

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado

**Formação docente e integração curricular - proposta do Curso de
Pedagogia da Faculdade de Educação/UEMG**

Maria do Carmo de Matos

**Rio de Janeiro
2009**

Maria do Carmo de Matos

**Formação docente e integração curricular - proposta do Curso de
Pedagogia da Faculdade de Educação/UEMG**

Tese apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação,
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Faculdade de Educação, Centro
de Educação e Humanidades, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Orientadora: Prof^a Dr^a Edil Vasconcellos de Paiva

**Rio de Janeiro
2009**

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

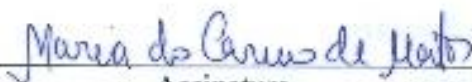
M433 Matos, Maria do Carmo de
Formação docente e integração curricular – Proposta do
curso de pedagogia da Faculdade de Educação/UEMG - 2009.
229 f.

Orientadora: Edil Vasconcellos de Paiva.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação.

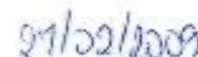
I. Professores – Formação - Teses. 2. Ensino - Currículos –
Teses. I. Paiva, Edil Vasconcellos de. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese.



Assinatura



Data

Maria do Carmo de Matos


**Formação docente e integração curricular - proposta do Curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação/UEMG**


Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Centro de Educação e Humanidades, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.


Aprovada em: 27/02/2009

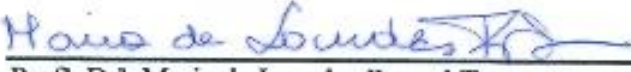
Banca Examinadora:


Prof. Dr. Edil Vasconcellos de Paiva (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ


Prof. Dr. Alice Ribeiro Casimiro Lopes
Faculdade de Educação - UERJ


Prof. Dr. Célia Frazão Soares Linhares
Faculdade de Educação - UFF


Prof. Dr. Magali de Castro
Faculdade de Educação - PUC-MG


Prof. Dr. Maria de Lourdes Rangel Tura
Faculdade de Educação - UERJ

Rio de Janeiro

2009

À minha família pelo encorajamento e apoio sempre presente s.

Em especial aos meus pais,

Maria José e

Henrique (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

À Professora Edil Vasconcellos de Paiva pela orientação cuidadosa, críticas pertinentes, incentivo, amizade e carinho com que conduziu o processo

Às Professoras Alice Ribeiro Casimiro Lopes e Célia Frazão Soares Linhares, integrantes da Banca Examinadora, do Exame de Qualificação pelas oportunas críticas e importantes sugestões

Às Professoras componentes da Banca Examinadora pela disponibilidade em integrá-la e pelas inestimáveis contribuições

Às professoras e professores e à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Às colegas e companheiros da linha de pesquisa pela convivência e troca de idéias

À Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Geais, por viabilizar os meios necessários à realização do curso e desse trabalho, em especial à Diretora Santuza Abras pelo inestimável apoio

À FAPEMIG, pela bolsa que tornou possível a realização do curso e desse trabalho

À Dolores, Ana Amélia e Cosme pelo estímulo e apoio em todos os momentos

À Eneida Chaves pelo incentivo e apoio constante

À Morgana pela atenção e presteza no atendimento às solicitações à Secretaria do ProPEd

À Irene pela disponibilidade no atendimento, na abertura de arquivos e no fornecimento de informações e ao Aldo, Alecir e ao Paulo pelo eficiente apoio técnico

Às professoras, professores, alunas e alunos entrevistados, cujas informações e análises tornaram possível esse trabalho

À Joana d'Arc de Assis Machado Guimarães pela acolhida amiga, pelo carinho e pela importante ajuda em muitos momentos

Às minhas amigas e meus amigos, em especial à Elza e à Nininha pelo estímulo e encorajamento

RESUMO

O processo de elaboração e implantação da proposta curricular do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais, entre 1996/2002, que teve como centralidade a integração entre seus componentes, foi o objeto deste estudo. Buscando conferir uma dinâmica democrática à tomada de decisões, sua elaboração e implantação ocorreram no âmbito de um processo, cuja participação foi aberta a toda a comunidade acadêmica. A investigação parte do pressuposto de que o currículo constitui uma produção social e histórica (Ivor Goodson) e de que a produção de políticas e de práticas curriculares envolve processos de negociação complexos, que passam por diferentes recontextualizações e hibridizações (Basil Bernstein, Stephen Ball, García Canclini), onde sentidos diversos são construídos pelos grupos disciplinares. A reconstituição do processo buscou situar as idéias, concepções e condições histórico-sociais que possibilitaram a emergência da proposta, assim como a experiência e a cultura da instituição e sua influência na apropriação das novas proposições, pelos professores e suas respectivas áreas disciplinares. A análise permitiu examinar as concepções que direcionaram o processo, a partir das idéias em circulação, embates e discussões e aquelas que, à época, foram consideradas legítimas, bem como as forças que as validaram. Para essa compreensão foi importante também o exame das concepções e influências que fizeram parte do percurso da instituição na educação; foi possível perceber distintos sentidos atribuídos à proposta e à integração e sua articulação com as questões à época presentes na instituição, às quais mesclaram-se outras advindas de sua trajetória. As diferentes concepções e influências geraram embates e conflitos em todo o processo; a dinâmica adotada, ao possibilitar a emergência de diferentes interesses pessoais, pedagógicos e profissionais, contribuiu para explicitar a diversidade presente na instituição e introduzir modificações importantes no curso e na formação.

Palavras-chave: formação docente, integração curricular, recontextualização por hibridismo.

ABSTRACT

The purpose of this investigation was to analyze the curriculum construction process developed by members of a teachers' formation academic course, between 1996/2002, at the Education College of Minas Gerais State University in Brazil. This curriculum, that had its centralization in an integrated organization, was constructed in a democratic and flexible process, allowing the participation of all academic members to the studies and decision-making. This investigation had some basic assumptions. The curriculum was considered a social and historical construction (Ivor Goodson) and the curriculum policies and practices production a complex negotiation process, which passes through different recontextualization and hybridization (Basil Bernstein, Stephen Ball, García Canclini) with a diversity of meanings, constructed by different teachers' discipline areas. The process reconstitution intended to investigate the main ideas and conceptions and the social-historical conditions which made possible the emergency of this curriculum proposal as well as the institutional experience and culture in appropriating new propositions by different teachers' discipline areas. The analysis made possible the examination of the process direction conceptions, taking into account the ideas that were circulating, the discussions and conflicts, the conceptions considered legitimate at that time, and their corresponding valid social forces. It was also important the examination of the conceptions and influences that had come from the educational institution past history. It was possible to perceive the different meanings the curriculum proposal and the integrated organization were seeing and its articulation and hybridization with institution present and past questions and conceptions. The different conceptions and influences became more evident and provoked conflicts and troubles on the execution process; the dynamics used had made visible the different personal, pedagogical and professional interests; it also contributed to explicit the diversity present in the institution and for introducing important changes in the teacher formation course.

Key words: teacher formation, curriculum integration, recontextualization by hybridism

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACPP - Análise Crítica da Prática Pedagógica

AIP - Atividade de Integração Pedagógica

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

AMAE - Fundação Amae para Educação e Cultura

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Interamericano para Reconstrução e o do Desenvolvimento

CEE/MG - Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONARCEFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CONSED - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FAE-CBH/UEMG - Faculdade de Educação - Campus de Belo Horizonte / Universidade do Estado de Minas Gerais

FMI - Fundo Monetário Internacional

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas

GEP - Grupo Emergente de Pesquisa

LDB/1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 4024)

LDB/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394)

MEC - Ministério da Educação

MTb - Ministério do Trabalho

MCT/CNPq - Ministério de Ciência e Tecnologia / Conselho Nacional de Pesquisas

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

NF - Núcleo Formativo

OREALC - Oficina Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e Caribe

PABAEE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar

PPF - Práticas Pedagógicas de Formação

PROCAD - Projeto de Capacitação de Diretores

PROCAP - Projeto de Capacitação de Professores

SEE/MG - Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O CURSO PÓS-NORMAL: A ORIGEM DA FORMAÇÃO DOCENTE	28
1.1 A Escola de Aperfeiçoamento: a base de constituição da formação docente	30
<u>1.1.1 De moralização do povo à estratégia de socialização: o sentido da educação e da formação do professor</u>	32
<u>1.1.2 Renovação social e seletividade como proposta da reforma</u>	35
<u>1.1.3 “Educação, mais que instrução”: nova concepção de educação e de formação docente</u>	39
<u>1.1.4 O Corpo docente e o Currículo da Escola de Aperfeiçoamento: a socialização como unidade integradora</u>	42
<u>1.1.5 Entre as novas teorias e a realidade escolar mineira: a mediação pela pesquisa</u>	51
1.2 O Curso de Administração Escolar: a ênfase nos aspectos técnico -pedagógicos..	58
<u>1.2.1 O corpo docente e o Currículo do Curso de Administração Escolar</u>	61
2 A PROPOSTA CURRICULAR: INFLUÊNCIAS E MOTIVOS	67
2.1 A criação do Curso de Pedagogia e a herança da Escola de Aperfeiçoamento	68
2.2 Bases e motivos da reformulação curricular na década de 1980	72
<u>2.2.1 O currículo do Curso e a docência na base da formação</u>	78
<u>2.2.2 A integração como preocupação central do processo de formação</u>	85
<u>2.2.2.1 A Análise Crítica da Prática Pedagógica - ACP: espaço de reflexão e de integração</u>	90
2.3 A formação do educador sob a égide do “Caminhar coletivo”	95
<u>2.3.1 A gestão e a democratização das relações na instituição</u>	98
<u>2.3.2 O Curso Superior de Formação de Professores</u>	100
<u>2.3.3 As Pesquisas da década de 1990 e suas recomendações</u>	102

3 A PROPOSTA: PROCESSO DE ELABORAÇÃO E CONCEPÇÕES BÁSICAS.	109
3.1 A proposta curricular de 1998 e o contexto de sua elaboração	111
<u>3.1.1 As Reformas dos anos 1990 no Brasil</u>	114
<u>3.1.2 Organismos internacionais e sua influência nas políticas de formação docente</u>	117
<u>3.1.3 A formação docente no contexto da reforma educacional dos anos 1990</u>	122
3.2 A proposta de formação: constituição e processo de elaboração	127
3.2.1 Perspectivas da formação: superação de fragmentações e a docência como base.....	138
<u>3.2.2 Concepções básicas da formação</u>	143
3.3 Organização curricular: Ciclos de Formação, Eixos Temáticos e Núcleos Formativos	147
<u>3.3.1 Integração curricular em processo: A Atividade de Integração Pedagógica</u>	150
4 A PROPOSTA EM AÇÃO: ENTRE DIFERENTES CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	155
4.1 A implantação da proposta e o contexto institucional	157
4.2 Estratégia de implantação: gradualidade e flexibilidade	167
4.3 Dinâmica da integração: Aulas Integradas e Atividade de Integração Pedagógica	174
4.4 A integração curricular na visão de professores e alunos	182
<u>4.4.1 Dificuldades, resistências e diferentes concepções e perspectivas teóricas</u>	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	215

INTRODUÇÃO

Esse trabalho teve como foco de estudo o processo de elaboração e implantação de uma proposta curricular de formação docente e do pedagogo, que teve centralidade na perspectiva da integração entre seus componentes. Essa modalidade de organização, que sob diferentes enfoques, há muito tempo faz parte da literatura educacional e sobre formação do professor, teve sua ênfase retomada na década 1990. Passou a integrar o discurso das reformas educacionais da época, foi tema de trabalhos divulgados por muitos autores nacionais e estrangeiros e fez parte da pauta de discussões dos educadores em muitas instâncias - das escolas às universidades e diferentes órgãos ligados à educação, nacionais e internacionais.

No Brasil, a interdisciplinaridade, como um dos eixos da base comum nacional da formação docente,¹ já vinha sendo defendida pelos educadores, em especial no âmbito dos movimentos organizados a partir do processo de reabertura democrática, ao final do governo militar. Ao reafirmarem as Universidades e Faculdades/Centros de Educação como o local privilegiado para a formação de educadores para a Educação Básica no país, os educadores colocaram como perspectiva, para essa formação, superar a fragmentação gerada pelas Habilitações no Curso de Pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e demais licenciados.

Sob outro enfoque, as diretrizes oficiais, definidas pela LDB/1996² e textos que a regulamentam³, colocaram como centralidade da organização curricular, para a formação do professor, o desenvolvimento de competências e habilidades e a interdisciplinaridade, no âmbito de uma política educacional que previu várias mudanças para a formação docente, desde a sua concepção⁴.

Conforme argumenta Lopes (2006), as mudanças na organização curricular têm -se constituído na marca das reformas educacionais dos anos 1990. E o currículo integrado, sob diferentes modalidades, faz parte do discurso que fundamenta as reformas educacionais de

¹ Era defendida a docência como base dessa formação, ao lado de uma “[...] sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional” (ANFOPE, 1998, p. 3).

² Trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1996, que a seguir será referida como LDB/1996.

³ Refiro-me em especial ao Parecer CNE Nº 09/2000 e à Resolução CNE Nº 01/2002.

⁴ A LDB/1996 introduziu o princípio da flexibilidade na organização curricular e extinguiu o currículo mínimo, além de instituir o nível de licenciatura plena para atuação em toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Criou ainda os Institutos Superiores de Educação para essa formação e previu uma estreita articulação entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino.

diferentes países. Espanha, Inglaterra e País de Gales incluem temas transversais. A reforma chilena prevê objetivos transversais. No México são previstas competências transversais para a educação secundária. O currículo nacional português é definido em áreas (PACHECO, 2002).

Propostas integradas de currículo podem ser identificadas em documentos de organismos internacionais⁵ que influenciaram as atuais políticas de currículo, assim como na circulação, no meio educacional, de publicações⁶ de pesquisadores e professores, enfatizando e valorizando diferentes perspectivas e modalidades de integração, como a perspectiva interdisciplinar, o conhecimento em rede, projetos de trabalho, pedagogia de projetos, enfoque globalizador, transdisciplinaridade e a integração em sentido amplo (LOPES, 2006).

Desta forma, sob muitas influências, distintas perspectivas e modalidades de integração curricular ganharam espaço, na década de 1990, em diferentes órgãos do meio educacional, instituições formadoras e escolas. Mas, trata-se de uma discussão que passou a integrar o discurso educacional e a prática docente há muito tempo, com grande variação em seus enfoques e concepções, em diferentes épocas.

O interesse por essa temática e motivo da sua definição, como objeto de estudo, relaciona-se tanto à importância que a literatura educacional e de currículo, ao longo do tempo, a ela têm conferido, como ao contato com alguns estudos e propostas que buscaram colocá-la em prática⁷, em diferentes momentos. Nesse percurso, em geral sob o argumento da melhoria do processo de ensino-aprendizagem, diferentes perspectivas de integração ganharam ênfase e, em período mais recente, a proposta de integração curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação do Campus de Belo Horizonte, da Universidade do

⁵ UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento (SHIROMA, et al., 2000).

⁶ De Ivani Fazenda (1995); Jantsch & Bianchetti, (1995); Veiga-Neto (1994, 1995) na perspectiva interdisciplinar; outras transdisciplinares, rizomáticas ou segundo o conhecimento em rede como as de Alves (1999); Alves & Garcia (1999); Ferraço (1999) e Gallo (1996, 1999); outras defendendo o currículo integrado em geral, como Santomé (1998) ou por projetos de trabalho, Hernández (1998) e Hernández & Ventura, (1998), citados por Lopes (2006). A estes acrescento ainda Jolibert (1994), com a pedagogia de projetos; Zabala (1998, 2002), com o enfoque globalizador. E ainda a discussão sobre transdisciplinaridade presente na proposta do Instituto Paulo Freire (GADOTTI, 2000).

⁷ Na minha formação e prática, a integração esteve em foco e foi enfatizada em diferentes instâncias do processo pedagógico, em épocas diversas, a começar do curso normal. O primeiro plano de curso, para o estágio docente nas classes anexas à escola, foi elaborado tendo como centralidade a correlação entre as áreas disciplinares. Em outros momentos da minha formação foram enfatizados os projetos de trabalho, unidades de trabalho e a integração em torno de temas. Na Secretaria de Estado da Educação-MG, ao participar de atividades como a elaboração de programas e manuais para professores (1970/1980), a integração também esteve em destaque, sob diferentes perspectivas. Na década de 1970, apesar da ênfase no tecnicismo buscava-se a integração, mesmo com o planejamento em separado. Exemplo disso um projeto do MEC que visava a integração entre a orientação educacional e a supervisão pedagógica, num momento em que as próprias diretrizes oficiais haviam separado as duas áreas. Já na década de 1980, a perspectiva teórica era outra; tinha como centralidade a organização curricular defendida pela teoria crítica de currículo; um dos enfoques mais enfatizados se deu a partir da relação educação e trabalho e do princípio educativo do trabalho (FREIRE, 1974, 1977; MARX e ENGELS, 1977; GRAMSCI, 1978; PISTRAK, 1981; APPLE, 1982, 1989; GIROUX, 1983, 1986; YOUNG, 1982, 1989).

Estado de Minas Gerais - FaE/UEMG⁸. Nesse curso na década de 1990 foi elaborada e implantada uma proposta de formação docente, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e do pedagogo para a Educação Básica, tendo como centralidade a integração curricular.

A elaboração desse currículo se deu sob grande influência das concepções e proposições defendidas pelos educadores em seus movimentos, em especial as proposições da ANFOPE, que, de certa forma, sintetizavam as concepções e propostas dos demais movimentos. Muitas dessas idéias já se encontravam incorporadas ao projeto de formação da instituição desde a reformulação curricular realizada na década de 1980. Alguns aspectos, que marcaram a elaboração da proposta de 1998, evidenciam a singularidade e importância do processo empreendido para sua elaboração e implantação, o que também contribuiu para sua escolha como objeto dessa análise. Sua elaboração com a participação aberta à comunidade acadêmica, por diferentes meios, desde reuniões departamentais, seminários e palestras à realização de assembleias, foi um importante diferencial na instituição. O trabalho coletivo já se constituía uma prática mas, nesse momento, o processo de reformulação do currículo ultrapassou o mecanismo de participação e representatividade usual no curso, previsto na legislação específica. Em vez da tomada de decisões se dar nas instâncias colegiadas, deu-se sempre em assembleias.

Para isso foi importante tanto o posicionamento do grupo de professores que conduziu o processo, como a diretriz que norteava a gestão na instituição. Entre esses professores havia egressos de cursos de Mestrado da década de 1980 e outros cursando pós-graduação; o grupo se apoiava ainda no debate dos educadores e em pesquisas feitas também no curso. A direção assumiu o mandato daquele período sob a bandeira do “Caminhar coletivo”, incorporando, de certa forma, uma discussão sobre gestão democrática que vinha permeando o discurso educacional há algum tempo. A democratização das relações de trabalho constituía tema da política educacional do Estado, desde a década de 1980, e se traduzia sobretudo nas tentativas de organização e funcionamento dos colegiados e na eleição de diretores de escola. Assim, a

⁸ A instituição será, a seguir, denominada FaE/UEMG. A UEMG foi criada pela Constituição Mineira de 1989 com a previsão de incorporação e absorção de unidades estaduais de ensino superior já em funcionamento, entre as quais o Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais (Lei Estadual Nº 11 539/94), que deu origem à Faculdade de Educação. Esse curso, até então subordinado à Secretaria de Estado da Educação, teve início em 1970, mas suas origens remontam ao final da década de 1920, com a instalação de um curso pós-normal voltado à formação do professor para o ensino normal. A constituição desse curso será abordada no Capítulo I e a da graduação no Capítulo II. Compõem a atual organização administrativa da Faculdade de Educação: a Diretoria, quatro Departamentos (o de Administração Educacional - DAE, o de Fundamentos Sócio-Histórico e Filosóficos da Educação - DFSHFE, o de Psicologia e Metodologia de Pesquisa - DPMP e o de Métodos e Técnicas de Ensino - DMTE), a Secretaria e a Biblioteca; órgãos Colegiados - os Colegiados do Curso de Pedagogia e o da Pós-Graduação; a Assembleia Departamental e a Câmara Departamental; os Centros de Pesquisa, de Ensino, de Extensão e o de Comunicação, e ainda os Núcleos de Estágio - NUEST, o de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação em Educação - NEPAE e o de Estudos sobre Educação, Comunicação e Tecnologia - NECT. O Curso de Pedagogia, até o momento, é o único curso de graduação regularmente oferecido pela Faculdade. Em relação à pós-graduação, são oferecidos vários cursos de especialização e no ano em curso (2009) está sendo iniciado o Curso de Mestrado em Educação.

proposta em questão se distingue pela incorporação de concepções defendidas pelos movimentos dos educadores, inclusive a perspectiva de integração, aliada à definição dos conteúdos curriculares, facilitada também pela legislação, com a extinção do currículo mínimo.

Não era esperado que o currículo traduzisse o consenso do grupo, um currículo é sempre hegemônico (GOODSON, 1995), mas o processo de elaboração da proposta configurou uma vivência educativa aberta a todos; rico em discussões, estudos e pesquisas⁹, além de eventos internos¹⁰ envolvendo também estudiosos do currículo e da formação docente de outras instituições. Seu desenvolvimento foi marcado por uma luta travada no dia a dia, desde as definições mais amplas, ao nível da Universidade, às questões de registro e de escrituração escolar, passando por outras tantas como: os embates decorrentes dos distintos interesses e percepções dos professores, conforme seus grupos disciplinares e departamentos; a pluralidade de concepções em relação ao currículo e à integração, permeando as atividades curriculares em realização e traduzindo uma diversidade de posicionamentos teóricos frente ao currículo e ao conhecimento.

Os impasses que já emergiam no dia a dia, nas reuniões de trabalho e de avaliação, bem como no decorrer das atividades da equipe que procedeu à primeira avaliação e modificação da proposta, em seus dois anos iniciais, tornaram-se mais explícitos em entrevistas realizadas junto a professores e alunos, no âmbito de uma pesquisa¹¹ realizada no curso. As percepções de professores e alunos confirmaram muitas das dúvidas e angústias e apontaram outras, sinalizando a necessidade de aprofundamento de estudos. Ficou clara a existência de controvérsias, anuências, divergências e resistências, assim como limites, possibilidades e avanços em relação à formação em curso.

⁹ Tais estudos tiveram como respaldo indicações de pesquisas sobre os Cursos de Pedagogia e Licenciaturas divulgados, sobretudo a partir da década de 1980, no país; pesquisas desenvolvidas por professores da instituição, em processo de qualificação em cursos de pós-graduação, conforme depoimento de alguns dos professores entrevistados, entre os quais o da Professora Magda Lúcia Chamon e outras desenvolvidas no curso, na década de 1980, enfocando de modo particular a questão da divisão social do trabalho e seus reflexos na escola e no processo pedagógico. Na década de 1990, entre outras pesquisas, destacaram-se, duas, mais diretamente voltadas para respaldar o projeto de formação da instituição: 1) MAGALHÃES, M.F.T.B. et al. Avaliação Institucional: um substrato para a melhoria contínua. *Relatório de Pesquisa*. Belo Horizonte: FaE-CBH/UEMG, 1999 e 2) RAMOS, N.N., et al. A revisão da formação pedagógica de professores na Universidade Brasileira atual. *Relatório de Pesquisa*. Belo Horizonte: FaE-CBH/UEMG, 1997.

¹⁰ À época de elaboração do currículo foram realizados seminários, palestras, delimitados períodos de estudos, desenvolvidos em grupos organizados por temas relacionados à proposta em discussão, reuniões e assembléias, conforme registros (atas, pautas de reuniões entre outros documentos) arquivados no Curso. Muitas das palestras foram realizadas sob a coordenação do Conselho de Ensino, da FaE/CBH-UEMG, nas chamadas “Terças Pedagógicas” - evento realizado mensalmente sob a responsabilidade daquela coordenação.

¹¹ MATOS, M.C. de et al. O Curso de Pedagogia e o processo de reestruturação do trabalho produtivo. *Relatório de Pesquisa*. Belo Horizonte: FaE-CBH/UEMG e FAPEMIG, 2004.

Reforçou ainda a opção pelo estudo do currículo integrado na formação do professor, sob o enfoque de uma experiência em particular, a constatação de sua carência - ou a tendência de pesquisas abordando mais modelos teóricos - demonstrada por Pogr e e Kricheski (2005), em rela o   Argentina e Santos e Lopes (2002) em rela o ao Brasil. Em artigo sobre integra o curricular nos anos 1980 e 1990 no país, tendo como referência as produ o es da ANPED e do ENDIPE, Santos e Lopes (2002) encontraram um aumento da produ o de disserta o es e teses sobre a temática, na década de 90, mas não no ensino superior, e concluíram que havia muito ainda a ser pesquisado no campo do currículo integrado, em especial pela revitaliza o desse discurso na atualidade. Em suas conclusões as autoras sinalizaram algumas indica o es de estudo, entre as quais apontaram a análise de práticas integradoras desenvolvidas em escola. Moreira (2005) também sinaliza a necessidade e importância de estudos sobre a forma o docente no ensino superior, uma vez que, segundo o autor, estudos sobre currículo são mais freqüentes na educa o básica.

A constata o da diversidade de concep o es, permeando e mesclando as propostas e práticas curriculares, além de instigar o estudo no sentido da sua compreensão, redirecionou o foco da investiga o. O embate entre diferentes perspectivas teóricas no âmbito de uma proposta, basicamente delineada em torno de argumentos retirados da teoria crítica ¹², motivou o interesse pela análise de sua pertinência para uma forma o centrada em valores democráticos e na emancipa o humana e social. No entanto, a percep o da hibridiza o de concep o es e práticas, sinalizada no campo do currículo por muitos autores (LOPES e MACEDO, 2002b; DUSSEL, 2002)¹³ colocou-a como um espaço de possibilidades, apesar

¹² Ao mencionar a teoria crítica de currículo (APPLE, 1982, 1989; GIROUX, 1983, 1986; YOUNG, 1982, 1989, 2000; GOODSON, 1995; MOREIRA, 1998; LOPES, 2000, 2002, 2008; LOPES e MACEDO, 2002a e 2002b; MACEDO, 2002) e ao utilizar, no decorrer do trabalho, as expressões perspectiva teórica crítica, perspectiva crítica, perspectiva crítico-analítica apoio-me também em Santos (2004), fazendo referência a propostas pedagógicas que “[...] enfatizam os processos de aquisi o do conhecimento [...]”, bem como o “[...] compromisso político da educa o como um processo relacionado com a emancipa o das camadas populares e a visão da educa o como um processo relacionado com a emancipa o dos segmentos e grupos marginalizados e discriminados tanto do ponto de vista econômico como social e cultural” (SANTOS, 2004, p.1155, Nota 1).

¹³ O hibridismo tem estado no foco de estudo de muitos autores (BHABHA, 1998; BALL, 1998; McLAREN, 2000; CANCLINI, 2001, 2003, 2006; DUSSEL, 2002; LOPES e MACEDO, 2002b; HALL, 2003; LOPES, 2004, 2005, 2006, 2008), constituindo-se em componente fundamental da análise dos processos de produ o de políticas e de práticas curriculares em diferentes países. O hibridismo de distintas tendências teóricas tem sido considerado a marca do campo do currículo na atualidade (PINAR, 1995, apud LOPES e MACEDO, 2006; LOPES e MACEDO, 2002b). Além disso, o hibridismo configura o campo do currículo no Brasil nos anos 90, sob a análise de Lopes e Macedo (2002b).  s teoriza o es de cunho globalizante, tanto das vertentes funcionalistas como da crítica marxista, vêm se contrapondo a multiplicidade característica da contemporaneidade. Não apenas como diferentes tendências e concep o es teórico-metodológicas, mas como tendências e orienta o es que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais. Mesclam-se o discurso pós-moderno e o foco na teoriza o crítica. São associadas a perspectiva teleológica de um futuro de mudanças, fundamentada na filosofia do sujeito, na filosofia da consciência e na valoriza o do conhecimento como produtor de sujeitos críticos e aut nomos, com o descentramento do sujeito, a constitui o discursiva da realidade e a vincula o entre saber e poder, sobretudo nas teoriza o es que envolvem o discurso pós-estruturalista (LOPES e MACEDO, 2002b).

dos limites e ambivalências que igualmente implica. Dessa forma afigurou-se como mais produtivo que o foco do estudo se voltasse para o entendimento desse processo.

A diversidade pode ser problemática, devido ao risco de interpretações conceituais divergentes ou por vezes contraditórias em relação aos campos teóricos de origem, mas é potencialmente rica do ponto de vista das possibilidades que permite vislumbrar, no sentido da construção de propostas de formação condizentes com as necessidades e requisitos colocados para a formação docente. O que sinaliza a importância da compreensão dos diferentes discursos sobre integração curricular, seus distintos enfoques e finalidades, como condição para seu próprio entendimento e das diversas propostas presentes nas várias instâncias do meio educacional.

A organização integrada do currículo é com frequência defendida em contraposição à fragmentação do conhecimento e em geral é associada à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e/ou à maior compreensão da realidade e dos conteúdos culturais. Quase sempre é relacionada à idéia de inovação ou renovação educacional, mas, a denominação currículo integrado pode incorporar perspectivas epistemológicas, pedagógicas e mesmo políticas distintas e, em alguns casos, antagônicas (LOPES, 2006).

Por sua vez, a organização disciplinar é em geral criticada por não possibilitar a visão da realidade e/ou refletir as formas de hierarquização, de poder e de desigualdade presentes na sociedade. Tais críticas argumentam que a disciplina é socialmente construída, como parte da forma dominante de organização dos conteúdos escolares, integrando as práticas de distribuição e reprodução social e do conhecimento.

Outras questões perpassam ainda essa discussão, além da força e prevalência da organização disciplinar, entre as quais destaco: o debate em torno da relação entre disciplina escolar, disciplina acadêmica e disciplina de referência ou científica, bem como o papel dos grupos disciplinares na definição de políticas e práticas curriculares. Se de um lado as críticas e limites atribuídos à organização disciplinar, como incapaz de integrar saberes, de permitir uma compreensão global dos conhecimentos, facilitando a aprendizagem e maior aproximação ao cotidiano têm sido constantes, de outro, é a forma que tem predominado na organização do currículo, o que também não impede a integração. O currículo integrado não supõe a eliminação de disciplinas. Importa nesse enfoque a concepção de conhecimento e de currículo disciplinar. Os diferentes tipos de conhecimento têm suas especificidades. Conhecimento escolar, conhecimento acadêmico e conhecimento científico são instâncias próprias de conhecimento e possuem diferentes processos de constituição epistemológica e

sócio-histórica; logo não é apropriada uma transposição direta de interpretação das ciências de referência para o campo acadêmico e para o contexto escolar (LOPES e MACEDO, 2002a).

Diante dessa problemática, o estudo voltou-se à tentativa de contribuir para uma reflexão sobre a formação docente e o currículo integrado, buscando analisar a reconstituição do processo desencadeado na elaboração e implantação (1996/2002) do Currículo do Curso de Pedagogia da FaE/UEMG, marcado pela diversidade de concepções que direcionaram as propostas e práticas de professores - entendidas como resultado da incorporação e ressignificação de concepções e idéias em circulação no meio educacional, mescladas àquelas construídas na própria instituição e pelos professores envolvidos.

Com apoio em Goodson (1995, 1997), a abordagem desse processo parte do pressuposto de que o currículo é uma construção social e histórica, perpassada por influências diversas e que visa a alcançar determinados objetivos. Para o autor é preciso perceber as diferentes áreas em que o currículo é produzido, negociado e reproduzido, desde a concepção até à sua concretização. O conhecimento das diferentes áreas e níveis em que o currículo é produzido permite evidenciar os conflitos que ocorrem em torno da definição do currículo escrito, em face à luta constante travada diante das diferentes as pirações e objetivos da escolarização. Assim, é importante situar as idéias em circulação, os embates e discussões no nível pré-ativo do currículo para entender as forças presentes quando da sua elaboração, incluídas as resistências e aquelas que se tornaram hegemônicas.

Para o autor, a reconstituição do processo de elaboração do currículo é importante para o entendimento das especificidades que envolvem o currículo em ação. Esse processo inclui tanto a percepção das idéias, concepções e condições histórico-sociais que possibilitaram sua emergência como a experiência e a cultura institucional porque influem de modo significativo na absorção das novas proposições; incorporação essa, também perpassada pelos diferentes interesses e perspectivas teóricas dos sujeitos e grupos disciplinares envolvidos; estes, são porta-vozes das comunidades disciplinares e estão envolvidos numa organização elaborada do conhecimento. Essas comunidades têm sua história e um corpo de conhecimentos respeitado¹⁴.

¹⁴ O autor Ivor Goodson, em sua análise sobre a história das disciplinas escolares, focaliza o sistema educacional de seu país, no seu todo; todavia considereí produtivo ter seu referencial teórico como base, para esse trabalho, embora enfoque uma só instituição; esta, no período 1929/1969, funcionou como curso de nível pós-normal e a partir de 1970, como graduação, tendo como referência de sua atuação e produção de conhecimento o ensino normal e os anos iniciais do ensino fundamental, o que exigiu levar em conta os diferentes processos de constituição das disciplinas científicas, acadêmicas e escolares (LOPES e MACEDO, 2002a). Com apoio também em Lopes (2007, p. 107) busquei situar o objeto de estudo, a partir do entendimento de que “o contexto institucional, ao interpretar os contextos educacionais e sociais mais amplos, contribui para a gênese de uma determinada disciplina escolar” e como pude constatar, nes se estudo, também para a gênese de uma determinada

Esse estudo teve também como pressuposto a concepção de políticas e práticas curriculares sob o argumento de Ball (1998) e Ball e Bowe (1998). As políticas educacionais, como argumentam os autores, são processos de negociação complexos. Esses autores distinguem um ciclo contínuo de políticas, com três contextos políticos primários, cada um deles com diversas arenas de ação, públicas e privadas. Esses três contextos são: o contexto de influência, em que normalmente as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; o contexto de produção dos textos das políticas, que tem relação simbiótica com o primeiro contexto e o contexto da prática, no qual a política não é simplesmente implementada, mas é recriada por processos de recontextualização.

Entende Ball (1998) que, ao mesclarem lógicas globais, distantes e locais, as políticas precisam ser compreendidas como o produto de um nexos de influências e interdependências: o global invade o local, mas não o destrói. Embora haja uma agenda global para a educação, há variações locais na forma como os princípios que a direcionam são traduzidos, em função de outros a que se associam. Nos distintos contextos as políticas curriculares passam por processos de recontextualização, denotando que nem sempre os sentidos intencionados pelas diretrizes emanadas do nível central alcançam o efeito desejado.

Isso evidencia que o processo de produção de políticas não pode ser compreendido como uma decisão vertical, ou um movimento de cima para baixo, o que, por sua vez, permite vislumbrar a possibilidade de surgimento de novas idéias e concepções. Os discursos em defesa do currículo integrado incorporam o conjunto de concepções presentes no meio educacional. Trata-se, segundo Lopes (2006), de concepções culturais com legitimidade social apropriadas, recontextualizadas e, portanto, reinterpretadas nos textos que apresentam as diretrizes curriculares oficiais, em um processo, no qual, múltiplos fragmentos de textos são hibridizados.

Em âmbito escolar, essas políticas passam também por processos de recontextualização, onde se mesclam as concepções já presentes nas práticas dos professores e são ressignificadas por processos de hibridização. Ao nível da prática, as políticas curriculares têm também efeitos diversos em diferentes escolas e nos diferentes grupos disciplinares. As

proposta curricular. Fundamento-me ainda na análise de Lopes (2008), ao argumentar que a análise dos processos de integração curricular requer uma aproximação da prática nas escolas e da história do currículo, no sentido de se entender como este é organizado; segundo a autora, os mecanismos de integração na escola permanecem submetidos à matriz disciplinar, o que não tem impedido diferentes modalidades de integração ao longo da história do currículo.

histórias, concepções e formas de organização dos grupos disciplinares podem produzir sentidos diversos para as políticas. Isso significa que as políticas curriculares são também recontextualizadas de variadas formas pelos diferentes grupos disciplinares (BALL, 1998; LOPES, 2004). O contexto da prática é efetivamente produtor de sentidos para o currículo, possibilitando ao professor, de um lado, a reinterpretação de definições curriculares oficiais e, de outro, perceber as próprias práticas e textos serem reinterpretados por essas mesmas definições, constituindo um ciclo de políticas no qual se desenvolve uma circularidade de discursos continuamente interpretados (BALL, 1998).

Sob esse enfoque emergiram, como fundamentais à análise, os conceitos de recontextualização (BERNSTEIN, 1996; BALL, 1998; LOPES, 2005) e de hibridismo (BALL, 1998; DUSSEL, 2002; LOPES, 2005). O conceito de recontextualização, sob a ótica de Lopes (2005), tem-se revelado produtivo para o entendimento das interpretações pelas quais passam diferentes textos, discursos ou orientações curriculares procedentes de agências diversas, internacionais, nacionais e locais, ao circularem no meio educacional. Para a autora o intercâmbio crescente desses textos tem tornado similares políticas de currículo de distintos países e ampliado o número de pesquisas que se utilizam do conceito de recontextualização¹⁵ de Bernstein (1996).

A noção de hibridismo, segundo Dussel (2002), ganhou impulso para descrever os fenômenos difusos da cultura contemporânea, nas últimas décadas¹⁶. Refere-se à mescla de tendências e discursos, cujas origens teóricas são distintas e às vezes contraditórias. Segundo a autora é possível encontrar discursos híbridos na educação desde a emergência da escola

¹⁵ Lopes (2005) considera o conceito de recontextualização importante para a pesquisa das políticas de currículo, pois, por seu intermédio: a) é possível marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança nos mais diferentes níveis; b) as questões discursivas e textuais constitutivas das identidades pedagógicas articulam o discurso - regras de posicionamento e reposicionamento do sujeito - com os processos materiais desenvolvidos pela divisão social do trabalho, fornecendo um modelo teórico que remete à articulação entre poder e saber; c) a busca de uma constante articulação macro-micro, considerando as relações tanto de baixo para cima como o inverso, a partir da identificação das regras do processo educacional nas escolas, relacionando-as às condições estruturais e situando-as em um contexto mais amplo das questões políticas e educacionais dos educadores.

¹⁶ A idéia de culturas híbridas foi proposta por Canclini (2001; 2003) para pensar a modernidade latino-americana, caracterizada pela mistura de culturas, pela proliferação de estratégias e pela pluralização de temporalidades. Ao mesmo tempo outras produções de teóricos anglo-saxões surgiram. Os trabalhos de Homi Bhabha (1998) e Stuart Hall (2003, dentre outros deram relevo (DUSSEL, 2002) à ambivalência das identidades contemporâneas, sobretudo das identidades binárias. Em artigo sobre as novas etnias, Hall assinalou um reconhecimento crescente da diáspora das identidades negras, já não racialmente determinadas, mas configuradas por processos que desacomodam, recombina e hibridizam as experiências identitárias. Segundo Dussel (2002, p. 56) pode-se observar uma linha ascendente hoje na difusão do conceito: “[...] aparece como um termo estabelecido como ortodoxia nos estudos culturais e na teoria social”, apesar de descontentamentos que vem também gerando, relacionados à origem problemática do termo, vinculada ao projeto colonial. Lembra a autora que Young (1995) discutiu essa questão e sinalizou ser possível rearticular o termo com tradições críticas emancipatórias ou desconstrutivas - Young, R. *Colonial Desire. Hybridity in Theory, Culture and Race*. London & New York: Routledge, 1995. A autora propõe a utilização do termo sob um escrutínio crítico, evitando o foco em obviedades, na celebração da pluralidade e da transgressão e sim nas práticas sociais, culturais e políticas em que se inscreve o híbrido.

pública; a própria noção de currículo pode ser considerada um híbrido¹⁷, como resultado de um processo que seleciona a cultura e a traduz a um ambiente e a uma audiência particulares. Um dos seus principais aspectos na atualidade é a rapidez com que novos discursos se mesclam e perdem seus marcadores originais. A hibridação opera pela mobilização de diferentes discursos, articulando modelos externos e diferentes tradições, gerando novas equivalências discursivas e criando novos sentidos; constrói -se pelo reconhecimento e sanção de alguns discursos, como pelo esquecimento e apagamento de outros. É um indicador do território onde se dá a luta: um território mais móvel e menos afincado em tradições e passados.

Uma das questões básicas no uso contemporâneo do termo hibridismo é a ruptura com a idéia de pureza e de determinações unívocas; refere -se a combinações díspares, evidenciando que não há formas (identitárias, materiais, tecnologias de governo) puras nem intrinsecamente coerentes, mesmo não havendo intencionalidade nessa mescla. O novo híbrido é uma ruptura e uma associação ao mesmo tempo, uma simultaneidade impossível do mesmo e do outro. Oportuno neste sentido o argumento de Bhabha (1998 , p. 20) segundo o qual é preciso focar os momentos ou processos produzidos na articulação das diferenças culturais. Nesses “entre-lugares” emergem as estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que geram “[...] novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação”.

Centrada na mescla, em especial na potencialidade conferida pelos seus elementos constitutivos, o híbrido é uma concepção que, não entendida como supressão das opressões e desigualdades, pode fazer emergir novas idéias e diferentes perspectivas de análise para o campo do currículo; permite inclusive o questionamento das relações de poder, bem como a articulação cultura e política (DUSSEL 2002; LOPES, 2005). Nessa acepção, argumenta Lopes (2005), os contextos deixam de ser vistos como hierarquias verticalizadas e a circulação de textos entre os mesmos não é interpretada como deturpação ideológica. Nesse caso, o objeto investigado justificaria essa articulação, em vista de uma abordagem que o alcance sob diferentes dimensões, ampliando as perspectivas analíticas, bem como, as possibilidades de sua compreensão (LOPES, 2005).

¹⁷ Lembra a autora que Kliebard (1986) tem assinalado o currículo norte -americano como “[...] um híbrido de pelo menos quatro tradições: a humanista, centrada nas disciplinas tradicionais; a pedagogia centrada na criança ou paidocentrismo; o eficientismo social de Taylor e Bobbit. E o reconstrucionismo social dos anos 1930” (DUSSEL, 2002, p. 70 : KLIEBARD, H. The Struggle for the American Curriculum. New York and London: Routledge & Kegan Paul, 1986).

Analisar o currículo em termos da hibridação que o constitui oferece possibilidades para se refletir acerca dos processos culturais, políticos e sociais que o permeiam, em vista de novas idéias que possam surgir para esse campo de conhecimento. O que se torna mais importante, se considerado o teor mais freqüente no pensamento curricular, voltado à sua organização formal e técnica, sob o argumento de determinadas teorias - “[...] por exemplo, buscando formas ‘puras’, ‘à prova de professores’, ou postulando aplicações simplistas de teorias psicológicas ou sociológicas” (DUSSEL, 2002, p. 57). Neste âmbito, o conceito de hibridismo permite vislumbrar novas perspectivas de análise, tendo presente, todavia, que o seu uso oferece possibilidades e riscos, dadas as ambivalências a que pode conduzir e mesmo ao atribuir-se ao híbrido um alcance que extrapole sua configuração na teoria contemporânea. Oportunidades em razão da negociação de sentidos e de significados que pode engendrar, levando à emergência de novas alternativas, além de lidar com a diversidade, conforme acentua Burbules (2003).

A recontextualização por hibridismos abre a possibilidade de pensá-la nos termos da lógica cultural da tradução (HALL, 2003) em que ambivalências e antagonismos acompanham o processo de negociar a diferença com o outro. O espaço simbólico da recontextualização passa a ser entendido como um espaço de negociação de sentidos e significados, visando negociar a identidade com a cultura produzida. Essa negociação é marcada por relações assimétricas de poder, pois as instâncias envolvidas têm distintas posições de legitimidade. Sob a visão estruturalista é crucial o afastamento dos diferentes campos recontextualizadores (oficial e pedagógico)¹⁸ para diminuir os constrangimentos ideológicos da recontextualização, bem como os constrangimentos dos campos econômico e de controle simbólico sobre as reinterpretações realizadas; o que não é considerado possível na recontextualização por hibridismos, em razão das constantes desterritorializações e reterritorializações, bem como da dissolução de fronteiras (LOPES, 2005).

A associação do conceito de recontextualização, retirado da teoria estruturalista de Bernstein (1996) e de hibridismo, retirado dos princípios do pós-colonialismo, para análise

¹⁸ Segundo Bernstein (1996) a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como da academia ao contexto oficial de um Estado nacional, ou do contexto oficial ao escolar. Cada contexto é interpretado como um campo recontextualizador pedagógico, podendo este campo ser oficial - quando marcado pelas relações sociais a partir do Estado - ou não-oficial - quando marcado pelas relações das agências externas ao Estado. O campo recontextualizador oficial tem relações estreitas com: o campo internacional - como agências financiadoras, outros Estados nacionais; o campo de produção - esfera econômica; o campo de controle simbólico - esfera cultural. O campo recontextualizador pedagógico não-oficial é entendido como o campo de produção de teorias educacionais que orientam a prática pedagógica, constituído por pesquisadores em educação, pela universidade, congressos e revistas especializadas. O autor define campo com base no conceito construído por Bourdieu: conjunto de relações de força entre agentes e/ou instituições em luta por diferentes formas de poder, seja ele econômico, político ou cultural, que funciona simultaneamente como instância de inculcação e mercado onde as diferentes competências to mam preço (DOMINGOS et al., 1985).

das políticas e práticas curriculares configura um tipo de vinculação de conceitos procedentes de referências de origens distintas. Segundo Lopes (2005, p. 56), Ball (1994)¹⁹ admite sua própria ambivalência ao associar a análise crítica das políticas e a etnografia ao pós-estruturalismo, uma vez que cada uma dessas matrizes teóricas atende a finalidades distintas. A análise política sob o ângulo da teoria crítica fundamenta-se em idéias de justiça, igualdade e liberdade individual. Por sua vez, “[...] o pós-estruturalismo permite o entendimento de textos e discursos que transitam na produção das instituições e da cultura, bem como a análise de seus nexos com as relações de poder”; a etnografia, na prática de pesquisa poderá possibilitar “[...] a investigação dos efeitos das políticas em contextos locais, favorecendo situar os discursos em táticas e relações de poder específicas”.

