem sua abordagem específica, e certamente, é fruto de demandas sociais típicas de cada momento histórico, bem como de um resultado de conjunto de negociações internas que contemplam interesses.

Observando a grade curricular (Anexo 1) podemos fazer algumas considerações de cunho mais geral.

As disciplinas do 1º ao 4º período eram dispostas trazendo abordagens sobre o processo de ensino aprendizagem, temáticas psicossociais sobre o educando (Infantil e Adulto), e disciplinas que contextualizavam a realidade brasileira, dando ao educador assim o entendimento do processo de ensino aprendizagem do educando, não esquecendo da influência do meio em relação à educação.

Já no 5º e 6º período (C. Inicial) estava o conjunto de Metodologias do Ensino. O graduando optaria por uma delas, para ter a segunda habilitação (Magistério de 1ª a 4ª série do 1º Grau), que só saiu do papel do papel com a alteração curricular de 1997 e mesmo assim por força da LDBEN. Foram, portanto 10 anos para que a UNIRIO colocasse no mercado professores dos Anos Iniciais com formação universitária. Durante este mesmo tempo deu-se para o coletivo dos professores da Escola de Educação verem o currículo oficial se tornar um currículo em ação. Mas foi, também uma perda enorme para uma instituição que teve um projeto inovador e ousado para os anos 80, que não conseguia ser concretizado, e ao fazê-lo, já não era mais uma novidade.

Havia a abordagem dos problemas de aprendizagem, técnicas para a Alfabetização e Prática de Ensino. Estas disciplinas citadas davam ao educador pontos importantes para uma atuação plena, e orientada tendo um estudo aprimorado, evitando erros freqüentes na prática educativa.

O que chamou atenção, foi o final da grade curricular. No sétimo período havia três “Áreas”:

❖ Filosofia

- ❖ Economia
- ❖ Sociologia

Além de fazer Ética II, Estágio Supervisionado e Monografia, o aluno deveria optar entre "Teorias" ou "História". Ou seja, teria que escolher:

- ❖ Teorias Filosóficas da Educação ou História Filosófica da Educação;
- ❖ Teorias Econômicas da Educação ou História Econômica da Educação;
- ❖ Teorias Sociológicas da Educação ou História Sociológica da Educação.

Estas três grandes áreas, ao final do curso eram de importância extrema. Quando vigorava este currículo, foi proposto ao aluno que escolhesse um dos blocos (Economia, Filosofia e Sociologia) para desenvolver um trabalho monográfico final.

Consideramos a proposta destas três áreas importante, mas o que estava no currículo oficial aconteceu realmente? Caso tenha acontecido, é interessante registrar na memória do curso. Mas, caso a afirmação seja negativa, é importante repensar e observar se as adversidades curriculares do passado ainda persistem.

O que se quer dizer com isso? Voltando um pouco à questão dos 3 grandes blocos, sabe-se por meio dos registros acadêmicos⁴ dos discentes da 1ª proposta curricular, que de fato dos três blocos apenas dois foram efetivamente.

Os motivos não se deveram à escolha do aluno, mas às ofertas. Os blocos oferecidos foram os referentes à Filosofia e à Sociologia, sendo que este último nunca foi oferecido completamente, restando as lacunas dos Seminários de Metodologia: Sociologia da Educação I e II. Não aconteceu o que estava previsto no currículo oficial, da produção da monografia com os blocos de concentração. Na prática os alunos cursavam as disciplinas para cumprimento dos créditos mínimos, segundo dados obtidos com informantes privilegiados integrantes do corpo docente⁵. As adversidades referidas que se apresentaram no passado, não permitindo a concretização de projetos iniciais, conforme relatamos sobre o 1º projeto do curso de Pedagogia da UNRIO, estão se repetindo com relação à nova proposta em vigor desde 1999.

É de fato que não adianta muito falar da carência de professores, mas no caso da Escola de Educação este número é irrisório, tornado o trabalho dos professores exaustivo o que fatalmente compromete a qualidade.

⁴ O registro acadêmico utilizado foi o Histórico Escolar presentes no arquivo da Secretaria da Ensino do Centro de Ciências Humanas (CCH) da UNIRIO. Os Históricos Escolares são documentos preciosos que de certa forma, permitem registrar a currículo de fato concluído.

⁵ Pelo pouco tempo e condições de trabalho não foi possível fazer entrevistas com docentes e discentes (em curso e egresso). Fica a recomendação para futuros trabalhos que se utilizando de outras técnicas de pesquisa possam cotejar novos dados com os que foram apresentados nesta monografia.

Analisando este C. Inicial nota-se a presença maciça de disciplinas de formação científica e metodológica que estimulavam a criação/desenvolvimento de pesquisas. Fez-se perceber que no momento em que vigorava este currículo, havia a aglomeração das disciplinas que traziam a abordagem específica do fenômeno educacional. Esta aglomeração foi minimizada na alteração de 1997, caracterizando um déficit no incentivo à pesquisa.

Em relação à carga horária total do C. Inicial, temos:

Obrigatórias: 2145 horas

Mínima das Optativas: 750 horas

Carga Horária Total mínima: 2895 horas

Mas o que vem a ser ponto característico deste currículo é a delimitação destas três grandes Áreas (Economia, Filosofia e Economia) para o estudo do graduando. Consideramos que este dado é de grande importância ao estudo de Ciências Humanas, com especial relevância para o Pedagogo, que carrega o estigma de profissional pouco capacitado para as suas funções.

7.2 Currículo Alterado – 1997

O currículo inicial até meados de 1997 não podia oferecer a habilitação ao Magistério de 1ª a 4ª séries do Ensino de 1º Grau, por falta de professores, como foi dito anteriormente. No momento pós - LDBEN a alteração no currículo era uma emergência e fatal para a sobrevivência do curso. Além das habilitações (Magistério das Disciplinas Pedagógicas cairia em extinção depois da Lei 9394/96), havia a exigência legal de 300 h. de Prática de Ensino (Artigo 65 da Lei 9394/96).

Qual era o alicerce deste currículo? Teria muitas semelhanças com a proposta inicial? A grade curricular da Habilitação: Magistério distanciou-se do currículo anterior?

De acordo com a análise da grade curricular (Anexo 2) há o distanciamento de algumas disciplinas. No C. Alterado aconteceu a redução da disciplina de Técnicas de Estudos que passou a ser oferecida uma única vez. As disciplinas do C. Inicial que abordavam a temática de problemas de aprendizagem não foram mais estudadas; permaneceram assim somente as de Bases da Aprendizagem (Infantil e Adulto). As Metodologias de Ensino foram reconfiguradas por questões epistemológicas e metodológicas em Construção do Conhecimento e se tornaram optativas.

Ao iniciar o estudo sobre o currículo da UNIRIO, tomamos conhecimento da alteração curricular realizada em 1997 e a partir disto, surgiu a seguinte pergunta: As três grandes Áreas permaneceram? Através da análise específica percebemos que duas áreas foram extintas: Economia e Sociologia.

Na alteração curricular de 1997, não há a obrigatoriedade da monografia ser desenvolvida em áreas específicas (Economia, Filosofia e Sociologia) como existia no currículo oficial anterior. Sendo assim ajustou-se o que na prática já acontecia com a proposta oficial. Os alunos, então continuaram a escolher seus temas de monografia sem estar atrelado ao bloco de concentração algum.

7.3 Currículo em Vigor – Ano: 1999

O C. em Vigor traz algumas particularidades, uma delas é a temática da formação calçada na docência. A Formação Geral é desenvolvida do 1º ao 7º período por atividades acadêmicas/disciplinas obrigatórias de fundamentação teórica geral, disciplinas relacionadas à Habilitação: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Pesquisa e Prática Pedagógica. Ao núcleo de formação geral corresponderão 1950 h.

Vale ressaltar que a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica teve equivalência curricular com Estágio Supervisionado do C. Inicial, pois esta disciplina trazia ao graduando a necessidade de estagiar em instituição de ensino com supervisão do profissional da área de educação. A disciplina Pesquisa e Prática inclui a concepção do estágio, porém de forma ampliada. Não se trata simplesmente de atuar no ensino, mas refletir sobre ele, pesquisá-lo para se apropriar de uma prática reflexiva. Além da esfera escolar a Pesquisa e Prática Pedagógica pressupõe tornar por objetivo da prática educativa outros ambientes não escolares.

Neste currículo as habilitações são delimitadas em núcleos. O Núcleo de Formação Específica é composto pelas disciplinas atividades acadêmicas obrigatórias das demais habilitações:

Educação Infantil = 300 horas;

Educação de Jovens e Adultos = 330;

Educação e Comunicação = 300 horas;

De acordo com a grade curricular (Anexo 3) a disposição das disciplinas em relação as habilitações é feita a partir do 4º período. No 4º período são duas disciplinas do

Núcleo de Formação de Educação Infantil sendo estas: Educação Infantil e Corpo e Movimento. Já no 5º é disposta apenas a disciplina Pensamento e Linguagem do Núcleo de Educação Infantil.