Nessa perspectiva, as políticas de currículo são entendidas como políticas culturais e não apenas políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, voltando-se a determinados desenvolvimentos simbólicos e consensos, para manter ou transformar uma dada ordem (CANCLINI, 2003). Pensadas em uma perspectiva anti-hegemônica, seu desenvolvimento implicaria favorecer a heterogeneidade e variedade de mensagens, que possam ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas, sem a pretensão de congelar identidades (LOPES, 2005). No caso das diretrizes curriculares centralizadas, há uma tendência à projeção de certas identidades e à regulação dos seus sentidos, o que não significa que estas consigam as projeções e regulações intencionadas. Isso coloca a importância dos processos, como se desenvolvem e seu entendimento (LOPES, 2005).

Em razão do objeto de estudo e pressupostos teóricos destacados, a pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa (CARDOSO, 1976; ANDRÉ e LÜDKE 1986; MAROY, 1997). O processo de investigação incluiu elementos históricos, descritivos, analíticos e interpretativos a partir de pesquisa bibliográfica e documental, além de informações e dados buscados na realidade do curso, por meio de entrevistas abertas e semi-estruturadas (BOGDAN e BIKLEN, 1994). No contato com essa realidade todas as oportunidades de obtenção de informações foram consideradas, em conversas informais e na participação de eventos. Embora a observação não tenha sido formalmente prevista como o principal instrumento de recolha de informações, ela permeou o trabalho e completou as informações coletadas²⁰. Neste aspecto foi levado em conta argumento de TURA (2003) que,

¹⁹ BALL, S. J. *Education reform - a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994.

²⁰ A condição de professora do curso de certa forma qualificou o tipo de contato e de observação. Facilitou a troca de idéias com professores, coordenadores do curso e alunos, além de ter possibilitado no dia a dia o acesso a documentos, a

tendo como referência Almeida e Pinto (1987), lembra a importância dos pressupostos teóricos na orientação do processo investigativo, ao lado da revisão bibliográfica e da busca de fontes diversificadas de informação ²¹.

A orientação metodológica que conduziu a pesquisa caracterizou-se pela pluralidade de fontes de consulta para obtenção de informações e dados, no sentido de captar e desvelar processos e relações internas que, de modo geral, não são percebidas de imediato (MAROY, 1997). A abordagem qualitativa seguiu a tradição compreensiva ou interpretativa, com o pressuposto de que as ações e os comportamentos das pessoas são orientados por concepções, percepções, sentimentos, valores e significados, não desvelados de forma imediata e suas explicações dependem da compreensão das inter-relações que se manifestam em cada contexto (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2002).

O problema foi investigado sob vários ângulos. Sob o ponto de vista dos sujeitos pesquisados - professores, alunos e coordenadores - sujeitos em relações intersubjetivas, foram buscadas informações que traduzissem suas percepções e concepções, levando em conta seus grupos disciplinares e atividades nos seus próprios contextos, nos quais são produzidas as práticas, os discursos, bem como os significados de suas experiências (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

A intenção foi buscar conhecer como se dão as interações e os significados subjacentes às mesmas. Tendo como norte a descrição densa, segundo Geertz (1989) ²², a recolha de informações procurou abarcar o máximo de referenciais possíveis, para substanciar a interpretação das ações e relações dos sujeitos envolvidos no estudo, a partir de suas respectivas percepções e concepções sobre o objeto, bem como quanto ao sentido que a elas

identificação e o levantamento de práticas, rituais, procedimentos, representações e simbolizações, imprevistos e acontecimentos diversos que permearam o processo pedagógico no cotidiano do curso, no período do trabalho de campo. Por isso mesmo, exigiu clareza conceitual para orientar e proceder à leitura empreendida que foi norteada pelo referencial analítico da pesquisa, cujo estudo permeou todo o processo. Ressalta-se, ainda, que a pesquisadora não participou do processo de elaboração da proposta e em 2002 assumiu atividade na coordenação de cursos fora da instituição.

²¹ “[...] a observação não prescinde de pressupostos teóricos que balizem o processo investigativo e sejam o seu ponto de partida, o ‘código de leitura’ da realidade estudada, como disseram Almeida e Pinto (1987). Esses também estão na base das hipóteses ou indagações que movem o pesquisador para um determinado problema, um certo lugar, uma circunstância específica. Da mesma forma, é imprescindível que se proceda a uma constante - porque acompanha as diferentes etapas do trabalho - revisão da literatura que possibilite o acesso ao conhecimento acumulado sobre o objeto em estudo, assim como a busca de outras fontes de informação...” (ALMEIDA e PINTO, 1987, apud TURA, 2003, p. 185; ALMEIDA, J. F.; PINTO, J. M. Da teoria à investigação empírica, problemas metodológicos gerais. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 1987.

²² A descrição densa é, nas palavras de Sarmento (2003, p.105), interpretando Geertz (1989), “[...] o discurso interpretativo, explanatório e pregnante das realidades e representações sociais de comunidades de contextos singulares”. A narrativa dos quotidianos escolares só pode ser densa: a densidade é inerente às realidades sociais que se procuram documentar. Além disso, o discurso que se pretende comunicar como texto cognoscente, “científico”, não pode ser senão interpretativo; um discurso que toma a empiria nas suas conexões e cruzamentos com realidades sociais mais vastas e com o conhecimento produzido no respectivo campo.

atribuem (FLICK, 2004). Segundo Geertz (1989, p. 15), “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”; a cultura seria essas teias, socialmente estabelecidas e a sua análise, “[...] uma ciência experimental à procura de significado”. Essa perspectiva direcionou a interpretação das informações obtidas no sentido de compreender as produções e as relações dos professores e seus respectivos grupos disciplinares no decorrer do processo de elaboração e implantação da proposta curricular.

A pesquisa documental teve por objetivo coletar informações referentes ao processo de elaboração e implantação da proposta em estudo e identificar suas concepções básicas. Incluiu documentos que contêm sua formulação e reformulações, como aqueles elaborados no dia a dia para a sua operacionalização - orientações, deliberações emitidas pelas instâncias competentes da instituição e comissões de estudo, relatórios e atas de reuniões, entre outros.

A entrevista foi utilizada, nessa pesquisa, com o objetivo de conhecer e compreender uma realidade educativa gerada no e pelo desenvolvimento de uma determinada proposta pedagógica, a partir das percepções e concepções dos sujeitos envolvidos nessa dinâmica²³. Possibilitou a captação de informações e permitiu o aprofundamento de aspectos observados e levantados ou abordados na documentação analisada. Foram utilizados roteiros semi-estruturados para sua realização e consideradas fontes de informações importantes aquelas decorrentes de conversas e/ou entrevistas espontâneas, que ocorreram de modo informal no contato diário e no desenvolvimento de atividades do dia a dia.

²³ Foram utilizados dois grupos de entrevistas. O primeiro referente a uma pesquisa anteriormente realizada, visando perceber o entendimento das concepções do currículo entre docentes e discentes. Este grupo incluiu 9 professores (as) selecionados (as) por sorteio (dado o grande número encontrado), alcançando prioritariamente os (as) que estavam no curso desde o período da implantação do currículo e, entre estes/estas um (a) de cada um dos quatro Departamentos da FaE/UEMG, de modo a ter a representatividade por áreas do conhecimento; um (a) responsável pela docência de Estudos sobre Pesquisa, devido à importância desse componente no currículo; dois/duas responsáveis por aulas integradas; um (a) do Núcleo de Estágio, componente do eixo das práticas pedagógicas, que perpassa todo o curso e a coordenadora do curso. Entre os alunos (as), partiu-se de Núcleos Formativos - NF, considerados momentos estratégicos na trajetória acadêmica: o NF III que inclui o início do estágio em espaço não escolar; o NF VI quando tem início a orientação da monografia e o NF VIII em que o aluno (a) já tem uma visão ampla do seu percurso e se encontra em fase conclusiva. Foram ouvidos 9 alunos (as), três de cada NF, sorteados (as) por turno. No segundo grupo os (as) entrevistados (as) foram selecionados (as) mediante a possibilidade de oferecerem maiores esclarecimentos sobre o processo de construção da proposta, desde sua fundamentação, elaboração e implantação. Incluiu profissionais que participaram de pesquisas, da comissão de elaboração, coordenação e implantação do currículo, de diferentes áreas de conhecimento e que manifestaram comprometer-se com a proposta. Na composição desse grupo busquei incluir então professores (as) responsáveis por diferentes disciplinas que tiveram participação mais direta na elaboração e implantação da proposta curricular; entre estes /estas, alguns/algumas participaram da Comissão responsável pela coordenação do processo, inclusive seu coordenador, e outros/outras que tiveram atuação expressiva nas definições e rumos tomados na elaboração e no desenvolvimento curricular. Incluiu ainda professores (as) que ocuparam a Coordenação do Curso de Pedagogia, a Direção e a Vice-direção da Faculdade no período considerado. Foram entrevistadas também professoras que estiveram em atuação na instituição em momento anterior, em razão da necessidade de informações relacionadas à trajetória da instituição. Estas foram selecionadas de acordo com os esclarecimentos que se fizeram necessários à abordagem do objeto. Em ambos os grupos foi considerada também a disponibilidade para a concessão da entrevista. As entrevistas do segundo grupo foram realizadas no período de maio a setembro de 2008, de acordo com as possibilidades dos entrevistados (as).

Como decorrência dos pressupostos que embasaram a investigação e do contato com a realidade analisada foi considerado fundamental o enfoque da gênese da proposta. Não só as influências mais imediatas, mas também aquelas advindas da experiência e que representam os compromissos que, ao longo do tempo, vêm direcionando a atuação da instituição. Ao lado disso, o estudo buscou abordar o processo de implantação da proposta - um processo gradual em que muitas definições importantes foram tomadas, complementando a proposta original e em função de novos requisitos que foram sendo colocados no decorrer da implantação.

A abordagem do objeto compreendeu a busca do entendimento das forças, influências e compromissos imbricados no processo de constituição da proposta, originários da trajetória da instituição na educação do Estado e daquelas presentes no momento histórico, que levaram à sua elaboração; das concepções básicas que deram sustentação e estruturação à construção da proposta; das concepções, embates e divergências presentes no processo de sua implantação.

Desta forma, o primeiro capítulo aborda o processo de constituição da formação docente na instituição com o objetivo de entender a influência da experiência institucional no processo de elaboração e execução da reforma curricular da década de 1990. Partiu do entendimento de que o processo de elaboração de uma proposta curricular reflete também as idéias e concepções, que ao longo do tempo, de alguma forma, passam a integrar o fazer pedagógico e institucional. Esse retrospecto foi feito tendo com o fio condutor a investigação das principais idéias e concepções em torno das quais se deu o processo de institucionalização da formação docente em Minas Gerais, onde o curso teve papel significativo. Ao buscar entender como ao nível do curso tais idéias foram interpretadas e assimiladas, a intenção foi a de perceber as concepções que vêm direcionando e que, ao longo do tempo, passaram a fazer parte de sua atuação e de seu compromisso frente à educação e à formação docente.

No segundo capítulo foram abordadas as concepções e influências que de modo mais imediato determinaram a reformulação curricular, onde ganhou destaque a reforma anterior, da década de 1980, como parte do processo de constituição do curso como graduação. Esta se afigurou como um importante marco das mudanças que vêm sendo introduzidas no projeto de formação da instituição. De certo modo, essa reforma preparou a base, em importantes aspectos, para a reformulação curricular em foco. Afigurou-se também como importante a abertura das relações internas à instituição, com uma gestão privilegiando o trabalho coletivo e a atuação de alguns professores, em articulação com seus grupos e comunidades disciplinares; foram aspectos que tiveram repercussão na feição assumida pelo processo de

elaboração da proposta. Ao lado disso, algumas realizações e estudos da instituição constituíram-se em outros referenciais.

O terceiro capítulo enfoca o processo de elaboração e definição das concepções incorporadas à proposta e que se constituem na sua fundamentação, estruturação e organização, a partir da visão dos atores envolvidos e de sua exposição em documentos do curso. Esse processo se deu a partir de um trabalho coletivo aberto à participação de toda a comunidade acadêmica, com a tomada de decisões em assembléias. A abordagem buscou entender como as concepções, procedentes de origens diversas, foram recontextualizadas e hibridizadas na dinâmica empreendida para construção do currículo e deram origem ao projeto de formação implantado. Uma experiência que rompeu com muitas das práticas consolidadas na instituição, introduziu inovações, gerou conflitos e embates, evidenciando controvérsias e resistências, mas criou espaço para muitas produções.

No quarto capítulo foi focado o processo de implantação do currículo, marcado pela gradualidade e pela flexibilidade e, ao mesmo tempo, pela complementação da proposta em aspectos relacionados a períodos mais avançados, em espaço de trabalho aberto à participação de todos. Foi o momento em que diferentes questões emergiram, desde problemas relacionados ao processo pedagógico, a diferentes interesses pessoais e profissionais e problemas administrativos e técnicos, ligados à operacionalização. Foi o momento em que as divergências, embates e resistências se tipificaram e tornaram-se mais evidentes. Daí a razão desse capítulo focar também as divergências e embates em torno de diferentes concepções e práticas. Isso se deu sob a influência de concepções diversas em circulação na instituição. Estas procediam de instâncias do plano oficial, assim como das redes de comunicação que se estabelecem entre os professores e suas áreas disciplinares. Manifestaram-se no espaço institucional evidências de diferentes articulações, entre os professores da Faculdade com seus pares, posicionados em várias instâncias do sistema estadual e municipal de educação, movimentos de professores e de pedagogos, com perspectivas teóricas e interesses diferenciados.

Ao final apresento considerações, a título de conclusão, a que me foi possível chegar ao término do processo de investigação.

1 O CURSO PÓS-NORMAL: A ORIGEM DA FORMAÇÃO DOCENTE

O Curso de Pedagogia da FaE/UEMG teve sua origem no curso pós-normal criado no âmbito de uma reforma de ensino instaurada em Minas Gerais, no período 1926/1930²⁴. Nessa modalidade, desdobrou-se em dois períodos: o da Escola de Aperfeiçoamento, instalada em 1929 e o que lhe deu seqüência a partir de 1946, o Curso de Administração Escolar, que funcionou até 1969. Em 1970 transformou-se em graduação, ainda subordinado à Secretaria de Estado da Educação; em 1995 deu origem à Faculdade de Educação do Campus de Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Nessa trajetória foi construída uma experiência na área da formação de professores para Escolas Normais e de profissionais para outros cargos, em escolas e em órgãos da rede estadual de ensino, tendo como foco o então ensino primário. Especificidades dessa experiência mereceram ser resgatadas pelo significativo papel da instituição na educação mineira²⁵. Mas, para os efeitos deste trabalho, essa memória foi sobretudo importante porque contribuiu para a compreensão de algumas características que permearam a consolidação de sua proposta de formação docente.

As instituições escolares têm formas próprias de reagir a determinadas situações. O modo como captam e dão sentido a idéias, a concepções e propostas relaciona-se não só às sinalizações contextuais. Nesse processo tem grande importância a sua própria história, as construções do dia a dia, o que reflete sua experiência e a cultura que vão construindo ao longo do tempo e, neste aspecto, assume expressão o papel dos grupos disciplinares (GOODSON, 1997, LOPES, 2007). A forma como esses grupos interpretam e incorporam

²⁴ No Governo do Estado, 1926-1930, encontrava-se o Presidente Antônio Carlos Ribeiro de Andrada e o jurista Francisco Luiz da Silva Campos à frente da Secretaria dos Negócios do Interior, àquela época responsável pela área da educação (PAIVA e PAIXÃO, 2002).

²⁵ Resultado do trabalho iniciado na Escola de Aperfeiçoamento, conforme sustenta Maciel (2008, p. 12) “[...] foi a propagação do método global, disseminado pela atuação de várias gerações de ex-alunas, [que] do final da década de 30 até a década de 70, marcou a história da alfabetização em Minas Gerais. Nesse período Minas viveu o período áureo do método global, utilizado em praticamente todas as escolas. Dois manuais didáticos - pré-livros - representantes do método global de contos tiveram então ampla presença nas escolas mineiras e alfabetizaram várias gerações: O livro de Lili, de Anita Fonseca e Os três porquinhos, de Lúcia Casasanta”. O primeiro foi um sucesso editorial até a década de 60, fato que pode ser comprovado por suas inúmeras edições. O segundo é também considerado um *best-seller* na história da alfabetização pelo método global de contos. Faz parte da coleção As mais belas histórias, composta de seis volumes. A primeira edição é de 1954 e circulou ininterruptamente até 1994. Segundo Maciel (2008, p. 12, nota 2), o termo pré-livro era utilizado por Lúcia Casasanta para designar os materiais didáticos produzidos sob sua orientação. Estes, apoiavam-se nos pressupostos do método global de contos. A autora, professora da FaE/UFMG e diretora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE/FaE/UFMG, se fundamenta em pesquisa de doutoramento sobre a trajetória profissional da professora Lúcia Casasanta, apresentada à Faculdade de Educação da UFMG.

constitui um balizador da aceitação de novas proposições no plano institucional e é também representativa das respectivas comunidades disciplinares.

A elaboração de uma proposta curricular é perpassada por diferentes níveis de influências (BALL, 1998). Nestas incluem-se as indicações contextuais, aquelas emanadas do governo, assim como as idéias que ganham a adesão dos educadores. São também importantes as idéias pré-existentes, pois interferem na incorporação das novas, na sua interpretação e ressignificação, determinando sua aceitação ou recusa. Lembrando com Goodson (1995), que o currículo é sempre hegemônico, são igualmente importantes as idéias que não alcançam a supremacia, porque também interferem no desenvolvimento curricular.

A experiência institucional se expressa na recontextualização (BERNSTEIN, 1996; BALL, 1998) de novas idéias e proposições. Mesmo nas orientações advindas do nível macro, os grupos disciplinares têm papel importante no processo de sua reinterpretação; razão porque essas perspectivas podem ser acentuadas ou minimizadas em contextos sociais específicos, embora constituam balizadores dos discursos curriculares institucionais. Além disso, as lideranças, os processos de distribuição de recursos, os materiais didáticos, a maior relação da instituição com os órgãos oficiais, as lutas internas entre os grupos disciplinares por status e território material e simbólico produzem marcas diversas nos processos de seleção de conteúdos e métodos de ensino (GOODSON, 1997; LOPES, 2007).

Mas a instituição escolar não apenas reage às definições oficiais e ao contexto sócio-histórico. Sob muitas formas as instituições disseminam sua influência no contexto educacional (LOPES, 2007). Há que se considerar as possíveis ações de retorno dos contextos institucionais para os contextos mais amplos do sistema educacional. O que, na instituição sob análise, se manifestou na produção e divulgação de suas idéias e concepções no âmbito do seu próprio projeto de formação e nas inúmeras vezes em que foi chamada a participar de trabalhos da administração do sistema estadual de ensino. Em diferentes eventos e sob formas diversas, atuou em cursos, seminários, na elaboração de programas de ensino, de materiais didáticos e outros documentos e propostas oficiais construídas para divulgação²⁶. Seus

²⁶ Até a década de 1970 aproximadamente, conforme sinaliza Prates (2000, p. 68), o material utilizado para a alfabetização em Minas Gerais foi produzido nesse curso, entre outros materiais, pesquisas e programas de ensino das diversas áreas do currículo, amplamente utilizados na formação de professores e no desenvolvimento do ensino fundamental. Muitos dos trabalhos produzidos no Curso, decorrentes de estudos e pesquisas produzidas por professores e alunos, foram publicados pela Secretaria de Educação, com evidente repercussão junto aos professores e escolas. Afirma a autora: “Quem fez o curso primário na Escola Pública Estadual de Minas Gerais, nas décadas de 40 e 50 foi certamente alfabetizado pelo “Livro de Lili”, de Anita Fonseca. Da mesma forma, pelas décadas de 60 e 70, o aluno e o professor primário terão, muito provavelmente, se confrontado com “As Mais Belas Histórias” de Lúcia Casasanta. Os dois pré-livros dentro dos parâmetros e modelos do chamado “método global”, dominaram a prática de alfabetização em nosso Estado e em outros, por influência nossa. A história da criação desse material didático, que afetou a vida de tantos e tantos mineiros, tem início numa reformulação de ensino proposta no final da década de 20 e levada a efeito pelo governo Antônio Carlos/Francisco Campos.

professores se destacaram na produção de livros e materiais didáticos para docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com o propósito de contribuir para a compreensão das concepções, influências e compromissos institucionais imbricados na emergência da proposta curricular, objeto da investigação que deu origem ao presente trabalho, este capítulo enfoca aquelas que na história da instituição deram especificidade à construção e ao desenvolvimento de seu projeto de formação. Essa reconstituição buscou focar momentos significativos desse percurso, abrangendo de início o período de seu funcionamento como curso pós-normal, época em que se consolidou como instituição de formação para o magistério. A abordagem foi norteada pela busca das principais concepções e idéias que nesses momentos fundamentaram a formação docente no Estado e no país e como, no contexto da instituição, essas concepções foram recontextualizadas (BERNSTEIN, 1996; BALL, 1998), ao serem interpretadas e incorporadas por processos de hibridização (BALL, 1998, LOPES, 2005) ao seu trabalho pedagógico, sob influências diversas (BALL, 1998).

1.1 A Escola de Aperfeiçoamento: a base de constituição da formação docente

A Escola de Aperfeiçoamento integrou o projeto de uma ampla reforma do ensino ocorrida em Minas Gerais no período do governo Antônio Carlos, 1926-1930 que, entre outras mudanças, alcançou o ensino primário e o ensino normal da época. Com um regulamento minucioso, a Reforma Francisco Campos definiu normas para a organização e funcionamento das escolas, desde questões administrativas, pedagógicas e curriculares, como aspectos disciplinares sobre a vida escolar do aluno, a formação e a vida funcional do professor. Foram previstos diferentes mecanismos para assegurar a sua implantação, incluindo mudanças no órgão central do sistema de ensino estadual e nos serviços de assistência às escolas.

Merecem destaque, dada sua importância para a divulgação e repercussão dessa Reforma no Estado: a Revista do Ensino e a criação e regulamentação do cargo de Assistente Técnico. Criada em 1902²⁷ no Governo Afonso Pena, a Revista tornou-se veículo importante

A reforma e as medidas por ele implementadas - em especial a criação e o trabalho desenvolvido pela Escola de Aperfeiçoamento - levaram Minas a desempenhar, por muitos e muitos anos, o papel de estado centralizador do modelo educacional brasileiro em nível de escola primária" (PRATES, 2000, p.68).

²⁷ "[...] publicação especializada cujas atenções se voltam para os técnicos e professores das escolas normais e primárias. Durante a gestão de Francisco Campos constitui um dos principais instrumentos de divulgação das idéias da Escola Nova, tendo sua tiragem muito ampliada". No período do Governo Vargas, "[...] ela desempenhou papel importante até 1935, em função dos debates que se travam em torno da escola, tornando-se uma publicação mensal. A partir de então, à medida que

pelo qual professores, identificados com as novas concepções, inclusive os da Escola de Aperfeiçoamento, divulgavam suas idéias e propostas. Incluía artigos, capítulos de livros de autores brasileiros ou estrangeiros e orientações de órgãos de ensino ligados ao governo. Era enviada às escolas da capital e do interior, alcançando também a formação dos professores²⁸. Aos Assistentes Técnicos cabia a divulgação do ideário do governo, o acompanhamento e controle das atividades junto às escolas²⁹.

A reforma Francisco Campos foi precedida pela realização, em maio de 1927, do Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas Gerais; Veiga (2000) o analisa como um evento voltado para a legitimação do empreendimento, envolvendo as elites mineiras. Os temas abordados eram constituídos por teses relativas à organização pretendida para o ensino. A data escolhida para o lançamento da Reforma foi o dia 15 de outubro de 1927 em que era comemorado o centenário da instrução pública no Brasil. A escolha teve o sentido de contrapor o que havia sido feito, nos cem anos anteriores, e o que estava por vir a partir da reforma. O elemento desse contraponto, no que se referia ao passado, era o período monárquico - considerado o tradicionalismo pedagógico; o futuro era colocado a partir da perspectiva da reforma, como o início de um novo tempo.

Importa entretanto ressaltar que pesquisas recentes, em história da educação, indicam, já no século XIX, a existência de um vigoroso debate no Brasil, demonstrando entre outros aspectos a preocupação com a normatização do campo educativo e com a definição de uma política de formação docente. O que não havia era uma correspondente política de investimentos e de diretrizes para a educação pública. Marcadas pela descontinuidade, essas iniciativas se fundamentavam no papel civilizatório da instrução e na importância do estabelecimento de uma ordem pública. Em diferentes épocas tentativas de organização foram buscadas, para o ensino público, desde o período imperial e nos primeiros anos da República, sob argumentação e finalidades diversas (GOUVÊA e ROSA, 2000).

cessam os debates, adquire caráter bimestral, sendo suspensa, por motivo de economia, em 1940, só voltando a ser editada e de forma irregular, a partir de 1946" (PEIXOTO, 1992, p. 9, nota 4).

²⁸ A leitura como forma de atualizar os professores nos métodos e práticas pedagógicas era prevista no Regulamento do ensino primário de 1927, entre os deveres dos professores, em especial o estudo da Revista e de livros que promovessem sua atualização. Foram utilizadas estratégias, como a seção de Concursos, visando o estudo e o debate de tópicos considerados relevantes para a reforma, provocando o estudo e a leitura dos livros de interesse da administração do sistema de ensino, uma vez que os prêmios eram constituídos de tais livros. Os concursos possibilitavam também a verificação do andamento da reforma nas escolas, pois incluíam aulas já ministradas. Para que os professores incorporassem as recomendações da Revista havia: prêmios, relatos de práticas escolares, atendimento a consultas dos mestres, além de seções que visavam estabelecer um diálogo com os mesmos.

²⁹ Os Assistentes Técnicos eram preferencialmente formados pela Escola de Aperfeiçoamento, mas algumas vezes esses cargos foram ocupados mediante critérios políticos.

A instrução pública que desde o século XIX era valorizada como importante estratégia para a educação do povo e construção do Estado Nacional, com a Proclamação da República teve essa idéia retomada por políticos e intelectuais sob o enfoque da sua importância para uma nova sociedade, para a reconstrução da Nação e a civilização do povo. À educação caberia a tarefa de preparar a população para a vida urbana e para o trabalho. Antônio Carlos colocou em destaque essa perspectiva; afirmava que somente pela educação a sociedade poderia se modernizar e alcançar o progresso. Ao lado disso, a escola deveria preparar a criança para a vida e para a liberdade (ANDRADA. In: CAMPOS, 1930, p. 238).

Deste modo, até sua incorporação como estratégia de renovação social pela Reforma Campos, outras concepções direcionaram a educação e a formação docente no Estado, o que, sem dúvida, teve repercussão na forma como, naquele momento, a nova proposta e as idéias que trazia foram interpretadas e assimiladas pelos professores (BERNSTEIN, 1996; BALL, 1998; LOPES, 2005).

1.1.1 De moralização do povo à estratégia de socialização: o sentido da educação e da formação do professor

A moralização da população da província, para assegurar a governabilidade, foi a estratégia que presidiu a criação da primeira Escola Normal, na capital, à época a cidade de Ouro Preto, pela Lei nº 13 de 1835³⁰. Esta lei definiu o que deveria ser ensinado, o horário e a formação requerida de professores, assim como os parâmetros para a conduta moral dos mesmos. Previa ainda concursos e provas de habilitação para os docentes, inclusive das escolas particulares. Os “mestres de ofício” agora precisavam se habilitar no método de ensino transmitido na Escola Normal para legitimar suas funções (GOUVÊA e ROSA, 2000).

O funcionamento dessa Escola foi marcado por muitas interrupções. Sua necessidade era tanto afirmada como criticada pela pouca eficácia e grande precariedade de recursos; o que encontrava paralelo no processo vivido na implantação das Escolas Normais³¹ criadas em outras províncias. A formação do professor visava a associação dos saberes pedagógicos a critérios de ordem moral. Educar era moralizar o povo. A ênfase da formação era a

³⁰ Essa Lei foi precedida por Decreto régio de 1827 que, ao definir uma política de educação para o Estado Imperial, atribuiu às províncias a responsabilidade pelo ensino primário e secundário e ao governo monárquico o ensino superior.

³¹ Em 1835 foi criada a primeira Escola Normal do Brasil, em Niterói; em 1836 a da Bahia e em 1839 a do Pará; em 1846 a de São Paulo e somente em 1880 a do município da Corte. Embora restrita ao município da Corte, passou a influenciar e se constituir em referência para as demais (GOUVÊA e ROSA, 2000, p. 21 e 22).

transmissão dos métodos de ensino e a habilitação no método lancasteriano, utilizado nos países civilizados. O objetivo era atender a maior número de alunos por classe e uma melhor aprendizagem. Assim, a necessidade de outra formação foi -se constituindo, fazendo emergir no cenário da política de ensino a discussão metodológica (GOUVÊA e ROSA, 2000).

Segundo Gouvêa e Rosa (2000), mesmo antes da existência da primeira Escola Normal havia preocupação com a formação do professor, evidenciada na busca por métodos estrangeiros e nas muitas críticas dirigidas aos docentes. Além disso, exames de seleção de professores foram instituídos desde 15/10/1827. De início a formação abrangia o ler, escrever, contar e a caligrafia; na segunda metade do século XIX, passou a reforçar a posse dos saberes considerados necessários à docência. Todavia, além do desinteresse pela profissão devido aos baixos salários, o governo permitia o exercício de professores sem a formação específica.

Como reflexo do sentido atribuído à educação, eram também exigidos o atestado de idoneidade moral do candidato, expedido por autoridade municipal e o pagamento de uma taxa de inscrição. Esses critérios muitas vezes geravam conflito, cuja evidência Gouvêa e Rosa (2000) encontraram em reclamação dirigida à Instrução Pública, em razão da supremacia de critérios políticos em detrimento dos saberes pedagógicos na contratação de professores. Em vários processos de contratação de professores avolumavam -se correspondências de autoridades municipais diversas: juízes de paz, delegados de polícia, políticos locais, muitas destas registradas em cartórios.

A instabilidade econômica, social e política dos primeiros anos da República levaram à retomada de propostas de intervenção na sociedade por meio da instrução. Desde o século XIX, um importante papel vinha sendo atribuído à instrução. Com a independência, a educação passou a fazer parte da pauta dos presidentes das províncias e do Império como uma exigência da formação para o trabalho e caminho importante para adequar o país à modernidade. A instrução passou a ser considerada fundamental no processo de civilização do povo, construção da nação brasileira e do Estado Nacional (GOUVÊA e ROSA, 2000).

Em Minas Gerais, após a proclamação da República, muitas mudanças ocorreram na área educacional. Uma nova organização foi introduzida na instrução pública, pela Reforma Afonso Pena (Lei Nº 41, de 03/08/1892), enfatizando a elevação do nível das escolas e a formação de professores em modernos processos pedagógicos e científicos. Com caráter descentralizador, foi criado um órgão técnico para promover estudos sobre métodos e processos de ensino. Em 1901 outras modificações foram introduzidas na formação do

professor, no Governo Francisco Salles. Os programas foram uniformizados. E sob a ótica de Mourão (1962, p. 87) tais programas “[...] eram de grau bastante elevado [...]”.

Significativas alterações ocorreram no ensino em Minas Gerais, com João Pinheiro na presidência do Estado. A Lei nº 439, de 28/09/1906 previa a reformulação do ensino primário, normal e superior. Foram instituídos os grupos escolares³² e criada a Escola Normal Modelo, da capital que, segundo a citada lei, poderia ter um curso superior a ela anexado. Essa reforma enfocava a educação como um dos pilares da República e atribuía ao professor o êxito das reformas educacionais. Previa ainda dar a ele condições de trabalho e investir na continuidade da sua formação (FARIA FILHO e VAGO, 2000, p.37-38)³³.

A ligação do ensino normal com o primário foi constante no Estado. Em mensagem enviada à Assembléia em 1916, o Presidente Delfim Moreira fez um retrospecto da formação do professor, enfatizando nessa ligação a preocupação com a eficiência do ensino primário. Mesmo assim, até o final do século XIX, a participação do Estado na organização desse ensino continuou restrita, ficando em geral a cargo das famílias³⁴. Todavia a formação de professores e os critérios para sua contratação e controle constituíram pilares centrais nas tentativas que o Estado fez, ao longo do século XIX, para estabelecer uma política pública de ensino. Nesse processo a Escola Normal de Ouro Preto, segundo Gouvêa e Rosa (2000), teve papel importante como elemento aglutinador, produtor de um discurso da necessidade da formação, que ali ganhou condições para sua reprodução ao longo do tempo.

Importa registrar que desde o Império um debate sobre a formação do professor veio sendo engendrado no país e no Estado. Reformas e propostas de governo colocaram à tona diferentes concepções e perspectivas para a formação docente. Demonstravam preocupação

³² Teve como uma de suas inspirações o modelo paulista, instituído em 1882, onde o Grupo Escolar era a instituição que condensaria a modernidade pedagógica e o método intuitivo tinha centralidade na institucionalização do sistema de educação pública (FARIA FILHO e VAGO, 2000, p.38).

³³ No governo que o antecedeu, em 1903, Delfim Moreira, então Secretário do Interior defendia a importância do combate ao analfabetismo da população à semelhança de países “[...] de intensiva e extensiva cultura intelectual [...]” e a necessidade e obrigatoriedade do Ensino Primário Público como solução para a infância, vadia e abandonada, ou seja, para as crianças pobres que vagavam pelas ruas das localidades, causando má impressão a todos; criticava ainda o semi-analfabetismo aliado ao analfabetismo. Para Delfim Moreira, a escola era uma estratégia contra o analfabetismo, o recurso e requisito indispensável à inserção social do sujeito, especialmente em relação com o mundo do trabalho. Neste sentido deixou para o governo seguinte a indicação de seis pontos que deveriam ser enfrentados por uma reforma profícua do ensino primário, a qual dependia (FARIA FILHO e VAGO, 2000, p.36): “de professor habilitado, do profissional; da disseminação de cadeiras de instrução primária; da fiscalização profícua e assídua; do método, do programa de ensino, do mobiliário e aparelhos escolares; de casas apropriadas e higiênicas; e finalmente, dos fundos necessários para o custeio do serviço”.

³⁴ Essa situação ficou evidente em mensagem enviada à Assembléia Legislativa (p. 25), pelo Governador Antônio Carlos, em 1927, segundo a qual as Escolas Normais mantidas pelo Estado eram a de Belo Horizonte, com 122 alunas e a de Ouro Fino, com 100. Admitiu ainda que os estabelecimentos particulares equiparados àquelas escolas eram 49, totalizando 2197 alunos matriculados e anunciava sua intenção de remodelar esse grau de ensino.

com a mesma e atrelavam sua necessidade e importância aos requisitos atribuídos à instrução primária pública. Ora com sua importância em destaque, ora sob severas críticas. Em meio à diversidade de influências com que a formação se fazia, algumas questões mantiveram-se constantes, entre elas a ênfase nos aspectos metodológicos, tendo como referência os países ditos civilizados. Outra constante desse processo, a descontinuidade dos projetos, a precariedade da oferta e a intervenção de fatores políticos, seja no sentido atribuído à formação em cada época, seja na ocupação dos cargos de magistério.

Sob esse complexo de influências (BALL, 1998), isto é, no âmbito do processo de organização da instrução pública, a Escola Normal foi-se constituindo como uma agência de formação e, sobretudo, como portadora de um sentido e em relação à docência. No interior dessas escolas foram difundidos e irradiados os conhecimentos sobre os métodos de ensino e os saberes que deveriam ser transmitidos, organizados nas disciplinas escolares, o que não significa que estas o tenham apropriado e utilizado sob a mesma perspectiva.

Esse referencial precedeu a reforma Campos e de alguma forma orientava o fazer pedagógico das escolas. Ainda que estas não o vissem sob o mesmo ângulo, certamente repercutiu na forma pela qual os professores interpretaram e incorporaram em sua prática a proposta de 1927. No caso da Escola de Aperfeiçoamento das professoras, cuja experiência era o magistério primário, além de formadas nesse contexto de influências, tiveram que colocar em funcionamento um curso até então inexistente. Essa reforma foi empreendida por um governo que desenvolveu um programa de cunho liberal e inovador, argumentam Peixoto (1983), Arroyo (1986) e Paiva e Paixão (2002); promoveu reforma administrativa, instituiu o voto secreto, criou a Universidade de Minas Gerais. Procurou aproximar-se das aspirações dos setores médios em ascensão e manter a ordem social. Ao atender às reivindicações da população, captou a adesão de importantes segmentos da sociedade. Foi um período considerado por vários autores como de expansão quantitativa da instrução pública, mesmo à custa de um processo de diferenciação e seletividade (ARROYO, 1986).

1.1.2 Renovação social e seletividade como proposta da reforma

Para Arroyo (1986), o governo Antônio Carlos preocupou-se com a expansão da instrução primária, mas, paralelamente, promoveu sua diversificação³⁵. O Regulamento do

³⁵ Pela proposta de Campos o ensino primário foi dividido em duas categorias: o ensino fundamental e o complementar, de caráter técnico profissionalizante (que teria regulamento à parte). O ensino fundamental, obrigatório e leigo, subdividia-se em

Ensino Primário e os Programas de Ensino tornaram oficial essa diversificação, ao definirem a organização e os conteúdos da instrução pública mineira e o pessoal necessário conforme o tipo e a localização da escola. Embora na reforma mineira Campos faça referência à escola como instituição única, reconhece a importância de um ensino diferenciado para seu projeto político-educacional; o que, segundo Moraes (1992), no Governo Provisório ficou mais claro.

A exigência de formação do professor variava conforme a instituição. Na falta de professor formado em escola localizada na zona rural, o provimento se daria em caráter interino e a única exigência é que fosse uma pessoa idônea. As exigências cresciam para os grupos de primeira e de segunda categorias que se situavam no topo da hierarquia; para tais escolas era necessário o diploma das escolas normais de segundo grau³⁶.

O ensino normal teria por objetivo formar professores e pessoal técnico para o ensino primário e seria ministrado em duas categorias de escolas, de primeiro e de segundo graus. Para os professores rurais haveria um curso de dois anos, nos grupos escolares de primeira e de segunda categorias. Nas escolas de segundo grau - dez em todo o estado - o ensino deveria ser organizado em três cursos: o de adaptação (dois anos), complementar ao primário; o preparatório (três anos), destinado a ministrar a cultura indispensável à formação do magistério primário e o de aplicação (dois anos), cuja finalidade seria formar os aspirantes ao magistério primário (Decreto Nº 9450/1930, Art. 4º, 14 e 16).

Para Francisco Campos a solução do problema da instrução primária estava condicionada à formação do professorado. Para ele, a reforma só se completaria com a reforma do ensino normal, conforme argumento exposto na Exposição de Motivos do Decreto que traduzia a reforma³⁷. Para ser um bom professor era necessária uma formação técnica e científica, o conhecimento dos processos do ensino e o domínio da metodologia. Por isso, a importância atribuída a esse grau de ensino e à sua renovação, traduzida no Regulamento do ensino normal.

dois graus, correspondendo o primeiro grau às escolas infantis, com um curso de três anos e o segundo, às escolas primárias, cujo curso seria de três ou quatro anos (Decreto Nº 7970-A/27, Art. 1º e 2º). O curso das escolas rurais passou a ser de três anos, pois os dois anos, de até então, foram considerados por Campos tempo insuficiente.

³⁶ Como nessa época não havia ainda concurso para seleção de professores, esta se dava em função da formação e da experiência. Mas, o próprio Regulamento previa que portadores do curso em nível de 1º grau, e que contassem experiência de dois anos no magistério, pudessem requerer exames para complementar o curso normal de 2º grau.

³⁷ “Quanto mais profunda e radical uma reforma de ensino, mais demorada sua execução, que somente se poderá fazer satisfatoriamente quando incorporados os seus princípios ao espírito dos seus executores. Estes terão que ser ‘educados’ nos princípios da reforma, para que os princípios da reforma se incorporem ao seu espírito. Não será a obra de um governo, senão de vários governos sucessivos, interessados, como têm sido os governos mineiros, na solução desse problema sobre todos relevante, porque delle todos de certa maneira dependente (Exposição de Motivos. Decreto Nº 7970-A/27, p. 14). Para Campos: “[...] o ensino Primário não são os programas, a distribuição das matérias, senão o modo de ministrá-lo, a sua dosagem, a qualidade do veículo em que a noção passa do mestre ao aluno, em uma palavra, a técnica de apresentação dos assuntos e noções e, por conseguinte, em resumo e afinal - o professor (CAMPOS, 1945, p. 11, apud PEIXOTO, 1992, p. 15).

À formação do professor foi atribuído papel estratégico na busca de eficiência, no âmbito do programa reformista de Francisco Campos. Com esse intuito foram utilizados variados recursos, entre os quais, Prates (1990, p. 13) considera a maior de todas as iniciativas “[...] a criação de uma instituição que efetivamente levasse o professorado à mudança das idéias e práticas tradicionais do magistério”. A formação dos professores das escolas, dentro de novos princípios, era considerada indispensável. A Escola de Aperfeiçoamento deveria ser o centro irradiador dos mesmos, de modo que alcançassem os reagentes. Nas próprias palavras de Campos (1930, p.50):

[...] a construção só se tornaria acabada si se pudesse, desde já, instituir o Curso de Aperfeiçoamento, que seria o nosso Seminário Pedagógico, destinado a treinar a elite de professores, bem como os assistentes técnicos, nos recentes métodos de ensino e em técnicas pedagógicas certamente complexas, mas de divulgação indispensável no meio magisterial, a bem da eficácia do ensino primário e das suas imperiosas finalidades no quadro da cultura contemporânea.

Nesse contexto a formação, além de importante, preponderava como critério de seleção de professores; no entanto os cursos superiores existentes, sob a tutela do Estado³⁸, não a incluíam. Para a formação do professor, foi criada a Escola de Aperfeiçoamento, em 16/03/1929, um curso de nível pós-médio³⁹. A essa Escola foi atribuído o papel de formar uma elite pedagógica e cientificamente preparada, tecnicamente aprimorada segundo os mais sofisticados padrões do conhecimento educacional disponível naquele momento. Elite essa que seria colocada nos postos-chave da estrutura do ensino primário mineiro e ocuparia os principais postos da hierarquia administrativa do sistema de ensino. Para Francisco Campos a liderança dos movimentos sociais deveria estar a cargo das elites responsáveis e competentes - porque bem preparadas - sendo a cidade, o local do cidadão, o alvo a ser atingido pelo trabalho dos professores (PRATES, 1990, p.13).

Nas palavras de Francisco Campos a Escola de Aperfeiçoamento constituía o ápice do projeto de reforma iniciado. A instituição que faltava para completar a reforma. Quando de

³⁸ Sob a responsabilidade do Estado, à época, ficavam os cursos de Medicina e Direito e outros que viessem a ser criados. Em Minas Gerais, a Lei Estadual Nº 956, de 07 de setembro de 1927 criou a Universidade de Minas Gerais, instalada em 25 de novembro do mesmo ano, à qual foram incorporadas as Faculdades de Direito e Medicina e as Escolas de Engenharia, Odontologia e Farmácia, todas na capital.

³⁹ Seu regulamento foi aprovado pelos Decretos Nº 8897 de 28/02/1929 e Nº 9653, de 30/08/1930. Em São Paulo, as reformas realizadas por Sampaio Dória, pelos Decretos Nº 1750 de 1929 e Nº 3356 de 1921 fundamentaram a criação da Faculdade de Educação. Essas iniciativas no entanto não foram efetivadas na prática. Pelo Decreto Nº 4888 de 1931 foi instalado, no Instituto de Educação Caetano de Campos, um curso de aperfeiçoamento pós-normal para preparar técnicos em educação que atuariam como inspetores, diretores e professores da Escola Normal. Com a necessidade de formar professores secundários em nível superior exigido em lei, esse curso teve suas funções ampliadas para esse fim. Posteriormente esse curso foi transformado em nível superior e incorporado à USP, quando de sua criação, dando origem à Faculdade de Educação (SILVEIRA, 2005, p. 48).

sua inauguração, em seu discurso referiu-se àquele momento como um dos mais significativos da reforma, “[...] um dos mais memoráveis acontecimentos para a instrução pública mineira” Disse também: “[...] Aqui se encontra um dos bastiões da nossa defesa e da nossa preservação intelectual e moral. Uma das mais importantes colunas mestras do edifício da nossa cultura social e política é esta Escola” (CAMPOS, 1930, p. 135, p. 140). Além de professores das Escolas Normais, os diplomados pela Escola de Aperfeiçoamento deveriam exercer funções de diretores de grupos escolares, assistentes e orientadores técnicos e teriam como responsabilidades difundir as novas idéias e técnicas de ensino por todo o Estado ⁴⁰.

Os candidatos ao curso procediam da capital e do interior com o compromisso de retornarem a seus locais de origem e reorganizarem a escola e sua direção pedagógica, de forma a assegurar a reforma em todo o Estado. Os critérios de ingresso e as exigências a que deveriam atender no decorrer do curso obedeciam a um rigor, cujas especificidades são denotativas da seletividade e do controle previstos. Embora originárias de segmentos sociais ligados às elites da época, as normalistas deveriam comprovar, além do título, dois anos de exercício no magistério, competência profissional, idoneidade moral e sanidade física e mental. Com o passar do tempo, foi acrescentada uma prova de conhecimentos para ingresso na Escola ⁴¹.

Associada aos padrões do tradicionalismo que predominava na sociedade mineira, importa ressaltar a influência da Igreja Católica ⁴² na Escola de Aperfeiçoamento. Seu primeiro diretor Lúcio dos Santos era um líder católico, e sua escolha foi uma estratégia do governo Antônio Carlos, na tentativa de reduzir a desconfiança dos católicos em relação ao conhecimento transmitido pela Escola. Sucedeu o diretor, a professora Amélia Monteiro de

⁴⁰ De acordo com o Art. 3º do Decreto 8897, de 28/02/1929, que aprovou o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento, a conclusão do curso dessa escola tornou-se condição para que quaisquer candidatos concorressem e fossem nomeados para cargos na hierarquia do sistema de ensino. Depois da formatura da primeira turma, o diploma conferido pela Escola de Aperfeiçoamento passou a ser requisito para aqueles que desejassem ocupar os cargos mencionados o que, entretanto, não impediu, muitas vezes, a associação de critérios políticos para esse preenchimento. Previa o Regulamento: “[...] só poderão concorrer e ser nomeados professores dos vários cursos das escolas normais oficiais, os assistentes técnicos, diretores de grupos escolares e professores das classes anexas das escolas normais portadores de diplomas de conclusão do curso da Escola de Aperfeiçoamento”.

⁴¹ Os critérios de ingresso incluíam a indicação da candidata por profissional que ocupasse posição de importância na estrutura estadual de ensino, como o próprio Secretário ou o Inspetor Geral da Instrução e atestados emitidos por autoridades do local onde residia. Atestados de idoneidade religiosa, dado pelo pároco, de idoneidade moral, firmado pelo juiz da cidade e de boa qualidade do serviço prestado no magistério, fornecido pela diretora da escola onde lecionava. Envolvia também uma das preocupações da época, a saúde física e mental da candidata que deveria ter muito boa saúde e órgãos dos sentidos perfeitos, o que requeria o respectivo atestado, fornecido por médico ligado à própria escola. Normas de procedimento e de conduta irrepreensível, regulamentadas pelo Estado, cujo cumprimento ficava a cargo da Escola de Aperfeiçoamento, acresciam-se aos critérios de admissão; eram responsabilizados, por essa observância, o diretor, o corpo docente, duas inspetoras de comportamento e até o porteiro (PRATES, 1990).

⁴² Segundo Prates (1990), a professora Lúcia Casasanta em entrevista concedida a Souza (1984), disse que, como todas eram católicas, quando decidiram estudar Filosofia Educacional solicitaram ao Arcebispo que indicasse um professor de Filosofia; foi indicado um sacerdote.

Castro, católica praticante e, no dizer de Prates (1990), rígida em relação aos princípios morais.

O curso tinha a duração de dois anos em regime de tempo integral, semelhante a um semi-internato. A semana letiva se estendia de segunda-feira a sábado⁴³. As alunas que permaneciam sujeitavam-se a um regime de 14 a 15 horas diárias de estudo, pois havia trabalhos extra-classe. No diploma eram registradas as notas obtidas que, segundo a legislação, seriam levadas em consideração no preenchimento de cargos. Findo o curso, era exigido o trabalho, na rede estadual, pelo mínimo de cinco anos, ou a devolução ao Estado de salários e ajudas de custo recebidas no seu decorrer.

O novo sentido atribuído à educação e à formação docente relacionava-se às mudanças que marcaram a década de 1920 no Estado e no país. Em Minas Gerais, nos anos que se seguiram à construção da nova capital, registrava-se também a instabilidade econômica e política. A expectativa de educar a população não se concretizou. Foi revigorada a idéia de reformar a sociedade pela via da reforma da instrução.

1.1.3 “Educação, mais que instrução”: nova concepção de educação e de formação docente

De acordo com a Reforma Francisco Campos, a finalidade da escola passou a ser colocada na perspectiva de preparar a vida em comum, desenvolvendo a sociabilidade, a responsabilidade, a cooperação, de modo a não só instruir, mas também educar. A instrução tinha ainda um caráter disciplinador, voltado à preparação para a vida na cidade, para o trabalho na indústria ou para a zona rural, no sentido de atender às transformações pelas quais a sociedade passava em direção à sua modernização. Muitas mudanças marcaram a sociedade brasileira na década de 20 e, na educação, o interesse se voltava para a expectativa de construção de uma nova sociedade, para a formação de um novo cidadão.

O país foi levado a começar a produzir internamente, entre os produtos até então importados, aqueles mais prementes para o consumo interno. O crescimento da população urbana como decorrência das alterações que ocorriam na economia, levou a uma preocupação

⁴³ O horário era de 7h às 17h, com o intervalo de 12h às 14h para almoço. Somente mediante prescrição médica era permitida dieta alternativa à alimentação oferecida pela escola. A aluna deveria se apresentar 10 minutos antes do início das aulas; havia chamada e fiscalização das respostas. Atrasos implicavam em perdas salariais; se considerada incapaz ou relapsa, a aluna era desligada do curso logo no começo, o mesmo ocorrendo se houvesse reprovação em alguma matéria em qualquer período. Em hipótese alguma a aluna poderia se ausentar da escola nesse período ou receber visitas, a não ser em dias e horários fixos, desde que os trabalhos escolares não fossem prejudicados. Até o pagamento do salário era feito na própria escola, onde só era permitida a entrada de professores, autoridades do ensino ou pessoas recomendadas pela Inspeção Geral da Instrução.

com a preparação para a vida na cidade por meio da educação. São Paulo e Rio de Janeiro assumiram a frente desse processo. Mas, Minas Gerais, em que os principais produtos econômicos provinham basicamente da agricultura e da pecuária, passou a ter na produção alimentícia e têxtil as primeiras áreas produtivas; Juiz de Fora e Belo Horizonte eram os pólos principais (PRATES, 2000).

Com isso grandes contingentes de trabalhadores rurais transferiram -se para as cidades, ocasionando seu crescimento. Imigrantes ligados à cafeicultura integravam esse grupo, dadas as restrições às exportações agrícolas, acrescido ainda do aumento da própria imigração, devido às dificuldades do pós-guerra na Europa. Foi um período marcado por muitas mudanças sociais, com a “[...] a transferência de forças sociais no setor econômico, o crescimento rápido das cidades e o surgimento de um processo acelerado de urbanização e de problemas daí decorrentes” (PRATES, 2000, p. 69).

A proposta de educação defendida pelo movimento escolanovista foi entendida, por educadores e governantes, como o meio pelo qual as novas gerações poderiam ser educadas no sentido da construção de uma outra sociedade; por meio de “[...] uma educação fundada na ciência e voltada para a reforma social”. Segundo Prates (2000, p. 70) essa idéia, adotada em vários e diferentes projetos e reformas, caracterizou o movimento educacional da década de 1920. No Brasil o surgimento da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, teve importante papel na sua divulgação e visibilidade, com a publicação de boletins e revistas e a organização de congressos.

Reformas educacionais foram empreendidas em vários estados brasileiros, em torno da difusão dos princípios escolanovistas e da democratização do ensino primário e ficaram conhecidas pelo nome de seus idealizadores⁴⁴. Esse movimento de escola renovada, que questionava a chamada escola tradicional com base na Psicologia e na Biologia, propondo “[...] uma nova forma de ser da escola no conhecimento e tratamento da criança, nas técnicas e métodos de seu ensino”, assim como em outros Estados brasileiros, foi à época também o caminho escolhido em Minas Gerais (PRATES, 1990, p.13).

Pela Reforma Francisco Campos o papel da escola foi redefinido e um novo sentido foi atribuído ao ensino primário, em função da concepção de educação escolar que passou a nortear o discurso oficial. Foram também delineadas diretrizes para o planejamento curricular, um novo perfil foi proposto para o professor e sua formação. Segundo Moreira (1995, p. 89),

⁴⁴Lourenço Filho, no Ceará (1922-1923); Anísio Teixeira, na Bahia (1924-1929); Francisco Campos, em Minas Gerais (1926-1930); Fernando Azevedo, no Distrito Federal (1927 -1930) e Carneiro Leão, em Pernambuco (1929-1930).

referenciando-se em Nagle (1974), essa reforma é considerada como “[...] o primeiro momento de uma abordagem técnica de questões educacionais no Brasil. É nela que percebemos, pela primeira vez, a utilização de princípios definidos de elaboração de currículos e programas”.

Na Exposição de Motivos em que apresentou a proposta da Reforma, à Presidência do Estado, Francisco Campos chamou a atenção para o espírito que a norteava: “A escola primária como instrumento de educação, tal o postulado sobre o qual V. Exa. anunciou deveria descansar a reconstrução do Aparelhamento do ensino público em Minas Gerais” (Exposição de Motivos. Decreto 7970-A/27, p. 3). Entendendo assim ampliado o objetivo do ensino primário, sob a ótica de Peixoto (1983), Campos justificou a necessidade de redefinição da escola ⁴⁵.

A escola deveria estar em continuidade com a vida social, da qual constituiria um prolongamento e dependência. Deveria ministrar às crianças conhecimentos que pudessem ser utilizados em suas experiências infantis, tendo por princípio que só as noções suscetíveis de serem utilizadas nas operações ordinárias da vida se incorporam, como hábitos mentais, aos seus conhecimentos. Neste sentido a escola constituir-se-ia em uma forma de vida em comum, não ministrando apenas noções, mas preparando a criança para a vida em sociedade e compreendendo sua participação nela. Daí a importância da introdução, na escola, dos usos e processos da vida em comum, transformando -a de classe sem sociabilidade em uma sociedade em miniatura (Decreto Nº 1970-A/27, Art. 249 e 251, caput)⁴⁶.

Estruturado em torno do pensamento escolanovista, além da preocupação com os aspectos técnicos relativos a ambientes instrucionais, o Regulamento voltava -se para questões sociais e suas tendências. A influência educativa se estenderia ao meio social, em torno da escola e por irradiação dela, a sociedade à sua volta seria também educada, sem o perceber. E

⁴⁵ [...] impunha-se uma reconstrução do edifício em moldes apropriados aos horizontes e perspectivas a serem delle descortinados, ampliando-lhe as dimensões na proporção do quadro em que devia ser inserido e rasgando-lhe nos muros portas de comunicação com o mundo exterior, de maneira que a escola se mantenha em contacto com a vida, de que deve ser um prolongamento e uma projecção, si aspira, effectivamente, a ser [...] [...] um laboratório em que os problemas, utilidades e valores de vida ordinária sejam postos com mesmos termos em que se traduzem na vida commum, apenas com mais clareza, ordem e concisão (Exposição de Motivos. Decreto 7970-A/27, p. 3).

⁴⁶ Moraes (1992) chama a atenção para a concepção da relação educação e sociedade, segundo o pensamento de Francisco Campos para quem, a reforma da escola possibilitaria a reconstrução social; reformulando -a seria possível reformular e aprimorar a sociedade. Sob tal concepção, a escola teria dupla função: adaptar a criança à vida social, assimilando a ordem reinante, no sentido de sua conservação e, ao mesmo tempo, educaria e formaria essa sociedade, transformando-a e criando uma nova ordem onde o jogo dos interesses humanos pudesse se efetivar de forma harmoniosa. Ao cumprir a primeira função a escola deveria imitar ou adaptar na vida escolar o jogo dos processos sociais, através de associações infantis. Para “[...] irradiar sobre o meio social a sua influência educativa”, a escola deveria multiplicar os contatos com a sociedade, buscando “[...] inspirar-lhe a confiança e a estima indispensáveis a uma cooperação estreita e inteligente e a preparar o meio em que existe para receber, de coração aberto, a sua influência e os seus dons”. (Exposição de Motivos. Decreto Nº 7970-A/27, p. 7).

o exercício de sua dupla finalidade demandaria da escola estar em íntimo contato com a vida exterior, “[...] utilizando os processos da vida ordinária na educação da criança e servindo -se dos processos educativos para influir sobre a vida ordinária melhorando -a” (Exposição de Motivos. Decreto Nº 7970-A/27, p. 7). A finalidade da escola estendia -se ao meio social, com a perspectiva de abrir-lhe novos horizontes, numa clara intenção de sua renovação. Uma renovação, entretanto, presa à conservação “[...] da ordem intelectual e moral reconhecida a um dado momento, como ordem necessária e natural à convivência humana” (CAMPOS, 1930, p. 15).

Sob essa perspectiva, Francisco Campos, entre as suas iniciativas, e precedendo a instalação da Escola de Aperfeiçoamento, enviou em 1927 um grupo de cinco professoras mineiras para estudo na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos⁴⁷ e convidou professores europeus a integrarem sua proposta. Com o retorno das professoras enviadas aos Estados Unidos e a chegada do grupo europeu, Francisco Campos instalou a Escola de Aperfeiçoamento, em 1929. Essa equipe de educadores estruturou uma instituição que veio a constituir-se na grande responsável, segundo Prates (1990, p. 13), “[...] pela introdução dos pensamentos e técnicas da Escola Nova, de notáveis efeitos no cotidiano do ensino primário mineiro”. Segundo a autora, por longos anos essa escola imprimiu sua marca ao ensino primário mineiro. Sua prática atingiu também as áreas do ensino de deficientes físicos e mentais e na visão da autora, sua influência talvez tenha também alcançado outros estados.

1.1.4 O Corpo docente e o Currículo da Escola de Aperfeiçoamento: a socialização como unidade integradora

O corpo docente da Escola de Aperfeiçoamento foi constituído sob duas distintas influências: uma europeia e outra americana. Entre os europeus, os professores: Theodore Simon, Leon Walter, Madame Arthus Perrelet, Mademoiselle Jeanne Louise Milde, Hélène Antipoff. Como conferencista, Edouard Claparède⁴⁸. A influência americana veio com as

⁴⁷ Importante universidade americana voltada para o movimento da Escola Nova. Lá lecionaram Kilpatrick e John Dewey, entre outros professores de renome, ligados à proposta educacional da época. Em 1928, quando da reforma do Ensino Normal, Alberto Álvares (irmão de Francisco Campos) foi enviado à Europa com o objetivo de lá trazer, para lecionar em Minas Gerais, professores de renome na área educacional (PRATES, 1990, 2000; CASTILHO e MAFRA, s/d).

⁴⁸ A linha europeia era ligada a: Theodore Simon (do Instituto de Perray-Vancluse) na Psicologia, que ficou no curso de fevereiro a maio de 1929 e Alfred Binet, ambos da Universidade de Paris; Leon Walter, também da Psicologia, que ficou todo o primeiro semestre de 1929 e Madame Arthus Perrelet, de Desenho e Modelagem, do Instituto Jean Jacques Rousseau; Mademoiselle Jeanne Louise Milde, da Academia de Belas Artes de Bruxelas; Hélène Antipoff do Instituto Jean Jacques

professoras enviadas pelo governo à Universidade de Colúmbia: Alda Lodi, Amélia de Castro Monteiro, Lúcia Casasanta, Benedita Valadares e Inácia Guimarães, das quais as três primeiras permaneceram durante todo o tempo de funcionamento da Escola e foram professoras das Metodologias⁴⁹. Renato Eloy Andrade, da cadeira de Educação Física, outro brasileiro que também obteve formação no exterior, foi substituído por sua assistente Guiomar Meireles Becker (PRATES, 1990, 2000; CASTILHO e MAFRA, s/d).

De início não havia um programa definido para a Escola de Aperfeiçoamento, o Regulamento apresentava apenas a relação das matérias⁵⁰. Ao corpo docente coube a definição do conteúdo programático. A construção de um programa oficial ocorreu em 1937 por solicitação do governo. Segundo Castilho e Mafra (s/d), na ocasião foi colocada no papel a programação que vinha sendo desenvolvida no Curso, a partir da experiência acumulada nos seus oito anos iniciais. Esta mesclava (DUSSEL, 2002; LOPES, 2005) distintas perspectivas teóricas e práticas. Ao lado da influência americana e européia, associavam-se a experiência docente de professores e alunos a resultados de pesquisas - realizadas em escolas da capital e de locais de origem das alunas, buscando adequar as teorias à realidade mineira. Como a prática é também geradora de sentidos (BALL, 1998), a utilização dos conhecimentos oriundos do exterior foi passando por adaptações sucessivas. Para isso contribuíam a experiência do corpo docente e discente; as professoras alunas colocavam questões da realidade escolar para discussão no curso, mesmo depois de formadas.

Nesse processo os professores foram buscando produzir um conhecimento condizente com a realidade escolar mineira. Ao lado do conhecimento teórico, as professoras brasileiras contavam com a experiência do ensino primário, cujos debates eram sempre atrelados aos do ensino normal. Portanto, as discussões sobre ambos faziam parte das influências que direcionavam seu trabalho. A essa soma, mesclava-se (DUSSEL, 2002; LOPES, 2005) a dimensão política da Reforma: a educação voltada para a reconstrução social. Este o sentido

Rousseau de Genebra - ambas permaneceram na Escola e ainda Edouard Claparède, diretor deste Instituto, que ministrou conferências para professores e alunos, como professor visitante.

⁴⁹ Alda Lodi era professora das classes anexas da Escola Normal, Amélia de Castro Monteiro, vice-diretora do Grupo Silviano Brandão e Lúcia Casasanta, professora do Grupo Barão do Rio Branco (SOUZA, 1984). Alda Lodi e Lúcia Casasanta permaneceram no curso até sua constituição e funcionamento como graduação, a partir de 1970.

⁵⁰ No primeiro ano: Biologia (incluindo a Social), Psicologia Educacional (compreendendo a Psicologia Geral e Individual, Desenvolvimento Mental da Criança, Técnica Psicológica e Elementos de Estatística), Metodologia Geral, Metodologia da Língua Pátria (Linguagem, Leitura e Escrita), Socialização (compreendendo as atividades extra-curriculares), Sociologia Aplicada à Educação, Desenho e Modelagem, Educação Física e Organização de Biblioteca. No segundo ano: Psicologia Educacional (Desenvolvimento Mental da Criança e Técnica psicológica), Metodologia (particular a cada matéria do curso primário), Metodologia da Língua Pátria (Literatura Infantil, Composição, Gramática e Ortografia), Socialização, Estudos dos Diversos Sistemas Escolares (nacionais e estrangeiros), Educação Física, Desenho e Modelagem, Legislação Escolar, Higiene Escolar (compreendendo Alimentação).

político da apropriação do ideário da escola nova pelo governo mineiro e que constituía a centralidade da organização curricular, traduzida em especial na disciplina Socialização.

Mas, pelos termos do próprio Regulamento, em relação ao papel da escola, a modernização era proposta ao lado da manutenção de padrões sociais conservadores, logo, a antiga estratégia de moralização da população persistia. Haja vista os rigorosos critérios de seleção dos candidatos, que incluíam três diferentes atestados de recomendação, bem como a própria disciplina a que estava submetido o curso. Reforçava ainda esse aspecto, a força da Igreja Católica, cuja influência era grande não só no curso, mas na sociedade mineira como um todo.

Aliás, a Escola de Aperfeiçoamento causou grande impacto na capital: reuniu um grupo de professores estrangeiros, que passou a residir na cidade, entre os quais uma docente de origem russa, Helena Antipoff, gerava fortes desconfianças, em especial à Igreja Católica; professoras mineiras que, embora procedentes das elites, retornavam de dois anos de estudos nos Estados Unidos, também temidas pela influência de idéias pragmatistas e materialistas na formação e, cerca de 250 professoras primárias, que passaram a estudar numa escola pública, o que à época não era usual⁵¹ (PRATES, 2000).

Esse complexo de influências (BALL,1998) que orientava e permeava o curso certamente repercutiu no programa, formalizado em 1937. Conforme evidenciou Lúcia Casasanta em relatório enviado em 1971, ao Conselho Estadual de Educação, naquele ano, Cristiano Machado, Secretário de Educação do governo Benedito Valadares, deu aos professores da Escola de Aperfeiçoamento “[...] a incumbência de elaborar o primeiro programa de ensino com estrutura científica”. Sob tal influência e com esse caráter, deu-se a organização do programa para o curso normal. Foi também elaborado um programa para o ensino primário, sempre considerado referência para a formação do professor no Estado, amplamente utilizado nas escolas⁵².

Entre as disciplinas incluídas no Programa, a Educação Física, já obrigatória para as escolas, foi prevista no currículo da Escola de Aperfeiçoamento, com o encargo de

⁵¹A formação das moças dava-se em internatos ou escolas particulares de freiras, o que assegurava também a formação religiosa, a integridade física e moral. Assim, aquelas que vieram do interior morar sozinhas na capital afigurava-m-se como “[...] efeito temerário para os costumes da época e converteram-se em manchetes de primeira página do noticiário, em poemas e em livros de literatura” (PRATES, 2000, p. 71).

⁵²Cumprir este sentido que foi a primeira escola de nível pós-normal implantada no Estado e no país, fato com frequência destacado pelo governo mineiro. Em dois momentos anteriores, escolas semelhantes foram criadas em Minas Gerais, mas não chegaram a funcionar. O primeiro Presidente do Estado que mencionou a possibilidade de criação de uma Escola Normal superior foi João Pinheiro, em 1906, com a Lei Nº 439 e depois Mello Viana, em mensagem enviada à Assembléia Legislativa, em 1925.

desenvolver seu trabalho em duas perspectivas: formar a professora -aluna do ponto de vista físico-corporal e intelectual, oferecendo-lhe também a necessária formação teórica na área; de outra parte, deveria prepará-la com informações e atividades adequadas à Educação Física para o ensino primário, tanto para ministrar aulas, como orientar outra professora que fosse se encarregar das mesmas⁵³ (PRATES, 1990).

As Artes visavam o aprimoramento do espírito e da criatividade, voltando -se também para a prática escolar e buscavam oferecer às alunas diversas técnicas, sob o argumento de que ao possuí-las, a professora levaria seus alunos a desenvolverem possíveis aptidões na área; além disso, poderia se tornar um recurso profissional para a docência; era ainda prevista a integração de atividades de Artes às de outras professoras (PRATES, 2000, p.76).

Entre a disciplina Psicologia e as Metodologias encontravam -se as divergências mais evidentes, decorrentes das diferentes perspectivas teóricas que as fundamentavam. Sob a influência da corrente européia, a cadeira de Psicologia partia da história de seu próprio processo de desenvolvimento, de sua importância para o educador, enfocando os conceitos básicos e fenômenos psíquicos relevantes, cujos estudos eram acompanhados pelos respectivos métodos de sua investigação⁵⁴. Estudos sobre Estatística integravam os estudos de Psicologia, dada a importância à época atribuída à mensuração e à utilização da psicometria⁵⁵. A Biologia investigava os seres inanimados e os seres vivos, bem como o ser humano, incluindo suas características, especialmente a infância⁵⁶ (PRATES, 1990, 2000).

Nas Metodologias havia uma abordagem geral e outras segundo o currículo do curso primário: Língua Pátria, Aritmética e Geometria, Ciências Naturais e Ciências Sociais (Geografia e História). A Metodologia Geral enfocava a evolução do conceito de escola e sua função, a natureza humana e a questão da aprendizagem, envolvendo a parte conceitual e

⁵³ Na década de 1920, a Educação Física tornou -se obrigatória nas escolas, tendo por referência preocupações com as áreas de higiene e saúde e o conceito de formação integral do indivíduo enquanto corpo e espírito e, ainda, uma campanha de formação patriótica dos jovens, defendida, sobretudo por Olavo Bilac, na década anterior. Iniciada com a adoção de exercícios militares para os homens, sua extensão aos civis, em especial às escolas femininas em 1929 era de certa forma, uma grande novidade, razão pela qual os jornais de 1929 dedicavam vários artigos e comentários à descoberta e importância da prática da Educação Física nas escolas. (PRATES, 1990, p.16; 2000, p.75).

⁵⁴ Segundo Prates (1990) eram explorados os ramos da Psicologia Racional e a Experimental. Como parte do programa na Psicologia Individual era estudada a personalidade e seus componentes.

⁵⁵ Binet e Simon haviam criado, em Paris, as primeiras escalas e testes de medida da inteligência.

⁵⁶ Dentre os autores mencionados pelo programa de Psicologia, alguns já eram famosos à época, outros, jovens e em início de carreira, como Piaget, por exemplo, tornaram-se nomes importantes mais tarde. Entre outros, foram apontados: Adler, Binet, Claparède, Cousinet, Descouedres, Heymans, Jung Kretschner, Larousky, Meili, Oseretsky, Pavlov, Ribot, Sedgers, Simon, Spranger, Stern, Varendosck, Virenius, Walther. Em entrevistas sobre os autores mais estudados, algumas alunas, englobando as diversas matérias citaram: Dewey (*Ler, entender e comentar, o Como Pensamos de Dewey era importantíssimo*), Thorndike, La Vissière, Riboulet, Rousseau, Claparède, Ninet, Janet, Freud, Bovet, Piaget, Mlle. Descouedres, Goodnough, Bybakoff, Dearborn (PRATES, 1990, p. 17; 2000).

destacando alguns de seus fatores: os interesses, os motivos, o pensamento, os hábitos, as matérias escolares e as atividades, os métodos de ensino. Alguns métodos voltavam -se para a classe como um todo, outros buscavam atender, num mesmo grupo, as diferenças individuais.

A adaptação dos materiais e métodos aos alunos era considerada importante, em vista das diversas capacidades. A relevância atribuída a esse estudo pode ser vislumbrada a partir do tempo que lhe era destinado abrangendo todo o segundo ano. Ao abordar os novos processos de ensino, a Professora Alda Lodi enfatizou que estes colocavam problemas para levar os alunos à reflexão e que a escola era vivida por eles na própria comunidade; ressaltou também a introdução das cantinas, dos clubes agrícolas e feiras; para ela “[...] era o processo de socialização que tomava forma” (SOUZA, 1984, p. 40).

As metodologias específicas abordavam os conceitos que fundamentavam cada área, visando preparar a aluna para aplicar, com competência, os métodos pertinentes ao ensino de cada uma. Tinham em comum trazer para o âmbito do processo educativo a ação, o ativo, o fazer, a experiência com o real, aquilo que se encontrava no cotidiano da criança, daí a importância dos centros de interesse. Os impulsos e motivos do aluno eram considerados uma força de aprendizagem que estimulava seu interesse pelo conhecimento. Buscavam estabelecer com os alunos seus objetivos e metas e trabalhavam a disciplina como processo de auto-controle. Neste sentido refletiam as diretrizes do Regulamento do Ensino Primário, segundo o qual as matérias⁵⁷ deveriam ser ensinadas como meios de desenvolver o pensamento do aluno, atendendo a seus interesses e a organização do programas, em torno dos centros de interesse, abordaria temas tirados da vida da criança, de forma significativa⁵⁸.

O processo de ensino deveria se voltar para a socialização: eram criadas em sala de aula situações que favorecessem “[...] o clima de amizade, cooperação e responsabilidade moral compartilhada”, a criação de “[...] situações problemáticas que levassem o aluno a pensar, conceber idéias e explicações, esboçar um plano de ação, executá-lo e, em seguida, avaliá-lo de acordo com o que fora planejado e pretendido”. Eram considerados fatores

⁵⁷ “As matérias que constituem o programma do ensino primário não devem ser ensinadas como se fossem fins em si mesmas, mas como meios de desenvolver o raciocínio, o julgamento e a iniciativa das crianças offerecendo-lhes oportunidade de exercer o seu poder de observação, de reflexão e de invenção e de aplicar as noções adquiridas. As lições devem ser conduzidas de forma a se manterem ao nível do desenvolvimento mental das creanças, correspondendo aos seus interesses actuaes, de maneira que possam ser consideradas, tanto quanto possível, como uma resposta antecipada ou uma satisfação áqueles mesmo interesses” (Decreto Nº 7970 -A/27, Art. 252).

⁵⁸ Os programmas devem ser organizados e executados, não com a preocupação da quantidade de noções e conhecimentos a serem ministrados, mas com a do mínimo essencial, tendo em conta a qualidade das noções para os usos da vida, a sua organização em torno dos centros de interesse da creança, de maneira que o ensino não seja uma memorização de factos e dados desconexos, mas a compreensão das suas relações e da importância e significação de cada um no contexto das lições, experiências e problemas. Os temas das lições devem ser sempre que possível, tirados da vida ordinária e expostos em termos da experiência infantil (Decreto Nº 7970 -A/27, Art. 253).

preponderantes tanto para o aluno como para o trabalho do professor: “[...] o planejamento de ação, o estabelecimento de passos necessários ao seu desenvolvimento e a avaliação dos resultados” (PRATES, 1990, p. 18).

Traduzindo o sentido do processo pedagógico, à disciplina Socialização competia mostrar e oportunizar a vivência em direção ao aperfeiçoamento da sociedade. Incluía uma parte teórica e práticas com vistas à sociedade ideal⁵⁹. Entre as diferentes concepções e perspectivas que o curso mesclava, essa disciplina notadamente traduzia a orientação que buscava fazer da escola o mecanismo da reforma social em direção ao aperfeiçoamento da sociedade; expressava a centralidade da formação, voltada à construção de uma democracia ordenada e hierarquizada, em especial a formação de um cidadão ordeiro e disciplinado, visando o controle da vida nas cidades. Parte das atividades de socialização se desenvolviam no dia a dia, praticamente incorporadas à rotina da escola, como uma turma recepcionar outras, a apresentação da realidade de um município de origem de alguma das alunas, atividades recreativas e de lazer diversas.

Mas, as vivências propiciadas por esses espaços eram percebidas sob diferentes formas. Em entrevista a Prates (1990, p. 19), muitas alunas as lembraram como momentos de relaxamento e de alívio de tensões. Por parte de ex-professoras esses momentos foram recordados como o momento da crítica ao professorado, uma vez que as alunas, por meio de “[...] enquetes jocosas expressavam a visão que tinham das aulas e das posturas dos professores; as alunas não deixavam escapar nada”, segundo Alda Lodi. No entendimento da entrevistada, daqueles momentos os professores retiravam elementos para a autocrítica, para a análise e reflexão do que estavam fazendo, pois estavam criando algo novo, um curso pós-Normal; além disso, nunca haviam lecionado para adultos⁶⁰.

⁵⁹A seu encargo estava comparar a educação tradicional à moderna, estabelecer os novos objetivos da educação em nível mundial e nacional e, frente a esses objetivos, situar a missão da escola, e ainda: a discussão e o planejamento da organização escolar como uma pequena sociedade ideal; o levantamento e o estudo das instituições ou práticas sociais que deviam ser introduzidas no ambiente escolar para fins de educação cívica, como a assembleia ou auditorium, a que se referia o Regulamento do Ensino Primário, a participação dos alunos na administração, conselho de estudantes, família escolar, clubes, publicações, excursões, museus, bibliotecas, associações, atividades de férias, exposições, instituições assistenciais, bancos, jardinagem, entre outras. Todas estas atividades permitiam a criação de situações planejadas, a vivência de papéis socialmente definidos, da responsabilidade coletiva por determinados problemas e sua solução. Era ainda prevista, no ensino da Socialização, uma parte teórica segundo o programa, “[...] apenas desenvolvida dentro dos limites das necessidades dos cursos, onde se destacavam: a conceituação das instituições sociais e políticas, notadamente das que mais se relacionam com a vida escolar; a democracia, no conceito geral, virtudes e hábitos sociais, sobretudo nos pontos mais necessários à missão da escola; a liberdade e a autoridade, o princípio de hierarquia e da licença; o nacionalismo e a função da escola na formação de um patriotismo sadio”. Essa passagem era prevista de forma gradual, de modo a não gerar conflitos (PRATES, 1990, p.18).

⁶⁰ Ao que parece o espaço criado para as atividades da disciplina Socialização, nas tardes de sábado, era utilizado pelo governo sob muitas dimensões, alcançando objetivos para além daqueles direcionados de modo mais específico à formação da aluna, atingindo o corpo docente e o curso de modo geral. Fornecia também informações sobre a realidade dos municípios, pois, segundo a análise de Prates (1990, p. 19), ali, “[...] não raro encontravam-se presentes as autoridades educacionais”. E,

As diferenças relacionadas às divergências entre as concepções européia e americana tornaram-se explícitas logo de início. Em entrevista a Prates (1990, p. 19), Lúcia Casasanta, disse ter sido este “o primeiro embaraço” que tiveram, pois “[...] houve um choque entre a orientação americana e a européia”. Na orientação americana, a Psicologia Educacional estava ligada à Metodologia, devendo ser dada pelo mesmo professor. A orientação do Instituto Jean Rousseau era a de que o departamento de Psicologia abrangia a Psicologia Infantil e também a Psicologia das várias matérias. Tudo deveria ficar no departamento de Psicologia. Houve resistências de ambos os lados; no entendimento da entrevistada a linha das metodologias venceu o embate (PRATES, 1990, p. 19).

A colocação da professora deixa transparecer que as divergências se colocavam para além de questões departamentais e internas à instituição. Envolviam também as concepções e idéias que fundamentavam a organização dos respectivos campos disciplinares (GOODSON, 1997; LOPES, 2007). As metodologias constituíam o centro da linha americana, para a qual as diversas disciplinas deveriam nutrir-se de fundamentos e descobertas da Psicologia, mas tinham, ainda assim, vida e objetos próprios. A linha européia colocava na Psicologia a base de todas as áreas.

Helena Antipoff fundamentou seu trabalho em Claparède e sua concepção funcional da educação, segundo a qual deveria haver um ajustamento perfeito entre os fins e os meios da educação. Previa que a atividade da criança fosse estimulada, opondo -se ao ensino passivo. Na chamada Escola Ativa, o ensino deveria oferecer opções diversificadas para atender aos interesses de todos, o que não significava que fosse individual. O ensino deveria ser atraente; um programa educativo seria bem sucedido passando do jogo para o trabalho, ação que seria suscitada pelo interesse do aluno (DIAS, 1995, p. 26).

Tendo por base a psicologia infantil os educadores europeus preocupavam -se mais em conhecer o indivíduo, suas características, seus motivos e interesses. Para eles, a felicidade do ser humano estaria em encontrar-se como pessoa capaz de realizações que lhe fossem adequadas, segundo suas aptidões, seus dons inatos. Para ser feliz o ser humano deveria desenvolver suas aptidões ao máximo, mas para tanto não deveria ser forçado, exigindo -lhe mais, ou subestimando, pedindo -lhe menos. O que tornava importante a aplicação de testes e

segundo informação de uma das alunas, as reuniões sobre os municípios e cidades de origem das alunas “[...] eram politicamente aproveitadas pelo Dr. Campos”, que utilizava as informações obtidas em seu trabalho junto aos prefeitos das respectivas localidades.

estudos para conhecimento dos dons e motivos psicológicos e emocionais de modo a conhecer o que o indivíduo seria capaz de fazer, como base para bem educá-lo.

Para a corrente européia, o importante para a educação era possibilitar o ajustamento de cada um à sociedade como indivíduo e em termos de felicidade, pois todos eram importantes para a mesma, desde que bem integrados e socialmente realizados. O indivíduo era o foco central da educação e deveria aprender aquilo que fosse capaz e pela forma ativa, uma vez que a atividade era característica da criança. O que justificava por outro lado que também o “que” e o “como” ensinar estivessem subordinados à Psicologia.

Para os americanos, o centro do problema educativo era o indivíduo, mas sob outro foco, em função da coletividade, como elemento de construção da sociedade. A base científica à formação do educador era considerada importante, também em outra perspectiva, ou como base para a escolha do melhor método, isto é, pelo conhecimento “verdadeiro” a ciência proporcionava a aplicação de um fazer correto e eficiente à educação possibilitando alcançar os objetivos propostos, com menor esforço e mais eficiência (PRATES, 1990).

Dewey via na educação um instrumento de mudança social. Para ele a democracia pressupunha uma relação entre iguais, onde teria primazia o mérito, como resultado do desenvolvimento de potencialidades do indivíduo através de um processo educativo. Não negava a importância da ciência para o conhecimento das possibilidades e capacidades do indivíduo, mas o método assumia papel relevante. Segundo ele as escolas deveriam criar uma projeção do tipo de sociedade desejada e, formar os espíritos de acordo com este tipo, Para ele havia formas adequadas para ensinar o que era socialmente importante, seja em relação a valores, princípios ou conhecimentos. No caso de valores e princípios desejáveis, ao vivenciar na escola o projeto da sociedade ideal, ali interagindo, o indivíduo aprenderia na própria convivência social. Ao deixar a escola transferiria para a sociedade os valores e princípios “depurados” nos quais se exercitara e buscaria o constante aprimoramento dessa sociedade (PRATES, 1990, p. 21).

Como Claparède, Dewey considerava o jogo (lúdico) e o trabalho dois pontos de um mesmo contínuo. Assim, por caminhos apropriados, conforme a idade e o objetivo em vista, a criança deveria ser conduzida nessa relação. Para isso a escola deveria ser ativa em seus métodos, cheia de significados e de experiências extra-curriculares, de modo que a criança aprendesse com a própria vida. Assim, mudar o social era antes mudar o processo educativo. O bom trabalho da escola estava, portanto, diretamente relacionado a métodos educativos adequados que, de modo eficiente, conduzissem a criança a conhecimentos e atitudes

relevantes para a vida social e, em fazendo isso, tornasse melhor e mais democrático seu caráter (PRATES, 1990).

Entre as duas orientações de educação em conflito, a linha européia, na visão de uma das entrevistadas, Lúcia Casasanta, era “psicologizada”, acre ditava no poder das pessoas; a linha metodológica, originada nos Estados Unidos, refletia a crença no poder das instituições. Sob a perspectiva do grupo das metodologias essa foi a linha que “venceu” o embate. Neste aspecto, importa considerar a própria origem social e afinidades de posições desse grupo com os objetivos expressos pela política governamental da ocasião (PRATES, 1990).

No entanto a Psicologia teve grande importância na formação oferecida pela escola, ainda que em condições de certa forma adversas. Em relação à perspectiva defendida por Helena Antipoff, havia ainda algumas questões externas: a reação da Igreja à postura agnóstica da pesquisadora, aliada à sua origem russa gerando a desconfiança da elite social, agravada ainda pelo fato de uma estrangeira assumir papel tão relevante na educação mineira. O Governo do Estado manteve-se sempre distante não interferindo nas críticas e agressões dirigidas através da imprensa local à professora e ao seu trabalho (PRATES, 1990).

A perspectiva defendida por Helena Antipoff representou em certo sentido a resistência em relação às concepções da tendência americana defendida pelo grupo disciplinar hegemônico na instituição e, em especial, à dimensão política atribuída à formação pelo governo, explicitada no Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento. As metodologias tendo à frente um grupo de professores selecionados pelo próprio governo e defendendo postura e objetivos semelhantes e, ainda, refletindo os mesmos padrões da sociedade da época se impôs, enquanto grupo disciplinar, mas a Psicologia também conquistou um espaço significativo no trabalho desenvolvido pelo curso, cabendo referência especial à Professora Helena Antipoff, cujo desempenho imprimiu sua marca não só ali, mas também na educação do Estado⁶¹. A psicologia das aptidões e capacidades tornou-se básica ao trabalho do professor ali diplomado; as classes homogêneas são emblemáticas neste sentido, pois foram amplamente defendidas pela Escola de Aperfeiçoamento e utilizadas pelo governo.

No trabalho desenvolvido pela Escola as diferentes linhas, perspectivas e sentidos atribuídos à educação acabaram se mesclando, conferindo à formação oferecida características próprias, que se distanciaram tanto de direções estritamente teóricas, como das normas

⁶¹ Como observou Prates (1990), as metodologias se impuseram, mas não anularam a Psicologia, que teve ali papel de relevo, tendo a professora deixado sua marca tanto pelo conhecimento como pelo carisma.

restritivas do Regulamento. Ao recontextualizá-las (BERNSTEIN, 1996; BALL, 1998), os professores deram origem a um processo que as hibridizou (BALL, 1998; DUSSEL, 2002; LOPES, 2005), assumindo uma dinâmica peculiar, o que levou ao reconhecimento do curso como um espaço de produção de conhecimento. Ainda que seus objetivos se restringissem aos problemas aparentes e mais imediatos do ensino, conforme sinalizou Prates (1990), esses professores se empenharam naquele momento em construir um projeto de formação que atendesse à realidade escolar mineira e para isso ultrapassaram tanto as prescrições teóricas como os dispositivos do governo e tiveram como suporte a pesquisa.

1.1.5 Entre as novas teorias e a realidade escolar mineira: a mediação pela pesquisa

Pelo Regulamento, à Instituição não competia a realização de pesquisas, deveria excluir dos programas “[...] teses de ordem puramente científica ou remotamente úteis à técnica de ensino”, devendo valorizar o que fosse útil e eficiente ao ensino. “A Escola teria por fim transmitir e não elaborar ciência”. Em seu trabalho deveriam “[...] preponderar os processos e formas didáticas já experimentadas e assentes pelos tratadistas de educação e não pesquisas destinadas a fixar este ou aquele processo”. A investigação só poderia ocorrer se “[...] indispensável ao bom ensino ou para iniciação das alunas nos métodos experimentais”, mas, depois de discutida por todos os professores e aprovada pelo diretor e em número restrito; alunas e professores não deveriam “[...] perder tempo em busca de informações precárias em detrimento do programa de tópicos essenciais e assentes” (PRATES, 1990, p. 22).

Todavia, ex-professoras e ex-alunas referiram-se ao compromisso com a investigação e a “[...] pesquisas e experimentações freqüentemente realizadas”, o que caracterizou o trabalho da Escola e constituía a base do ensino⁶². Argumentava Helena Antipoff:

Será preciso iniciar o pedagogo ao método da Psicologia Experimental, familiarizando-o com a técnica psicológica, despertando nele o espírito da investigação científica e tornando-o apto a colaborar em pesquisas pedagógicas. O ensino da Psicologia que se faz na Escola de

⁶² A apropriação pela administração do sistema estadual de ensino, dos resultados dessas pesquisas, inclusive da aplicação de testes, segundo os objetivos intencionados pelo governo, ao que parece, distanciou sua utilização dos motivos que moviam sua mentora, Helena Antipoff. Assim, em 1931 a Secretaria de Educação (então criada), mantendo, segundo Prates (1990), o caráter instrumental atribuído à Escola, encarregou o laboratório de Psicologia da mesma de promover a homogeneização de todas as classes de 1º ano dos grupos escolares da capital, o que exigiu a concentração dos trabalhos nesse serviço, dado o volume de testes a corrigir, em prejuízo da pesquisa.

Aperfeiçoamento visa a esta meta. Os cursos teóricos que as senhoras recebem aqui têm por finalidade revelar os problemas concernentes à educação. São destinados a sistematizar os conhecimentos das senhoras, alertando a sua mente e despertando a necessidade da pesquisa ativa, isto é, mostrando-lhes a vantagem de uma verificação pessoal relativamente às verdades já estabelecidas... (ANTIPOFF, 1975, p. 63, apud PRATES, 1990, p. 23).

Nas Metodologias também ocorreram pesquisas. Pelos depoimentos de ex-docentes, os desafios colocados pela realidade às professoras tornava necessário adaptar os conceitos a essa realidade. Era preciso propor, dentro dos princípios conceituais aprendidos, como realizar o trabalho nas condições aqui existentes. “O que era visto teoricamente nas aulas era demonstrado na prática, mas tinha que se criar algo novo. Tinha que haver adaptação: a realidade brasileira era muito diferente da realidade americana”, disse Alda Lodi. Na sua visão “[...] nem sempre às definições conceituais correspondiam os resultados encontrados na aplicação prática, e os professores, que sempre acompanhavam as alunas, precisavam, junto com elas, reconceituar, reaplicar, reinterpretar, criando-se assim, uma corrente contínua” (PRATES, 1990, p. 24).

Em entrevista concedida a Prates (1990, p. 24), Lúcia Casasanta, também enfatizou a importância da pesquisa. Para ela não seria bom professor de metodologia ou qualquer matéria quem não acompanhasse de perto a aplicação dos princípios que transmitisse. Lembrou um fato ocorrido quando da aplicação de um material de leitura que não apresentou os resultados esperados. Tratava-se do primeiro material produzido, dentro dos princípios do método global de leitura ⁶³. Mesmo estando já editado decidiram por sua modificação. A entrevistada disse ainda ter proposto às alunas assumirem o erro e refazerem o material, o que foi feito. Segundo ela “[...] isso ocorreu várias vezes, com várias coisas”. Disse ainda: “Inclusive, vários passos que demos adiante na pedagogia foram com base nestas experiências”.

Um procedimento que reforçou e estimulou a pesquisa no curso, foi o incentivo ao vínculo pedagógico das ex-professoras-alunas, retornando sempre que possível à Instituição, trazendo os problemas encontrados. Como relatou Lúcia Casasanta, “[...] os problemas que elas sentiam na prática iam alimentar o nosso campo de pesquisa [...]”. O que, segundo a entrevistada, levou, “mais uma vez a gerar conhecimentos pioneiros sobre fenômenos lingüísticos, em nível internacional. É o que afirmou a respeito do fenômeno a que denominou

⁶³O “Livro de Lili”, de Anita Fonseca, aluna do curso, selecionado entre os melhores produzidos; foi adotado pelas escolas estaduais a partir de 1940.

fenômeno da unidade lingüística⁶⁴, descoberto na Escola a partir da solicitação de uma ex-aluna frente a dificuldades que, como orientadora técnica, encontrava em seu trabalho em uma das escolas da capital.

A Psicologia utilizava as escolas da comunidade para suas pesquisas, mesmo tendo sido criado o laboratório em 1931. Segundo Lenita Ferreira de Oliveira, a Professora Helena Antipoff valorizava a aproximação à cultura como base de seu trabalho e para realizá-lo segundo esse entendimento, buscava o contato com a cidade e as escolas mineiras⁶⁵. Em suas observações as alunas registravam o assunto tratado pelo professor, o tempo gasto na abordagem, as reações das crianças e as atitudes do professor. Essas observações eram, segundo Esther Assunção, importantes fontes de aprendizagem das alunas: “Destes relatórios, ela, D. Helena, tirava com as alunas a teoria da Psicologia. Era uma coisa muito viva. Via-se o trabalho e a atitude do professor e do aluno, a capacidade da turma, as dificuldades. Dessa interpretação saía a teoria” (PRATES, 1990, p. 25).