E a partir do 6º e do 7º que as disciplinas de dois núcleos (Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos) são estudadas a fundo. No sexto há quatro disciplinas da habilitação de Educação Infantil. Já no 6º período encontram-se todas as disciplinas da habilitação de Educação de Jovens e Adultos.

E o que tem de diferencial nisto? De acordo com a proximidade das disciplinas de mesmo núcleo, existe a possibilidade da integração entre saberes e práticas da “interdisciplinaridade” no cotidiano acadêmico, que em muitos momentos parece distante.

Outro ponto singular deste currículo é a seqüência das habilitações, como se estivessem dispostas em blocos, auxiliando na delimitação de estudo para a pesquisa e prática pedagógica, que faz associação da prática de ensino com as habilitações.

Mas pelo que se percebe, os núcleos propostos na grade não estão nesta “linearidade” no cotidiano acadêmico, isto porque apesar da inovação da reforma curricular, o currículo em vigor ainda sente em seu cotidiano o “ranso” da carência de professores para determinadas disciplinas. Em especial não há professores suficientes para ministrar a habilitação de Educação e Comunicação, mesmo existindo uma proposta boa e de qualidade.

Consideramos assim, que o currículo adotado tem uma boa “base” (Núcleo de Formação Geral), trazendo disciplinas que abordam Economia, Sociologia, Epistemologia e Antropologia. Mas infelizmente este currículo esbarra na dificuldade da realização das quatro habilitações no tempo previsto (4 anos).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto educacional brasileiro tem um déficit histórico e com isto a crise na formação de Professores se “arrasta” por muitas décadas. O estigma da ineficiência da escola pública foi gerado há bastante tempo e ainda persiste apesar de todo o empenho por parte dos professores nos dias de hoje.

O ensino da Pedagogia na atual conjuntura política/econômica foi “reformulado” devido a uma imposição da reforma educacional Brasileira pela LDBEN e na UNRIO não se passou de forma diferenciada.

Notou-se que desde da regulamentação do Curso de Pedagogia na UNRIO até os dias de hoje, há uma carência maciça de professores. E apesar do esforço “sobrenatural” destes professores, esta situação ainda persiste. Digo isso porque a Reforma Curricular no Curso de Pedagogia não se deu ao acaso, há fundamentação muito mais ampla.

Este ensino de Pedagogia por muitas vezes foi considerado sem identidade, isto porque ao longo de sua trajetória não teve uma delimitação específica de seu “objeto de estudo”, e assim para muitos a não especificação de campo de estudo prejudica a dita postura que o profissional deve assumir. Atualmente este profissional vem tentando delimitar seu perfil para conquistar seu lugar no mercado de trabalho. Um dos maiores desafios é minimizar o “ranso” que a educação (em especial o Pedagogo) tem de ser a prática ou ocupação respectivamente dos “fracassados intelectualmente”.

Segundo TEIXEIRA (1977) toda a “unificação imposta e forçada”, traz de certo modo uma grande fragilidade e assim trabalha no sentido da ossificação da nossa cultura, dificultando a diversificação saudável e revitalizante.

E assim como dizia há tempos Anísio Teixeira: a “ossificação” nos leva a estagnação de cultura. A cultura tem relação direta com o “produzir” na sua transmissão o resultado não pode ser pré-determinado. Será que é esta mobilidade de resultados, que às vezes incomoda?

Todas as Faculdades de Educação do Rio de Janeiro cumpriram com a norma imposta pela LDBEN. Apesar disto as Faculdades ainda sofreram um grande “baque” com esta lei, pois nesta veio a proposta do ISEs. O surgimento do ISE ficaria a cargo das instituições de ensino universitário que optassem por criá-lo dando-se a extinção dos Cursos de Pedagogia. Esta superposição de funções até hoje é discutida, mas nitidamente

percebe-se que o ISE não busca a qualidade de ensino, e sim o retorno imediato da “lucratividade”, através do uso da Educação como meio de obtenção máxima monetária.

Apesar desta “concorrência” desleal, as universidades públicas com todas as carências históricas ainda produzem ensino de qualidade, e resiste bravamente a “ossificação” não esquecendo da sua origem e trajetória de luta, não se deixando levar por uma dita “contemporaneidade” da legislação, que se intitula “autêntica”, mais na verdade copia práticas internacionais, que nada têm a ver com o contexto sócio econômico brasileiro.