“Antecedendo o laboratório⁶⁶, Helena Antipoff criou em 1930 o “Museu da Criança”, que nas suas próprias palavras tinha por finalidade ser “um centro de pesquisa e informações” onde as ex-alunas poderiam receber as direções e indicações de que precisassem para continuar o trabalho no qual foram iniciadas e cuja importância lhes foi possibilitado perceber. (Fala às alunas em 10/05/30, Boletim n.2 CPDHA, 1982, p. 64, In: Prates, 1990, p. 25). Era também a partir dos grupos escolares que as alunas vivenciavam a experiência final e maior da aplicação dos princípios psicológicos ao ensino⁶⁷. O estudo da Estatística era

⁶⁴ Em sua colocação sobre o fenômeno lingüístico Lúcia Casasanta explicou a Prates (1990, p. 24): “Você sabe que o fenômeno lingüístico é único, qualquer que seja a matéria, seja ortografia, seja composição, gramática, literatura, leitura... Quer dizer, o ensino de qualquer uma destas áreas inclui-se nas demais. E por que? Se a Escola não tivesse esse caráter experimental nunca chegaríamos a isso. Veja você quanto tempo: nós estávamos na Escola de Aperfeiçoamento quando este problema surgiu. (...)”. Mais tarde, com “os mesmos fundamentos, na América do Norte, Arthur Gates, que ainda vive e trabalha muito nessa área, conclamava os professores a prestarem muita atenção no estudo da Língua porque uma área influa muito na outra. (...) Fizemos parte de uma mesa redonda sobre isso. E eles deram a este princípio o nome de ensino global da Língua. O ensino global. Quer dizer, não ensinar cada área separadamente mas todas simultaneamente. É o princípio que nós denominamos aqui de unidade do fenômeno lingüístico. E o nosso trabalho foi pioneiro, quer dizer: muito antes de Gates nos Estados Unidos, muito antes da França ter estabelecido este princípio...”

⁶⁵ Conforme informação concedida, em entrevista, pela professora Lenita Ferreira Oliveira, a Professora Helena Antipoff veio para o Brasil com os privilégios conferidos à época aos Ministros de Estado, mas os dispensou, aceitando apenas aquilo que a permitisse viver com dignidade - dispensou inclusive o carro oficial. Com o objetivo de entrar em contato com a realidade e a cultura mineira preferia caminhar.

⁶⁶ Prates (1990, p. 25), chama a atenção para o fato de que “Theodore Simon e Leon Walter nunca participaram do laboratório sob liderança de Helena Antipoff. Tampouco Mlle. Milde pertenceu ao laboratório de Psicologia, como é sugerido por Salgado (1982). Os primeiros já haviam partido quando Helena Antipoff chegou a Belo Horizonte; Mlle. Milde era artista plástica. Há também um equívoco em relação a origem desses professores; tanto Theodore Simon quanto Mlle. Milde nunca pertenceram ao Instituto Jean Jacques Rousseau, de Genebra. Theodore Simon era da Universidade de Paris e Mlle. Milde, da Academia de Belas Artes de Bruxelas”.

⁶⁷ Relata uma ex-aluna: “Desenvolvia-se esse trabalho sob a forma de uma monografia que os professores-alunos, ao final do curso, deveriam apresentar. Esse trabalho se fazia todos os anos pela turma que estivesse cursando o 2º ano. A cada dois

integrado ao estudo da Psicologia e também ao contexto da escola pública, ou seja: “[...] A estatística escolar era estudada e compreendida em situações escolares onde os dados eram colhidos pelos alunos no próprio campo de trabalho e os resultados prontamente aplicados” (SOUZA, 1984, p. 46)⁶⁸.

As metodologias contavam ainda com uma “oficina” de preparo das alunas. Os professores da área procuraram organizar a Instituição de acordo com o modelo de escola-laboratório adotado pela Universidade de Colúmbia⁶⁹. Neste sentido solicitaram a criação de uma escola experimental e outra de demonstração; conseguiram apenas a de demonstração, que entrou em funcionamento em 1930, denominada Classes Anexas. Ali ocorria a aplicação na prática do que era estudado. Pronunciamento de Lúcia Casasanta sinaliza também como a política governamental foi sendo ressignificada no interior da instituição, pelos professores conforme a área curricular, ou grupo disciplinar: “Os professores davam aulas teóricas. As professoras que eram ex-alunas aplicavam a metodologia. As professoras (da Escola) iam para verificar a parte teórica e a aplicação” (PRATES, 1990, p. 25).

A partir de 1931, com as primeiras alunas formadas requisitadas pelas professoras da Escola de Aperfeiçoamento para as Classes Anexas, estas passaram a trabalhar junto à Escola como uma equipe integrada. Entre as diplomadas pela Escola, eram escolhidas as que mais tivessem sobressaído e ali ficavam em horário integral. Pela manhã juntamente com os professores da Escola faziam o planejamento de atividades, discutiam novas propostas para alguma pesquisa que estivessem fazendo, participavam de debates com as alunas -mestras que observavam e estagiavam em suas turmas, e executavam em pequeno grupo algum experimento pioneiro sob a orientação de algum professor. À tarde ministravam aulas. Segundo Lúcia Casasanta, muitas vezes as Classes Anexas funcionavam como escola experimental. Muitas sugestões iniciais de como aplicar a teoria na resolução de alguns problemas (sugestões estas

alunos era destinada uma classe de 4ª série primária: compareciam ao Grupo Escolar uma vez por semana, permanecendo aí durante todo o horário (um turno); aplicavam os questionários e testes indicados no planejamento; e observavam todas as atividades da classe, dentro e fora da sala de aula. Completada essa coleta, vinha então a segunda fase: a apuração e tratamento dos dados e a elaboração da monografia propriamente dita. Nessa etapa, cada equipe procurava desenvolver tudo o que podia e ensaiava muitas vezes a tirada de conclusões. A fase de correção das provas e conversão dos resultados em valores padronizados era, passo a passo, acompanhada pelas assistentes”. Maria Augusta Cunha Francisco, turma 41/42, Boletim CPDHA, 1982, n. 2, p. 46 (In: Prates, 1990, p. 25).

⁶⁸ A prática de ida às escolas públicas gerou outro resultado: um efeito demonstrativo e difusor dos novos princípios do ensino nas escolas da capital, na medida em que as professoras regentes, no contato com as alunas que faziam as observações e pesquisas, resolveram também cursar a Escola de Aperfeiçoamento.

⁶⁹ Segundo Prates (1990, p. 25, Nota 23): A Universidade de Colúmbia mantinha duas escolas anexas, uma de experimentação, a Lincoln Experimental School, para os professores testarem suas idéias; outra de demonstração, a Horace Mann, onde as idéias testadas e aprovadas eram aplicadas para observação dos alunos -mestres.

ainda sem comprovação) foram levadas a efeito, observadas, acompanhadas, avaliadas e refeitas.

Sob a ótica de Prates (1990), funcionando como laboratório das metodologias, as Classes Anexas caracterizaram-se por condições especiais e inovadoras de funcionamento. E as maiores inovações se encontravam no trabalho desenvolvido com as crianças. Exemplo disso, o trabalho coletivo, desconhecido nas escolas regulares, ocorria ali, onde os alunos trabalhavam em grupo e de forma cooperativa, em pequenas mesas de quatro lugares. O que era um dos processos considerados fundamentais para a formação de hábitos “socialmente desejáveis”, dentre os quais destacavam-se a sociabilidade, a responsabilidade de cada um como condição para o sucesso do grupo e a disciplina, não pelo medo, mas pelo envolvimento e interesse do aluno no trabalho por ele desenvolvido.

Esforços eram direcionados pelo objetivo de estimular o gosto da criança pelo estudo, de promover para ela experiências pedagogicamente ricas e tanto quanto possível vivenciadas. Neste sentido várias experiências eram realizadas como as excursões, clubes, os centros de interesse buscando trazer para a sala de aula a realidade científica; criava-se o bicho da seda, colocavam-se sementes a germinar, levavam-se gaiolas para observar passarinhos, montavam-se arapucas. Tudo isso eram novidades para as escolas. Além disso, pessoas da comunidade eram também convidadas a participar do trabalho, conforme a área de estudo, contribuindo com seu conhecimento e experiência para enriquecimento dos estudos. Os próprios alunos passaram a levar contribuições. Denotando a preocupação com a integração curricular, os assuntos abordados eram explorados em todas as áreas. Dali surgiu para as demais escolas de todo o Estado o Museu de História Natural e a Biblioteca Infantil (PRATES, 1990).

Pelo que foi possível perceber o espírito de investigação permeava as atividades dos professores apesar das normas técnico-instrumentais e pragmáticas do Regulamento que definia o papel da Instituição. As diferentes formas e perspectivas de apropriação do ideário escolanovista, por parte do governo e dos docentes, vinculados ainda a diferentes campos disciplinares e distintos interesses levaram a ambigüidades, o que, talvez, tornou possível que o papel da instituição não se limitasse à pretendida modernização instrumental do sistema de ensino, mas, possibilitou a sua consolidação como instituição inovadora e difusora de conhecimentos.

As modificações ocorridas na educação mineira, pós-trinta, tiveram como referência a Reforma de Francisco Campos, cujas idéias passaram a ter influência no cenário nacional, ao assumir a pasta do Ministério da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório. As

reformas empreendidas por ele e que levaram o seu nome repercutiram nos destinos da educação no país, conforme argumento de Moraes (1992, 2000). A essa época a reforma ainda estava sendo absorvida pela sociedade mineira e o movimento reformista encontrava seu ápice em nível nacional⁷⁰.

De acordo com Peixoto (1992), a política definida no pós 30 sob o argumento de manter os princípios da reforma de Francisco Campos, fazendo somente ajustes no aparelho escolar e deslocando a ênfase da expansão quantitativa para a tônica na qualidade, instaurou um processo que contribuiu para acentuar o caráter elitista e de diferenciação no ensino primário e no normal⁷¹. Várias medidas de contenção de gastos, sob a justificativa das dificuldades financeiras, decorrentes sobretudo da Revolução de 30, levaram a cortes significativos na educação, à redução do número de escolas, ao fechamento de muitas e cortes nos salários dos professores⁷². No discurso oficial, a questão da qualidade justificava a tomada de decisões. Simultaneamente, interesses políticos subjacentes à nova ordem reorientavam o sentido do atendimento escolar que, oscilando entre movimentos de expansão e de retração, caminhava para a sua diferenciação e elitização (ARROYO, 1986; MORAES, 2000).

O Curso da Escola de Aperfeiçoamento manteve seu funcionamento, mesmo porque os fundamentos da Escola Nova foram mantidos no estado e no país. E num contexto em que o discurso da educação, com fundamento na ciência e na técnica, foi apropriado pelo governo para dar legitimidade ao discurso oficial, o próprio trabalho da escola constituía também o respaldo para muitas ações; inclusive a formação diferenciada de profissionais, o

⁷⁰ Moraes (1992) chama atenção para o significado desse Ministério, enquanto impulso à centralização de poder no âmbito do executivo, que progressivamente concentrou as iniciativas e o comando da política econômica e da social, assim como os meios e os instrumentos de controle e de repressão, dando, pois, início ao processo de extensão do poder da União sobre o sistema educacional. Significou ainda, sinaliza a autora, não só o ponto de partida para uma série de modificações na política educacional brasileira, mas o Estado passou a definir, em nível nacional, sua competência no campo específico da educação.

⁷¹ Nas primeiras propostas do Governo Olegário Maciel (1930-1933) para o ensino primário, apresentadas no Decreto Nº 10362, de 31 de maio de 1932 (posteriormente modificado pelo Decreto Nº 11501, de 31 de agosto de 1934), o então Secretário da Educação, Noraldino Lima, tem o cuidado de afirmar não ter o citado texto legal intuito de reforma: “Abrangendo em suas linhas gerais, o ensino primário e o normal, as novas disposições modificadoras dos respectivos regulamentos visam tão somente a reajustar umas e consertar outras peças do aparelho educacional ora em funcionamento para execução da reforma do ensino realizada em boa hora no Governo Antônio Carlos” (Exposição de Motivos. Decreto Nº 10362/32).

⁷² “No período de 1931 a 1945 fecharam-se muitas escolas. Em 1934, publicações decorrentes do convênio firmado entre a União e os Estados para uniformização das estatísticas e conhecimento da situação do ensino no país, afirmam: “em Minas Gerais, o número de unidades escolares do ensino primário baixou de 5173 escolas existentes em 1930 para 2430 em 1932”; o jornal “O Debate” em sua edição de 24/11/1935, fundamentado em dados divulgados pelo Serviço de Estatística Educacional, da Secretaria de Educação e Saúde Pública, fala na “supressão, em 1931, de 3068 escolas, isto é, mais de 100%”. No mesmo período, o governo cria apenas 712 novas unidades de ensino primário. E transfere a maior parte dos encargos relativos à formação dos docentes para esse nível, à iniciativa privada, pelo reconhecimento de 43 escolas particulares e pela extinção das Escolas Normais de Viçosa (Dec. Nº 10678/33), de Uberaba, Itabira e Campanha (Dec. Nº 63/38) e de Montes Claros (Dec. Nº 8245/38). Nesse período, foram criadas, em Minas Gerais, apenas 5 escolas normais, sendo que uma delas, instalada em Diamantina, foi fechada em 1938” (PEIXOTO, 1992, p. 6, nota 1).

preenchimento dos cargos técnicos e docentes, assim como a divulgação das idéias e concepções que defendia.

Os métodos propostos não poderiam alcançar o estado da mesma forma; a própria formação do professor se diferenciava conforme a localização e tipo da escola. Mas a Revista do Ensino buscava alcançar todas as escolas, assim como os Assistentes Técnicos, responsáveis pela divulgação e acompanhamento da reforma nas mesmas⁷³. Assim como há indícios de pronta utilização do método global em algumas escolas, em outras houve resistência e por muito tempo. Exemplificam essa diversificação dois diferentes relatos: o de uma professora de uma escola da capital, que em 1942 ainda não usava o método global, e outro de uma professora do interior que à mesma época foi alfabetizada pelo mesmo⁷⁴.

Em relatos publicados na Revista do Ensino, Maciel (2000, p. 153) encontrou evidências de que alguns professores procuravam adequar a legislação e os conhecimentos adquiridos nos cursos de capacitação à sua prática, o que não ocorria sem dificuldades. Entre os maiores problemas, encontrava-se a falta de preparo dos professores para levar adiante uma proposta tão inovadora sem material adequado. Até então acostumados ao uso de cartilhas, de uma hora para outra, os professores se viam sem suporte pedagógico para ministrar suas aulas.

Segundo Maciel (2000, p. 154): “Na falta de material adequado, as professoras iam construindo a sua prática e, em muitos casos, acabavam retomando a sua prática anterior, ou mesclavam a prática tradicional de alfabetização do método silábico com os princípios do método global”. Aliás esse procedimento foi o recurso usado durante muito tempo. Em cidades do interior ainda na década de 1950 havia escolas que alfabetizavam pelo método silábico e introduziam o Livro de Lili, depois que os alunos haviam iniciado o processo da leitura, quase sempre pela Cartilha da Infância.

A Escola de Aperfeiçoamento funcionou até 1946. Considerada a vanguarda de uma época, acreditou na “educação-ciência” e de certa forma assumiu a proposta oficial do aperfeiçoamento da sociedade pela escola. A mensagem que veiculou produziu impactos na

⁷³ Os Assistentes Técnicos tiveram suas atribuições redefinidas no âmbito da Reforma Francisco Campos, incluindo entre suas tarefas a responsabilidade pelo acompanhamento das atividades pedagógicas nas escolas.

⁷⁴ No primeiro caso, Jandira Fernandes Moreira, em entrevista a Peixoto (1992) afirmou não ser o método global utilizado para alfabetização, em 1942, no Grupo Escolar Flávio dos Santos, da capital; outro, uma professora que, bem antes foi alfabetizada no interior do Estado, na cidade de Diamantina, pelo pré-livro Pituchinha de Marieta Leite, dado que uma professora daquela cidade havia feito o Curso da Escola de Aperfeiçoamento e ao retornar passou a utilizar o método global para a alfabetização.

estrutura do ensino; assim, procedimentos e recursos didáticos, hoje considerados rotineiros no magistério tiveram início com base nos conhecimentos e práticas propostos e vivenciados pela Escola de Aperfeiçoamento. Por suas condições especiais, inclusive a origem social, professores e alunos dominavam conhecimentos sobre a escola, legitimados pela oficialidade; tinham a seu encargo formar a elite educacional.

Mudanças na condução da educação no país levaram a alterações na legislação e na formação docente. Como parte desse processo, foi criado o Instituto de Educação de Minas Gerais. Em sua estrutura foi previsto o Curso de Administração Escolar, que absorveu a Escola de Aperfeiçoamento.

1.2 O Curso de Administração Escolar: a ênfase nos aspectos técnico -pedagógicos

O Curso de Administração Escolar destinava-se à habilitação para o magistério de algumas disciplinas do Curso Normal - Didática Geral, Especial e Psicologia e à formação de profissionais para a rede estadual de ensino - inspeção escolar, direção de escola, orientação pedagógica ao professor e ao aluno, e atuação em órgãos do sistema de ensino estadual - inspetorias, delegacias de ensino e Secretaria de Estado da Educação. Sob novo formato, algumas das características básicas da Escola de Aperfeiçoamento foram preservadas, mesmo porque o seu Regimento permaneceu em vigor no Curso, que incorporou todo o seu pessoal⁷⁵.

Com a duração de dois anos e em regime de bolsa de estudos, esse Curso, também de nível pós-normal, requeria que os candidatos fossem efetivos no quadro de pessoal do Estado e contassem o mínimo de três anos de atuação nessa rede de ensino. Os critérios de seletividade foram mantidos. Neste sentido, não se pode deixar de mencionar o rigoroso processo de seleção, que se fazia por exame vestibular incluindo Português, Matemática, Conhecimentos Gerais, testes de Inteligência e de Personalidade aplicados pelo Laboratório de Psicologia e depois pelo Serviço de Orientação e Seleção Profissional - SOSP.

Uma ex-aluna, que mais tarde atuou como professora no Curso de Pedagogia, Helena Lopes, em entrevista sobre o curso, enfatizou o rigor do processo de seleção que, aliado à experiência de magistério exigida buscava, no seu entendimento, assegurar a base requerida

⁷⁵ A primeira diretora foi retirada do quadro de docentes, a professora Amélia de Castro Monteiro, que permaneceu no cargo até 1951, quando foi substituída pela Professora Alda Lodi, que exerceu a direção do Curso até sua extinção em 1969.

para que o aluno tivesse condições de fazê-lo. Para ela, que o frequentou no período 1949/1950, “[...] não tinha outro curso de formação além dele, ele era o máximo que você podia fazer em termos de aquisição de conhecimento para o trabalho melhor nas classes primárias”.

Essa transformação ocorreu em consonância com as mudanças introduzidas na legislação de ensino pela Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei Nº 8520, de 02/01/1946, que criou os institutos de educação. Por essa lei, os cursos desses institutos deveriam oferecer desde o jardim de infância até cursos de especialização para professores primários e de habilitação em administração escolar⁷⁶. Ao ensino normal foi colocada a finalidade de “[...] prover a formação de pessoal docente necessário às escolas primárias, habilitar administradores escolares destinados às escolas e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância” (PIMENTA e GONÇALVES, 1992, p. 99). Foram previstas três modalidades de cursos: o Curso de Regentes (1º ciclo - nível ginásial), a Escola Normal (2º ciclo - nível secundário) e o Instituto de Educação. Estes contavam também com uma Escola Primária e um Jardim de Infância como unidades anexas.

Em Minas Gerais, segundo Chaves (s/d), o Instituto de Educação de Minas Gerais foi criado pelo Decreto Nº 1666 de 28/01/1946, assinado pelo Interventor do estado, Nísio Batista de Oliveira, que também extinguiu a Escola de Aperfeiçoamento. A criação do Instituto de Educação de Minas Gerais deu-se pela transformação da então Escola Normal Modelo em 1946, pelo Decreto Nº 1836 - esta escola havia sido criada no Governo João Pinheiro, pela Lei Nº 439 de 28/09/1906, sob a denominação de Escola Normal de Belo Horizonte (PAIVA e PAIXÃO, 2002).

A instituição da Lei Orgânica para o Ensino Normal estabeleceu os mesmos princípios para todo o país na programação, nos conteúdos, nos métodos e até mesmo nas especificidades relativas ao sistema de ensino e sob a análise de Brzezinski (1987) alcançou o máximo de centralização. Outro fator apontado pela autora é a falta de flexibilidade e os exames rígidos também presentes na prática dos professores do Ensino Normal. Essa lei buscou padronizar o ensino e manteve de certa forma a precariedade que já se observava na formação do professor para os anos iniciais da escolarização.

⁷⁶ Essa lei fazia parte das reformas instituídas por Gustavo Capanema que buscou alcançar de modo integral o ensino, desde o primário ao secundário, iniciando com a Lei Orgânica do Ensino Industrial e do Ensino Secundário, em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Comercial, em 1943 e as Leis Orgânicas do Ensino Primário, Normal e Agrícola em 1946.

O fim do Estado Novo em 1945 marcou o início de um novo momento de redemocratização no país e fez com que o movimento popular no Brasil crescesse. A Constituição de 1946 retomava alguns aspectos da Carta Constitucional de 1934, atribuindo aos estados e ao Distrito Federal a competência de organizar os seus sistemas de ensino baseados nas Diretrizes da União. Nesse contexto foi instituída, pelo Ministro Clemente Mariani, uma comissão, presidida por Lourenço Filho, encarregada de propor um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação nacional, iniciando mais uma reforma da educação no país.

Sob a análise de Romanelli (2002), as discussões desencadeadas por esse movimento desdobraram-se em dois períodos: um, que decorreu da apresentação do primeiro anteprojeto em 1948 até 1958 e o segundo, que se estendeu até sua votação em 1961. O tema da centralização e descentralização do ensino marcou o primeiro momento e o segundo teve como foco a questão da liberdade de ensino. Instaurou-se o debate entre o público e o privado, contribuindo para a ascensão do movimento em Defesa da Escola Pública. Movimento esse que culminou com outro Manifesto dos Educadores, em 1959, também redigido por Fernando Azevedo, firmado por 189 assinaturas, entre educadores, intelectuais e estudantes.

Segundo Brzezinski (1987, p. 122), com o contexto gerado internamente pelo final da ditadura, aliado ao final da II Grande Guerra e sob a influência dos princípios norteadores da Carta de 1946, algumas soluções imediatas se impuseram “[...] para, pelo menos, duas questões: a expansão quantitativa da rede física primária e a ampliação das condições de preparo do professor primário”. Ressalta a autora o crescimento de matrículas no Ensino Normal que passou de 27 148, em 1945, para 90 727 em 1960 e para 347 873, em 1970. A ampliação de vagas se deu em especial com a criação de escolas na rede privada; em 1951, entre 546 Escolas Normais existentes no país somente 168 eram públicas estaduais; do total, 258 localizavam-se em São Paulo e Minas Gerais (TANURI, 2000, p. 77). Data dessa época a criação de cursos normais noturnos, quando a classe média começou a ter acesso a essas escolas, principalmente nas particulares.

A Lei 4024/1961 manteve as mesmas modalidades com relação à Escola Norma I: o Curso de Regentes, no nível ginásial e a Escola Normal, ao nível do então colegial; manteve ainda os Institutos de Educação. O funcionamento do Curso de Administração Escolar encontrou fundamento legal nessa Lei em seu Art. 59 e Parágrafo Único⁷⁷ que possibilitava a

⁷⁷ Art. 59 - A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas do ensino técnico em cursos especiais de educação técnica.

existência, nos Institutos de Educação, de cursos de caráter pós-normal, visando a formação de supervisores, administradores, inspetores e orientadores, bem como os professores, das disciplinas pedagógicas do Ensino Normal.

1.2.1 O corpo docente e o Currículo do Curso de Administração Escolar

Algumas mudanças alteraram o funcionamento do Curso que passou a ser oferecido não mais em horário integral. Foram mantidas apenas as classes de demonstração do Grupo Escolar anexo. Houve ainda modificações no currículo, com a supressão das disciplinas Socialização e Metodologia Geral e introdução de Estatística, Organização Escolar e Filosofia da Educação. Segundo Chaves (s/d) sua carga horária variou entre 1680 e 1830 horas. Maciel (2008, p. 9 e 10) em sua análise evidencia que Lúcia Casasanta demonstrou em entrevistas concedidas em diferentes momentos, seu inconformismo com a transformação da Escola de Aperfeiçoamento em Curso de Administração Escolar, em 1946. Segundo a autora, Casasanta “[...] afirma que as professoras e as alunas foram surpreendidas, durante o período de férias, com a publicação de um decreto que transformava a Escola de Aperfeiçoamento em Curso de Administração Escolar”. Na sua percepção o novo curso não conseguiu dar continuidade ao trabalho que se desenvolvia, conforme declarou no Jornal da Educação de setembro de 1983, p. 2:

[...] foi retirada das professoras a autonomia para que pudessem continuar desenvolvendo o trabalho de formação teórico-prática. Na Escola de Aperfeiçoamento não dissociávamos o ensino teórico das matérias básicas do programa da experiência pedagógica em classes experimentais. Desde o princípio era notada a grande diferença entre a apresentação de uma idéia científica e sua aplicação prática.

Mesmo sob novas condições de funcionamento, que dificultavam o processo de investigação, novos estudos e pesquisas continuaram a ser realizados no Curso⁷⁸. Eram oferecidos conhecimentos que possibilitavam o aprofundamento de estudos em cada área e suas bases teórico-conceituais. A abordagem de estudos e discussões, entretanto, não

Parágrafo Único – Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

⁷⁸ Neste sentido Chaves (s/d) menciona entre as produções do período: na área de Metodologia da Linguagem “Fases da Composição no 1º ano”, “Fases do Método Global de Ensino da Leitura”, “Relação entre o ensino da Ortografia e o da Leitura no 1º ano”, “Aplicação do sincretismo no ensino da gramática”, “Caracterização das Fases da Aprendizagem da Escrita”; na Metodologia da Matemática: “Serição de etapas no ensino das quatro operações de números inteiros e fracionários”, “Raciocínio e Operações”, “Pesquisa para conhecer o índice de transferência de problemas que não dependem de operações escritas para problemas de raciocínio semelhante, mas de números maiores dependentes de operações escritas”.

ultrapassava o âmbito das questões e problemas inerentes aos diferentes campos do saber enfocados e à esfera educacional. Embora oferecesse uma formação que possibilitava uma atuação que distinguia os ex-alunos no âmbito da educação, em especial no ensino primário e normal, não oferecia uma perspectiva mais ampla do sistema educacional e de sua função social e política.

Na Psicologia permaneceu com certa supremacia a influência européia⁷⁹. A disciplina Filosofia manteve a influência católica, de início com a Professora Maria Luiza Almeida Cunha, na docência da disciplina, sucedida posteriormente por um ex-seminarista⁸⁰. Segundo Lenita Ferreira Oliveira, a disciplina abordava o conhecimento filosófico em seus aspectos mais amplos, desde a antiguidade, ou a filosofia pura nos termos da própria entrevistada, não chegando a focar aspectos contemporâneos, ou filósofos da época; mantinha-se no campo específico daquele conhecimento, não alcançando própria mente as questões da educação.

A área de matemática, segundo Helena Lopes, que fez o Curso entre 1949/1950, buscava estimular a reflexão e confirmação de Alda Lodi, em entrevista a Prates (1990), sobre o seu trabalho na Escola de Aperfeiçoamento, no qual era enfatizada a base conceitual que fundamentava a área, associada à busca do desenvolvimento do pensamento e do raciocínio do aluno⁸¹. Segundo a entrevistada, a área da matemática tendo como centralidade a compreensão, buscava trabalhar os conceitos ou as idéias matemáticas; não era possível uma resposta decorada; era necessário elaborar mentalmente a resposta”⁸².

No caso da linguagem o grupo de professores manteve a perspectiva da alfabetização por meio do método global, mesmo porque sua maior referência se manteve na liderança desse

⁷⁹ Uma das professoras desse Curso, cuja atuação se estendeu ao curso de graduação, a Professora Geralda Ávila, trabalhou com Piaget, conforme entrevista da Professora Lenita Ferreira de Oliveira.

⁸⁰ Este professor, de certa forma, preparou a Professora Lenita Ferreira de Oliveira para docência na área, a partir de 1965. Esta professora, ex-aluna do curso, assumiu gradativamente as aulas, após um período em que paralelamente assistia às aulas do professor no próprio curso.

⁸¹ [...] Dona Alda Lodi dava, no início da aula, dez cálculos mentais, que você tinha que prestar atenção naquela colocação... naquele problema, vamos colocar como problema mesmo, ela falava um problema e você tinha que prestar atenção e dar a resposta e havia gráficos de quantos acertos você fazia; o gráfico não era comparativo com outros alunos; ela mandava que você fizesse o seu próprio gráfico; cada dia de aula de matemática, ela dava os 10 cálculos mentais... quer dizer, aquilo era um exercício mental; eu não via nisso uma resposta só imediata, não; você tinha que elaborar mentalmente aquele problema que estava sendo proposto, podia ser uma simples operação, $3 + 2$, numa hipótese, mas sempre envolvia uma situação problema para você colocar uma resposta (parte da entrevista concedida por Helena Lopes).

⁸² Comparado ao estudo que fez nos Estados Unidos, pelo PABAE, bem depois, em 1959/1960, Helena Lopes afirma ter sido o Curso de Administração Escolar o seu embasamento: “[...] eu vi muita coisa ótima, ótima, relacionada à matemática que foi onde eu me aperfeiçoei - todo o meu trabalho lá nos Estados Unidos não só da primeira vez, como da segunda, sempre foi ligado à matemática do ensino elementar - mas eu via sempre algum fundamento naquilo que eu tinha visto no Curso de Administração Escolar. Então eu não vi nada desligado, houve sim, uma ampliação; naquela época começaram a aparecer os auxílios áudio-visuais; [...] foi uma ênfase muito grande em cartazes, em retro-projetor..., [...] então eu acho que essa minha ida aos Estados Unidos, esse tempo que eu fiquei lá, realmente eu aprendi muito, mas eu acho que o embasamento partiu do Curso de Administração Escolar (parte da entrevista concedida por Helena Lopes).

grupo disciplinar, por um longo período. Sua influência ultrapassou em muito o âmbito da escola, alcançando a atuação em órgãos da administração do sistema como o Conselho Estadual de Educação (no período 1963 a 1977) entre outros.⁸³ Argumenta ainda Maciel (2008) que Lúcia Casasanta esteve sempre atenta à formação do leitor; incentivava os professores a se tornarem leitores e formadores de leitores. Em sua atuação naquele Conselho defendeu seus ideais e empreendeu esforços para aprovar a inclusão da disciplina Literatura Infantil, no currículo das escolas normais de Minas Gerais (Parecer CEE/MG Nº 163/68). Lutou também pelo aumento dos dias letivos, preocupava-se com os limites da seriação ao processo de alfabetização e com os efeitos da reprovação na vida da criança⁸⁴.

Os professores do Curso mantiveram posição de destaque na educação do estado, em suas respectivas áreas, seja pela atuação docente, seja pela publicação de livros e produção de outros materiais didáticos, realização de palestras, participação em eventos e outras iniciativas de órgãos do governo estadual, na elaboração de programas de ensino, ou pela ocupação de cargos junto à administração do sistema educacional, através dos quais se ampliava sua área de influência na educação do Estado⁸⁵.

Outra de suas realizações teve origem na criação de uma associação, por ex -alunas, ainda hoje em funcionamento, sob a denominação Fundação AMAE para a educação e o ensino, cujas ações repercutem em todo o Estado. Sua fundação se deu em 1966, como Associação Mineira de Administração Escolar, com a finalidade de congregar ex-alunas do

⁸³ Lúcia Casasanta atuou também: na comissão julgadora do Prêmio de Literatura Infante-Juvenil, promovido pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, entre os anos de 1965 e 1968; na Comissão de Avaliação do Livro Didático, no período de 1968/1971; como encarregada do quadro Educação, no programa “TV da Mulher na extinta TV Itacolomi, no período de 1967 a 1970 e como responsável pelo quadro Educação da “Universidade no Ar”, da mesma emissora, em 1972. Segundo Maciel (2008), D. Lúcia respondia ao vivo perguntas/questões feitas pelos espectadores, professores e pais de alunos em geral. Embora não tenha ficado nenhuma gravação dessa atuação, segundo a autora, uma carta de uma mãe, procedente de Campo Grande/Mato Grosso encontrada no seu acervo é denotativa da repercussão dessa sua atuação.

⁸⁴ Em meio aos muitos recortes que constam do arquivo de Lúcia Casasanta, encontra-se um do jornal Estado de Minas, do dia 4/03/1969, relatando sua luta, em vão, para aprovar a ampliação da carga horária e o aumento dos dias letivos para 200, nas escolas de Minas, o que não conseguiu, por pressão dos pais de alunos e da Associação de Professores das Escolas Primárias de Minas Gerais. Outra preocupação era em relação à seriação de ensino e sua inconveniência para o ensino da leitura. Em reportagem publicada na Gazeta Brasileira, de 16/10/1970, p. 39, sob o título “ Método global de contos é a solução para o ensino”, Lúcia Casasanta afirmava que “[...] o projeto de leitura não pode e nem deve ser dividido em séries, pois se torna desinteressante para a aprendizagem”. Neste sentido deveriam ser observados períodos conforme o que os alunos pudessem, ou não, alcançar durante o ano. O que é denotativo, segundo Maciel (2008), de que “[...] já então, pensava ela nos ciclos, hoje implantados no sistema de ensino”. Relembra ainda Maciel (2008), que liderando o III Encontro de Educação, em Belo Horizonte, a professora propôs como tema “Cem por cento em Educação”, visando total promoção dos alunos do Ensino Primário, antecipando também um dos temas que posteriormente viriam a ser defendidos na educação. Matéria publicada no Jornal Estado de Minas, de 14/7/1974 abordou o tema: Dona Lúcia já não admite a reprovação das crianças e faz um grande movimento, junto com suas colegas do Curso de Administração Escolar e de professores, orientadores e diretores do ensino em nosso estado, no sentido de que as crianças não se sintam frustradas pela reprovação de uma série.

⁸⁵ O programa do então ensino primário, que vigorou até 1963, por exemplo, foi elaborado por professores do Curso de Administração Escolar, em atendimento à solicitação do Secretário Odilon Beherens, que pediu ao citado curso a reformulação dos programas existentes e que inicialmente deu origem ao “Programa em Experiência”, do qual originou o “Programa de Ensino Primário de Minas Gerais” que vigorou até o início da década de 1960.

Curso. Desde então, essa associação, além de cursos, vem realizando anualmente Encontros e Seminários destinados à discussão e apresentação de temas de interesse e em circulação no meio educacional. Publica uma revista, a AMAE Educando, inicialmente mais voltada à divulgação de artigos e pesquisas de professores, alunos e ex-alunos do curso, além de outros educadores; oportuniza atualmente a divulgação de artigos de procedências diversas e de experiências significativas também das escolas de ensino fundamental e médio.

O Curso de Administração Escolar manteve na visão de Castilho e Mafrá (s/d) importante papel no âmbito do Estado de Minas Gerais, mesmo tendo o período de seu funcionamento registrado mudanças nas propostas oficiais para a educação, ainda que mantidos os argumentos técnicos. Desde propostas como a de Kubistcheck voltada de modo mais acentuado para a modernização, como foi sua atuação no país, a propostas de cunho liberal-democratizante como a de Milton Campos, conforme evidenciam Paiva e Paixão (2002)⁸⁶.

Apesar das mudanças, o Curso manteve muito da sua organização e funcionamento iniciais. Coube-lhe com exclusividade a habilitação de pessoal, em nível pós-normal para a direção de escolas, orientação de ensino e inspeção escolar, para a rede estadual de ensino. Importante ressaltar sua influência na educação do Estado, por muito tempo. Além de seu corpo docente ser chamado a apoiar em diferentes circunstâncias as ações até mesmo dos próprios administradores do órgão central, a Secretaria de Educação, os professores eram também sempre convidados para a elaboração de programas de ensino, realização de cursos e demais ações de iniciativa da aquela instância.

O Curso de Administração Escolar manteve as principais características da Escola de Aperfeiçoamento, em especial a hegemonia das idéias defendidas pelo escolanovismo. Com o foco mais acentuado nas questões técnico-pedagógicas continuou mesclando diferentes perspectivas teóricas, relacionadas às diferentes tendências dos campos disciplinares componentes do currículo. A influência da Igreja Católica permaneceu através dos Professores de Filosofia e História Educação e do corpo docente como um todo. A tendência ao enfoque técnico-pedagógico se acentuou, misturando-se à influência mais técnica do

⁸⁶ No governo Kubistcheck, as políticas sociais em Minas Gerais, inclusive as educacionais foram delineadas em função do projeto de desenvolvimento econômico mais global, com claras alterações em relação à política educacional, enunciada no governo que o antecedeu; naquela gestão, a de Milton Campos, foi elaborado um Plano de Desenvolvimento do Ensino, com a previsão de atendimento a 80% da população do ensino primário num prazo de cinco anos. Em mensagem enviada à Assembléia em 1952, Kubistcheck contribuiu para a redução dessa ênfase ao argumentar que a busca da democratização do ensino sem correspondência aos interesses econômicos levaria à deterioração da educação (PAIVA e PAIXÃO, 2002).

PABAAE⁸⁷, em alguns grupos disciplinares ligados às metodologias de ensino. Ainda assim, o Curso manteve, segundo professores entrevistados, a perspectiva de trabalho que o caracterizou na educação do Estado, inclusive a tendência à investigação.

A organização curricular na Escola de Aperfeiçoamento tinha centralidade na socialização, com ênfase em especial nos centros de interesse, na abordagem integrada de questões e temas nos diversos campos disciplinares. No Curso de Administração Escolar passou a ter uma dimensão mais técnico-pedagógica em razão da influência advinda do contexto e do sentido que passou a direcionar a política educacional. Esta valorizava os avanços científicos, mas articulava-se a uma perspectiva mais técnica, sob o argumento da eficiência e da racionalidade. A tendência à integração na área das metodologias continuou, com maior ênfase em projetos e unidades de trabalho.

Na apropriação desses diferentes discursos presentes no contexto, advindos do plano oficial ou em circulação no meio educacional, os professores evidenciaram a influência das respectivas comunidades disciplinares. Essa influência ficou também evidenciada na consolidação de algumas áreas disciplinares, na formação do professor, como a psicologia e as metodologias por exemplo; dinâmica esta que se deu imbricada ao processo de constituição da formação na instituição e lhe confere especificidade.

Ficaram claras as diferentes perspectivas que orientavam essas disciplinas e que no interior do curso se mesclaram. Embora todas se preocupassem com a realidade educativa e com a investigação como base do ensino, os diferentes enfoques articulavam-se a finalidades sociais e políticas de certa forma semelhantes. Embora denotando autonomia e mesmo resistência às definições oficiais, em alguns momentos, não chegavam a ter um potencial crítico. Todavia, conseguiram criar um curso com feição própria, buscando articular as teorias à realidade educacional mineira, tendo como referência pesquisas realizadas por professores e alunos.

As condições que cercaram a criação e início de funcionamento do curso contribuíram para a construção de uma cultura com características que se integraram ao papel que vem desempenhando na educação do Estado, evidenciadas: na autonomia que sempre buscou manter nas suas decisões e práticas; no espírito investigativo permeando as atividades docentes; na capacidade combativa revelada com frequência ao congregar os professores em

⁸⁷ Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar. Acordo firmado entre o Brasil e o Estados Unidos em 1956, implantado em 1957 e instalado no Instituto de Educação, mesmo local de funcionamento do Curso de Administração Escolar, no período 1958/1963, cuja continuidade se deu na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério – DAP, no Centro de Recursos Humanos João Pinheiro, de Minas Gerais

trabalhos coletivos em torno de interesses do curso, mesmo com marcadas divergências de posicionamentos; pelo comprometimento e atuação dos professores e alunos nas escolas e em cargos de projeção e influência no sistema de ensino do Estado.

Com grande prestígio junto ao governo, quando de sua criação, considerado a coluna - mestra da reforma de ensino da época, passou aos poucos a partilhar o espaço da produção do conhecimento, na área de sua atuação, com outros órgãos; de certa forma teve sua importância relativizada ao longo do tempo, embora ainda seja chamado a participar de muitas ações na esfera da oficialidade estadual. Desta forma o Curso manteve seu funcionamento até 1969. Por força da Lei Nº 5540/1968 teve encerradas suas atividades como formação em nível pós-normal e deu origem ao Curso de Pedagogia, com início de funcionamento em 1970.

2 A PROPOSTA CURRICULAR: INFLUÊNCIAS E MOTIVOS

As concepções e influências presentes na gênese da proposta curricular de 1998 tiveram procedências diversas. Originaram-se de questões evidenciadas internamente à instituição, referentes ao próprio projeto de formação, indicações de estudos e pesquisas docentes, idéias e propostas em debate no meio educacional. Assim, os motivos e estudos que determinaram a sua elaboração tiveram origem muito antes de sua implantação e mesclaram (BALL, 1998; DUSSEL, 2002; LOPES e MACEDO, 2002 b; MACEDO, 2002; LOPES, 2005) diferentes concepções e perspectivas.

Algumas questões faziam parte do elenco de preocupações e compromissos que sempre direcionaram a instituição. Outras, ainda relacionadas à experiência do curso, partiram de evidências mais imediatas, como: a reformulação curricular da década de 1980, em torno do projeto iniciado em 1970; realizações, como o Curso Superior de Formação de Professores, desenvolvido no período 1997/1999 e solicitação de professores e alunos. Muitos requeriam a integração da formação, em especial no tocante à supervisão e à orientação educacional, em vista de exigências das instituições contratantes⁸⁸. Neste sentido foram feitas adaptações⁸⁹ nos dois últimos períodos do currículo em vigor.

A interpretação e incorporação dessas concepções e influências no plano institucional moveram no presente trabalho, a busca do entendimento desse percurso que precedeu a reformulação curricular. Ao serem recontextualizadas as propostas passam por processos de hibridização e de ressignificação (BALL, 1998); nesse processo mesclam-se as idéias e concepções pré-existentes, à experiência institucional, àquelas veiculadas no momento histórico, assim como às concepções dos diferentes grupos disciplinares (GOODSON, 1995, 1997).

Como algumas das razões emergiram da experiência advinda da proposta de formação em desenvolvimento na instituição, foi enfocada de início a trajetória de constituição da graduação. Considerada a repercussão na construção do currículo em foco, de modo especial

⁸⁸ A Secretaria de Estado da Educação, por exemplo, baixou uma norma, em 1991, colocando como prioridade para contratação nas escolas estaduais o profissional portador das duas habilitações: Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional. Tal providência resolvia dispositivo do então Estatuto do Magistério do Estado que previa cargos separados para ambos. Além disso, o exercício do Orientador Educacional tinha regulamentação definida em âmbito federal.

⁸⁹ Pelo currículo à época em vigor, implantado em 1985, a Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas era comum e, ao final do VI período o aluno fazia a opção por uma das habilitações do Curso de Pedagogia. Atendendo aos alunos, alguns professores buscavam integrar os Planos de Curso. A partir de 1998, foi introduzida a possibilidade, ao aluno, de fazer outra habilitação integrada, sob a forma de extensão, cujo certificado foi amplamente aceito pelas instituições contratantes e constituía um diferencial para a conquista de emprego.

foram também enfocados: o processo de reformulação e implantação da proposta curricular da década de 1980; algumas questões evidenciadas na execução do Curso de Formação Superior de Professores, em convênio com a Secretaria de Estado da Educação, no período 1997/1999; e ainda as recomendações de algumas pesquisas realizadas na instituição.

2.1 A criação do Curso de Pedagogia e a herança da Escola de Aperfeiçoamento

Ao iniciar suas atividades em nível de graduação o Curso de Pedagogia manteve o foco no ensino normal e no primário, a partir de então aberto a qualquer concluinte do ensino médio⁹⁰. A habilitação para o magistério foi prevista em nível de licenciatura plena, oferecida após quatro semestres de curso. O aluno obtinha primeiro o registro de especialista de 1º Grau, em nível de licenciatura curta. Conforme expressam Castilho e Mafra (s/d, p. 9), professoras que, à época, tiveram participação ativa nos trabalhos de construção da proposta:

A criação do Curso de Pedagogia, além de atender a todas as exigências da Lei Nº 5540/68, tais como currículo, carga horária, número de créditos, habilitações específicas, etc, permitiu manter a herança da antiga Escola de Aperfeiçoamento e suas características fundamentais, conservadas durante a vigência do Curso de Administração Escolar. Tal herança é que torna “sui generis” o Curso de Pedagogia do IEMG entre outros existentes no país.

Confirma em parte a observação de Castilho e Mafra (s/d), Helena Lopes, ex-professora do Curso de Pedagogia e ex-aluna do Curso de Administração Escolar. Ao lembrar sua experiência revelou que, ao chegar ali em 1981, constatou “[...] ainda muito da cultura do seu início [...]”, pois lá havia muitos professores oriundos da Escola de Aperfeiçoamento⁹¹ e do Curso de Administração Escolar e lhe conferia especificidade. Os professores daquele Curso, incorporados ao quadro de docentes do Curso de Pedagogia, foram os responsáveis pela elaboração do respectivo projeto de criação e instalação.

Embora tenham sido previstos órgãos colegiados para partilhar a direção do curso, como a Câmara de Congregação, o Conselho Departamental e os Departamentos, além da

⁹⁰ Como curso pós-normal era destinado a professores da rede estadual de ensino somente.

⁹¹ Em 1981 a Professora Lúcia Casasanta já havia se aposentado, mas havia no curso professoras, ex-alunas, que foram suas assistentes e defendiam a mesma perspectiva teórica, como as professoras Selma Wanderley e Maristela Gondim, mencionadas pela entrevistada; portanto sua influência ainda se mantinha, sobretudo no ensino da leitura. As outras professoras mencionadas, da época da Escola de Aperfeiçoamento, Jacy Vasconcellos e Alda Lodi eram da área da Matemática, assim como Sônia Fiuza e Ana Lúcia Amaral, também ex-alunas do CAE. As outras docentes citadas, ex-alunas do CAE, Maria Helena Araújo, era da área das Metodologia das Ciências e Lenita Ferreira Oliveira, da Filosofia. Aos professores do CAE foi assegurado o direito ao magistério no ensino superior, com o prazo de cinco anos para regularização da situação funcional, se necessário.

representação estudantil, por alunos eleitos para os mesmos, o regimento do curso refletia o contexto autoritário vigente no país, à época. Emblemático neste sentido, o capítulo VII, referente aos direitos e deveres do corpo discente e instâncias representativas; segundo a análise de Castilho e Mafra (s/d, p. 31):

“[...] este capítulo é o retrato do autoritarismo político da época das ditaduras militares. Percebe-se seu caráter disciplinar nos oito artigos contendo penalidades particularmente no Parágrafo Único do Art. 84: “É vedado ao Conselho Estudantil incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares, bem como qualquer ação, manifestação ou programa de caráter político-partidário”.

O regime autoritário construiu, segundo análise de Rodrigues (2000, p. 123), um modelo educacional apto a legitimar projetos inspirados na doutrina da Segurança Nacional, então hegemônica. Esse projeto deveria assegurar racionalidade técnica, ao desenvolvimento econômico e ao papel do Estado, para conduzir o processo de desenvolvimento econômico e social sustentado nas idéias de Brasil-potência. De outra parte deveria garantir a adesão dos jovens e afastá-los dos riscos de outras doutrinas, como as defendidas pela esquerda brasileira. De acordo com o autor o projeto educativo apresentava duas faces:

[...] a primeira identificada com a ordem política e econômico-social, anunciava o compromisso da promoção do desenvolvimento nacional articulado a uma identidade geopolítica claramente definida, o mundo capitalista ocidental. E a outra face carregava um forte conteúdo ideológico-moral: formar uma nova mentalidade no jovem brasileiro do presente e do futuro comprometida com fundamentos e valores identificáveis na tradição conservadora cristã, anunciada como oposta aos valores inspirados nas doutrinas anti-cristãs de inspiração marxista.

A procura pelo curso recém criado foi surpreendente⁹², o que reflete, no dizer de Castilho e Mafra (s/d), a sua credibilidade, em âmbito mineiro, na preparação de profissionais para atuação em escolas. A par do reconhecimento conquistado no decorrer de muitos anos de trabalho, em que se distinguiu pela produção e disseminação de conhecimento na esfera do curso primário e do normal, o foco nesses níveis de ensino talvez tenha contribuído para o diferencial que o caracteriza. Sobretudo se consideradas as críticas dirigidas com recorrência ao Curso de Pedagogia, ao longo de sua história, em relação à questão de sua especificidade.

⁹² Pelo relato de Castilho e Mafra (s/d) a gestão da Professora Lúcia Casasanta, o primeiro mandato da direção do Curso de Pedagogia, registrou uma demanda crescente de candidatos, num momento em que a matrícula nos Cursos de Pedagogia decrescia: nos vestibulares realizados nos quatro anos do referido mandato cerca de 3216 interessados se submeteram aos exames, o que significa a média de 802 por ano, número 3 vezes maior que o número de vagas disponíveis no curso, que eram 240.

Assim, manteve-se a disseminação de sua influência no sistema educacional do Estado, com a participação de professores em eventos pedagógicos, na elaboração de programas de ensino - entre outras ações solicitadas pela Secretaria de Estado da Educação, como a elaboração do primeiro Estatuto do Magistério de Minas Gerais. Mas, muitos dos esforços iniciais se centraram na busca da consolidação do curso como graduação e pelo seu reconhecimento em âmbito federal, conforme exigências da época. A seguir, os objetivos se voltaram para a autorização de novas habilitações em nível de 2º Grau⁹³. Mas, para a constituição como ensino superior, diferentes conquistas foram se dando de forma gradual, a começar da inclusão, no Estatuto do Magistério de Minas Gerais, de um dispositivo referente à situação do professor do curso⁹⁴. Esse estatuto assegurou aos professores o direito ao desempenho de atividades acadêmicas como a Chefia de Departamento e a realização de pesquisas⁹⁵.

No princípio da década de 1980 foi iniciada a reformulação do currículo e incentivada a atividade de pesquisa. Apesar das tensões e conflitos, em razão das greves de professores, foi um período em que o Curso conseguiu estabelecer uma boa relação com a direção geral do Instituto de Educação e com a Secretaria de Educação o que, na sua história, nem sempre ocorreu e dificultou em muito seu funcionamento. Foi significativo o apoio do titular da pasta da Educação, a partir de 1982, em especial à reformulação curricular e ao Grupo Emergente de Pesquisa, o GEP. A atuação do GEP teve importância fundamental para a atividade de pesquisa em si, para o ensino, em articulação com a reformulação do currículo, e para a extensão na instituição; outro efeito importante: de certa forma a atuação do grupo

⁹³ Pelo Parecer do Conselho Federal de Educação N° 4374, de 1975, passaram a funcionar a cada ano, no curso, novas turmas, nas novas habilitações: Administração da Escola de 2º Grau, Supervisão da Escola de 2º Grau; Inspeção da Escola de 1º e 2º Graus; Orientação Educacional. Ao lado disso, o Curso manteve suas atividades, junto à Secretaria de Estado da Educação, quando por meio de um convênio entre o Ministério da Educação, aquela Secretaria e o Curso foram habilitadas inúmeras professoras da rede estadual de ensino, em nível de licenciatura curta em Administração e Supervisão de 1º Grau, em curso acelerado, sem períodos de férias, dentro da política educacional da época. Manteve também sua participação e colaboração em encontros e eventos como os realizados pela AMAE.

⁹⁴ Com a reformulação do citado Estatuto - Lei N° 7109, de 13/10/1977, os professores passaram a ter situação específica e atuação caracterizada como de 3º grau. Importante ressaltar que essa conquista foi resultado da luta da diretora da época que, juntamente com professores do curso, procederam a diversos entendimentos e moções junto a deputados estaduais. Não havia dispositivo legal que reconhecesse a especificidade do trabalho em nível de 3º grau. À época da entrada em vigor do 1º Estatuto do Magistério haviam sido considerados efetivos os professores que estavam em exercício no Curso de Pedagogia à data da referida Lei, porém a classificação foi feita ao nível do ensino de 2º Grau (CASTILHO e MAFRA, s/d).

⁹⁵ A partir da vigência do Decreto N° 19 668, de 28/12/1978 o Curso passou a organizar no rmas próprias para a seleção de professores para preenchimento de suas vagas. A pesquisa foi oficialmente reconhecida como parte das atribuições do professor. Até então as pesquisas constituíam mais o resultado da iniciativa de professores interessados na atividade, do que de um esforço institucional.

abriu a possibilidade de implantação do regime de trabalho em tempo integral para os docentes⁹⁶.

Na segunda metade da década 1980 deu-se a criação do Centro de Extensão. Foi retomada a questão da reforma curricular e regimental e colocados como objetivos o aperfeiçoamento do corpo docente⁹⁷ e a elaboração de projeto de lei instituindo a carreira do professor de 3º Grau (CASTILHO e MAFRA, s/d). Foi redigido um ante-projeto de lei por uma comissão, composta por representantes de cada Departamento. Aprovado à época do governo Hélio Garcia, o projeto exigiu nova luta, no governo Newton Cardoso, também vitoriosa, junto à Assembléia Legislativa, que derrubou o veto do governador e promulgou a Lei Nº 9413, de 02/07/1987. Foi criado dessa forma o quadro de professores de 3º Grau no Curso de Pedagogia do Instituto de Educação do Estado de Minas Gerais.

Ao final da década de 1980 o Curso passou por sérias dificuldades e restrições impostas, pelo governo Newton Cardoso, às escolas estaduais. Embora tenha sido difícil manter as conquistas anteriores, a implantação da lei que instituiu a carreira do magistério, mesmo sem a sanção do executivo, permitiu a distribuição da carga horária docente em atividades de ensino, estágio supervisionado, pesquisa e extensão. Intensificaram-se as atividades do Conselho de Pesquisa, do Centro de Extensão e da Coordenadoria de Estágio e foi criada a Coordenadoria de Ensino. Contribuiu para a efetividade dessas ações a realização do concurso para professor⁹⁸. Mas, os maiores esforços da época concentram-se em estudos e à elaboração de propostas para a incorporação do curso pela Universidade do Estado de Minas Gerais, criada pela Constituição Estadual de 1989. Novamente os professores se envolveram nos respectivos estudos e projetos.

⁹⁶ Até então a maioria dos professores cumpria uma carga horária semanal de 24 horas semanais na instituição, das quais 6 horas eram destinadas a atividades de apoio docente. A partir da percepção da importância do tempo integral para assegurar maior permanência do docente no curso, a Secretaria de Educação aceitou as ponderações apresentadas pela diretoria e permitiu a utilização de mecanismos possíveis, na legislação da época, para a ampliação da jornada de trabalho do professor. O regime de 40 horas foi posteriormente regulamentado pela Lei 9413, de 02/07/1987, resultado de outra luta junto à Assembléia Legislativa (CASTILHO e MAFRA, s/d).

⁹⁷No que se refere ao aperfeiçoamento dos professores, a direção do Curso conseguiu firmar um convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, por meio do qual foi realizado parcialmente em Belo Horizonte um Curso de Mestrado, planejado para o Curso de Pedagogia, pelas duas instituições, o qual teve início em 1986 e possibilitou a 18 professores a obtenção do título de Mestre.

⁹⁸ A admissão de professores, no Curso, se dava por processos de seleção que visavam atender, de forma imediata, as necessidades da docência no Curso; assegurava apenas o preenchimento temporário das vagas. Mesmo porque, até à promulgação da Lei Nº 9413/1987, não havia um quadro de pessoal instituído, tampouco cargos criados. O concurso de 1991 (primeiro e único até o momento, 2008), visou o provimento de cargos, criados na carreira do magistério superior instituída em 1987, remanescentes do enquadramento de professores efetivos, ocorrido conforme Resolução SEEMG, Nº 6402 de 13/01/1988.

Essas muitas lutas empreendidas, na busca das condições requeridas para o funcionamento da graduação, evidenciam uma das marcas do curso: o empenho do corpo docente em torno dos objetivos da instituição e sua luta no enfrentamento de dificuldades de diferentes ordens. No que se refere ao ensino, muitos problemas permeavam a execução do currículo, em particular as licenciaturas separadas; aliadas a estes, novas concepções e propostas disseminadas no meio educacional, pressionaram a reformulação curricular da década de 1980.

2.2 Bases e motivos da reformulação curricular na década de 1980

A reformulação curricular ocorrida no início da década de 1980 introduziu mudanças significativas nas concepções básicas da formação oferecida pelo curso e, de certa forma, preparou as bases para a reformulação de 1998. Foi o que permitiu ver registros encontrados em documentos da instituição, como atas de reuniões, no relatório que contém a reconstituição da história do Curso de Pedagogia feita por Castilho e Mafra (s/d), em textos sobre o currículo e em entrevistas concedidas por alguns professores.

A década de 1980, em seu início, registrou período significativo e de avanços para a educação mineira e o Curso de Pedagogia, com Otávio Elísio Alves de Brito à frente da Secretaria de Estado da Educação e Neidson Rodrigues dirigindo a Superintendência Educacional. O pensamento de Neidson Rodrigues expresso de muitas formas, no plano educacional do período e, em especial nas muitas cartas dirigidas aos educadores, sem dúvida provocou reflexões e mudanças no magistério mineiro, lançando sementes para iniciativas, que vieram a ser deslançadas depois.

De modo particular destacam-se as iniciativas voltadas à universalização do ensino e à democratização, sobretudo, nas relações de trabalho no âmbito da educação - seja entre as diferentes instâncias que compõem o sistema educacional, seja no seu interior, inclusive na escola. Conforme evidencia a análise de Rodrigues, (2000, p. 126, 127):

O tema da democratização contagiou a discussão sobre Educação escolar nos meados da década de 80 e estendeu-se para os primeiros anos da década de 90, tendo apresentado fortes repercussões no texto constitucional, nos programas dos partidos políticos, nas propostas governamentais dos diversos níveis da gestão pública, nas organizações da sociedade civil.

Segundo Rodrigues (2000, p. 124, 125)⁹⁹, grandes mudanças ocorreram no século XX e, em especial, aquelas decorrentes da revolução da informática, ao seu final, trouxeram impactos para a educação, entre os quais o autor evidenciou dois: um, relacionado aos conteúdos trabalhados nas escolas, o outro, à ampliação da consciência pública quanto à necessidade de expansão e melhoria da qualidade da educação escolar, independente mente dos aportes ideológicos que permeiam as políticas e práticas educacionais. Houve também, segundo o autor, “[...] o crescimento da consciência democrática a respeito da educação”; aspecto de natureza política, cuja evidência esteve maior na década de 1980. Paralelamente, ou seja, na medida em que a questão educacional se politizava, discutia -se mais a natureza e a função da educação escolar.

Muitos trabalhos, divulgados no meio educacional da época, abordando a função da escola na sociedade capitalista denunciavam seus reais propósitos no sentido da preservação social, desvendando sua dimensão ética e política. Alguns buscavam ultrapassar a crítica e apontavam caminhos e propostas para uma educação comprometida com valores democráticos, de justiça e de transformação social. A escola esteve no foco de muitos autores sob diversos ângulos¹⁰⁰. O pensamento de autores¹⁰¹ como Paulo Freire, Karl Marx e

⁹⁹ Para Rodrigues (2000, p. 124-125), “[...] o século XX é o século da Indústria mecânica, da eletricidade, das comunicações. E o final do século XX apresenta uma outra revolução: a da Informática, que traz como componentes mais importantes entre outros, a automação, a indústria eletrônica, a comunicação em tempo real, enfim a ruptura de todas as barreiras tempo/espaço. Igualmente devem ser incluídos nesse processo a superação dos limites nacionais na circulação da cultura e dos valores, a quebra dos limites aduaneiros e alfandegários na circulação de bens, produtos e serviços, a ruptura das relações tradicionais de trabalho e, como temos assistido, a própria internacionalização de Direitos e de princípios de Justiça”. “Necessariamente tais processos são impulsionados pelo desenvolvimento tecnológico materializado nos computadores pessoais, nos meios de comunicação de massas e individuais, na internet, na automação bancária, nos cartões de crédito internacionais, nos mercados virtuais, e outros”.

¹⁰⁰ A função social e política da escola (RODRIGUES, 1983); A escola e a compreensão da realidade (NILDECOFF, 1983); A produtividade da escola improdutiva (FRIGOTTO, 1984); Da escola carente à escola possível (ARROYO, 1986 a); A escola cidadã (GADOTTI, 1986), entre outros.

¹⁰¹ Obras como: de FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1974 e *Pedagogia do Oprimido*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1977; de MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Grijalbo, 1977; de FREIRE, Paulo, et al. *Vivendo e aprendendo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983; de GRAMSCI, Antônio. *A concepção dialética da história*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978 e *Maquiavel e a política do estado moderno*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978; de KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1981; de PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981; de APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982; de GIROUX, Henry. *Pedagogia Radical: subsídios*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983; *Teoria crítica e resistência em educação* - para além das teorias da reprodução. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986; *Pedagogia da experiência versus pedagogia dos conteúdos é uma má polarização*. Entrevista. In: *Educação e Realidade*. 11 (1): 58-67 jan/jun., 1986; de GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1983; de SAVIANI, Dermeval. *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*. São Paulo: Cortez Editora, 1984; *Educação e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1986; de RODRIGUES, Neidson: *Por um currículo comprometido com a vida*. BH: *Jornal Da Educação*. SEEMG, 1984. *Planejamento Curricular: um instrumento para renovação da prática*. BH: *Jornal da Educação*. SEEMG, 1984. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente em educação*. São Paulo: Cortez, 1986; de SANTOS, Oder J. *Esboço para uma pedagogia da prática*. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 1, p.19-23, UFMG, jul. 1985; *A questão da produção e da distribuição do conhecimento*. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 2, p. 4-7, UFMG, dez. 1985; de LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública e a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Cortez, 1985; de YOUNG, Michael F. D. *Currículo e democracia: lições de uma crítica à “nova sociologia da educação”*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.

Friedrich Engels, Antônio Gramsci, Karel Kosik, Pistrak, Michael Apple, Henry Giroux, Michael F.D. Young, Moacir Gadotti, Dermeval Saviani, Neidson Rodrigues, Oder José dos Santos, José Carlos Libâneo entre tantos outros em circulação no contexto educacional, passaram a influenciar o debate e a fundamentação de propostas educativas.

Foram abordadas e criticadas questões vinculadas à relação educação e trabalho, aos currículos, programas e métodos, à seriação do ensino e ao número de alunos por turma, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental. As relações de trabalho eram analisadas sob o enfoque das relações de classe e dos efeitos da divisão social do trabalho no âmbito escolar, associadas, de um lado, ao autoritarismo vigente nas instituições e, de outro, do ponto de vista da fragmentação do processo pedagógico. O sistema educacional e seu aparato, normas e legislação enfim faziam parte da pauta do debate e da crítica.

No Curso de Pedagogia essas concepções e idéias também circulavam e exerciam influência. Eram reforçadas pelo acesso a essa literatura que se tornou possível, através de autores estrangeiros e de uma grande produção de autores brasileiros e ainda: pelo acompanhamento dos debates que se davam em nível nacional; pelas propostas divulgadas pelos educadores; pela participação de professores em cursos de pós-graduação; pelo programa de educação do governo do Estado, bibliografia e material que lhe deu suporte e, em especial pelo diálogo e apoio, disponibilizados pela Secretaria de Educação, à qual o curso se encontrava subordinado.

Pela análise de Rodrigues (2000), em Minas Gerais, a questão da democratização ganhou contornos em três direções. A primeira voltada para a construção da democracia nas relações internas e na gestão da Educação, incluída a reorganização da forma e das práticas de administração. Foi empreendida a luta por: eleições para diretor, concurso para professores e outras carreiras do magistério, organização de colegiados escolares e criação de comissões municipais de educação. Na segunda foi discutido o sentido da democratização em relação à questão do acesso à educação escolar. O lema “Educação para Todos” ganhou, segundo Rodrigues (2000, p. 126), dimensão política no Estado e no país e a luta nessa direção tomou conta de projetos políticos desde o âmbito de municípios ao do país, de associações comunitárias a organizações empresariais. Na terceira direção foi colocada em relevo a questão da qualidade da escola pública. Elevar a qualidade e não apenas a quantidade era componente determinante da luta pela democratização escolar. Envolveria também a expansão e

melhoria dos aspectos escolares e a qualificação do pessoal das escolas. A questão da oferta de vagas abrangia o enfoque das condições requeridas para a permanência do aluno na escola.

O I Congresso Mineiro, marco inicial das ações educacionais daquela gestão, buscou mobilizar toda a sociedade na discussão das questões e interesses da área. Reuniu alunos, pais, professores e todos os profissionais ligados à educação das escolas e de órgãos componentes do sistema de educação. A sociedade foi chamada a pensar, debater e apresentar propostas para as inquietações e problemas enfrentados pela área educacional. Os trabalhos desdobraram-se em fases. Num primeiro momento as discussões foram locais, em escolas. No nível regional, os problemas evidenciados nas primeiras discussões foram transformados na expressão das necessidades e anseios das diferentes regiões. Por último, em nível central, foram processadas e analisadas as propostas regionais e definidas as bases do Plano Mineiro de Educação do Governo Tancredo Neves¹⁰².

Em março de 1983, foram iniciados os trabalhos para a realização do Congresso que tiveram como ponto de partida uma reunião na Secretaria de Educação envolvendo, segundo Rodrigues (2000, p. 130), diversas organizações educacionais que tinham alcance estadual¹⁰³. Nessa reunião foram debatidos os objetivos, datas, a metodologia e até sua denominação: “I Congresso Mineiro de Educação”. Foi ainda decidido que não haveria conferências nem textos para discussão; duas questões seriam levantadas: “Quais os problemas que esta escola identifica como fundamentais para se produzir uma melhoria na educação?” E “Quem ou quais setores na sociedade que devem ser responsabilizados para encaminhar soluções para esses problemas?”

As três etapas do Congresso foram realizadas no ano de 1983. Em agosto, os encontros municipais, onde todas as escolas foram envolvidas e as respectivas discussões encaminhadas a uma assembléia; nesta foi elaborado um texto para o encontro regional em setembro. A assembléia municipal elegeu também a delegação que participaria da fase regional. Nessa fase foram elaborados outros documentos e escolhidos os respectivos representantes para o

¹⁰² Segundo Rodrigues (2000, p. 130) no capítulo referente à Educação no programa do então candidato ao governo do Estado, Tancredo Neves, o grupo que o elaborou assumiu um compromisso, em coerência “[...] ao que todos professaram durante o regime militar”: “[...] o de não organizar e oferecer à sociedade uma proposta de gabinete e”; mas, abrir à sociedade canais para que pudesse participar dessa elaboração, o que, segundo o autor, era entendido por todos como adequado aos próprios discursos em defesa da democracia e da participação. Neste sentido o referido documento anunciava que : “[...] o programa de educação do governo seria elaborado a partir de ampla mobilização e discussão com a sociedade mineira através de um Congresso”.

¹⁰³ Essa reunião envolveu: “[...] a União dos Trabalhadores do Ensino - UTE; a Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais - APMG; o Sindicato dos Professores do Estado e o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado; as Associações de Supervisores Pedagógicos e Orientadores Educacionais; a Associação dos Diretores e Inspetores; a Associação Mineira de Ação Educacional - AMAE; a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais; o Instituto de Educação de Minas Gerais” (RODRIGUES, 2000, p. 130).

encontro central, em outubro. Nesse último evento foi aprovado um documento denominado “Diretrizes para a Educação Mineira”, onde foram expressos os fundamentos teóricos e políticos para a educação e as 42 propostas aprovadas, manifestavam as prioridades levantadas para a ação educativa do governo estadual (RODRIGUES, 2 000).

Desse período originaram-se iniciativas que tiveram repercussão na educação do Estado. Desde a gestão das Escolas, com a regulamentação dos Colegiados e as discussões sobre a escolha democrática dos diretores das escolas à percepção dos problemas educacionais numa dimensão social, política e cultural mais ampla. Ao lado disso, propostas inovadoras traduzidas nos programas e projetos do plano de educação do período e detalhadas em material informativo e de orientação, produzido pelos profissionais da Secretaria de Educação e inúmeros, inclusive as já citadas cartas, de autoria de Neidson Rodrigues. Numa linguagem acessível, esse material buscava explicar a argumentação teórica que dava sustentação aos programas e projetos.

Como evidenciam Sheibe e Aguiar (1999), depois das eleições de 1982, iniciativas de cunho democrático com a participação de educadores, como o I Congresso Mineiro, passaram a ocorrer como: o I Encontro de Professores de Primeiro Grau do Estado do Rio de Janeiro e o Fórum de Educação do Estado de São Paulo. Segundo as autoras, forças sociais empenhadas na luta pela redemocratização do país começaram a se organizar em todos os campos, inclusive no educacional. No plano nacional, os educadores engajaram-se na luta pela reformulação do curso de pedagogia e das licenciaturas. Os movimentos dos educadores começaram a se consolidar e ganhar maior visibilidade, em continuidade às discussões sobre a formação do professor, iniciadas na década anterior. Essa luta foi se constituindo e ao mesmo tempo dando organicidade aos movimentos, em especial em torno da defesa de uma base nacional comum para a formação do profissional da educação, em oposição ao currículo mínimo fixado em nível federal (SCHEIBE e AGUIAR, 1999; FREITAS, 1999, 2002).

Desde meados da década de 1970, como mostram Shiroma et al (2000, p. 47), cresciam as críticas, denúncias e propostas para o sistema educacional em muitos espaços. Entre estes as autoras incluem: os partidos políticos de oposição, criados em 1979; associações científicas e sindicais da área, como a ANPED - a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação; a ANDES - Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior; a CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação; periódicos como a Revista Educação e Sociedade, a ANDE, os Cadernos CEDES e eventos nacionais como as Conferências

Brasileiras de Educação - CBE e as reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, entre outros.

As propostas dos educadores abrangiam muitas reivindicações. Estas começavam pela exigência de constituição de um sistema nacional de educação - proposta recorrente desde a década de 1930. Foi firmada a concepção de educação como direito subjetivo e dever do Estado. Era defendida a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública, visando a formação do aluno crítico. Os requisitos dessa proposta podem ser sintetizados em cinco questões básicas: melhoria da qualidade da educação; valorização e qualificação dos profissionais da educação; democratização da gestão educacional; financiamento da educação e ampliação da escolaridade obrigatória (SHIROMA et al, 2000).

Como parte desses movimentos, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, se organizou, a partir de 1983, como Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - CONARCFE, na luta pela reformulação dos cursos de formação do educador. Nesse processo, a associação buscou construir coletivamente : uma concepção sócio-histórica de educador em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista; uma base comum nacional, em oposição à concepção de currículo mínimo; a definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e a valorização do magistério, incluindo sólida formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira dignas e formação continuada como direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes (FREITAS, 1999).

Os estudos e concepções que respaldaram as propostas daí advindas também influenciaram as discussões dos professores do Curso de Pedagogia em foco, que as acompanhavam, principalmente as da Associação Nacional pela Formação do Profissional de Educação - ANFOPE. Ao lado disso, as concepções e idéias veiculadas na bibliografia em circulação no meio educacional defendiam também algumas proposições, para a formação, que foram consideradas e incorporadas aos estudos norteadores da elaboração do projeto de formação. Esses aspectos, entre outros fatores, como a habilitação de alguns docentes em nível de Mestrado, a ampliação do Curso permitindo o ingresso de um maior número de profissionais também tiveram repercussão na proposta elaborada, na medida em que o diálogo passou a intermediar mais professores e, portanto, perspectivas teóricas diversificadas .

2.2.1 O currículo do Curso e a docência na base da formação

Muitas dos diferentes motivos, que geraram o currículo de 1985, surgiram de dificuldades evidenciadas no projeto em curso na instituição. Um dos seus principais determinantes foi a necessidade da integração entre as duas modalidades de licenciatura oferecidas, curta e plena, de modo a assegurar a unidade da formação. Perspectiva coerente também com a questão da fragmentação do trabalho pedagógico, relacionada às especializações do Curso de Pedagogia. Ao lado destes, emergiam problemas ligados à integração do conteúdo programático, em sua distribuição ao longo do curso e entre os componentes curriculares de um mesmo período.

A opção inicial do curso, segundo Castilho e Mafra (s/d), partia do entendimento de que a oferta da habilitação para o Magistério complementaria a habilitação em Supervisão de 1º Grau, no sentido de uma formação pedagógica que propiciasse um melhor ensino no âmbito das quatro primeiras séries do então Ensino de 1º Grau. O currículo permitia a obtenção de três registros: professor de Didática, de Estrutura e Funcionamento do Ensino e de Fundamentos da Educação, em dois semestres. Mas, a distribuição da carga horária prevista, em 30 horas semanais, ficava muito pesada. Além disso, os estágios fora do horário das aulas era outra agravante para o aluno trabalhador. Foram então pensadas duas alternativas, à escolha do aluno: os registros em Didática e Estrutura ou em Didática e Fundamentos.

De acordo com o Parecer CFE Nº 252/1969, foi prevista uma parte comum¹⁰⁴ e outra complementar¹⁰⁵, conforme a habilitação desejada. A parte comum perfazia o total de 1320

¹⁰⁴ A parte comum compreendia as seguintes disciplinas: Sociologia Geral (45 h/a), Sociologia I (45 h/a), História da Educação I e II (90 h/a), Filosofia da Educação I e II (90 h/a), Estudo dos Problemas Brasileiros I, II, III e IV (120 h/a), Psicologia da Educação I, II, III e IV (165 h/a), Didática I (60 h/a), Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau (60 h/a), Metodologia do Ensino de 1º Grau, abrangendo: Linguagem I, II, III e IV (210 h/a); Matemática I, II, III e IV (180 h/a); Ciências Sociais I e II (90 h/a); Ciências Naturais I e II (105 h/a) e Desenho e Artes (60 h/a).

¹⁰⁵ A parte complementar era organizada conforme a habilitação: em Administração da Escola de 1º Grau, envolvia mais 240 h/a e totalizava 1560 h/a; Supervisão da Escola de 1º Grau mais 225 h/a, perfazendo 1545 h/a e Inspeção Escolar de 1º Grau, mais 420 h/a, somando 1740 h/a. A Habilitação para o magistério no ensino normal acrescentava mais 1035 horas-aula que, somadas às 1320 h/a da parte comum chegava a 2355 horas-aula no todo ultrapassando, portanto, em muito, o mínimo previsto pela legislação da época, 2200 horas.

A Habilitação para o Ensino de Didática, Filosofia da Educação e Psicologia da Educação previa: Didática II (45 h/a); Metodologia do Ensino de 1º Grau abrangendo: Linguagem V (60 h/a); Matemática V (60 h/a); Ciências Sociais (60 h/a); Ciências Naturais (45 h/a) e Desenho III (30 h/a); Prática de Ensino na Escola de 2º Grau (estágio de didática) (120 h/a); Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (30 h/a); Medidas Educacionais I e II (90 h/a); Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica (45 h/a); Psicologia da Educação V e VI (75 h/a); Didática de Psicologia da Educação (45 h/a); Prática de Ensino da Escola de 2º Grau (Estágio em Psicologia da Educação (30 h/a); Estatística Aplicada à Educação III (45 h/a); Estudos dos Problemas Brasileiros V e VI (60 h/a); Filosofia da Educação III (60 h/a); Didática de Filosofia da Educação (45 h/a); Prática de Ensino na Escola de 2º Grau (Estágio em Filosofia da Educação) (30 h/a); Estrutura e Funcionamento do Ensino Normal (45 h/a).

horas-aula. Como reflexo do direcionamento usual no curso, foi atribuída uma grande ênfase às metodologias, em particular ao processo de alfabetização e leitura. O número de aulas atribuídas à Linguagem foi o maior entre todos os componentes, seguido de Metodologia de Matemática e depois de Psicologia. Fugindo dessa ênfase e, como reflexo das diretrizes do governo militar, chamou a atenção o número de aulas destinadas ao Estudo dos Problemas Brasileiros. Aliás, segundo umas das entrevistadas, à época professora de Filosofia, nesse período o controle sobre o conteúdo ensinado foi muito evidente, mantida a influência da Igreja, não tão explícita, mas bem forte no curso todo.

Habilitações de duração plena foram aprovadas em 1975 - Parecer Nº 4374, do Conselho Federal de Educação: Supervisão da Escola de 2º Grau; Administração da Escola de 2º Grau; Inspeção da Escola de 2º Grau e Orientação Educacional. A procura foi muito grande em vista dos anseios pela licenciatura plena, em especial por parte de egressos do próprio curso, dados os requisitos para progressão na carreira. O interesse pela Orientação Educacional crescia também, em virtude da valorização desse profissional naquele período. Todavia, o número de vagas aprovadas pelo citado Parecer não era suficiente para atender a toda a demanda.

Segundo Castilho e Mafra (s/d) foram muitos os recursos usados para selecionar os candidatos desde sorteio até à ordem de inscrição, exame de currículo, entre outros procedimentos. Somente a partir de 1981, depois de atendidas as ex-alunas de anos anteriores, foi possível compatibilizar a oferta de vagas para as habilitações plenas com o número de concluintes na curta duração, com base em opção manifestada pelos mesmos à época da conclusão da licenciatura curta.

A princípio, os currículos das novas habilitações foram planejados com as disciplinas voltadas para a atuação no Ensino de 2º Grau e se concentraram nos semestres V e VI. Cada proposta correspondia a uma turma diferente de alunos, os quais, ao final dos dois semestres obtinham a respectiva habilitação. Na verdade, dessa forma, a licenciatura curta e a plena continuavam separadas: em quatro semestres o aluno obtinha a curta e no V e VI concluía a plena, conforme sua opção. A percepção de que havia muitas disciplinas comuns entre as habilitações, ao lado de estudos docentes e pedidos de alunos, levaram a tentativas no sentido do acoplamento das habilitações, com modificações na operacionalização da proposta ¹⁰⁶.

¹⁰⁶ “Durante todo o tempo de vigência deste currículo foi dada preferência às habilitações Supervisão e Administração, cursadas simultaneamente. Apenas uma vez, no biênio 81/82, houve alteração desta oferta. A pedido dos próprios alunos e com base na valorização que então se deu, pela legislação estadual à função do inspetor escolar, o currículo foi organizado de

O decréscimo do número de alunos nos cursos normais levou a outra alteração curricular no início da década de 1980. Poucas escolas ofereciam esse curso e requeriam um professor que pudesse ministrar mais aulas. Uma ou duas turmas de magistério não requeriam um grande número de professores para as diversas disciplinas. O Curso de Pedagogia viu-se então na contingência de adaptar-se à nova situação. Com a orientação da Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura - MEC, o Curso passou a oferecer a Habilitação para o Magistério em três semestres, assegurando ao aluno três registros, a partir de 1982¹⁰⁷.

Todavia, as licenciaturas continuavam separadas. Mais que adaptações, evidenciava-se a necessidade de uma reformulação curricular. Além disso, novas necessidades e perspectivas surgidas no meio educacional, somadas à experiência inicial do curso e a demandas internas requeriam mudanças, que redundaram no currículo de 1985. O que, por sua vez, exigiu a alteração do regimento. Entre as alterações, nele introduzidas, assumiram maior importância para o processo de formação proposto: a ênfase na tríplice função do ensino superior - ensino, pesquisa e extensão; a criação do Conselho de Pesquisa, do Centro de Extensão, da Coordenadoria de Estágio e da Biblioteca; a previsão de instituições como clube desportivo e associação de ex-alunos; a citação explícita a cursos de extensão e de pós-graduação; a concepção mais ampliada do sistema de avaliação; a inclusão de aspectos do regime escolar como, adaptação de currículo, aproveitamento de estudos, regime especial; a ampliação do conceito de comunidade escolar, incluindo um conselho comunitário de caráter consultivo.

Segundo Castilho e Mafra (s/d, p.33)

Mas as modificações realmente significativas são as que se referem à formação do educador, em curso de duração plena e com currículo adequadamente diversificado, mas com sólida fundamentação, possibilitando ao profissional o exercício da função docente como base para a função do especialista.

maneira a permitir a aquisição dos dois registros de especialista – supervisão e inspeção. Esta experiência, ao ser avaliada mais tarde, não foi considerada bem sucedida. Preferiu-se manter a Inspeção Escolar de 1º Grau como uma 3ª habilitação a ser oferecida após o curso de 4 semestres, tal como vinha sendo realizado anteriormente”. Na opinião dos professores que analisaram o problema, este, em síntese se relacionava basicamente à pouca experiência das alunas, o excesso de disciplinas que tal junção acarretava e a complexidade e nível de aprofundamento necessários” (CASTILHO e MAFRA, s/d, p. 38).

¹⁰⁷ Para isso o currículo se adequou às exigências requeridas pela legislação para a obtenção dos registros em Fundamentos e em Didática com a inclusão de mais 15 h/a de História da Educação e mais 60 h/a de Didática. Nas habilitações havia 480 h/a destinadas a disciplinas comuns. Na opção referente aos registros em Didática e Fundamentos havia ainda, Disciplinas referentes à Didática: 270 h/a; Disciplinas referentes ao registro de Fundamentos: 240 h/a; Estágios - 150 h/a. Na opção referente aos registros em Didática e Estrutura, a carga horária era assim prevista: Disciplinas comuns - 480 h/a; Disciplinas referentes à Didática - 270 h/a; Disciplinas referentes ao registro em Estrutura -105 h/a; Estágios - 150 h/a.

Na colocação das autoras ficou clara a influência das discussões dos educadores, as quais, segundo a Professora Ana Tereza Drumond Rodrigues, os docentes do curso acompanhavam, participando também dos respectivos eventos. A professora fez menção ainda: ao acesso a uma literatura mais crítica, até então vedada nas escolas; às críticas ao papel do pedagogo; a artigos de autores como Miguel Arroyo e Carlos Roberto Jamil Cury; a alguns títulos como Educador Vida e Morte, Cuidado Escola e, em especial, às publicações da Secretaria de Estado da Educação, nas quais se destacava o pensamento de Neidson Rodrigues. Toda essa bibliografia respaldou o processo, segundo a professora, que ressaltou: “O Congresso, as publicações da Secretaria ajudaram muito e o Neidson, foi muito importante enquanto publicação de artigos, de livros [...]”; “[...] o papel dele na Secretaria de Educação foi muito importante”, frisou.

Como já enfocado, as diretrizes oficiais que norteavam a educação no Brasil definidas pelo governo militar já vinham sendo criticadas pelos educadores desde a década anterior, gerando estudos e debates em todo o país. As Indicações do Conselho Federal de Educação, elaboradas pelo Professor Valnir Chagas, na década de 1970, colocaram sob ameaça de extinção o Curso de Pedagogia. Segundo a análise de Brzezinski (2002, p. 82):

As reformulações propostas pelas referidas indicações tinham raízes, por um lado, na indefinição dos conteúdos básicos do currículo, portanto na falta de especificidade do curso, dado ser a pedagogia campo de aplicação de outras ciências e, por outro, no reducionismo simplista da tendência legal (a partir de 1969) de “treinar” pedagogos para desempenharem algumas tarefas não docentes na escola.

Diante desse quadro os educadores, segundo a autora, sob a inspiração das mobilizações alcançadas nos eventos realizados pelas Conferências Nacionais da Associação Brasileira de Educação - ABE, nos anos 1930, buscaram desencadear ações que pudessem gerar a defesa de idéias comuns e a luta por um mesmo ideal de educação. Uma das primeiras iniciativas realizadas nesse sentido foi o I Seminário de Educação Brasileira, em novembro de 1978, o qual, “[...] é um marco histórico do movimento dos educadores que aspiravam a subverter a tradicional ordem ‘de cima para baixo’ nas decisões sobre as questões educacionais”¹⁰⁸ (BRZEZINSKI, 2002, p. 99) (grifos da autora).

¹⁰⁸ Esse Seminário foi realizado como parte de uma pesquisa desenvolvida na UNICAMP sobre o currículo e conteúdo programático dos Cursos de Pedagogia; essa pesquisa tinha por objetivo, entre outros, fazer um levantamento da problemática desses cursos no país e utilizou dados colhidos junto aos cursos à época existentes. De início a coleta de dados seria feita através de questionários, mas os pesquisadores responsáveis pelo trabalho optaram por abrir um debate, daí a

Nesse Seminário, seus organizadores apresentaram proposta no sentido da criação de uma associação representativa. Além de discussões sobre a formação, condições de funcionamento do curso face à realidade de trabalho no país, foram também consideradas: a articulação da formação oferecida no curso de Pedagogia ao ensino fundamental e a oferta das especializações da graduação ao nível da pós-graduação. Mas, mais importante talvez para o curso foi a recusa da idéia de sua extinção e a constatação de significativas experiências pedagógicas, o que fortalecia, portanto, sua permanência (BRZEZINSKI, 2002).

Em 2 de abril de 1980 foi realizada a I Conferência Brasileira de Educação - CBE na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, quando foi instalado o Comitê Pró -Formação do Educador, que deu origem à associação. Nesse momento, a preocupação, segundo Brzezinski (2002), era a organização dos educadores visando sua participação nas possíveis reformulações curriculares referentes à formação de professores, que seriam empreendidas pelo Conselho Federal de Educação, e elaborar uma proposta para o Curso de Pedagogia. A sede desse Comitê foi instalada em Goiás, incluindo militantes da Universidade Federal e da Universidade Católica daquele Estado, também envolvidos no movimento nacional.

Contando com representantes em todos os encontros regionais realizados, o Comitê foi ampliando seu raio de ação, com o apoio das universidades. Conseguiu realizar mais duas reuniões nacionais, uma em Goiânia e outra, em Belo Horizonte, durante a II Conferência Nacional de Educação, em 1982. Não encontrava, entretanto apoio junto ao Ministério da Educação para um seminário nacional. Mas, nessa Conferência, o Comitê apresentou um simpósio sob o título “Alternativas para a formação do educador, a pedagogia e as licenciaturas em debate”; visava divulgar para o país as idéias que vinham sendo discutidas sobre a formação do educador. Na oportunidade foram registradas as diferentes posições e opiniões dos Comitês Regionais e elaborada uma síntese. A divulgação desse estudo foi considerada importante como subsídio à apresentação de uma nova proposta, com caráter nacional, pois tinha por objetivo “[...] apontar indícios de identidade do Curso de Pedagogia”.

O Documento-Síntese segundo Brzezinski (2002) apresentou uma concepção de educação, de educador e de formação, representativa da opinião dos presentes, assim como aspectos que revelavam pontos de divergência. Foi enfatizada a dimensão política da educação e sua relação com a sociedade. O documento registrava ainda a falta de um acordo entre os educadores quanto à agência ou local e em que nível deveria se processar a formação

do educador. Segundo Silva (1999, p. 66), a partir dessa proposta o movimento ganhou corpo. Ali se encontrava uma redefinição da pedagogia, principalmente no que se refere ao bacharelado e à licenciatura. Nas palavras da autora:

De fato, o comitê indicava uma profunda redefinição na relação tradicionalmente estabelecida entre bacharelado e licenciatura, a partir da idéia de que todo professor deveria ser considerado educador e, portanto, sua formação deveria supor uma base de estudos que conduzisse à compreensão da problemática educacional brasileira.

Em 1983 quando da realização do Encontro Nacional do Projeto “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, coordenado pelo MEC, em Belo Horizonte, já na abertura, os educadores foram surpreendidos com o pronunciamento do então Subsecretário de Política da Educação Superior daquele órgão. Segundo Brzezinski (2002, p. 153 e 154) teria sido insinuado “[...] que o trabalho de Valmir Chagas deveria ser acatado para a formação de professores qualquer que fosse a orientação para a reforma de currículos”. Diante do enunciado, a autora ressalta que as posições se inverteram e os educadores assumiram a coordenação do evento o que, na sua visão, contribuiu para o avanço do movimento no sentido do processo de decisões coletivas e democráticas.

Ainda segundo Brzezinski (2002), as discussões foram direcionadas para a concepção de educador e de profissional da educação, abordando ainda as habilitações fundamentais no Curso de Pedagogia, aspecto que gerou variadas posições. Neste evento, o Comitê foi transformado na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCEFE) que, após a ruptura com o MEC, passou a enfrentar dificuldades para retomar a mobilização em âmbito nacional. Mas, em 1984 foi divulgado o Documento Final¹⁰⁹ desse encontro, o qual continha uma proposta de reformulação dos Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas, tendo como centralidade a formação do professor como educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino e a docência como base da identidade profissional do educador.

O acompanhamento desse debate teve significativa influência nas mudanças desencadeadas no curso na década de 1980. A dinâmica empreendida para a reformulação

¹⁰⁹ Segundo Brzezinski (2002, p. 162), constavam do documento duas opções: Uma solicitava ao Ministério da Educação o reconhecimento da União Nacional dos Estudantes que fora destruída pela ação do governo militar. Outra concitava as organizações de classe dos educadores brasileiros a deflagrar em uma ampla mobilização nacional para a criação de um órgão regulamentador e fiscalizador do exercício da profissão - a Ordem dos Educadores do Brasil (OEB). Quanto à primeira solicitação, os resultados foram positivos, uma vez que a UNE teve sua legitimidade reconhecida pela sociedade política e civil; quanto à segunda, não houve repercussão, foi retomada no I Encontro de Avaliação (1984), mas a idéia não vingou.

curricular permitiu perceber como a instituição se apropriou das discussões sobre a formação docente e do pedagogo, já em curso em âmbito nacional, recontextualizando -as e mesclando-as a indicações advindas da própria experiência, em especial a dos últimos anos como curso de graduação (BALL, 1998; DUSSEL, 2002; LOPES, 2005). Segundo o relato de Castilho e Mafra (s/d, p. 47 e 48), entre as diretrizes que presidiram a reforma constavam

A ênfase à importância do professor dentro do processo global de formação do educador; a formação do especialista como culminância deste processo e não como sua parte inicial; a necessidade de se garantir, dentro do currículo, um espaço para reflexão sobre a prática pedagógica. Logo de início foi descartada a possibilidade de formação deste profissional em licenciatura de curta duração. Assim sendo, o curso se desenvolvia em 8 semestres letivos, sendo que apenas no sétimo se iniciava a formação do especialista. Essa licenciatura plena, além de valorizar o papel do professor daria oportunidade a uma formação profissional mais sólida, mais abrangente, garantindo melhor sistematização dos conteúdos e maior integração teoria e prática, com os estágios localizados ao longo do curso, a partir do 3º período ¹¹⁰.

O registro básico passou a ser o de professor das disciplinas pedagógicas dos cursos normais acrescido de um registro de especialista, entre os permitidos pela legislação da época. Foi prevista a possibilidade de quatro combinações: professor e supervisor de escola de 1º e 2º Graus; professor e administrador; professor e inspetor e professor e orientador educacional. O currículo foi organizado de modo a conter uma parte comum, abrangendo as disciplinas obrigatórias definidas pelo artigo 2º do Parecer 252/69, que constituíam o núcleo comum a todas as habilitações oferecidas e disciplinas eletivas; uma parte diversificada contendo as disciplinas necessárias à formação do professor e à formação do especialista (de acordo com a opção feita pelo aluno) em carga horária equivalente a qualquer das modalidades escolhidas; estágios num total de 150 h/a para o professor e 150 h/a para o especialista.

Em vista dos problemas detectados no desenvolvimento curricular anterior, a organização curricular de 1985 observou alguns aspectos, entre os quais, Castilho e Mafra (s/d, p. 49) incluem:

- . a área dedicada à formação do especialista concentrada nos dois últimos semestres, exigindo-se a prévia opção do aluno ao final do VI período;
- . a integração vertical obtida através da existência de alguns pré-requisitos, bem como de uma seqüência racional de disciplinas, discutida e aprovada a nível de cada departamento, culminando com uma síntese final intitulada Análise Crítica da Prática Pedagógica;

¹¹⁰ “[...] foi também um dos primeiros cursos de pedagogia que implantou 8 semestres, 4 anos; “[...] o projeto já nasceu com a determinação de ter a duração de 4 anos e 8 períodos; na época, praticamente só o curso da UFMG tinha. Todos eram com 3 anos. Então foi o 2º de Minas Gerais que teve 4 anos. Também foi uma mudança decorrente desse currículo” (parte da entrevista de Ana Tereza Drumond Rodrigues).