Assim, por mais que se tenha realizado a reestruturação curricular, a UNIRIO ainda enfrenta, mesmo com um novo currículo, um ponto crônico que vem a ser o déficit de professores e o impasse do currículo oficial com o currículo em ação. O que vem a ser oficial e em ação? O currículo oficial vem a ser aquele estipulado em normas; já o currículo em ação, é prática curricular que vigora no cotidiano acadêmico.

Desde o currículo inicial, há o impasse de boas propostas curriculares, mas a concretização máxima destes currículos não acontece. Percebo também que há este entrave também no currículo em vigor, pois de acordo com a reforma curricular há quatro habilitações, mas atualmente não há número de professores suficientes para ministrar da habilitação de Educação e Comunicação, e mesmo as ofertas para as disciplinas de multi-habilitação obrigatória, são bastante precárias com turmas numerosas de alunos que se aglomeram na tentativa de integralizar seus cursos. Não é hora de revermos nossa história acadêmica, para evitarmos impasses consecutivos?

Em relação ao déficit de professores, como solucionar isto? A primeira recomendação vem a ser a solicitação exaustiva de Concursos Públicos. Mas isto não basta, é importante manter sempre o “canal” de comunicação ativa com os órgãos governamentais, mostrando que apesar da carência há ainda produção de pesquisas de alto grau de qualidade nas instituições públicas, não se deixando desanimar pela ausência de incentivo.

A UNIRIO felizmente resiste a “ossificação” intelectual e tem como missão continuar levando a “bandeira” da Formação de Profissionais de Educação com competência e postura crítico-reflexiva, não se curvando a qualquer tipo de imposição, tendo assim o encontro de soluções por intermédio de argumentações reais e adequadas à realidade social brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes Primárias

- RIBEIRO, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.
- MEC, Brasil, **Decreto n: 3276**, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação de nível superior de professores para atuar na Educação básica, e dá outra providência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, D.F, v. 126, nº 190, p.1912-1922, 7 dez.1999.Seção 1, pt. 1.
- MEC, Brasil, **Decreto nº 3.554**, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3 do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, D.F., v. 126, n.190, p. 1922-1923, 8 out,Seção 1, pt. 1.
- MEC, Brasil, **Resolução nº 01**, de 30 de setembro 1999.Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os art. 62 e 63 da Lei nº 9.394/96 e o art. 9 § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95.**Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, nº 37, p. 7-9, 1 de out, 1999. Seção 1.
- MEC, Brasil, **Parecer nº 133**. Dispõe o esclarecimento quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental.**Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, D.F, nº 38-p 4-6, 30 de jan.2001.pt. 1.

Fontes Secundárias

- GHIRALDELLI, Paulo Júnior.**O que é Pedagogia**.São Paulo, SP: Brasiliense, 1996.
- MOREIRA, Antônio. SILVA, Tomaz (Orgs). **Currículo Cultura e sociedade**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei de Educação - LDB: trajetória, limites e perspectivas.** São Paulo, S.P: Cortez/Autores Associados, 1997.

- _____ . **Ensino público e algumas falas sobre a Universidade.** São Paulo, S.P: Cortez/ Autores Associados, 1997.

- SOUZA, Donaldo (Orgs). CARINO, Jonaedson. **Pedagogia ou professor? O processo de reestruturação dos Cursos de Educação do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, RJ: Quartet, 1999.

— TEIXEIRA, Anísio S. **Educação não é privilégio.** São Paulo, SP: Nacional.1977.

— TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Alternativas Organizacionais: um estudo do rendimento das questões educacionais e administrativas.** In: FISCHMANN, Roseli, coord. **Escola brasileira.** São Paulo, SP: Atlas, 1987.