. a integração horizontal garantida pelo ementário de todas as disciplinas e pela atuação da Coordenadoria de Ensino, órgão instituído pelo novo Regimento.

Percebe-se a questão da integração no centro das preocupações, perpassando as proposições evidenciadas, seja no sentido da unidade da formação pela definição da docência na sua base, como na distribuição dos conteúdos pelos diferentes períodos, na elaboração das ementas e na introdução da Análise Crítica da Prática Pedagógica, como síntese do curso, envolvendo algumas disciplinas no último período.

2.2.2 A integração como preocupação central do processo de formação

A questão da fragmentação e da compartimentação constituía objeto de discussões no curso, envolvendo desde o conteúdo programático às funções do profissional que habilitava. Em seu passado essa formação era integrada, ainda que não em nível superior. Ao lado disso, as críticas às mudanças introduzidas na educação pelas reformas de 1968 (Lei Nº 5540) e de 1971 (Lei Nº 5692) e, no caso específico do Curso de Pedagogia, à sua divisão em habilitações, ganhavam expressão em nível nacional. Muitos eventos realizados nesse âmbito apresentavam resultados de estudos e pesquisas, veiculando novas idéias e propostas para a formação docente e do pedagogo.

A primeira diretora do Curso de Pedagogia, Lúcia Casasanta, uma das professoras fundadoras da Escola de Aperfeiçoamento em 1929, já manifestava essa preocupação quando da transformação daquela escola no Curso de Administração Escolar. As restrições impostas às condições de trabalho com que contavam até então afetaram, principalmente, o contato das alunas com a realidade das escolas e o processo investigativo que realizavam. E como evidenciou Maciel (2008, p.11) essa crítica não só se manteve como se acentuou, pelo que se depreende de uma entrevista concedida em 12/01/1986, ao abordar a questão. Segundo a autora, na citada entrevista, a professora declarou que:

Em sua opinião, a Lei nº 5540/68 trouxera modificações que alteravam profundamente a estrutura organizacional da formação dos professores, principalmente daqueles que deveriam atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. 'A departamentalização do ensino nos graus foi desastrosa! muita professora especializada... a potencialidade da nossa escola desapareceu'.

Ao lado da integração das licenciaturas, preocupava a questão da integração dos conteúdos, dado que as disciplinas eram subdivididas e seu conteúdo seqüenciado em termos de pré-requisitos. Algumas dificuldades eram atribuídas à falta de integração vertical do currículo, pois a abordagem de determinados conteúdos, em período mais avançado, requeria uma base anterior. Para alguns, até mesmo o fato de serem diferentes os professores, que assumiam esses conteúdos, constituía dificuldade, na medida em que não era previsto formalmente um planejamento visando essa integração.

A Professora Helena Lopes fez referência a essa questão e relembrou a importância do planejamento integrado, em comparação à experiência vivenciada em época anterior, no PABAEE. Como os conteúdos eram separados e seqüenciados em função de pré-requisitos havia necessidade, no entendimento da professora, de que os docentes se encontrassem para assegurar a integração entre as temáticas. Havia Matemática I, II, III e IV

“[...] e nem sempre havia possibilidade das pessoas se reunirem para discutir; então eu sentia necessidade desse planejamento integrado; mas houve algumas tentativas [...]”; “[...] isso é muito importante porque não são conteúdos isolados, eles se integram”. “[...] Começava com os conceitos básicos... e a idéia de pré-requisitos... exatamente; porque você tem os conceitos básicos, depois você entrava nas operações, depois você entrava nos números racionais; essa divisão atendia essa continuidade da matemática, porque para mim a matemática são eles [...]”; “[...] então, justamente, como eram pessoas diferentes, às vezes a gente não conseguia amarrar bem esses elos”.

Segundo Rodrigues, que participou ativamente da reforma curricular, “[...] a integração vertical e horizontal era nossa grande preocupação. Tanto a integração vertical em termos de pré-requisitos como a horizontal, para que não houvesse a compartimentalização”; “[...] acho que nós conseguimos alguma coisa, mas, muito do que a gente pretendia acabou se perdendo”. Na sua percepção, a questão que mais diretamente pressionou a reformulação do currículo foi a oferta das licenciaturas separadas e as limitações relacionadas à oferta da licenciatura plena na instituição, em especial para a complementação de estudos ¹¹¹. Essa foi

¹¹¹ “[...] às vezes dava uma fila na porta do Instituto, uma fila enorme para matricular, para conseguir lugar para a licenciatura plena. Mas, era muito restrito o grupo de pessoas que entravam na licenciatura plena; então esse era um problema; as licenciaturas eram completamente separadas, eram dois currículos, não eram nem justapostas” (Parte da entrevista concedida por Ana Tereza Drumond Rodrigues). Segundo Castilho e Mafra (s/d, p. 61) a questão da complementação passou a constituir grande preocupação da direção do Curso de Pedagogia na gestão iniciada em 1980 dada a crescente procura de candidatos pelo curso. Enquanto nas gestões anteriores funcionavam apenas 2 ou 3 turmas de complementação em cada semestre, o número de interessados aumentou tanto que todo o turno da noite passou a ser destinado às turmas de complementação. Registram as autoras que durante o período de matrícula para 1981, as recém-formadas em licenciatura curta, dormiram nos corredores do Curso para garantir sua vaga nas turmas do 2º Grau. Com isso agravou-se também a situação da habilitação Orientação Educacional, a mais procurada. Para solucionar tais problemas, a secretaria do Curso passou a classificar os formandos do 4º período, que concluíam a licenciatura curta, pelo somatório das notas obtidas. Esta

uma primeira dimensão que assumia a perspectiva de integração intencionada: integrar os conteúdos dos currículos das duas licenciaturas, curta e plena, até então formalmente separados, mas, já de alguma forma integrados ao nível da operacionalização, em virtude de superposições evidenciadas na sua execução. Desta forma os conteúdos foram programados com outra perspectiva de organização, sem a vinculação anterior ao nível de ensino.

Outro aspecto, abordado por Rodrigues, esclareceu a opção pela docência na base da formação e o sentido que lhe foi atribuído, ao ser incorporada ao currículo (BALL, 1998), o que é revelador da influência das discussões daquele momento e, de certa forma, também do foco que sempre direcionou o desempenho do curso na educação do Estado, o ensino primário associado ao ensino normal, ou seja:

[...] nós tínhamos interesse na formação do professor, como enfoque, como base... [...] inclusive tinha um Parecer (que) já falava especificamente na formação do professor para o 1º grau, séries iniciais do 1º grau, mas não converteu em Resolução; então nós não podíamos colocar, porque, nesse contexto, ainda havia um legalismo muito grande, tinha que ter os nomes que continha o Parecer 252/69; então começamos a pensar como (fazer), dentro do que foi discutido no Curso de Pedagogia como um todo. “[...] a Resolução não dava cobertura para colocar a docência das séries iniciais. Então a gente colocou a do Ensino Normal [...]” A gente chamava de ensino normal mas o foco era a atuação do docente nas turmas de crianças de séries iniciais. Apesar de ter o nome que tinha antes, a proposta... eu não sei se ainda há esse primeiro escrito; é capaz de ter lá, nas memórias. Tem o escrito do que é oficial e o corpo das interpretações para poder colocar aquilo em prática; para poder não se perder a memória, foi escrito, foi redigido. Era bem definido e bem colocado.

O currículo teve como foco inicial a questão da licenciatura plena, seja pela necessidade da integração curricular por razões didático-pedagógicas e até administrativas, seja por pressão de candidatos; mas, coloca Rodrigues: na medida em que “[...] nós fomos discutindo, começamos a questionar a própria composição do Curso de Pedagogia; nós como um conjunto” ressalta a professora; e continua:

[...] naquela época tinham as reuniões departamentais que eram toda segunda-feira. Então nesse dia a gente marcava cada Departamento e levava a discussão até àquele Departamento. E sempre nós tínhamos uma síntese de todas as contribuições. A comissão de currículo visitava os Departamentos, levava aquele processo de discussão, debatia no Departamento, fazia uma síntese, uma súmula, lia, tipo uma ata mesmo, por Departamento; e aí a gente organizava aqueles dados, levava de novo; nós não tínhamos uma reunião com todo mundo numa sala... Era entre a comissão e os Departamentos. Todos eram ouvidos. Todos palpitavam.

O processo utilizado foi muito importante, porque, nas próprias palavras da professora:

classificação possibilitava o acesso às turmas de complementação, sem necessidade de sorteio ou de filas, privilegiando na escolha da habilitação, as alunas conforme a ordem ocupada na referida classificação.

“[...] nós começamos a perceber que a própria composição era muito tradicionalista, era muito psicologista e metodologista... o que veio da Escola de Aperfeiçoamento... lá da Escola de Aperfeiçoamento e foi uma história que estava sendo mantida; a própria estrutura do Curso de Pedagogia mantinha os dois focos: o foco na Psicologia; nós tínhamos, se não me engano, acho que eram oito Psicologias, ao todo; e o foco na metodologia, que também não era bem menos do que isso não; porque cada um (conteúdo) tinha uma metodologia, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, ou era Estudos Sociais junto, não sei; e, ainda tinha Didática Geral I, II e III, então eram 8 também.

Muitos embates se travaram no decorrer do processo de estudos desencadeado para a reformulação curricular, levando à emergência de conflitos, expressando interesses e divergências teóricas, entre os professores, grupos disciplinares e Departamentos. Disse Rodrigues:

E óbvio, quando você começa a questionar e você pensa privilegiar outros conteúdos, que não o figurado naquela composição, então você tem que tirar uns para colocar outros; porque não dá para você fragmentar a carga horária; aí é que começaram os problemas, em termos de críticas ao currículo, dessa proposta de currículo; Departamento contra Departamento, por causa dessa questão da necessidade de você ter uma ampliação, ter outros focos de estudo; por exemplo, a própria Sociologia ter uma nova concepção de estudos, como fundamentos para educação; ter outra abordagem. E dentro da própria Didática, outros focos para Didática, que não fosse a Didática enquanto procedimento metodológico, um procedimento de professor... Então realmente nós tivemos muitos conflitos entre os Departamentos e a própria Comissão, mas, de um modo geral o processo sempre foi esse, a gente levava e depois colocava em votação e, em todos os Departamentos, havia pessoas que eram radicalmente contrárias a uma posição e tal...

Pela colocação da professora deu para perceber as distintas visões existentes entre os professores e Departamentos em relação à formação, como decorrência das distintas perspectivas teóricas dos docentes e de seus respectivos grupos disciplinares (GOODSON, 1997; LOPES, 2006). Alguns na defesa da experiência anterior e da história da instituição e, portanto, de um projeto que implicasse em poucas alterações, seja nas concepções teóricas, seja na rotina e até mesmo na distribuição de aulas; ou seja, na defesa de seus próprios territórios na organização e na formação - a resistência em trocar de departamento e em alterar a carga horária são sinais desse embate. Neste aspecto os Departamentos se alinharam com os professores, evidenciando diferentes interesses pessoais, pedagógicos e profissionais. Isso fica ainda uma vez evidente na sequência da fala de Rodrigues sobre o processo, quando disse:

[...] uma vez debatido, com todos os percalços de um processo democrático, que vai e volta, e se perde muita coisa por causa de pressão de um lado, mas ganha outras coisas inesperadas às vezes, foi definido esse esqueleto geral e aí, sim, houve uma assembléia de professores, mas só de professores; (na qual) “[...] nós contamos com a participação do DA. Aí fechou a aprovação do currículo, currículo pleno. Depois foi para a Câmara de Congregação. Mas aí já foi na etapa final. O processo foi demorado, foi bem demorado.

Em suas colocações, Rodrigues deixa entrever o espaço de luta (GOODSON, 1997) em que se deram as definições sobre a organização curricular; um espaço marcado por negociações, com avanços e retrocessos, perdas e conquistas, permeadas pelo cruzamento de diferentes interesses pessoais e profissionais dos grupos disciplinares e Departamentos. Sinaliza ainda como a referência do professor é construída em torno da disciplina. Essa referência se sobrepõe muitas vezes aos interesses da instituição e da própria formação, uma vez que sua inserção na organização se dá por meio da disciplina, a partir da qual negocia o que vai desenvolver e como isso se dará (LOPES, 2008).

A entrevistada ressaltou ainda a contribuição do GEP - Grupo Emergente de Pesquisa¹¹². Vários membros desse grupo tiveram papel significativo na elaboração do currículo. Alguns eram da comissão coordenadora que “[...] interagiu bastante dentro do GEP, em torno das questões das pesquisas”, ressaltou a entrevistada. Na sua visão, o “[...] GEP era como se fosse um guarda-chuva, com vários tipos de pesquisa lá dentro”; para ela esse grupo “[...] surgiu, inclusive, como um dos resultados desse processo de discussão; enquanto a própria estrutura curricular se consolidava estava sendo instituído o GEP”. Muitos desses professores tinham feito o Curso de Mestrado, outros estavam realizando estudos na pós-graduação.

Rodrigues fez também interessante observação sobre as recontextualizações, ressignificações e novos sentidos que vão sendo construídos na prática (BALL, 1998), ao se referir ao modo como “[...] as interpretações vão mudando na medida em que outras pessoas vão entrando no processo, já distanciadas do momento e de quem concebeu a proposta”. Na percepção da professora,

Na verdade todas as propostas acabam alterando porque você vai perdendo as memórias, por muito que você saiba disso e procure sempre esse registro da memória, da partilha, não adianta; até a base conceitual; você fala, usa uma determinada terminologia que, para quem está entrando, adquire um sentido completamente diferente daquele que você tentou exprimir, até em termos de terminologia mesmo, acontece isso; a pessoa não traduz na prática dela, pelo entendimento que ela teve, aquilo que a outra pensou que estava partilhando, que estava sendo transmitido.

A preocupação com a integração se refletiu também no estágio e as muitas críticas levaram ao Estágio Integrado. Este foi elaborado com a perspectiva de evitar a separação entre aquele momento de estudos e fundamentação e o da prática e entre as habilitações. Constava do currículo em separado, por uma questão formal, para atender a aspectos legais.

¹¹² O GEP foi criado, na década de 1980, por iniciativa da Professora Ana Edith Bellico da Silva e contou com o apoio da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEEMG, conforme entrevista de Ana Tereza Drumond Rodrigues.

Para facilitar o cumprimento das exigências e devido à falta de disponibilidade de tempo de muitos alunos, a carga horária de estágio passou a fazer parte do horário escolar. As práticas de estágio das diferentes habilitações, docência ou especializações, se integravam envolvendo o VI, o VII e o VIII períodos. Enquanto os alunos do curso faziam o estágio nas escolas, os professores das unidades incluídas tinham a possibilidade de realizar cursos de atualização no Curso de Pedagogia. Os temas eram, por eles mesmos, previamente indicados. A preparação das aulas, feita pelos estagiários, era supervisionada por professores do curso, conforme a área de conhecimento abordada, configurando-se, assim, uma atividade também de extensão.

Ao lado de ampliar a perspectiva da formação no sentido da licenciatura plena, a reforma curricular empreendeu também uma verificação dos conteúdos e de sua disposição e seqüência ao longo do curso. No que se refere à integração entre conteúdos diferentes, já havia um início de discussão neste sentido e, para iniciar esse processo, foi pensado e incluído no currículo um espaço, sob a denominação Análise Crítica da Prática Pedagógica, no qual algumas disciplinas pudessem ser articuladas em torno de um trabalho comum.

2.2.2.1 A Análise Crítica da Prática Pedagógica - ACPP: espaço de reflexão e de integração

A criação desse espaço no currículo previa a integração entre conteúdos, a reflexão e a avaliação do curso, partindo da vivência dos alunos, com a atuação de um professor por Departamento. Como a legislação definia todos os conteúdos, foi criado um artifício em que alguns foram estendidos para o último semestre do curso. Por exemplo: Currículos e Programas, conteúdo previsto até o nível III, passou a ter o IV, o qual, na verdade, era trabalhado nesse espaço coletivo. Os conteúdos constavam em separado no currículo oficial, mas sua operacionalização se dava em conjunto sob a denominação Análise Crítica da Prática Pedagógica - a ACPP, no último semestre.

A decisão de participar dessa proposta de trabalho interdisciplinar coube aos Departamentos. O de Métodos e Técnicas de Ensino se recusou, denotando sua resistência à nova proposta que enunciava uma perspectiva teórica crítica, diferente daquela que predominava até então no curso. Como era de se esperar, a situação criada é denotativa de que a nova perspectiva teórica não ganhou a adesão de todos, embora, naquele momento, fosse hegemônica no movimento de reforma da instituição, assim como nos meios educacionais do país. Mas sinalizou também que a supremacia da perspectiva anterior e das próprias

Metodologias começava a ser abalada. O início da atividade se deu com Filosofia, Psicologia e Currículo.

Segundo Rodrigues o grupo responsável pelo processo entendia que

“[...] para mudar, não adiantava você até tirar carga horária, aumentar carga horária, aumentar conteúdo e colocar outra disciplina, seja o que for, se o nome continuasse o mesmo e não tivesse uma intenção explícita sobre o que se pretendia sobre aquilo; ia continuar a mesma prática com o novo nome, quer dizer com o velho nome, dentro de uma outra estrutura. E nós tínhamos uma preocupação muito grande de começar um foco mais interdisciplinar; na época a gente já questionava muito a questão da fragmentação, principalmente o nosso grupo¹¹³; a gente tinha trabalhado muito com a questão da organização do processo de trabalho nas escolas; todo aquele questionamento da fragmentação do trabalho na escola... nessa época nós tivemos acesso a muitas publicações que até então eram vedadas dentro do contexto da educação brasileira. A gente começou a sair radicalmente daquele âmbito mais tecnicista para um âmbito mais crítico. Então a intenção era fazer essas contribuições, essas discussões que vinham nesses estudos. E aí, nesse meio tempo, começaram também as discussões sobre o Curso de Pedagogia no âmbito nacional e nós participávamos dessas discussões. Eu sempre estava presente, ou alguém lá do nosso Departamento, ou do Curso de Pedagogia.

O trabalho partia de memoriais sobre a vida escolar ou profissional do aluno, ou enfocando determinados episódios ou experiências. Para motivar a elaboração e aguçar a memória eram utilizados recursos, como: filmes, textos, exposição e apresentação de objetos escolares usados em outras épocas. Os memoriais eram apresentados pelos autores e discutidos por toda a turma com o objetivo de serem identificados e arrolados temas para estudo. Para essa escolha formavam-se grupos diversificados para discussão das temáticas selecionadas, que passavam por sucessivos debates até à definição de um conjunto de temas de interesse da turma, em torno dos quais novos grupos se formavam e desenvolviam os estudos.

Com o tempo, essa prática integrada dos três Departamentos foi se revelando de “[...] uma riqueza ímpar e começou a ser referência para muita coisa dentro do Curso de Pedagogia”, argumentou a professora entrevistada. Segundo sua explicação:

Com base no memorial, nós começamos a rearticular os conteúdos dos Departamentos, partindo daquela experiência que era revelada. Então era objetivo dessa análise também rever os conteúdos. Na verdade, na nossa idéia, a gente estava partindo de uma vivência para fazer uma reflexão sobre a prática; aliás, sobre a teoria que eles (alunos) tinham recebido até então. Então, eles não só refletiam sobre a sua própria prática. Tinha também essa dimensão, mas não era só essa. Esse debate tinha essa dimensão enquanto foco no aluno, mas tinha uma retroinformação sobre o desenvolvimento curricular. Então, inicialmente a intenção era essa: que o aluno refletisse sobre as suas experiências de estudante, ao longo do seu processo de escolaridade, dentro do contexto do Curso de Pedagogia, considerando suportes oportunizados pela própria formação que ele adquiria no Curso de Pedagogia, como se aquilo

¹¹³ A professora se referiu ao grupo que desenvolvia a pesquisa “Organização do processo de trabalho nas escolas de 1º Grau”, como parte do GEP, do qual fazia parte, juntamente com as Professoras Marisa Ribeiro Duarte, Lúlia Queiroz Silva e Ana Amélia Borges de Magalhães Lopes.

fosse um fundamento. E, ao mesmo tempo, que a gente discutia, vivenciava esse processo, a gente levava para os Departamentos, no sentido de alterar o foco da disciplina no Departamento. Ele tinha esses dois movimentos; isso acabou se perdendo.

Com o decorrer do processo, a experiência passou a ter uma ressonância positiva dentro do Curso de Pedagogia. Foi a partir daí que o Departamento das metodologias decidiu participar; aproximadamente 3 ou 4 anos depois de instaurado o processo, quando uma reformulação da estrutura programática, a partir de indicações da ACP¹¹⁴, estava sendo cogitada. Mas, não foi também fácil para aqueles que defendiam a proposta colocá-la em prática. A busca da prática interdisciplinar, segundo Rodrigues

[...] foi uma outra coisa que, hoje a gente falando, parece que não foi nada; mas, para quem começou, foi extremamente importante; nós mesmos tínhamos uma resistência tão grande de estar com os colegas, falando no mesmo espaço, na ACP; a gente mesmo que propôs, nós mesmos que reconhecíamos a importância do espaço e, assim... como intimidava a gente, ter colegas do lado, para ouvir a sua intercessão com o aluno, a sua mediação com o trabalho do aluno; então, aquele respeito assim... ah, o que que ele vai achar... Tinha demais isso; no princípio era extremamente intimidador, no princípio da ACP.

Interessante registrar, com apoio nas observações de Rodrigues, como as interpretações foram mudando na medida em que foram se mesclando a outros entendimentos trazidos por pessoas que foram sendo incorporadas ao desenvolvimento curricular. Não apenas as novas na instituição. Como a implantação foi gradual, a entrada de outros professores e alunos foi ocorrendo até alcançar todos os períodos. Essas observações evidenciam como a execução do currículo, um processo dinâmico que envolve pensamentos e perspectivas disciplinares distintas, propicia, na prática, contínuas recontextualizações e hibridizações, produzindo sentidos diversos para as concepções em que se fundamenta (BALL, 1998; DUSSEL, 2002).

Corroborar esse entendimento outra colocação da entrevistada, segundo a qual o processo de implantação do currículo assumiu feição própria, quase que uma certa autonomia em relação ao programado: “As coisas vão evoluindo e amadurecendo e tomando outros caminhos; na medida em que esse processo se dá, eu acredito até que ele toma outra feição, outra configuração. Parece que ele assume uma autonomia”. Segundo sua visão, a ACP nos primeiros anos funcionou conforme o esperado mas “depois ela tomou outro rumo”.

¹¹⁴ A entrevistada teve no Curso de Mestrado, da Universidade Federal de Minas Gerais, a vivência de uma prática semelhante que buscava a interdisciplinaridade. Experiência similar teve a professora Anna Edith Bellico da Silva, coordenadora do GEP. Ao lado disso, à época, vários cursos de pós-graduação utilizavam o memorial como um dos requisitos de ingresso. Tudo isso certamente também contribuiu para a inclusão da ACP no currículo e para a adoção do memorial como material básico.

Eu acho que virou mais essa reflexão sobre a própria prática do aluno; foi tomando mais essas características. Era também um recurso institucional. Mas os alunos acabavam fazendo uma avaliação do curso e gerava uma certa frustração porque não dava tempo deles aproveitarem o que eles sugeriam. Quando veio a proposta de mudança curricular, de novo, a idéia era trazer a ACPP, não para o 1º período, mas certamente para o 3º período; quando nós pensamos em reformular novamente o currículo, uns 5 anos depois; a idéia era trazer a ACPP para a frente para isso mesmo, inclusive para que o aluno tivesse a possibilidade de fazer do próprio Curso de Pedagogia um sistema de busca daquelas demandas que a ACPP teria levantado. Aí nós já tínhamos os 4 Departamentos participando.

Na medida em que o currículo passou a envolver maior número de professores a ACPP passou a refletir concepções diversificadas e uma que se tornou evidente refletia a perspectiva gramsciana do repensar da própria prática, como mencionou a entrevistada. Para isso contribuiu a influência do pensamento de Gramsci (1978), bastante lido e citado em trabalhos acadêmicos, como parte da literatura em circulação no meio educacional. A influência do autor era expressiva nos textos produzidos e divulgados pela Secretaria de Estado da Educação, em especial os do Professor Neidson Rodrigues. Um dos programas, do Plano Mineiro de Educação da época, denominado Renovação da Prática, é elucidativo neste sentido. Além disso, muitos professores cursaram mestrados, onde essa influência era grande.

Apesar das muitas críticas que foram dirigidas à atividade por professores e alunos, a ACPP teve o mérito de introduzir, no curso, uma experiência de trabalho coletivo, partilhado por professores e alunos. E isso se deu no âmbito de uma proposta curricular que buscava romper com a perspectiva teórica, até então dominante na instituição, introduzindo uma proposta de formação baseada na teoria crítica. A experiência que deu viabilidade foi considerada relevante, pela comunidade acadêmica, o que fica evidenciado pela sua incorporação ao currículo de 1998, desde o início do curso. Aliás, uma das críticas dos alunos em avaliações feitas ao final do processo era a de que a ACPP deveria ter início mais cedo no curso. Isso possibilitaria um período maior de tempo para o desenvolvimento de estudos, permitindo sua ampliação e aprofundamento, bem como a produção de trabalhos mais consistentes.

Analisando a década de 1980, Neidson Rodrigues (2000, p. 128, 229) considera o que ocorreu naquela época uma característica do Brasil e de Minas Gerais, onde uma diversidade de fatos e acontecimentos pode ser enumerada. Alguns concorreram para expressar a crise do regime militar, a de natureza política e a resultante do esgotamento do modelo econômico e da inadequação das políticas e dos projetos educacionais em curso. Entre tais fatores inclui:

a) a crescente desconfiança, desde meados da década de 1970, na capacidade do governo militar para promover o desenvolvimento nacional e a contestação ao regime; estava abalada a

confiança criada em especial em torno da propaganda do milagre econômico ¹¹⁵; b) a contestação ao regime manifestada por diferentes vias - incluía diferentes organizações e movimentos sociais, inclusive os dos educadores; ¹¹⁶ c) a proposição de “Projetos políticos liberais conduzidos pelo PMDB (sucessor do MDB), que permitiam conciliar uma enorme gama de projetos alternativos ao regime militar e tribado na defesa da democracia, e que não podiam ser identificados ou mesmo combatidos pelo regime militar em nome do combate às ideologias alienígenas conduzidas pelos marxistas”; d) a formação de intelectuais no interior dos próprios movimentos sociais, bem como uma profunda articulação entre esses intelectuais e aqueles formados nos Centros Universitários comprometidos com a produção e desenvolvimento de um movimento de difusão da consciência crítica na sociedade brasileira. O autor menciona entre outros, a organização de cursos de pós-graduação ¹¹⁷ em grandes centros universitários do país, os quais vão produzir “[...] uma amálgama teórico de grande repercussão no tecido social e político no momento em que as propostas liberais e de esquerda rompem, em diversos pontos do país, a manta protetora da ditadura militar [...]”. Muitos desses intelectuais vão ocupar posições de relevo político na gestão educacional ¹¹⁸ a partir do início da década de 80 e contribuirão para dar conformidade prática e teórica a proposições que até então só encontravam espaços em documentos críticos (RODRIGUES, 2000, p.129).

Esse cenário possibilitou a emergência de propostas para a educação à época, muitas das quais foram sendo concretizadas de forma gradual alcançando a década seguinte, na visão do autor. O período de elaboração e implantação do currículo de 1985 foi marcado pela veiculação de idéias, concepções e propostas no Estado e no país, que possibilitaram aos professores o acesso a informações e conhecimentos sobre educação e formação docente sob

¹¹⁵ “A primeira crise do petróleo e a incapacidade do regime para oferecer alternativas menos penosas para a população, começam a corroer a confiança da sociedade brasileira no regime militar”. Isso contribuiu para congrega a quase totalidade das forças de oposição ao regime em torno do MDB – Movimento Democrático Brasileiro; como evidencia o autor “[...] o único partido permitido e que representava a oposição consentida” (RODRIGUES, 2000, p. 128).

¹¹⁶ Ao final da década de 1970 incluía o Partido dos Trabalhadores - PT (organizado segundo regras do próprio regime militar); instituições tradicionais e progressistas, como a Igreja, sindicatos, associações comunitárias que vão sendo constituídas e ganhando força, contribuindo para corroer a estrutura de poder instituído; os movimentos dos educadores, suas organizações e reuniões também produzem impactos na sociedade brasileira; entre os mais significativos o autor incluiu: alguns congressos educacionais e reuniões científicas promovidas pela ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, as Conferências Brasileiras de Educação - CBEs, as reuniões científicas promovidas pela SBPC – Sociedade Brasileira de Pesquisa Científica e outras de natureza e alcance regionais (RODRIGUES, 2000, p. 128).

¹¹⁷ Como os da PUC de São Paulo, da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, das Universidades Federais do Rio Grande do Sul em Porto Alegre, de Pernambuco em Recife, de São Carlos no Estado de São Paulo, e Fluminense em Niterói, da Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro, da Universidade Estadual de Campinas em São Paulo, da Fundação Carlos Chagas de São Paulo, entre outras (RODRIGUES, 2000, p. 129)

¹¹⁸ “Aqui podemos citar o caso da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, da Secretaria Estadual do Estado de São Paulo e do Município da cidade de São Paulo, da Secretaria de Educação do Estado da Guanabara e do Município do Rio de Janeiro, da Secretaria de Educação do Município de Recife e mais tarde do Estado de Pernambuco e, ao longo da década, o movimento pela constituinte. Esforços de mudança na educação escolar ocorreram mesmo em regiões e estados brasileiros governados por políticos comprometidos com o movimento militar” (RODRIGUES, 2000, p. 129).

argumentos e perspectivas até então indisponíveis. Foi o período da “abertura democrática”, em que o PMDB logrou êxito nas eleições de 1982¹¹⁹ em inúmeros estados. Com a vitória da oposição em alguns estados e municípios no início da década de 1980, o ideário acordado ao longo de muitos anos, pela comunidade educacional, encontrou viabilidade em secretarias estaduais e municipais de educação. Foi fundamental nessas administrações, a presença de intelectuais oriundos da universidade, dos partidos políticos, dos movimentos sociais, muitos dos quais responsáveis por parcela significativa da produção crítica da área. Essas experiências possibilitaram a projeção de uma política educacional contrária à do governo militar, ainda em vigor (SHIROMA et al., 2000).

As discussões e propostas defendidas no âmbito dos movimentos dos educadores, já integradas ao debate na instituição, a ampla bibliografia sobre a formação docente em circulação, ao lado da experiência acumulada com a execução do currículo de 1985, além de estudos empreendidos na própria instituição, sinalizavam a necessidade de outras modificações curriculares¹²⁰. Nesse contexto, o Curso de Pedagogia rompeu a década de 1990, defrontando-se com novas críticas e sob a pressão do atendimento a novas necessidades.

2.3 A formação do educador sob a égide do “Caminhar coletivo”

Desde a década anterior, as críticas à formação do pedagogo e do professor acentuavam a compartimentação e a fragmentação que ocorriam internamente ao currículo e ao distanciamento entre os cursos e a área de atuação dos profissionais da educação. Neste sentido propostas de integração curricular, trabalho coletivo, gestão democrática, vinculação teoria e prática, compreendendo a articulação da formação ao mundo do trabalho ganharam espaço no debate e na literatura divulgada no meio educacional. Merece destaque a experiência recente da instituição, dada sua importância para que tais concepções fossem introduzidas e incorporadas ao debate interno e às próprias realizações daquele período. O

¹¹⁹ Ainda segundo Rodrigues (2000, p. 130), juntamente com os Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, Minas Gerais compunha, o que a imprensa denominava “Triângulo das Bermudas” do regime militar brasileiro. “Isso significava que a perda do controle político nesses estados (o que ocorrera com as eleições diretas para governador e em 1982), levaria à derrocada final do poder militar no Brasil”.

¹²⁰ As indicações, advindas da execução do currículo de 1985, logo após o seu início sinalizaram necessidades de alterações. Ao lado da implantação foi instituído um processo de acompanhamento que funcionou bem por uns dois anos; gerou informações importantes para o curso e demonstrou aspectos que precisavam ser repensados. Estudos no sentido de nova reformulação chegaram a ser reiniciados, mas acontecimentos que exigiram o envolvimento dos professores não o permitiram, como o concurso de 1991 e a incorporação à UEMG.

próprio sentido que assumiu a gestão na Faculdade de Educação contribuiu para esse processo.

A especificidade que passou a caracterizar a gestão naquele período, já vinha sendo engendrada na instituição, no Estado e no país, como parte de iniciativas voltadas para a democratização das relações escolares, desde a década de 1980. Na rede estadual de ensino, em Minas Gerais, esse processo veio se concretizando ao nível das escolas, com a instalação dos colegiados e a escolha dos diretores pela respectiva comunidade. Mesmo com perspectivas teóricas distintas e voltadas a finalidades sociais diferentes, daquelas que fundamentaram sua proposição no início da década de 1980, as administrações da Secretaria de Educação nos governos seguintes deram continuidade aos dois projetos.

Apesar das muitas críticas dirigidas aos dois processos, marcados em seu início, nas escolas estaduais, pelas mesmas ambigüidades vigentes em nível macro, desde as campanhas para eleição aos mandatos - onde se manifestavam manipulações e expressões de autoritarismo e nepotismo entre outros aspectos, sem dúvida tiveram um papel educativo; passaram a constituir peças importantes do aprendizado oportunizado, pela implantação dessas instituições, na educação do Estado. Embora se falasse muito em democratização na educação, entre as diferentes instâncias e no plano das relações de trabalho, esta ainda era mais desejada do que real; colocava-se mais em perspectiva do que no plano das concretizações ¹²¹.

Na década de 1990 mudanças introduzidas no sistema estadual de ensino, sob o argumento da autonomia e da gestão democrática e colegiada da escola, da qualidade da educação, com o foco na eficiência do processo pedagógico, justificaram a modificação do modelo de gestão, com repercussão em todos os seus níveis. Um dos meios pelos quais isso se deu foi através da descentralização para as escolas, de atividades até então realizadas em outras instâncias, com a justificativa na desconcentração, descentralização e simplificação de procedimentos. Um novo sentido para essas concepções passou a ser disseminado.

¹²¹ Ao nível do Curso de Pedagogia, exemplo emblemático, o embate entre a sua direção e a Secretaria de Estado da Educação, no início da década de 1990. Nesse curso o processo eletivo já era uma prática usual. Ao fazer cumprir as normas estabelecidas para o processo eletivo do diretor das escolas de 1º e 2º Graus da rede estadual, aquele órgão tentou submeter a direção do curso às mesmas normas. Com essa exigência, a referida pasta desconhecia a legislação específica que regulamentava o curso e, no mesmo ato, invalidava o processo legalmente constituído e levado a efeito para a eleição da diretora daquela época. Não tendo conseguido pela via do entendimento que aquela Secretaria respeitasse a legislação específica do curso e, em conseqüência, reconhecesse a legitimidade do processo que a elegeu, a direção a obteve por meio de processo judicial. Ao lado disso o curso teve que arcar com o distanciamento e o reduzido apoio daquela instância. Mas, foi certamente uma grande lição para todos que acompanharam e vivenciaram esse processo na comunidade acadêmica.

Na perspectiva do ideário em circulação no sistema estadual de ensino, a questão da qualidade estava associada à autonomia e à melhoria dos padrões de eficiência das escolas, tanto em relação ao ensino como à gestão. Na base desse discurso percebe -se a influência da idéia de performatividade, relacionada a padrões de eficiência e eficácia e de uma gestão direcionada por objetivos e resultados (BALL,1998), na perspectiva colocada pela qualidade total. A repetência era considerada um grande problema a ser enfrentado - era colocado como necessário “[...] pesquisar e combater as causas do fracasso do aluno, reflexo da inadequação do sistema escolar às necessidades de uma sociedade que almeja a modernidade”. Considerando que “[...] a questão da universalização estava solucionada”, a ênfase voltava -se para a qualidade do ensino (MINAS GERAIS/SEE, 1994, p.12).

Para isso era necessária uma direção competente, a participação da comunidade, na exigência dos padrões de qualidade e a avaliação externa. Foi modificada a escolha dos diretores de escola, que passaram a ser selecionados por um processo que passou a avaliar o mérito, competência técnica e liderança junto à comunidade escolar¹²². Tendo em vista a participação da comunidade na gestão da escola, os colegiados tiveram suas funções ampliadas; sua composição passou a ter metade dos membros constituída de pais e de alunos maiores de 16 anos.

Desta forma a perspectiva teórica crítica, introduzida na década de 1980, presente em muitas instâncias educacionais do Estado e na própria FaE/UEMG, passou a conviver com outra concepção de educação e de gestão, disseminada na década de 1990, em especial por programas da Secretaria de Educação que alcançaram todas as escolas e órgãos do sistema de ensino. No curso a perspectiva teórica crítica ainda era predominante e influenciou de certa forma o percurso da gestão na busca da democratização das relações internas. Todavia não se pode deixar de admitir que diferentes concepções de gestão passaram a circular na instituição. De qualquer forma o processo eletivo e da própria gestão foi se modificando, até alcançar a segunda metade da década de 1990, com feição bastante diversa daquela que caracterizou sua instalação na década de 1970, no governo militar.

¹²² Foi implantado um processo em que os candidatos passavam por uma primeira etapa, em que realizavam prova de títulos e prova escrita, de modo a “[...] testar os candidatos quanto aos conhecimentos específicos e habilidades gerenciais necessários ao exercício do cargo de diretor”. Os três primeiros classificados passavam à segunda fase: a elaboração de um programa de trabalho, discutido em assembléia geral, convocada pela escola. Este, era escolhido “[...] a partir da avaliação de sua competência - objetivo da primeira fase do processo - e de sua liderança na comunidade - aferida na segunda fase” (MINAS GERAIS/SEE, 1994, p. 25, 26).

2.3.1 A gestão e a democratização das relações na instituição

Importante aspecto a enfatizar dado que o curso se constituiu, como ensino superior, em período de governo autoritário no país. Como reflexo desse contexto o seu primeiro regimento previa a nomeação do diretor pelo Governador do Estado, a partir de lista tríplice de candidatos, eleitos pela Câmara de Congregação, entre os professores titulares em exercício. O mandato era previsto para um período de quatro anos vedada a recondução imediata. Seguindo a norma, em novembro de 1970 foram nomeadas a diretora e a vice-diretora do curso¹²³.

Por pressão dos professores, o processo de seleção da direção para o segundo mandato, já foi diferente. A composição da lista tríplice se deu em fins de 1974. Descontentes por não poderem legalmente participar desse processo, os professores resolveram organizar lista própria, contendo oito nomes, os mais votados em eleição formal realizada sob a direção de alguns dos professores mais antigos. A Câmara de Congregação acatou a proposta do corpo docente, recebeu a lista e dela retirou os três professores mais votados para compor aquela que deveria encaminhar.

Ao final do ano de 1979, reunidos em assembléia, os professores elegeram três, entre seus pares, para compor a lista tríplice encaminhada ao governo. No clima de mudanças políticas ocorridas no Brasil na ocasião, a comunidade escolar exerceu pressão no sentido de obter maior participação no processo eleitoral. Assim, a partir do 3º mandato, a lista tríplice enviada aos órgãos competentes do sistema de ensino estadual, para nomeação do diretor e vice-diretor, se deu por escolha direta dos professores, mesmo requerendo o aval da Câmara de Congregação, como previa o regulamento.

Em dezembro de 1983, em reunião, os professores escolheram, por meio do voto direto, os candidatos para composição da lista relativa à direção do mandato seguinte. Assumiu a direção a professora cujo nome encabeçava a lista¹²⁴. De início sua administração evidenciou uma importante singularidade: em vez de escolher as vice-diretoras, prerrogativa que lhe assegurava a legislação e procedimento até então adotado nas gestões anteriores, propôs que

¹²³ Foram nomeadas as professoras Lúcia Casasanta para a direção e Ely Fonseca Dutra para a vice-direção, tendo a posse de ambas se dado no dia 14 de dezembro de 1970. No período de transição entre o Curso de Administração Escolar e o Curso de Pedagogia foi constituída uma diretoria em caráter temporário, pelo diretor geral e vice-diretor do Instituto de Educação, em vista da recusa de permanência na direção da parte da Professora Alda Lodi, antiga diretora do curso que se encerrava.

¹²⁴ A professora nomeada foi Dalva Cifuentes Gonçalves.

essa escolha se desse também pelo voto. Entre uma lista de seis candidatas, a diretora escolheu as três mais votadas pelos professores, funcionários e representantes de alunos. Com a aprovação do novo regimento em 1985 tornou-se oficial esse processo.

Outras conquistas que também ocorreram, sinalizam o início de um processo que caminhava no sentido de maior abertura democrática: a possibilidade de professores convocados (não efetivos no quadro docente) serem eleitos para a direção; o conceito de Comunidade Escolar, ampliando o número de eleitores, abrangendo professores, funcionários e representantes de alunos; a possibilidade de recondução. Merece destaque ainda a supressão de penalidades especificadas no Art. 15 do regimento anterior e a possibilidade de organização de instituições como clubes desportivos e associações de ex -alunos; o Conselho de Estudantes foi substituído pelo Diretório Acadêmico regularmente constituído.

A direção da Faculdade, no período 1996-2000, período em que foi elaborado e implantado o currículo de 1998, teve como plataforma de campanha o “Caminhar Coletivo”, tendo como diretriz de seu trabalho: “Priorizar os princípios da gestão colegiada e para tanto promover a abertura de canais de interlocução com todos os segmentos da Comunidade Acadêmica da FaE”¹²⁵. Essa gestão coincidiu com a implantação de muitas das normas previstas na legislação que incorporou o Curso de Pedagogia à UEMG como Faculdade de Educação. Assim, datam da mesma, a instalação do Colegiado de Curso de Graduação e do Colegiado de Cursos de Pós-Graduação, em que parte dos membros são eleitos pelos pares.

Entre suas realizações, essa gestão estabeleceu convênios, que possibilitaram o desenvolvimento de projetos relevantes, no sentido da expansão de sua atuação dentro das funções esperadas no ensino superior ¹²⁶. Mas, foi muito importante o clima gerado na instituição pela própria eleição, que assumiu conotações bem diferentes das anteriores, ainda que mantida a lista tríplice. Era a primeira eleição para escolha da diretora e vice -diretora da

¹²⁵ A direção se constituiu com as professoras, Janete Gomes Barreto de Paiva, como diretora e Marília Sidney de Sousa Mendonça, como vice-diretora.

¹²⁶ Estendendo sua ação em âmbito externo em atuação junto à Secretaria de Estado da Educação realizou o Curso Superior de Formação de Professores, que atendeu a 72 alunos, professores em exercício na rede estadual de Belo Horizonte, na 1ª etapa do Ensino Fundamental, no período de 1997-1999. Esse curso foi posteriormente oferecido à Prefeitura Municipal de Betim. Em outro projeto, o PROCAP, por meio de êxito obtido em concorrência pública, atendeu a significativo número de professores das redes estadual e municipal das Superintendências de Ensino de Belo Horizonte e da Regional do município de Ubá. Os Centros de Ensino, Pesquisa e Extensão ofereceram à comunidade acadêmica e à sociedade um número significativo de Cursos de Extensão, em atendimento à demanda apresentada, dentre as quais o Curso de Alfabetização, de Educação Matemática, Curso para professores que atuam com Portadores de Necessidades Especiais. Grupos de Pesquisas foram consolidados e suas pesquisas obtiveram financiamento dos órgãos de fomento e da própria FaE. As atividades do Centro de Comunicação foram impulsionadas com a periodicidade das publicações. Os Cursos de especialização então oferecidos, inicialmente realizados com o CEPEMG, instituído no próprio Curso de Pedagogia, conforme já enfocado, passaram posteriormente à administração da Fundação Renato Azeredo da própria Universidade (Amorim, 2008).

Faculdade de Educação. Isso se deu no interior de um clima de expectativas que se relacionavam ao argumento da campanha - uma gestão que se propunha ao “Caminhar coletivo” e à perspectiva real de ampliação dos espaços democráticos na instituição, pela constituição de outras instâncias colegiadas.

Os argumentos do diálogo e da gestão colegiada faziam parte do debate mais amplo e do interno e, em virtude de experiência passada constituíam anseio de todos, já evidenciado em pesquisa que avaliou (MAGALHÃES, et al., 1999) o curso. De fato o espírito que presidiu todo o processo eleitoral contribuiu para um clima de expectativas por parte dos eleitores, de um lado e de um certo comprometimento, por parte dos eleitos de outro. Embora isso não se explicitasse, gerou certos compromissos. A própria idéia de democratização recebida da década de 1980 (RODRIGUES, 2000) e de gestão democrática e participada permeava as discussões internas e até os planos de curso na área de administração escolar.

Foi o que se pode perceber na condução do processo desencadeado para a reformulação do currículo, marcado pelo diálogo e envolvimento de toda a comunidade acadêmica em assembléias. Entre as realizações do período o Curso de Formação Superior de Professores, em convênio com a Secretaria de Estado da Educação, no período 1997/1999, constituiu-se em espaço, onde proposições em discussão no meio educacional para a formação de professores deram sustentação ao currículo proposto. Esse curso habilitou duas turmas de professores da rede estadual de ensino em nível superior e a equipe docente buscou efetivar um trabalho coletivo e integrado, sempre evocado no debate voltado à revisão curricular.

2.3.2 O Curso Superior de Formação de Professores

A equipe docente do curso desenvolveu um trabalho visando a integração curricular, a partir de reuniões e debates envolvendo todos os membros, em horário diferente ao das aulas. Professoras que participaram dessa equipe consideraram o projeto avançado, no sentido de que procurava atender às discussões e críticas à época feitas à formação docente. Nesse curso a pesquisa, como um dos princípios formativos, tornou-se um eixo integrador e, juntamente com as atividades desenvolvidas em projetos, possibilitava um trabalho coletivo, reunindo os doze docentes do curso. Foi uma experiência marcada por muitas dificuldades e entraves, embates e controvérsias de diversas ordens, segundo os professores, mas, educativa e

instrutiva, na medida em que o trabalho foi construído por eles mesmos, juntamente com a coordenação, num processo de gestão colegiada e participada.

Na visão de Patrício (1998), que atuou como docente nesse Curso, a integração, assumiu ali uma perspectiva tendo por base Santomé (1998) e o trabalho por projetos, segundo Hernandez (1998). No seu entendimento o currículo integrado ultrapassaria a escola. O conhecimento integrado atenderia às necessidades e interesses dos alunos, possibilitando a compreensão e a localização dos mesmos na sociedade; favoreceria também o desenvolvimento de habilidades diversas, entre as quais a autonomia, a criatividade, a capacidade de crítica e a solidariedade.

Muitos professores foram convidados a proferir palestras sobre a formação do profissional da educação, no Curso. Em geral apontavam as questões relacionadas à compartimentação e fragmentação observadas nos cursos de licenciatura, entre os quais o de pedagogia. Diferentes mecanismos de integração eram discutidos. A literatura em circulação também apresentava propostas de integração. Entre os trabalhos que à época mais circulavam no curso encontram-se os dos espanhóis, como Santomé (1998), Hernández (1998) e Zabala (1998).

As discussões sobre projetos de trabalho divulgadas, também por influência do trabalho desenvolvido pela Secretaria de Educação do Município de Belo Horizonte, repercutiam no curso. Neste sentido, ao lado de Hernandez (1998) merecem destaque as concepções de Josette Jolibert (1994), em especial na construção e desenvolvimento de projetos na área da Linguagem. Aliados a esse trabalho, as discussões sobre a organização curricular por eixo temático, no qual se destacaram autores espanhóis, como Zabala (1998) e Santomé (1998); as novas propostas de organização dos tempos e espaços escolares, incluindo também entre outras possibilidades os ciclos implantados em muitos estados. Em Minas Gerais a experiência do Ciclo já contava no Estado mais de dez anos de funcionamento e a Escola Plural da rede municipal de Belo Horizonte já estava implantada.

Pelo que se depreende das colocações de professores, que participaram dessa experiência, o trabalho com projetos (HERNANDEZ, 1998) foi referência básica para o desenvolvimento de propostas integradas, em especial as atividades práticas e as metodologias. Com esse propósito foram realizados seminários, oficinas, produções escritas e exposições. O autor esteve no Curso, a convite da equipe docente, quando apresentou toda a sua proposta da Pedagogia de Projetos. Além disso, alguns professores desse grupo foram à

Espanha e lá fizeram mais de um curso com o mesmo, segundo informação de uma das docentes entrevistada, a professora Amorim.

De acordo com a análise da citada professora, que ministrava Sociologia, os professores das Metodologias é que se envolveram efetivamente no trabalho com projetos. Mas, os professores de Sociologia, Psicologia e Filosofia se integraram ao grupo, oferecendo a fundamentação para os mesmos. Ainda segundo a entrevistada, não foi fácil conseguir essa integração, mesmo sendo um grupo menor de professores e trabalhando por eixo temático. De qualquer forma todo o trabalho do segundo ano do Curso teve essa perspectiva.

Na visão de Amorim, com todos “[...] os seus percalços, embates e dificuldades, essa prática influenciou e contribuiu para a ênfase que ganhou a integração no currículo de 1998, à época em construção”. Mesmo porque, parte do período, destinado a essa elaboração, coincidiu com a realização do Curso de Formação de Professores; membros do seu corpo docente, como professores da instituição, participavam dos dois processos. Alguns, como a própria entrevistada, integravam a Comissão que coordenava o processo de elaboração do currículo.

2.3.3 As Pesquisas da década de 1990 e suas recomendações

Indicações de pesquisas já vinham sinalizando necessidades de mudanças na organização curricular desde a década de 1980, tanto aquelas realizadas como parte da atividade institucional, como outras desenvolvidas por professores do curso em especial em seus processos de qualificação. Entre as demais pesquisas realizadas na instituição no período em foco, duas se destacaram em vista da repercussão de suas recomendações no processo de estudos e debates que acompanhou a reformulação curricular, ao final da década de 1990. Uma procurou investigar em outros espaços acadêmicos, as tendências e concepções presentes nas suas propostas, trazendo para o debate no curso a experiência de universidades que também buscavam rever seus projetos de formação. A outra fez uma ampla avaliação interna e levantou indicações das mudanças necessárias na instituição. As indicações de ambas passaram a fazer parte das discussões que se davam na instituição como um todo.

A pesquisa “A Revisão da formação pedagógica de professores na Universidade brasileira atual: uma proposta para a UEMG” investigou experiências em formação docente de três universidades públicas, uma federal, uma estadual multi -campi e uma de âmbito

federal, com duas experiências diferenciadas. Foram coletados dados, realizadas entrevistas com egressos de uma delas e observada sua atuação em aulas nos ensinos médio e fundamental.

Em artigo divulgado, sob o título “Alguns Subsídios para a questão da formação de professores: documento-base para discussão”, as pesquisadoras chamaram a atenção para as “profundas reflexões” sobre a formação docente em debate no país. Localizaram a origem do repensar da formação docente no âmbito dos movimentos dos educadores, destacando alguns eventos, como a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, em 1980 e o Encontro Nacional sobre Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, em 1983. Mencionaram ainda a evolução desse movimento com a realização de fóruns diversos até a criação da ANFOPE em 1990. Colocaram em destaque a idéia de base comum nacional, segundo o Documento Gerador para o VII Encontro Nacional da ANFOPE (RAMOS, et al., 1998)¹²⁷.

No citado artigo, as pesquisadoras apresentaram alguns aspectos voltados para a definição de uma política de formação de professores. Estes, segundo a análise, constituíam preocupações constantes dos entrevistados e de algumas instituições. Antes de enunciá-los foram arrolados alguns pressupostos, enfatizando o maior engajamento de todos no processo educativo como base das mudanças necessárias, frisando ainda:

[...] no desenvolvimento de um novo projeto educacional, torna-se indispensável que os atores envolvidos sejam capazes de realizar um trabalho integrado e estejam abertos ao diálogo, à crítica e à avaliação. Somente assim, poderemos vencer as barreiras e as dificuldades e caminhar em direção à construção de um novo saber (RAMOS, et al., 1998, p.11).

Entre os aspectos apresentados pelas pesquisadoras constavam: a construção do conhecimento a partir de saberes de diferentes grupos sociais e culturas, elevando o senso comum a uma concepção crítica; uma base comum nacional, conforme definição da ANFOPE; o respeito às características regionais; a pesquisa como articuladora e componente do currículo, desde o início do Curso; a unidade entre ensino, pesquisa e extensão; um trabalho final sintetizando uma reflexão crítica de aspectos teórico-práticos da educação;

¹²⁷ “É significativo reafirmar que, do ponto de vista político, a ANFOPE propõe-se a assumir a base comum nacional como instrumento de luta contra a degradação da profissão, a favor do reconhecimento do valor social dos profissionais da educação no contexto brasileiro, aliada a outros movimentos em defesa das condições materiais de trabalho. Sendo uma concepção crítica que permeia os currículos de formação do educador, a base comum nacional requer para a sua materialização a construção de uma política, no âmbito institucional, vinculada organicamente aos Sistemas Públicos de Ensino bem como a uma Política de Formação dos Profissionais de Educação, que necessariamente deverá ser incluída no Plano Nacional de Educação” (RAMOS, et. al., 1998, p. 10).

espaços coletivos de trabalho; a desburocratização de espaços e democratização das decisões; a integração de disciplinas, núcleos de estudos e pesquisas, estratégias de ensino/aprendizagem e avaliação, voltados para superar a fragmentação do trabalho; a atenuação de pré-requisitos e uma nova organização curricular; a importância de áreas do conhecimento voltadas para novas tecnologias e atividades de cunho social; orientação acadêmica do aluno durante o curso; programas de iniciação científica e monitoria de alunos. Em destaque foi sugerida uma disciplina de cunho cultural visando o enriquecimento curricular, a humanização, sensibilização e compreensão do homem nos seus aspectos estético-culturais (RAMOS, et al., 1998).

Entre as “Sugestões para a dinamização da formação de professores na UEMG”, o documento incluiu: a integração disciplinar; a organização dos cursos por núcleos de estudos; a desburocratização dos espaços escolares, ultrapassando a organização departamental; a incorporação ao currículo de experiências realizadas no ensino fundamental, como ciclos e projetos, entre outras; a concepção de estágio como espaço integrador, articulado a o projeto pedagógico das escolas e assumido por todos os professores; a realização de seminários integradores com professores e alunos; instituição da pesquisa como prática vivenciada nas escolas, envolvendo o aluno e os docentes do Curso de Pedagogia (RAMOS, et. al, 1998).

Ao lado dessas recomendações, outra pesquisa em curso na instituição, “Avaliação - um substrato para a melhoria contínua” colocava em perspectiva a sua transformação em atividade permanente. Neste sentido foi implantado em 1996 um processo de avaliação institucional, buscando subsidiar a melhoria contínua do curso em seus diferentes aspectos, oferecendo indicadores à tomada de decisões. Segundo o Relatório Final, um dos propósitos da investigação foi “[...] agilizar e oferecer pistas imediatas, claras e objetivas à tomada de decisão, em função do aperfeiçoamento das experiências administrativas e pedagógicas [...]” do curso (MAGALHÃES, et al., 1999, p. 11)

Envolvendo professores, alunos, técnicos e funcionários compreendeu a avaliação do curso, do desempenho docente e discente, do pessoal técnico-administrativo e da gestão institucional. Os resultados foram apresentados à comunidade acadêmica para conhecimento e discussão em murais, reuniões e seminários, além da disponibilização do material produzido para consulta e utilização. De acordo ainda com o relatório os resultados da pesquisa causaram impacto na instituição e orientaram “[...] as propostas pedagógico-administrativas para a implantação do novo currículo [...]” (MAGALHÃES, et al., 1999, p. 11).

A avaliação realizada buscou expressar a opinião de professores e de alunos sobre o Curso de Pedagogia em 1997 e 1998. Os dados obtidos foram gradualmente disponibilizados para discussão, desde a fase de testagem dos instrumentos utilizados, iniciada em 1996 - ainda na fase de aprovação do projeto de pesquisa junto ao órgão que o financiou. As informações produzidas passaram a constituir um banco de dados, aberto à consulta e utilização. Esses dados iniciais foram também enviados aos Departamentos por solicitação do corpo docente para subsidiar os debates em torno da reformulação curricular à época em andamento no curso (MAGALHÃES, et al., 1999).

Enquanto os resultados de uma pesquisa abordaram questões sobre a formação em debate em âmbito externo e, ao fazê-lo, apresentaram uma consolidação de aspectos que contribuíram para a discussão e definição dos fundamentos e diretrizes da proposta, a outra, voltando-se para questões da organização e funcionamento interno do curso ofereceu indicações sobre questões relacionadas ao desempenho profissional e de setores do curso. As críticas e sugestões referentes ao desempenho docente, aos programas e planos de curso, distribuição de disciplinas por períodos e horário de aulas, programação de estágio, entre outras, foram consideradas no curso e na reformulação curricular em processo na instituição.

De modo geral foram reforçadas questões relacionadas ao estágio, incluído o planejamento, mais tempo para discussão e reflexão e a necessidade de sua ampliação para espaços não escolares. Mereceu também ênfase a integração entre as habilitações, em especial entre a Orientação Educacional e a Supervisão Pedagógica. Foi ainda apontada a necessidade de maior aproximação entre a direção, a coordenação de curso e os professores, acentuada a importância da maior abertura nas relações entre todas essas instâncias.

Uma das professoras entrevistadas, Magda Lúcia Chamon, colocou em evidência indicações de outra pesquisa realizada na década de 1990, no período em que estavam para ser extintos os cursos normais de nível médio. Ocorreu à sua equipe de pesquisa, desenvolver uma investigação, em algumas escolas públicas municipais e estaduais, de Belo Horizonte, por meio de uma escolha aleatória. O objetivo foi verificar se havia uma significativa diferença na intervenção e na prática pedagógica daqueles professores já diplomados pelo Curso de Pedagogia ou outro curso superior, em relação a quem tinha apenas o ensino médio, a formação da escola normal. Bolsistas da pesquisa ficaram imersos em sala de aula, com diário de campo registrando tudo; depois foram feitas entrevistas com essas mesmas professoras. Para surpresa do grupo, não foi percebida diferença.

Foi percebida uma insatisfação muito grande, “[...] principalmente por parte das professoras que tinham curso superior e que não atuavam de forma eficaz ou comprometida com a melhoria do processo ensino-aprendizagem”, porque na maioria das vezes elas esperavam trabalhar na supervisão ou na orientação educacional ou na inspeção ou al guma outra função, mas não como professoras. Então elas estavam ali cumprindo um papel por necessidade de sobrevivência, mas isso não alterava muito significativamente sua prática. Isso causou estranheza, segundo Chamon, “[...] mas deu elementos para discutir, em nível mais amplo, a nossa alteração de currículo”. No âmbito da instituição, naquele momento, a tendência era ainda a de manter a formação dos especialistas; essa pesquisa ofereceu o argumento para evidenciar que, “[...] diante de todas as experiências e pesquisas, deveria ser dada uma nova arquitetura, um novo desenho para o Curso de Pedagogia, formando o gestor e o professor das séries iniciais”. Então preocupou-se em formar “[...] o gestor de processos educativos, de processos pedagógicos e que o professor iria ser primordialmente preparado para o exercício do magistério no ensino fundamental”.

As influências que determinaram a reformulação do currículo na década de 1990 incluíram questões internas e outras advindas do meio educacional; de um lado pressões decorrentes dos compromissos e do papel que a instituição sempre desempenhou na educação do Estado, associadas a alterações introduzidas na sua prática pedagógica, em função da reformulação curricular da década de 1980, que em seu início, já analisava necessidades de mudanças. A estas, aliaram-se influências externas, em especial aquelas advindas dos movimentos dos educadores, da literatura acessível aos professores à época e ainda as discussões em torno da regulamentação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que gerou muitos embates no tocante à formação docente.

Considerada a trajetória da instituição na educação do Estado pode-se perceber a grande influência da perspectiva teórica que direcionou seus trabalhos iniciais e que permaneceu hegemônica no Curso em muitas áreas disciplinares, mesmo depois da sua transformação em graduação. Nas metodologias, em algumas áreas, a perspectiva teórica inicial se misturou à tendência tecnicista, de início com alguns professores que também atuaram no PABAE e na década de 1970, como decorrência da política educacional do governo militar. Outros grupos disciplinares não sofreram tanto essa influência. Segundo uma das entrevistadas, a professora Lenita Ferreira de Oliveira, o curso conseguiu manter sua linha de trabalho, em função da autonomia que sempre teve para definir sua programação, mesmo quando teve sob o mesmo teto o PABAE. Ainda na visão da professora, que atuou no curso

desde a época do CAE, na disciplina Filosofia da Educação, até à década de 1980, quando foi possível o acesso a uma literatura mais crítica, a perspectiva teórica hegemônica no curso foi a que veio da Escola de Aperfeiçoamento, mesmo com distintas visões disciplinares.

As metodologias mais identificadas com a tendência americana e as ciências humanas com a tendência europeia, com forte influência da Igreja Católica. Como já referido, no lugar da professora Maria Luiza Almeida Cunha, na disciplina Filosofia assumiu um ex-seminarista. Essa disciplina abordava o conhecimento filosófico desde a antiguidade, não chegando, segundo a professora, a alcançar os filósofos contemporâneos e a análise das concepções e idéias que fundamentavam a educação e a política educacional. Neste sentido o estudo não chegava a fazer a interconexão com a respectiva área da educação propriamente.

Outra questão importante destacada pela mesma entrevistada foi em relação ao distanciamento entre os professores não só entre os Departamentos, mas entre as disciplinas que integravam o próprio Departamento a que se vinculava. Se alguma integração ocorria era decorrente da iniciativa dos professores, não havia essa preocupação na programação do curso como um todo. As mudanças na perspectiva teórica que predominava na disciplina começaram com o pensamento de autores, cujos trabalhos foram introduzidos no curso, a partir do início da década de 1980, como os de Demerval Saviani, por exemplo, mencionado pela professora.

Neste sentido, a reformulação curricular da década de 1980 assumiu importante papel entre as influências que engendraram a construção do currículo de 1998. Pode-se dizer que naquele processo foram introduzidas no curso modificações que possibilitaram muitas das proposições surgidas e implantadas na década de 1990, principalmente no que se refere à perspectiva teórica até então hegemônica. De certa forma, esta começou a ser minada naquela ocasião, dando lugar a uma visão mais crítica da educação e da formação. Não sem resistências, haja vista a recusa justamente do Departamento que reúne as metodologias em participar da ACPP, nos primeiros anos de vigência do currículo de 1985.

Importa registrar neste sentido que o grupo que defendia a nova proposta, embora em minoria na instituição, expressava concepções que refletiam idéias hegemônicas nos meios acadêmicos do país, tanto nos cursos universitários como nos movimentos dos educadores e também em administrações estaduais. Outro aspecto importante relaciona-se à questão das relações internas à instituição, que caminharam no sentido de ampliação da democratização, fortalecida de um lado pelas concepções introduzidas desde a década de 1980, de outro, pela

instalação de diversos órgãos colegiados, ampliando a participação docente nessas instâncias de deliberação.

Ao longo de sua trajetória ficou evidenciado o esforço pela busca do envolvimento dos professores nas discussões, pressionadas quase sempre por circunstâncias muitas vezes pouco favoráveis, seja na revisão ou na definição de novas propostas, na busca pela democratização das relações, mesmo em períodos marcados pelo autoritarismo, com reflexos claros no seu interior. Mas também, importante enfatizar, com muitos embates e divergências internas. Esse contexto precedeu o processo de reformulação do currículo de 1998 e teve importância na constituição da proposta e na definição de suas concepções básicas.

3 A PROPOSTA: PROCESSO DE ELABORAÇÃO E CONCEPÇÕES BÁSICAS

As concepções básicas do currículo proposto foram definidas sob influências diversas. Algumas advindas da experiência do curso, aliadas a pressões e indicações de estudos, realizações e pesquisas mais recentes. A estas, juntaram-se as concepções e proposições sobre formação docente, currículo e integração curricular em circulação no meio acadêmico, entre as quais aquelas defendidas no âmbito dos movimentos dos educadores. A esse bloco de referências e perspectivas somaram-se as definições previstas para a formação docente e do pedagogo, na LDB/1996.

Como parte da experiência construída pela instituição, ao longo de sua história, colocava-se o foco na formação do professor do ensino normal e de profissionais para os anos iniciais do ensino fundamental. Também remanescente dessa prática colocava-se, com certa supremacia, a perspectiva de retomada da integração entre as habilitações e entre estas e a docência. Em suas realizações, a instituição já incorporava algumas concepções sobre formação docente que, em especial a partir da década de 1980, ganharam a adesão de muitos educadores no país.

O acompanhamento das discussões dos educadores em âmbito nacional evidenciava a consolidação de suas proposições em torno da Base Comum Nacional e da docência na base da formação, envolvendo também as demais licenciaturas. Ao lado disso, ocorria o processo de elaboração e discussão da LDB/1996. O debate em torno das novas diretrizes prenunciava mudanças na organização dos cursos e na formação docente e do pedagogo, num momento em que o discurso da necessidade de reformas predominava no contexto nacional e estadual.

A qualidade do ensino era alvo das críticas no debate internacional, nacional e estadual. Os profissionais da educação eram responsabilizados pelo fracasso da Educação Básica. Para alterar esse quadro, colocavam-se como necessárias mudanças, em especial na formação docente e na gestão da educação. Questões como autonomia e gestão democrática da escola, ao lado da descentralização de atividades e a avaliação ganharam também ênfase no cenário oficial. Em Minas Gerais, esse discurso circulava nas instituições educacionais e alcançava o dia a dia das escolas; tornou-se o argumento central para muitas mudanças que alteraram a organização e funcionamento das escolas públicas. Alunos e professores, em

contato com essa realidade, sentiam a pressão por mudanças na formação. As críticas dirigidas ao pedagogo eram muitas, tanto no próprio curso, como em âmbito externo ¹²⁸.

Desta forma, quando da elaboração da proposta, questões e proposições de origens diversas se imbricavam e pressionavam a reformulação curricular. Às indicações internas, tanto da experiência mais recente do curso, como aquelas advindas de mais longo prazo, mesclaram-se as propostas e concepções presentes no contexto educacional do país. O conjunto dessas idéias, que já permeava as preocupações e discussões na instituição, foi objeto do estudo sistemático e do debate empreendido pela comunidade acadêmica no decorrer do processo de elaboração do currículo. Ao serem apropriadas e interpretadas, essas concepções foram recontextualizadas e hibridizadas (BERNSTEIN, 1996; BALL, 1998; DUSSEL, 2002; LOPES, 2005).

Em sentido amplo, pode-se dizer que a construção do currículo configura um processo perpassado por influências de origens diversas e se volta para atender a determinados objetivos (GOODSON, 1997). Exigências e perspectivas diferentes surgem conforme a época e o contexto e condicionam essa produção, oferecendo possibilidades e restrições. O currículo é o resultado de uma construção histórica e social, na qual se fundem questões políticas e culturais; assim, as construções precedentes interferem e se projetam na proposição de alternativas novas. Estas, ao serem interpretadas são influenciadas e ressignificadas (BALL, 1998; DUSSEL, 2002; LOPES, 2005, 2006), em função das concepções do presente e daquelas pré-existentes, às quais se mesclam.

Nesse processo tem grande influência os grupos disciplinares e as comunidades a que se vinculam. Referenciando-se em Frank Musgrove (1968, p. 101), Goodson (1997, p. 21) chama a atenção para a força e influência dos grupos disciplinares, evidenciando a importância das disciplinas escolares, na escola e no país, serem examinadas enquanto conjunto de sistemas sociais alicerçados em redes de comunicação, recursos materiais e ideologias. Em relação às redes de comunicação segundo o autor, Esland (1971) enfatiza a perspectiva disciplinar do professor ¹²⁹. O conhecimento do professor acerca de sua disciplina

¹²⁸ A prioridade para contrato era do profissional que tivesse a formação integrada. Já no início da década de 1990, os alunos solicitavam aos professores das diferentes áreas a integração entre os respectivos planos de curso, em especial em relação à supervisão pedagógica e à orientação educacional. No plano da operacionalização curricular, muitos professores se envolveram nessa prática, buscando atender aos alunos.

¹²⁹ MUSGROVE, Frank (1968). The contribution of sociology to the study of the curriculum. In: *Changing the Curriculum* (J.F. Kerr, ed.) London: University of London Press. ESLAND, G. M. (1971). Teaching and Learning as the organization of knowledge. In: *Knowledge and Control* (M. Young, ed.). London: Collier Macmillan.

é apropriado em comum com os membros de comunidades de apoio, que abordam coletivamente os seus paradigmas e critérios de utilidade, bem como a forma de sua legitimação em cursos de formação e no discurso oficial. Dada a natureza dispersa de suas comunidades epistêmicas, os professores são, segundo o autor, dependentes de publicações especializadas e de conferências como referência. Para Esland e Dale (1973, p. 70-71, apud GOODSON, 1997, p.22)¹³⁰ os professores são porta-vozes das comunidades disciplinares e estão envolvidos numa organização elaborada de conhecimento.

A partir dessas considerações, esse capítulo enfoca o processo de elaboração e definição das concepções básicas que fundamentaram a elaboração da proposta e que se constituíram em referencial para a sua organização e dinâmica operacional. Esse processo se configurou como espaço de trabalho coletivo, de estudos e discussões, com a tomada de decisões sempre em assembléias. As bases e motivos dessa reformulação, em sentido mais amplo, foi outro aspecto abordado; algumas questões concernentes a problemas que fizeram parte da história do Curso de Pedagogia no país; outras decorrentes do contexto de mudanças que marcou a década de 1990, com a circulação de diversas concepções sobre currículo e formação docente, no meio educacional.

3.1 A proposta curricular de 1998 e o contexto de sua elaboração

A construção da proposta curricular deu-se no âmbito do contexto gerado pelas reformas dos anos 1990 no país e sob a influência (BALL, 1998) de propostas de procedências diversas. Além dos textos oficiais, circulavam no meio educacional concepções defendidas por organismos internacionais, as propostas dos educadores e uma literatura diversificada sobre currículo e formação docente e do pedagogo, oriunda de autores nacionais e estrangeiros. Assim, às propostas construídas no interior da própria instituição e expectativas engendradas como parte de sua própria trajetória, mesclaram-se ao debate concepções e idéias provenientes de muitas direções.

A Reforma do Estado constituiu um dos temas centrais dos anos 1990 no Brasil. Sua emergência relacionava-se à história econômica das últimas décadas, marcadas pela crise fiscal e pelo esgotamento de um modelo de desenvolvimento econômico que tinha no Estado o seu principal organizador e promotor. Ganhou força o discurso da necessidade de

¹³⁰ ESLAND, G. M. & DALE, R., eds. (1973). *School and Society* (Course E282, Unit 2). Milton Keynes: Open University.

modernização do país traduzida na sua adaptação aos padrões de concorrência internacional. Esse processo se deu sob a influência da difusão das idéias neoliberais e da busca de competitividade nos mercados mundiais (DUARTE, 2004).

Para Hobsbawm (1995), na década de 1980 e início da década de 1990 o mundo capitalista viu-se novamente às voltas com problemas como: desemprego em massa, depressões cíclicas severas e aumento da desigualdade. Os países socialistas, com suas economias desabando, vulneráveis, foram impelidos a realizar rupturas com seu passado, rumando para o colapso. À medida em que a década de 1980 passava para a de 1990, foi ficando evidente que a crise mundial era também política. O colapso dos regimes comunistas produziu incerteza política, instabilidade, caos, guerra civil e destruiu o sistema que dera estabilidade às relações internacionais durante cerca de quarenta anos, revelando a precariedade dos sistemas políticos internos, que também se apoiavam nessa estabilidade.

Na ótica de Chesnais (1997, 1998), citado por Duarte (2004), mais que o processo de internacionalização do capital industrial, a mundialização compõe um novo regime de acumulação sob a égide do capital financeiro. As características desse modelo podem ser entendidas em contraposição ao modelo fordista-keynesiano, do período do pós II Guerra ao início da década de 1970. Essa reestruturação voltava-se para adequar a produção à lógica do mercado, pela flexibilização da produção e novos padrões de busca de produtividade, modificando a forma com que o capital realizava a produção de mercadorias ¹³¹.

Esse processo deu origem a uma empresa mais flexibilizada, com base na tecnologia e na informática, produzindo a fragmentação e a dispersão do processo produtivo por vários países. Levou também a uma diversidade e heterogeneidade das formas de organização e de gestão e à diversificação na contratação da força de trabalho ¹³². Em sua versão mais avançada, como mostra Sennett (2004), passaram a predominar, no ambiente de trabalho, a ênfase no

¹³¹ CHESNAIS, F. Novo capitalismo intensifica velhas formas de exploração. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 02/11/1997. Caderno Especial - Globalização, p. 4-5. CHESNAIS, F. A fisionomia das crises no regime de acumulação sob dominância financeira. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 52, p. 21-53, nov. 1998 (apud DUARTE, 2004). A crise do fordismo (denominação dada ao período pela Escola Francesa da Regulação) nos países centrais, a partir do final da década de 1960 e princípio da década de 1970, que entre outras manifestações, demonstrava uma tendência decrescente da taxa de lucros e uma intensificação das lutas sociais, refletiu-se na estabilidade construída sob esse regime de acumulação. Essa estabilidade estava assegurada pela matriz do trabalho assalariado com proteção social (com garantias e direitos assegurados aos trabalhadores) e na transferência de parte dos ganhos de produtividade aos salários. Ao refletir sobre a estrutura de sustentação do fordismo, a relação salarial, a crise colocou também sob ameaça de rompimento o pacto social estabelecido entre capital e trabalho, intermediado pelo Estado. Nas tentativas de superação da crise emerge o processo de reestruturação produtiva, que anunciava a nova era do mercado como única via de sociabilidade humana, produzindo uma nova forma de acumulação de capital em bases mundiais (DUARTE, 2004).

¹³² O capital beneficia-se e fomenta essa heterogeneidade - no caso de trabalhadores mais qualificados e estratégicos ao processo produtivo, o contrato de trabalho é formal, com proteção social; há contrato por tempo parcial, no caso do trabalho precário e terceirização de parte das atividades, entre outras formas (DUARTE, 2004).

curto prazo, a execução de projetos e a flexibilidade. Contrapondo-se à rigidez das organizações hierárquicas, o mundo da reengenharia das corporações, com risco, flexibilidade, trabalho em rede e equipes temporárias ¹³³.

Segundo Sennett (2004) o sistema de poder presente nas modernas formas de flexibilidade se traduz em três aspectos: reinvenção descontínua (reinvenção contínua e descontinuidade, sistema fragmentado, gerando revisões); especialização flexível da produção (ilhas de produção especializada ágeis na colocação de produtos no mercado, serve à alta tecnologia) e concentração sem centralização (novas formas de poder desigual, arbitrário, dentro da organização; o poder hierárquico permanece firmemente no lugar; a grande empresa tem em seu poder as empresas dependentes e passa as quedas e ciclos dos negócios ou fracassos de produtos para os parceiros mais fracos). Essa rede de relações desiguais e instáveis complementa o poder de reorganizar uma instituição de alto a baixo.

Esse processo tem como projeto político-ideológico o chamado neoliberalismo, cujo ideário constitui um forte apelo aos dogmas liberais, definindo o mercado como organizador dos espaços sociais e propondo alterações nos padrões de operação do Estado como regulador das ações econômicas e sociais ¹³⁴. Essa doutrina tem se pautado na liberação dos entraves sociopolíticos de caráter nacional ao processo de reestruturação produtiva, reduzindo a presença do Estado em certos setores e as barreiras nacionais. Essas idéias foram incorporadas por organizações como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional - FMI e o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e transformaram-se em condicionantes e recomendações de ajustamento econômico para concessão de empréstimos (DUARTE, 2004).

Esse ideário espalhou-se pelo mundo. Sua difusão foi facilitada, entre outras razões, pelo dinamismo da reestruturação capitalista, pelo êxito inicial de alguns países centrais no controle do processo inflacionário, pelas orientações de instituições vinculadas aos interesses de mercado, como o Banco Mundial, FMI e BID. Abrangendo principalmente a reestruturação produtiva, a privatização acelerada, políticas fiscais e monetárias em sintonia com esses

¹³³ O que importa é cada um ser capaz de se reinventar a toda hora; o tempo é organizado de novas maneiras; a comunicação on-line é breve e apressada; os empregos são substituídos por projetos e campo de trabalho. As empresas, planas e flexíveis, passíveis de recomposição fácil e rápida, distribuem tarefas para pequenas firmas e indivíduos empregados com contrato de curto prazo. Essas redes institucionais caracterizam-se assim pela força de laços fracos, formas passageiras de associação; a equipe passa de tarefa em tarefa e muda de pessoal no caminho (SENNETT, 2004).

¹³⁴ Com a vitória de Margaret Thatcher na Inglaterra (1979), Ronald Reagan nos Estados Unidos (1980) e Helmut Kohl na Alemanha (1983), o neoliberalismo se transformou numa alternativa de poder viável no interior das principais potências do mundo capitalista. Sob o argumento neoliberal do mercado como único mecanismo competente de auto-regulação econômica e social, esses governos buscaram enfrentar a crise, orientando suas políticas para a estabilização monetária, desregulamentação, privatização e abertura comercial. Houve ainda a redução da universalidade e grau de cobertura de programas e de serviços sociais. Esses governos colocaram em prática as grandes linhas do discurso neoliberal (DUARTE, 2004).

organismos e, ainda, com o enxugamento do Estado¹³⁵, o programa neoliberal passou a ser implementado de forma ampla, com penetração e importância disseminadas e apropriadas segundo os países e regiões (DUARTE, 2004). Lembrando Ball (1998), o global invade o local, mas não o destrói. As políticas constituem produto de um complexo de influências e interdependências, em que se fundem lógicas globais, diásporas e locais. O processo de recontextualização dessas orientações comuns faz com que, em alguns aspectos, as políticas se assemelhem, mantendo, entretanto, especificidades próprias às diferentes situações. No Brasil a introdução dessas mudanças se deu mais ao final da década de 1980¹³⁶.

3.1.1 As Reformas dos anos 1990 no Brasil

A década de 1980 no Brasil teve como uma de suas marcas a crise da dívida externa, a estagnação econômica com alta inflação e baixas taxas de crescimento econômico (DUARTE, 2004). Até a década de 1970, segundo Tavares e Fiori (1993), o esforço de promover o incremento da produção, sobretudo a industrial relacionava-se a uma propícia conjuntura de desenvolvimento do capitalismo mundial, com a possibilidade de acesso a créditos internacionais. O afluxo de investimentos e de capitais externos propiciou as bases para a ação decisiva e intervencionista do Estado. Subsidiando e protegendo a atividade produtiva, o Estado propiciou as condições para a implantação de uma estrutura econômica que teve, nas décadas de sessenta e setenta, um forte crescimento.

¹³⁵ Esse processo requeria um Estado forte, atuante e catalisador para facilitar, encorajar e regular os negócios privados e reduzir a pressão dos movimentos organizados dos trabalhadores. Deveria reduzir seu papel como provedor de bens e serviços sociais. As políticas sociais, presentes na esfera pública e consideradas direito do cidadão, deveriam se converter em serviços privados, regulados pelo mercado, tornando-se uma mercadoria a ser adquirida por aqueles que tivessem poder aquisitivo para acessá-las. Ao perderem o caráter de universalidade, os programas sociais públicos, passam a ser direcionados aos setores mais pobres da população, escolhidos de acordo com sua maior urgência e necessidade, sem desestimular o trabalho (DUARTE, 2004).

¹³⁶ Segundo Duarte (2004), há um certo entendimento de que o fordismo enquanto um modelo amplo de sistema de produção nacional não existiu no Brasil. Quando se fala em fordismo no país é necessário identificar setores específicos da indústria, que geralmente estão concentrados em determinadas regiões, principalmente no sudeste e sul do país. Algumas das características que conformam a relação salarial nos países capitalistas centrais, onde era forte a questão sindical, foram restritas ou simplesmente não existiram no Brasil. Não se constituiu também aqui um Estado de Bem Estar Social sólido, com políticas públicas universais. As políticas sociais implementadas tiveram caráter fragmentado, setorial e emergencial, além de terem sido utilizadas historicamente para legitimar governos e manter a dominação política. Com o processo de redemocratização do país na década de 1980 vários movimentos se organizaram inclusive os sindicatos. O movimento sindical marcado pelo corporativismo, a partir da década de 1930 e pela repressão no governo militar, passou por um processo de revitalização. Registram-se conquistas de novos direitos trabalhistas e previdenciários, introduzidos na Constituição de 1988, assim como a reconstituição de centrais sindicais, o fortalecimento das organizações de base, o estabelecimento de instrumentos de negociação coletiva e ainda o reconhecimento social. Esse movimento, entretanto, contrastava com o que ocorria nos países centrais, onde os sindicatos sofriam com a implementação da política neoliberal e a reestruturação produtiva, apresentando queda de representatividade, dificuldade de agregar os interesses dos trabalhadores, perda de direitos sociais e aumento do desemprego (FERREIRA, 1997; 2000)

A Moratória Mexicana assinalou a interrupção do financiamento externo da economia, ou fechamento de crédito internacional à economia, dificultando a entrada de capitais estrangeiros que, durante um bom período constituíram um dos suportes do tripé: Estado, capitais privados internacionais e nacionais. Em decorrência dessa conjuntura, o país enfrentou uma grande crise na balança de pagamentos. O grande endividamento interno e externo, aliado às dificuldades econômicas que afloravam nos anos 1980, conduziu a uma situação de descontrole monetário, apontando para a necessidade de o Estado efetuar uma reforma fiscal (TAVARES e FIORI, 1993).

Durante o governo Sarney diferentes planos voltaram -se à estabilização da economia, sem sucesso¹³⁷. Analistas políticos e econômicos convergiam na percepção de que o Brasil vivia não apenas um somatório de crises conjunturais, mas o fim de um ciclo de desenvolvimento de longo prazo. Essa abertura a um novo ciclo de desenvolvimento colocava como necessária a reforma do Estado, aliada a um novo modo de inserção do país, na economia internacional. Começava dessa forma a se enunciar uma perspectiva favorável às políticas de ajuste previstas pelo Consenso de Washington¹³⁸ (TAVARES e FIORI, 1993).

O Governo Collor de Mello (1990-1992), através da abertura de mercado, buscou promover uma nova etapa de integração econômica internacional; como maior falha do capitalismo autárquico brasileiro era apontada a de gerar uma indústria artificial, ineficiente e mesmo ultrapassada, incapaz de competir num mercado internacional cada vez mais exigente em qualidade e sofisticação tecnológica. Itamar Franco ao assumir o governo deu seqüência às reformas iniciadas: continuação do programa de privatizações e retomada dos contatos com o FMI para a renegociação da dívida externa (ARAÚJO, 2006).

Na década de 1990 o processo de reestruturação produtiva se intensificou com a introdução de inovações tecnológicas, organizacionais e gerenciais, voltadas para as grandes

¹³⁷ Plano Cruzado (1986), Plano Bresser (1987), Plano Verão (1989), mas que acabaram falhando como demonstrou a persistência do descontrole inflacionário (TAVARES e FIORI, 1993). Ao final dos anos 1980 percebia -se a dimensão estrutural da crise brasileira, sem mencionar sua dimensão global, num mundo em que as fronteiras nacionais começavam a se dissolver (ARAÚJO, 2006).

¹³⁸ Em novembro de 1989, foi realizada em Washinton, uma conferência para discutir as políticas de ajuste econômico implementadas na América Latina e analisar as transformações ocorridas em alguns países do continente no período posterior à crise da dívida na década de 80. O artigo do economista John Williamson foi a referência do debate; definia as políticas econômicas desejáveis na região voltadas basicamente para: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, taxa de juros e de câmbio controladas pelo mercado, liberação da política comercial, desregulação dos mercados internos, abertura ao capital externo, privatização das empresas estatais e direito de propriedade. Esse pacote de medidas para os países latino-americanos contou com o aval dos organismos multilaterais de crédito: FMI e Banco Mundial, Tesouro dos Estados Unidos, FED (Federal Reserve - Banco Central dos EUA) e dos vinte maiores bancos mundiais e demais países do G. 5 (ARAÚJO, 2006).

empresas¹³⁹. A política de abertura da economia adotada à época (governos Collor e Fernando Henrique Cardoso) forçou as empresas a melhorarem a produtividade e a qualidade dos produtos mediante a concorrência internacional¹⁴⁰. A eleição de Fernando Henrique Cardoso se deu sob o compromisso com a modernização do país, a consolidação do Plano Real e o aprofundamento de reformas que dessem sustentação a um novo modelo de desenvolvimento. A retórica governamental buscava ressaltar uma conexão entre o Plano Real (iniciado na gestão anterior) e a reformulação do projeto brasileiro de desenvolvimento, com o processo de estabilização da moeda, o que demandava continuidade por meio de reformas estruturais, necessárias à reorganização do país. A estratégia do governo tinha como foco a estabilização da moeda e, a partir daí, a reorganização do Estado e a economia.

De acordo com Cardoso a modernização do Estado brasileiro voltava-se para a superação da Era Vargas; isso exigia a redefinição do papel do Estado; este deixaria de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, para fortalecer-se na função de promotor e regulador do mesmo. Segundo o discurso oficial, o Estado passava por uma crise que implicava a necessidade de reformá-lo e reconstruí-lo, tornando imperativa a redefinição de suas funções ante o processo de mundialização do capital (Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, 1995).

O modelo de desenvolvimento iniciado com o Plano Real e engendrado para se consolidar no primeiro mandato de Cardoso continha uma redefinição fundamental da relação entre Estado, mercado e sociedade, a partir de um movimento de desregulamentação econômica e desuniversalização de direitos sociais. Este projeto tinha como alicerce a implementação de políticas neoliberais e o esforço de reconstruir um Estado sintonizado com as exigências políticas do capitalismo global.

¹³⁹ Segundo Pochmann (1999, apud DUARTE, 2004) esse processo se caracterizou pela tendência a se concentrar nas decisões sobre a reorganização da produção (*just in time*, controle estatístico do processo, *lay out*, logística, entre outros), na gestão de recursos humanos (terceirização, por exemplo) e na conduta empresarial (desverticalização da produção, focalização, lançamento de novos e diversificados produtos, entre outros). POCHMANN, M. O trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Contexto, 1999.

¹⁴⁰ Nas condutas empresariais voltadas à implementação da reestruturação produtiva no Brasil, tem prevalecido, segundo Ferreira (2000) o processo de terceirização de setores das empresas. Essa terceirização atingiu de início as áreas de serviço como limpeza, segurança e restaurantes e se ampliou para áreas diretamente ligadas à produção. A tendência é manter uma empresa enxuta, permanecendo nela somente os setores de produção estritamente necessários. Esse processo tem como consequência a precarização das condições de trabalho com a redução de empregos formais e a ampliação da subcontratação, sub-utilização da força de trabalho, aumento do desemprego e desregulamentação de direitos trabalhistas e previdenciários. Provoca exclusão social, embora no país tenha sido sempre elevada a rotatividade no trabalho, baixos níveis salariais, contratação e dispensa de trabalhadores flexíveis e grande número de trabalhadores no mercado informal.

Esses imperativos envolviam também novas necessidades de formação, colocando em foco as políticas de educação. O programa de reformas do governo Cardoso buscou descentralizar a alocação de recursos federais e introduzir princípios de mercado para a provisão de serviços. Nos seus dois mandatos as políticas educacionais enfatizaram a eficiência e a redução de gastos públicos, reforçar am uma lógica intervencionista e aceleraram o processo de municipalização.

Esse contexto de reformas foi marcado pela influência de organismos internacionais, cuja repercussão alcançou toda a América Latina, com diferentes recontextualizações (BALL, 1998; LOPES, 2008). Além da concessão de financiamento, as agências multilaterais elaboraram um conjunto de idéias, orientações e recomendações que se traduziram em alguns eixos comuns às políticas definidas à época, por diferentes países da região. Essa influência tem sido destacada na análise de autores como Freitas (1999, 2002), Kuenze r (1999), Shiroma et al, (2000) e Maués (2003).

3.1.2 Organismos internacionais e sua influência nas políticas de formação docente

No contexto de mudanças da década de 1990, documentos veiculados por organismos internacionais, como a UNESCO, a CEPAL, o BID e o BIRD afirmavam a educação como um dos principais determinantes da competitividade entre os países. O novo paradigma produtivo demandava requisistos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores, tornando inexorável a apropriação dos avanços da tecnologia em todas as esferas. Foi disseminada a idéia de que a concorrência do mercado, a conquista ou manutenção de emprego ou, para ser cidadão do século XXI seria necessário dominar os códigos da modernidade - uma tarefa que cabia à educação (SHIROMA, et al, 2000).

Extensa documentação originária de organismos multilaterais incorporou esse ideário e, a partir de diagnósticos e análises delineavam propostas para os países da América Latina e do Caribe, para a educação e a economia. Tal influência já presente na elaboração do Plano Decenal, no governo Itamar Franco, no governo Cardoso teve repercussão maior no processo das reformas empreendidas. Mas, desde o início da década, várias publicações desses organismos, assim como de empresários e de intelectuais, inclusive alguns educadores, tiveram importante atuação no processo das reformas efetivadas no país naquele período (SHIROMA, et al, 2000). Essa interlocução teve influência na mediação dessas propostas e na sua recontextualização no país (BALL, 1998).

Para autores como Maués (2003) e Kuenzer (1999), essas reformas relacionam-se a um processo mais amplo, associado às políticas de empréstimo desses organismos para os países da região. Deste modo o objetivo das reformas seria redirecionar a educação formal, buscando adequar os processos de escolarização às novas exigências colocadas pela esfera produtiva. Na argumentação veiculada a educação adquiriria uma centralidade renovada, dela era esperada a preparação das novas gerações para o trabalho no marco de economias modernas e competitivas; era esperado ainda que promovesse a equidade e a mobilidade social, sem descuidar da formação para uma participação cidadã e integração à vida nacional. Essas mudanças eram necessárias para assegurar a integração dos países da América Latina e do Caribe na nova ordem mundial baseada em economias nacionais abertas. Os sistemas de ensino deveriam ser transformados. O acesso ao conhecimento era fator chave para o crescimento econômico, para a constituição de sociedades mais justas e democráticas, voltadas à construção da cidadania, à cooperação e à construção do consenso (CEPAL/UNESCO, 1992).

A Formação do professor foi evocada para justificar as limitações estruturais da educação latino-americana. Identificada como um dos componentes responsáveis pelo fracasso escolar, diversas agências internacionais e governos designaram a formação de professores como elemento estratégico para a melhoria da qualidade do ensino. Colocada como importante temática nas propostas desses organismos internacionais, a formação docente foi abordada em diferentes fóruns, como a Conferência Internacional de Educação para todos, realizada em Jomtien, em 1990. Alguns eixos para a preparação de professores eram comuns aos documentos produzidos pelas agências internacionais: profissionalização, formação em nível superior, ênfase na prática, certificação de experiências, formação continuada e pedagogia das competências, que se constituíram em referências para a definição de políticas educacionais na América Latina.

Desde a década de 1970 a UNESCO teve atuação de destaque na proposição de uma agenda para a educação na região. Na política atual, teve importância o Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe - PROMEDLAC. As preocupações com a formulação de uma proposta de educação internacional para essa região tiveram início, segundo Shiroma et al. (2000), com uma conferência de ministros da educação e da economia, quando fundaram o Comitê Regional Intergovernamental; já no início da década de 1980, foi delineado o mencionado Projeto, financiado pela UNESCO/OREALC. Para sua elaboração e implementação os ministros da educação do continente realizaram reuniões a cada dois anos.