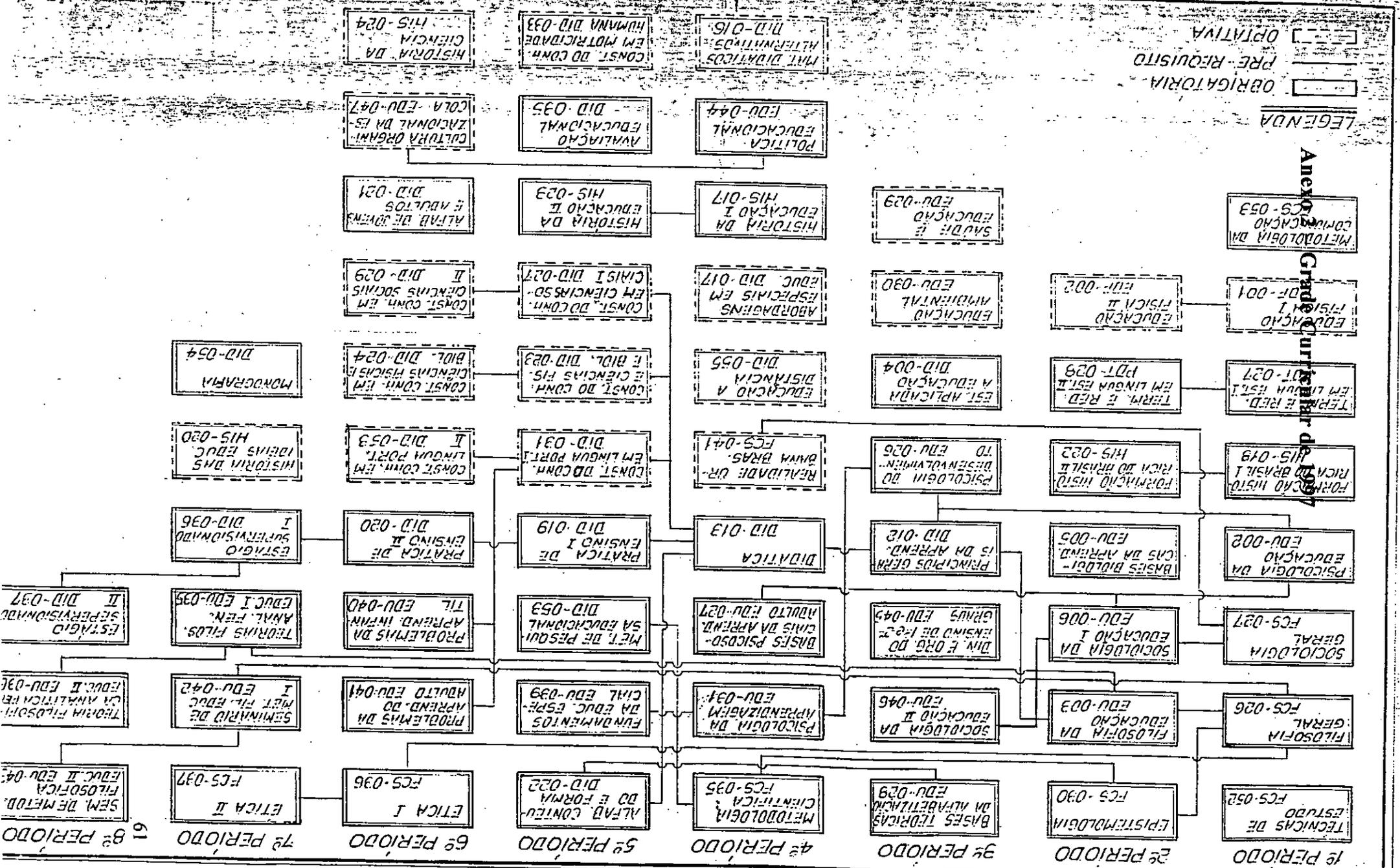
ARQUIVOS CONSULTADOS

UNIRIO

- **Documento da Reforma Curricular do Curso de Pedagogia.** Rio de Janeiro, 1998 (mimeo).

- **Regulamento do Curso de Pedagogia.** Rio de Janeiro. 1987 (mimeo).

- **Projeto/Proposta de Implementação do Curso de Graduação de Pedagogia.** Rio de Janeiro. 1987.



UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
PROFESSORA: GUARACIRA GOUVÊA DE SOUSA

DISCIPLINA MONOGRAFIA II - 2003/1

Ficha de Registro de Notas

Aluno: CRISTIANE LIMA ALMEIDA

Título da Monografia: O ENSINO DE PEDAGOGIA NO ATUAL
CONTEXTO POLÍTICO BRASILEIRO: O CASO UNIRIO

professor	nome	nota	assinatura
Prof/ orientador			
Prof/ leitor	ANGELA MARIA SOUZA MARTIN	10,0	Angela Maria Souza Martins
Prof /disciplina	Guaracira Gouvêa de Sousa	10,0	Guaracira G de Sousa

Entregue em:

Assinatura Prof/orientador:

Assinatura Prof/disciplina: Guaracira G de Sousa