Esse projeto apresentava princípios e estratégias que tiveram influência no desenvolvimento de políticas na região. Entre as concepções centrais, defendidas pela UNESCO, estava a relação entre a educação e a promoção do desenvolvimento econômico e social. Na década de 1980, essa relação era interpretada como fator que conduz ao desenvolvimento¹⁴¹. Na década de 1990, a educação passou a ser percebida como fator estagégico na busca da competitividade internacional e do desenvolvimento. A formação de professores foi considerada componente essencial ao desenvolvimento de uma escola de qualidade; no âmbito do projeto, a profissionalização das ações educativas foi indicada como estratégia técnica e política para a transformação da educação no continente.

O Banco Mundial marcou posição de destaque na formulação de propostas. A formação inicial ou continuada foi abordada como componente essencial de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor. Seu objetivo era des envolver nos professores as competências necessárias para atuação em novo cenário; sua formação deveria contemplar uma preparação pedagógica breve, combinada desde o início com práticas diretas, nas quais o futuro professor fosse assumindo responsabilidades crescentes, em vez de concentrar-se numa extensa formação acadêmica¹⁴². Em 1995 esse banco publicou o documento “Prioridades y Estrategias para la Educación”. Entre as recomendações, o texto inclui a reforma do financiamento e da administração da educação, começando da redefinição da função do governo e da busca de novas fontes de recursos; estabelece a in da a autonomia das instituições como um dos eixos mais urgentes da reforma educacional .

Em síntese o Banco Mundial recomenda atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo -benéfico; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social e maior articulação com o setor privado na oferta da educação. Reafirma idéias anteriores em relação ao papel da educação, da tecnologia e das reformas econômicas em todo o mundo. Associando a velocidade na produção de novos conhecimentos à crescente frequência na mudança de emprego, foi colocada como uma das prioridades fundamentais para a educação: formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, atendendo à demanda da economia (SHIROMA, et al., 2000).

¹⁴¹ Uma nação desenvolvida, segundo a Declaração do México, é aquela “[...] cuja população é informada, culta, eficiente, produtiva, responsável e solidária”, sendo o desenvolvimento medido “[...] fundamentalmente pela qualidade de vida das pessoas que o produzem (ARAÚJO, 2001, p. 20, Nota 13).

¹⁴² Nos anos 1990 o Banco Mundial adotou as conclusões da Conferência Nacional de Educação para Todos - da qual foi copatrocinador, a partir das quais elaborou suas diretrizes políticas (SHIROMA, et al., 2000).

Em vista disso, argumentam Shiroma et al., (2000), o país foi instado a mobilizar as forças políticas necessárias à realização desse projeto; foram buscadas adesões de diversos setores, em especial de empresários e trabalhadores, que desejassem intervir nas políticas educativas. Os próprios organismos internacionais haviam sinalizado que, o êxito das propostas, dependeria de um processo de negociações e de persuasão dos interessados dentro e fora do sistema, para assegurar as condições requeridas pelas reformas.

Foi popularizada, segundo Shiroma et al. (2000), uma prática na condução das políticas públicas e definições referentes à educação: a formação de instâncias de discussão envolvendo empresários, trabalhadores e representantes do governo. Na campanha de seu primeiro mandato Cardoso colocava a educação, como uma das cinco metas prioritárias de seu governo, destacando seu papel econômico como base do novo estilo de desenvolvimento. O que requeria a parceria entre setor privado e governo, universidade e indústria.

A repercussão dessas proposições pode ser percebida no programa da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, do período 1991 -1994¹⁴³, que contou com a consultoria de professores brasileiros à época também ligados a organismos internacionais, o que evidencia a influência das comunidades epistêmicas a estes vinculadas, na circulação de idéias e concepções em âmbito internacional (BALL, 1998). A disseminação da influência econômica na política educacional se dá por diferentes meios, segundo Ball (1998); entre tais formas o autor distingue como das mais diretas o fluxo de idéias que se dá através de redes sociais e políticas, as “comunidades epistêmicas”, referenciando -se em Van der Pijl (1995) e a “circulação internacional de idéias”, tomando como base Popkewitz (1996) (grifos do autor)¹⁴⁴. Entre esses organismos o autor cita de modo especial o Banco Mundial.

Evidencia Ball (1998, p. 129) que há um segundo aspecto da disseminação de influências: o de que elas se estabelecem como a nova ortodoxia. Para o autor as políticas são tanto sistemas de valores quanto sistemas simbólicos: formas de representar, explicar e legitimar decisões políticas. As políticas são articuladas tanto para obter efeitos materiais

¹⁴³ Com Hélio Garcia no governo do Estado e Walfrido Mares Guia à frente da Secretaria de Estado da Educação. Foram consultores da SEE/MG: Guiomar Namó de Melo, Heraldo Marelím Vianna, João Batista Araújo de Oliveira e Cláudio Moura Castro (SEE/MG, 1994, p. 5).

¹⁴⁴ O autor menciona ainda outras formas de influência como: a atuação de grupos de instituições que funcionam como processos de empréstimo de políticas, incluindo a Grã-Bretanha e a Nova Zelândia que têm servido como “laboratórios políticos”; a atuação de determinados grupos, como a Heritage Foundation, entre outras; o movimento de graduados veiculando idéias entre países e ainda a atividade do que denomina “empreendedores de política, grupos e pessoas que “vendem” suas funções no mercado acadêmico e político, o que ocorre através de canais acadêmicos (revistas, livros, etc) e através das performances de acadêmicos nômades e carismáticos; em último lugar o autor menciona o patrocínio e, em alguns casos, a obrigatoriedade de soluções particulares de política por instituições multilaterais, citando de modo particular o Banco Mundial e a OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (BALL, 1998, p.129 -132).

quanto para produzir apoio para esses efeitos. Segundo Ball (1998, p. 131 e 132), na política educacional e na política social em geral - a solução de mercado - é uma narrativa mestra, um discurso fissurado, mas primário que engloba “a própria natureza da economia e, portanto, a gama potencial das próprias políticas”.

Nesse processo o mencionado discurso acaba sendo colocado como se tivessem foros de universalidade e é utilizado também para justificar e legitimar propostas internas. Aspectos básicos da política educacional do início da década foram mantidos em Minas Gerais no governo seguinte - 1995/1999, ao lado de programas e projetos que tiveram continuidade¹⁴⁵ - como cursos para professores e diretores de escolas, cujo financiamento foi contratado com a previsão de realização até 1999, entre outras ações. Esse programa se desenvolveu em torno de cinco prioridades: autonomia da escola; fortalecimento da direção da escola; capacitação e carreira; avaliação do ensino e integração com os municípios (SEE/MG, 1994).

Tiveram centralidade na política educacional do Estado àquela época a questão da autonomia da escola, a gestão democrática e a qualidade da educação. No “[...] contexto da escola autônoma”, foram explicitadas as políticas públicas que deveriam refletir as funções do Estado: “[...] promover a equidade; garantir padrões básicos para a escola; cuidar da capacitação e carreira dos profissionais do ensino e promover a avaliação externa da escola” (SEE/MG, 1994, p. 41). A autonomia da escola¹⁴⁶ para decidir sobre as diferentes questões pedagógicas, administrativas e financeiras, foi o argumento central da redefinição do papel dos diferentes órgãos do Sistema Estadual de Educação, segundo o novo modelo de gestão idealizado. O que gerou grande mudança, envolvendo a desregulamentação de determinados procedimentos e a descentralização de atividades para as escolas.

A partir das ações desencadeadas, muitas modificações ocorreram no sistema educacional do Estado, não só na sua infra-estrutura mas principalmente em torno das idéias e concepções que, ao direcionarem as novas propostas, foram amplamente disseminadas e passaram a fazer parte das discussões e debates, em todas as instâncias educacionais da rede estadual, como: autonomia da escola, qualidade do ensino, gestão democrática e participada, oportunidade e equidade articuladas ao êxito do aluno no processo de escolarização. Muitas

¹⁴⁵ A sub-secretária do período 1991-1994, assumiu a pasta da Educação no governo seguinte, em que Walfrido Mares Guia foi vice-governador do Estado. Foi posteriormente substituída por João Batista Mares Guia. Alguns programas vinculavam-se a compromissos assumidos com o financiamento de alguns projetos, em especial com o Banco Mundial.

¹⁴⁶ No discurso oficial, a autonomia da escola foi “[...] incentivada através do estímulo à elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola e do Projeto Pedagógico, instrumentos de gestão”, com ações previstas para um período de três a cinco anos. Previam que ambos fossem feitos com a participação da comunidade escolar, abrangendo aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Em vista desse processo, “[...] uma progressiva desregulamentação do sistema educacional”, criaria condições para adequação do ensino à realidade em que se encontrasse a escola, de modo que se sentisse “[...] à vontade para usar inovações” (SEEMG, 1994, p. 21 e 22).

destas questões já faziam parte desse debate, como aspectos remanescentes de gestões anteriores e também como parte da literatura educacional da época. Desta forma tratava-se de uma discussão que envolvia concepções e interpretações diferenciadas para tais conceitos e gerava polêmica no interior do próprio sistema estadual.

Toda essa movimentação ocorria no Estado ao mesmo tempo em que se davam as discussões referentes à elaboração e à regulamentação da LDB/1996. Distintas formas de abordagem das questões educacionais e da escola, assim como distintos enfoques para a organização curricular e a formação docente circulavam.

3.1.3 A formação docente no contexto da reforma educacional dos anos 1990

Diferentes posicionamentos entre pesquisadores, professores e representantes da oficialidade provocaram muitos embates no processo de elaboração e regulamentação da LDB/1996. Esse processo passou pela influência de vários órgãos e entidades, inclusive internacionais, como o BID, a UNESCO e o Banco Mundial (FREITAS, 1992, 2002; ANFOPE, 2002)¹⁴⁷. Em âmbito interno, passou pela interveniência de diversas instâncias do sistema educacional, contando com a participação de educadores e pesquisadores, em vários eventos e fóruns de discussão e através de movimentos representativos e entidades como a ANPEd, o FORUMDIR, a ANFOPE, entre outros.

Concepções e propostas educacionais diversificadas de formação docente e de organização curricular eram defendidas nessas diferentes instâncias, as quais encontravam-se também sob a influência de uma literatura ampla e variada disseminada no meio educacional. Configurou-se dessa forma um processo complexo perpassado por influências de diversas procedências, direcionadas por perspectivas teóricas distintas. Na acepção de Ball (1998) e Ball e Bowe (1998), um processo complexo de influências recíprocas entre diferentes sujeitos e instâncias do sistema educacional, caracterizado pela recontextualização e hibridização de diferentes concepções e textos (BALL, 1998; LOPES, 2005, 2008).

¹⁴⁷ Através da ANFOPE, os educadores evidenciaram essa interferência, relacionada ao processo de definição de políticas específicas de financiamento de diferentes projetos educativos; sin alizavam que esse processo se voltava para a redução de custos e encargos e, ao nível dos investimentos públicos, para transferência ou compartilhamento com setores privados e com parte da comunidade, num processo voltado à redução de responsabilidades do Estado e à privatização da educação. Na visão dos educadores, a formação de professores teria função estratégia nesse contexto em que as reformas definidas pelas políticas educacionais neoliberais para a escola, da Educação Básica ao Ensino Superior, buscavam adequar a educação à lógica mercantilista, desenhando um perfil de profissional da educação submetido às demandas do capital (ANFOPE, 2002).

A formação do profissional da educação já vinha sendo objeto de estudos, pesquisas e debates no país, com diferentes enfoques quanto a concepções e perspectivas. Era expressiva a produção acadêmica na área, assim como a literatura em circulação no meio educacional e inúmeros os eventos científicos e promoções de movimentos e órgãos representativos, reunindo professores e pesquisadores. Muitos dos estudos da década de 1980 e 1990, conforme evidenciam Borges e Tardif (2001) e Tardif, Lessard e Gauthier (s/d), podem ser situados no movimento de profissionalização docente. Nesse âmbito, em especial os pesquisadores universitários da área da educação em diversos países foram conclamados a investigar um repertório de conhecimentos para o ensino, de modo que os professores pudessem, em seu cotidiano, contar com o apoio de conhecimentos validados pela pesquisa científica.

Os saberes dos professores e a compreensão de sua prática passaram a constituir objeto de investigação, em especial os saberes pedagógicos e epistemológicos referentes ao conteúdo escolar (FIORENTINI, et al., 2001; NUNES, 2001); o que, segundo Borges e Tardif (2001) levou a uma dimensão do trabalho do professor, em geral não enfocada pelas pesquisas. Mesmo com ritmo mais lento, em relação a outros locais, os autores consideram que a questão dos saberes docentes passou a ser explorada no Brasil nos campos da didática, do currículo e da formação de professores.

Como evidencia Paiva (2003), nesse movimento ganhou expressão a abordagem da reflexão crítica na formação do professor, tendo como referência inicial o trabalho de Shön (1983, 1987) e obtendo maior repercussão no país com os trabalhos de Nóvoa (1992) e Zeichner (1993)¹⁴⁸. Com apoio em Tardif, Lessard e Gauthier (s/d), a autora sinaliza que as reformas realizadas na formação do professor no Brasil, Canadá, Estados Unidos, França, Inglaterra, Quebec e Suíça francesa, oscilam entre três modelos de identidades docentes, entre os quais encontra-se a do prático reflexivo¹⁴⁹. Essa mesma ênfase foi sinalizada por Zeichner (1991)¹⁵⁰ nas reformas de ensino e da formação do professor em muitos países, como a América do Norte, Reino Unido, Austrália, Noruega, Espanha, Índia, Tailândia e Cingapura.

¹⁴⁸ PAIVA (2003) se refere aos seguintes autores e obras: SHON, D.A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Nova York: Basic Books, 1983; SHON, D. A. *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass, 1987; NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992; e ZEICHNER, K.M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

¹⁴⁹ Os outros modelos a que se referem os autores são o tecnólogo do ensino e o ator social.

¹⁵⁰ ZEICHNER, K.M. *Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90*. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto, 1991, p 115-138.

Sob a análise de Tardif, Lessard e Gauthier (s/d, p. 23), a prática profissional, nesse modelo de formação docente, constitui “espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os praticantes” e não um simples domínio da aplicação de teorias elaboradas fora dela. Nessa concepção os saberes transmitidos pelas instituições de formação devem ser concebidos e adquiridos em relação estreita com a prática profissional dos docentes nas escolas. Na maioria dos países, esses dispositivos levaram a novas organizações como as escolas profissionais na Inglaterra, escolas associadas no Quebec e Professional Development School nos Estados Unidos, entre outras, que favorecem uma junção orgânica entre a formação e o exercício da profissão.

Na visão de Borges e Tardif (2001) e de Tardif, Lessard e Gauthier (s/d), a influência dessas distintas concepções e propostas alcançou o processo desencadeado pelas reformas dos anos 1990, em diferentes países, na América do Norte, na Europa e na América Latina, introduzindo modificações na formação docente. No Brasil, as diretrizes oficiais em certo sentido apropriaram-se das concepções e propostas construídas nos meios acadêmicos. Ao recontextualizá-las (BALL, 1998; MACEDO, 2002; LOPES, 2005), outros sentidos foram atribuídos à formação e à organização curricular que vinha sendo defendida pelos educadores, desde a década anterior, em função dos interesses colocados pelo movimento mais amplo da reforma do Estado.

A construção dessas tendências e concepções de formação pode ser situada desde o final da década de 1970 e início da década de 1980, quando diferentes perspectivas e enfoques vinculados a distintos interesses atribuídos à educação e à formação docente, começaram a se delinear, como parte do processo de mudanças operadas no país e em âmbito internacional. Internamente as mudanças decorrentes do fim do regime militar, a organização de partidos políticos, associações e movimentos sociais, inclusive dos educadores compunham um movimento mais amplo que reivindicava mudanças e apresentava propostas para a educação.

As proposições da ANFOPE tiveram importância na organização curricular dos cursos de formação de professores e pedagogos. Tais propostas ganharam expressão nacional; na sua construção, foi levada em conta a produção científica das instituições de ensino superior. Além disso, como entidade representativa, a ANFOPE manteve interlocução contínua com outros movimentos e agências educacionais, em especial no processo de regulamentação da LDB/1996. Ainda que não em sua formulação original, algumas de suas proposições foram absorvidas nas diretrizes oficiais como a formação em nível superior, a questão da integração curricular e da interdisciplinaridade, da vinculação teoria e prática e da prática pedagógica.

Evidencia Ball (1998) que as políticas educacionais mesclam lógicas globais, distantes e locais, produzindo um nexo de influências e interdependências. Há uma agenda global para a educação, mas há variações locais na tradução dos respectivos princípios, em função de outros a que se associam. Nesses diferentes contextos, as políticas passam por processos de recontextualização, evidenciando que nem sempre os sentidos intencionados pelas diretrizes, emanadas do nível central, alcançam o efeito de sejado. Isso demonstra que o processo de produção de políticas não pode ser percebido como uma decisão vertical, ou um movimento de cima para baixo; esse processo, por sua vez, sinaliza a possibilidade de emergência de novas idéias e concepções.

A política educacional construída no âmbito das reformas dos anos 1990 no Brasil, expressa no texto legal da LDB/1996 e outros que a regulamentam, previu várias mudanças para a formação docente e do pedagogo. Foram introduzidas, nas diretrizes oficiais, várias alterações desde a concepção de formação; foi extinto o currículo mínimo, estabelecido o princípio da flexibilidade e o desenvolvimento de competências como núcleo da organização curricular; foi instituído o nível de licenciatura plena, para atuação docente em toda a Educação Básica e criados os Institutos Superiores de Educação para essa formação.

A perspectiva da formação do Pedagogo mudou em relação à prevista na Lei 5540/68, até então vigente; as habilitações em que o curso se desdobrava, passaram a ser consideradas funções, conforme o disposto no Art. 64 da nova lei; abriu-se do ponto de vista legal, a possibilidade de uma formação mais abrangente para o Pedagogo, integrando todas as suas funções. Um impasse, entretanto, de imediato se colocou: nenhuma menção foi feita à docência entre as atribuições previstas para o pedagogo; mas, nenhum impedimento foi estabelecido, pelo contrário, segundo o disposto no Art. 67, que trata dos planos de carreira, seu Parágrafo Único prevê a docência como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério. Todavia, foi criada outra instância para a formação do professor, os Institutos Superiores de Educação, instituídos pelo Art. 63.

O embate, em torno dessas questões, ficou mais acirrado nos momentos de regulamentação da LDB, tanto no que se refere ao local da formação, como no que diz respeito às suas concepções, fundamentos e diretrizes.¹⁵¹ Na visão dos educadores o Curso de Pedagogia constitui o principal local da formação docente para atuação na Educação Infantil e

¹⁵¹ Haja vista a polêmica gerada em torno do Parecer 970/99, da Câmara de Educação Superior, quanto ao lugar da formação, que gerou inúmeras moções de instituições de ensino superior de todo o país. Mesmo assim o Decreto Presidencial nº 3276, de 06 de dezembro de 1999, que regulamenta a formação de professores para a educação básica, de início, definiu que a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e a educação infantil se dariam exclusivamente nos Cursos Normais Superiores. Por força do movimento dos profissionais da educação, esse Decreto foi posteriormente modificado, com a substituição da palavra exclusivamente por preferencialmente.

nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dada sua história construída e consolidada no cotidiano das Faculdades e Centros de Educação do país (ANFOPE, 2002). Em meio a grande polêmica, a formação de professores para a Educação Infantil e séries Iniciais do Ensino Fundamental foi assegurada também ao Curso de Pedagogia, mas apenas nas instituições universitárias (universidades ou centros universitários). Fora dessas instituições os Cursos de Pedagogia, segundo o Parecer CNE-CES 133/2001, não poderiam oferecer essa formação, destinada preferencialmente ao Curso Normal Superior.

Segundo Freitas (1999) a importância dada à questão da formação pelas diretrizes oficiais visava equacionar o problema da formação para elevar os níveis de qualidade da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais situam-se o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância). Assim à formação geral, garantida no Ensino Médio a baixo custo, seria agregada a formação para a docência, oferecida em cursos curtos de formação inicial centrados na capacitação pedagógica.

A introdução dessas concepções veio ocorrendo no Brasil desde o final dos anos 1980, consolidando-se na década de 1990, no âmbito das reformas educacionais, em especial a partir dos acordos firmados na Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México, em 1979, e na Conferência de Jomtien em 1990, na Tailândia (FREITAS, 1999). O objetivo de “[...] elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, pilar do plano de ação Educação Para Todos, fundamentou no Brasil o Plano Decenal. A qualidade da educação e da escola básica passou a fazer parte das discussões e do discurso de amplos setores da sociedade, e das ações e políticas do MEC (FREITAS, 1999).

As concepções que orientaram tais mudanças foram muito questionadas no confronto com a produção teórica e prática da área educacional e do movimento dos educadores que, desde o final dos anos 1970, com o processo de democratização da sociedade, passou a colocar novas exigências para a melhoria da escola básica e para a formação de professores. As decisões oficiais afetaram a concepção de formação defendida pelo movimento dos educadores no sentido de assegurar uma formação consistente, que possibilitasse ao profissional da educação uma referência ampla do fenômeno educativo, uma atitude crítica e transformadora diante dos desafios colocados pela realidade social e escolar. Mas, muitas das concepções dos educadores como a de base comum nacional passaram a fazer parte das diretrizes oficiais - inclusive um dos seus eixos referentes à interdisciplinaridade, mesclada no

entanto à noção de competências, como princípio de organização curricular, portanto com seu sentido ressignificado.

Neste sentido é oportuna a análise de Macedo (2002), segundo a qual, por sua natureza, os documentos de política curricular são codificados de forma complexa, em meio a lutas, negociação, compromissos, alianças, espelhando a sua própria historicidade. Os formuladores das políticas se esforçam por controlar os significados dos documentos, de modo a facilitar a viabilização de determinadas finalidades sociopolíticas e dificultar outras; tem-se pois de um lado a trama política, deixando abertos espaços para ações não previstas, de outro, mecanismos de controle são estabelecidos. Razão porque evocando Ball (1998) a autora enfatiza que a análise dos documentos curriculares precisa buscar compreender as relações entre restrições e possibilidades.

Sob o argumento de Ball (1998) e Ball e Bowe (1998), as políticas educacionais, inclusive as de currículo, são processos de negociação complexos. Esses autores distinguem um ciclo contínuo de políticas, com três contextos primários, cada um deles com diversas arenas de ação, públicas e privadas. Esses três contextos são: o contexto de influência em que normalmente as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; o contexto de produção dos textos das políticas, que tem uma relação simbiótica com o primeiro contexto; o contexto da prática, no qual a política não é simplesmente implementada, mas é recriada por processos de recontextualização.

Todos esses embates, aliados à luta por identidade que acompanha o Curso de Pedagogia ao longo de sua história, permitem vislumbrar as muitas divergências entre os educadores e entre estes e os representantes dos órgãos oficiais. Nesse contexto, distinguia-se a proposta de formação defendida pela ANFOPE, que conquistou significativa representatividade entre os educadores; colocada em debate no plano nacional desde o final dos anos 1970, reunia a produção teórica e prática das instituições formadoras. Sob essa influência, deu-se o processo de elaboração do currículo do Curso de Pedagogia, implantado em 1998, na FaE/UEMG.

3.2 A proposta de formação: constituição e processo de elaboração

Algumas das propostas defendidas pelo movimento dos educadores já haviam sido consideradas na reformulação curricular da década de 1980. Aliando tais proposições a indicações de sua experiência passada, naquela reforma a Habilitação para o Magistério do

Ensino Normal passou a ser comum e obrigatória. Foi a forma encontrada, à época, para conferir unidade à formação e colocar a docência na sua base. Outra alteração incorporada ao currículo, implantado em 1985, foi a antecipação do estágio e sua operacionalização integrada, mesmo com resistências iniciais, ao lado da criação de um espaço de trabalho coletivo, a ACPP - Análise Crítica da Prática Pedagógica. Envolvendo um professor de cada Departamento Acadêmico, essa atividade voltava-se à reflexão e estudos, numa perspectiva que buscava a interdisciplinaridade e a avaliação do curso.

Um processo de acompanhamento e avaliação foi instaurado paralelamente à implantação desse currículo. Já em seus primeiros anos, necessidades de novas mudanças foram sinalizadas e alguns estudos neste sentido foram iniciados. Todavia, outras atividades fizeram com que fossem adiados. Dessa experiência havia questões que requeriam a revisão curricular como: a antecipação da ACPP mais para o início do curso e também da pesquisa, que se encontrava nos dois últimos semestres; as habilitações separadas, a ampliação da concepção de práticas de formação, inclusive do estágio e a própria concepção da formação do pedagogo, entre outras. Haja vista a resistência inicial ao estágio integrado, por parte de alguns professores do Departamento de Administração Escolar, quando de seu início na década de 1980.

Segundo Abras e Chamon¹⁵² o Estágio Integrado teve um dos seus motivos em dificuldades relacionadas à falta de disponibilidade de grande parte das alunas que já trabalhavam, associada a outro problema: a redução do número de escolas normais. Mas seu principal determinante, segundo Chamon, foi a possibilidade de reunir as habilitações do Pedagogo, assim como o estágio docente, no desenvolvimento de atividades integradas, que em seu cumprimento envolvia alunos de diferentes períodos. A proposta se apoiava na discussão da época e em várias pesquisas, inclusive sua própria pesquisa de Mestrado, referenciadas na questão da divisão social do trabalho. A resistência demonstrada é sinalizadora da mudança de perspectiva teórica que passava a ser introduzida no curso.

Se de um lado havia problemas que sinalizavam necessidades de alterações na operacionalização, outros de ordem epistemológica evidenciavam questões relacionadas à concepção de formação e à perspectiva teórica que deveria lhe dar fundamento. Tal evidência já havia sido motivo de uma primeira abordagem por ocasião da reforma curricular de 1985.

¹⁵² Parte de entrevistas concedidas pelas professoras Santuza Abras e Magda Lúcia Chamon

O processo instaurado para a reformulação levou ao questionamento mais substantivo da composição do currículo do curso, abrangendo sua base teórica e a ênfase historicamente atribuída à Psicologia e às Metodologias. O que, de certo modo, refletia a forma como se constituiu enquanto espaço da formação do professor. Esta formação foi usualmente pensada e normatizada, no Estado e no país, em articulação com as necessidades e requisitos atribuídos ao ensino primário, enfatizando as metodologias e a Psicologia.

Na ocasião, como sinalizaram Rodrigues e Lopes¹⁵³, em suas entrevistas, no momento da efetiva alteração da proposta, muitos professores não aceitaram as mudanças. A perspectiva de realocação de algumas disciplinas entre Departamentos causou forte impacto entre alguns docentes. A introdução de novas áreas de estudo também causou embate, uma vez que implicava em redução de carga horária de algum conteúdo. Logo, modificações mais substantivas ficaram bastante difíceis. Nesse caso, os Departamentos evidenciaram a tendência a assumirem os interesses dos professores.

De certa forma, os interesses pessoais e profissionais se aproximaram e se misturaram aos dos Departamentos, na medida em que envolviam não apenas questões individuais; tais interesses tinham ressonância também no coletivo, na perspectiva dos grupos disciplinares e na departamental. Muitas vezes a alocação ou realocação de carga horária é vista como perda, tanto em relação à importância da disciplina na formação, como perda de espaço e de poder no âmbito do curso. As possibilidades de mudanças mais profundas dependem também do entendimento viabilizado pelo contexto histórico, da influência da literatura especializada e divulgada pela comunidade disciplinar, entre outras forças e influências, que podem contribuir para mudanças ou permanências nesse âmbito (GOODSON, 1997).

E talvez, até requiriram um certo tempo para sua aceitação e incorporação à prática da instituição, como no caso da ACPP e do estágio integrado. A ACPP só foi aceita pelo departamento das metodologias cerca de 3 ou 4 anos depois de iniciada; o estágio integrado, de início, não conseguiu a adesão de todos os membros do Departamento de Administração Escolar, que reunia três das áreas de especialização do pedagogo; essa posição pode ser compreensível também se consideradas algumas condições de absorção desse profissional, ainda vigentes em determinados espaços - no âmbito do Estado, por exemplo, os cargos criados correspondiam às habilitações e os profissionais atuavam dessa forma nas várias instâncias do sistema, incluídas as escolas; as entidades representativas dessas categorias

¹⁵³ Parte de entrevistas concedidas pelas professoras Ana Tereza Drumond Rodrigues e Ana Amélia B. de M. Lopes

encontravam-se organizadas segundo as habilitações. Em plano mais amplo havia também divergências entre autores que abordavam essas questões em seus estudos.

O currículo foi elaborado com a participação aberta a professores e alunos da Faculdade, em discussões gerais por grupos, Órgãos Colegiados, Departamentos Acadêmicos, Assembléias Gerais deliberativas, sob a Coordenação da Comissão de Estudos para Mudanças Curriculares. O período de elaboração estendeu-se de novembro de 1996 até o dia 13 de novembro de 1997, conforme justificativa que acompanha a proposta curricular. Esse documento além da fundamentação e organização permitiu vislumbrar, em parte, o caminho percorrido na arquitetura da proposta - pela forma utilizada para apresentar o modo adotado na definição dos conceitos iniciais e, a partir destes, a construção dos demais eixos e componentes que estruturam o currículo (UEMG/CBH -FaE, 1997b).

A FaE já vinha discutindo a reformulação de sua proposta, mesmo porque o texto da LDB/1996 já se encontrava em circulação no meio educacional, quando a Pró-Reitoria de Ensino da UEMG, movida por objetivo semelhante, reuniu representantes de todos os Cursos de Pedagogia dos seus diversos campi, para dar início à revisão e reformulação dos currículos de formação do profissional da pedagogia. Na verdade, aquele evento foi um impulso para que os estudos, que já vinham sendo feitos, tomassem um rumo mais objetivo e para que se caminhasse no sentido da formalização da nova proposta. Esse fato conduziu ao redirecionamento das discussões e estudos, que já vinham ocorrendo em âmbito interno, com a instituição de uma comissão para o desenvolvimento dos trabalhos, com prazo de encaminhamento às instâncias competentes da Universidade previamente definido.

A partir de então os esforços foram sendo mobilizados no sentido da concretização dessa tarefa, cuja responsabilidade, por decisão do Colegiado de Curso, ficou a cargo da Comissão de Estudos para Mudanças Curriculares, criada em setembro de 1996. A dinâmica de operacionalização adotada permitiu que os estudos já realizados pudessem ser incorporados ao processo de discussões. Com referência a essa dinâmica importa ressaltar que, conforme análise do coordenador do curso da época, José Cosme Drumond, ao criar a Comissão, de certa forma, o Colegiado abdicou de uma atribuição que era sua, delegando -a para um grupo representativo da comunidade acadêmica, com um propósito bastante claro. Mais do que a aparente racionalização e agilização do trabalho, essa decisão foi estratégica no sentido de ampliar a representatividade nos estudos e discussões, além de romper com a dinâmica da tomada de decisões, cuja finalização ficava sempre a cargo das instâncias colegiadas integrantes da organização formal da instituição.

O Colegiado buscou assim estender e ampliar seu raio de ação, segundo Drumond, de modo que as discussões realmente alcançassem alunos, professores, a direção e até mesmo a reitoria. A coordenação do processo foi transferida para a Comissão e a tomada de decisões para as assembléias. Fazia parte da rotina da instituição a discussão descentralizada, por meio dos Departamentos, geralmente o primeiro nível em que se efetivam ou iniciam os estudos e discussões, até alcançarem o Conselho Departamental, órgão de deliberação máxima da Faculdade. A dinâmica usual de estudos inclui ainda várias instâncias intermediárias ou determinadas unidades da instituição, conforme a temática em foco, tais como o s Centros de Pesquisa, de Ensino, de Extensão e o de Comunicação.

Mas, naquele momento, o Colegiado criou deliberadamente outros espaços de estudo e discussão, alterando o processo usual, o qual colocava as decisões nas mãos dos membros dos órgãos integrantes da estrutura oficial da Faculdade. Embora as reuniões dos órgãos colegiados sejam abertas à assistência de membros da comunidade acadêmica é rara, na instituição, a reivindicação ou solicitação desse direito. Com isso foi criada, naquele momento, no entendimento dos professores entrevistados, uma instância paralela de gestão participada para conduzir os estudos, promover os debates e a tomada de decisões e formalizar uma proposta de formação que refletisse a voz e o pensamento dos seus componentes.

Segundo Drumond, foi dele a proposta de constituição da Comissão, a qual também coordenou. E foi uma proposição estratégica, em vista da percepção de que havia uma certa defesa, por parte de alguns grupos influentes da Faculdade, no sentido da manutenção das habilitações, o que foi confirmado por Chamon. Com as discussões ampliadas, envolvendo professores e encaminhando as decisões para assembléias, seriam evitadas as possíveis resistências, inclusive por parte de instâncias superiores da Administração, não do Colegiado de Curso. Este aprovou a decisão e segundo o entrevistado a Comissão adquiriu até uma certa autonomia em relação ao mesmo.

Pela dinâmica delineada para o desenvolvimento dos trabalhos, a partir de que stões postas para discussão, a Comissão selecionava textos, ou preparava eventos, como seminários ou reuniões e criava as condições para que professores e alunos pudessem estudar e participar. O Colegiado referendava as decisões da comissão e autorizava a realização das atividades, quando necessário, como a paralização de aulas, por ex emplo. O que, segundo Drumond, não assegurou que todos os professores se envolvessem e estudassem os textos, por muitas razões;

pelas entrevistas, estas englobam desde questões relacionadas a condições de trabalho, a interesses e comprometimento profissional.

Mas de qualquer forma o processo de trabalho desencadeado rompeu com “[...] questões consideradas complicadas na gestão anterior”, pela participação ampliada e a tomada de decisões fora das instâncias instituídas. Segundo Drumond essa estratégia foi viabilizada pelo “[...] clima ameno entre os professores”; “[...] havia um clima de maior receptividade à discussão; “[...] na gestão anterior havia uma certa animosidade entre alguns grupos, muito evidente”. Naquela gestão havia, segundo o entrevistado, discussões muito boas, mas não conduziam a concretizações em vista da burocracia - diferentes instâncias de discussão e de deliberação, dificultavam as definições; uma estratégia que, na sua opinião, acarreta complicações para as instituições: a replicação das instâncias; deste modo naquele momento a Comissão suplantou isso, o que foi também uma forma de democratizar. Na sua visão, o procedimento adotado desburocratizou o processo, reduzindo essas instâncias.

O entrevistado chamou ainda a atenção para um aspecto importante e também revelador da intenção da Comissão em relação à dinâmica de trabalho: “[...] a idéia de democratização vinculada à de que o colegiado democratiza”. Este, na sua percepção, pode ser apenas a instância de um grupo que comanda autoritariamente; ou ser apenas uma instância figurativa na instituição, autorizando e homologando decisões tomadas pelo diretor. Pelo que se pode depreender havia uma intenção clara de instaurar um processo democrático de discussão e de tomada de decisões o que, no caso da perspectiva curricular projetada tem significado particular, no sentido da integração possibilitar a articulação do processo de formação a finalidades sociais mais amplas.

Com diferentes sentidos e propósitos tais questões, naquele momento, faziam parte do cotidiano de instituições e diferentes instâncias educacionais, seja pela literatura em circulação, seja por intermédio das propostas oficiais. A discussão sobre autonomia, gestão democrática e colegiada, participação da comunidade nas decisões da escola, desregulamentação e desburocratização estava disseminada no Estado, pelas propostas da Secretaria de Estado da Educação, ainda que com distintos enfoques; na década de 1990 suas ações alcançavam as escolas estaduais e municipais, envolvendo as instituições de ensino superior do Estado, inclusive a UEMG e outras instâncias do sistema educacional na produção de material e na realização de cursos e eventos.

Tratava-se de uma discussão que há muito vinha sendo colocada no Estado, sob diferentes acepções. No interior da própria Secretaria de Educação tanto a questão da

autonomia da escola como a sua gestão democrática e colegiada, colocavam -se como aspirações que integraram distintas propostas de governo, assim como a luta de profissionais de carreira que ali atuavam, articuladas entretanto a finalidades diversas. Internamente à Faculdade de Educação, tal circunstância pode ter -se constituído em elemento facilitador da dinâmica assumida pelo processo de reformulação do currículo, mesmo imbricando diferentes perspectivas e concepções de gestão democrática e participada.

A repercussão dessas idéias que circulavam não só no contexto da educação estadual, mas também em âmbito nacional, ao lado da incorporação do curso à UEMG, dando origem à Faculdade de Educação talvez tenha criado um clima de expectativas que favoreceu o processo. A própria eleição dos dirigentes da Faculdade de Educação deu -se sob o compromisso do “caminhar coletivo”; essa era, portanto, a expectativa da comunidade acadêmica. Daí talvez o “clima mais ameno” a que se referiu o entrevistado e a aquiescência da direção, em relação a uma dinâmica que ultrapassava os trâmites ordinários. Tratava -se ainda de um momento em que novos colegiados acabavam de ser instalados na instituição, dada sua incorporação à UEMG.

Ao lado disso a discussão sobre a formação estava colocada em âmbito nacional, o que, segundo professores entrevistados constituiu importante fator motivador do movimento instaurado dentro da Faculdade de Educação. Tanto Amorim¹⁵⁴, como Drumond, Chamon e Lopes, entre outros professores, acompanhavam e participavam dos eventos da ANFOPE e de outros organizados pelos educadores, o que lhes possibilitou o acompanhamento do debate sobre formação docente e do pedagogo em âmbito nacional. De outra parte, alguns professores tinham contato com a realidade desses profissionais, permitindo -lhes a percepção das dificuldades e críticas em relação à formação.

A receptividade dos professores foi considerada importante para o êxito do trabalho. Na percepção de Drumond, os docentes poderiam ter considerado a Comissão auto-suficiente; de outra parte, “[...] a maioria das comissões se considera auto -suficiente, até pela idéia de representatividade de grupos internos”, o que na sua opinião é um equívoco. Ainda na sua visão, quando uma comissão é criada, um outro contexto é criado e esse contexto tem outras relações de poder em seu interior; quem está de fora, representado, não tem necessariamente voz. Essa questão de poder foi central na Comissão. A começar por abrir mão do poder com

¹⁵⁴ Trata-se da professora Dolores Maria Borges de Amorim, também entrevistada nesta pesquisa.

que estava investida, embora tenha sido uma estratégia; abrir mão desse poder, segundo Drumond, “[...] já era um exercício de poder”.

Mas não se tratava de uma posição que representava o pensamento de todos. Embora importante, no sentido do espírito democrático que norteava o processo, nem todos os integrantes da Comissão, segundo o entrevistado, aceitaram bem a dinâmica adotada; algumas pessoas resistiram logo no princípio; aquelas que queriam imprimir um ritmo mais burocrático ao trabalho, mas eram minoria. De qualquer forma constitui um reflexo das diferentes percepções dos professores envolvidos na discussão, além de ter permitido a expressão das diferenças.

A Comissão foi constituída por representantes do Colegiado, dos Departamentos, dos alunos, representantes dos docentes efetivos e temporários na instituição, buscando incluir todos os segmentos. Mas nem todos os professores conheciam a discussão mais recente sobre formação, inclusive a dos movimentos de educadores, o que levou à necessidade de estudos, envolvendo toda a comunidade acadêmica. A comissão optou por colocar gradativamente as questões em pauta, a partir das quais se dava a preparação da comunidade. Na medida em que as definições foram sendo estabelecidas, a Comissão foi elaborando as concepções e construindo o documento do texto curricular (UEMG/CBH-FaE, 1997a).

O início dos seus trabalhos se deu a partir de duas questões para as quais ainda não se tinha clareza no curso, apesar dos muitos debates e propostas em discussão, principalmente em relação à formação do especialista, há muito sob o foco da análise da instituição, assim como no meio educacional do país. As questões eram: Que Pedagogo formar? E, sob qual concepção de Educação? (UEMG/CBH-FaE, 1997a).

Estas questões encontravam-se em discussão no contexto nacional tanto por força dos educadores que, em seus movimentos buscavam redefinir a formação do profissional da educação desde o final da década de 1970 e início da década de 1980, como em função da minuta do texto legal, que deu origem à LDB/1996. Não se pode deixar de considerar a complexidade que sempre caracterizou a questão da especificidade e identidade do Curso de Pedagogia. Naquele momento havia na instituição professores favoráveis a uma formação que superasse as especializações e outros que ainda refletiam o posicionamento de manutenção das habilitações. Embora o posicionamento da ANFOPE contasse com a adesão de grande parte dos educadores havia ainda divergências, em nível nacional, quanto à formação do pedagogo.

Com o objetivo de oferecer elementos à comunidade acadêmica para o início dos estudos propostos, a Comissão organizou três Seminários com pessoas de fora da instituição, mas envolvidas e com experiência relacionada à formação do pedagogo. E nfocando o tema “A Nova LDB e a formação do Pedagogo”, foi ouvido o Professor Carlos Roberto Jamil Cury, à época, integrando o corpo de conselheiros do Conselho Nacional de Educação com o objetivo de que os preceitos legais fossem analisados, identificando possibilidades e limites que se colocavam para a Faculdade de Educação definir o seu projeto. Um segundo tema, “A Questão das Habilitações na Formação do Pedagogo”, foi abordado pelo Professor Miguel Gonzalez Arroyo, para o qual houve uma preparação, com a distribuição prévia do texto “Reinventar e formar o Profissional da Educação Básica”. O terceiro tema, “A Questão das Metodologias de Ensino na Formação do Pedagogo”, ficou a cargo do Professor José Pereira Peixoto, à época prestando assessoria à Pró-Reitoria de Ensino da Universidade do Estado de Minas Gerais e à frente do movimento desencadeado por esse órgão para a revisão dos currículos dos Cursos de Pedagogia da Universidade (UEMG/CBH -FaE, 1997a, p.2).

Segundo o documento preliminar da Comissão de Estudos para Mudanças Curriculares

Estes Seminários serviram para confrontar nossos pressupostos com as opiniões de especialistas nas áreas que eram consideradas complexas internamente. O efeito da discussão foi a abertura de toda a coletividade ao debate buscando possibilidades de mudanças. Os Departamentos passaram a organizar discussões em torno do Currículo atual e do futuro, o que o correu até a I Assembléia Geral (UEMG/CBH -FaE, 1997a, p. 2).

Interessante registrar que mesmo não tendo contado com a participação efetiva de todos os professores e alunos, algumas estratégias adotadas pela Comissão redundaram em espaços que, de alguma forma, contribuíam para o contado de todos com a temática em estudo. Exemplo desse empenho foi a preparação para a palestra do Professor Miguel Gonzalez Arroyo. Além de ter sido realizada em dois turnos, foram assegurados espaços, dentro do próprio curso, para professores e alunos terem acesso a um texto básico abordando o tema.¹⁵⁵

¹⁵⁵ Precedendo à palestra, ocorrida em 02/04/1997, em dois turnos, no da manhã e no da noite, foi encaminhado o mencionado texto básico para leitura, pelos professores, na reunião do Departamento que ocorreu em 31/03/1997. E o dia 01/04/1997 foi destinado, com a devida aprovação do Colegia do, para que os professores e alunos em suas aulas, nas diversas turmas e em todos os turnos, estudassem o referido texto. Em relação ao aluno foi decidido que o dia 30 de abril seria destinado à discussão do documento, sob a coordenação do Diretório Acadêmico e que, em cada turma, as discussões seriam conduzidas pelo aluno/membro do Conselho de Representantes de Turmas. Cada turma elaboraria suas propostas, as quais seriam encaminhadas ao Conselho de Representantes para sua deliberação. O documento definia ainda que esse Conselho

No dia 03/04/1997 a Comissão reunida definiu alguns encaminhamentos para fundamentar e dar seqüência às atividades de professores e alunos. Dessa reunião teve origem o documento Questões Básicas para as Decisões sobre o Currículo do Curso de Pedagogia, que foi encaminhado aos professores para estudo e deliberação nas reuniões departamentais previstas no Calendário da instituição, daquele ano, com a orientação de que cada Departamento deveria elaborar suas propostas, a partir do citado texto.

O documento encaminhado retomava as questões anteriormente formuladas e em discussão na instituição e as desdobrava, tornando mais objetiva a sua abordagem. Partindo da pergunta “Formar profissionais para que?”, apresentava seis opções para análise e discussão. As opções se referenciavam nas possibilidades de formação na educação escolar, seus níveis e modalidades e em outros espaços do sistema educacional¹⁵⁶. A outra questão apresentada, no documento para discussão, requeria que as opções de formação já tivessem sido definidas, a partir das discussões em torno da primeira colocação proposta, ou seja: “Tendo claras as opções por formação, que dimensões deverão orientar a organização e metodologias curriculares?” E, também aqui, a Comissão colocava para a comunidade acadêmica algumas questões para a reflexão e a decisão, desde questões mais substantivas em relação à formação e suas bases teórico-conceituais até definições de cunho mais organizacional¹⁵⁷.

Outra temática submetida pelo documento à apreciação e definição dos membros da instituição trazia, à tona, a discussão sobre as práticas de formação e a perspectiva de abordagem que deveria ter no novo currículo, deixando transparecer as discussões dos

deveria se reunir e formalizar as propostas dos alunos para apresentação na Assembléia Geral. Previa também, o documento da Comissão, a participação dos diretores do DA e membros do Conselho de Representantes de Turmas na Assembléia.

¹⁵⁶ “A - Formar profissionais para que? 1) Opção por um dos níveis da educação escolar, conforme o disposto no Artigo 21 da LDB? 2) Formar profissionais para o Ensino Fundamental? Em que Eixos? Magistério de 1ª à 4ª série? Educação de jovens e adultos? Em que tipo de organização curricular e com base em que concepção de educação? 3) Ampliar a formação para a educação infantil - (Artigos 29, 30 e 31 da LDB)? 4) Manter a formação para o ensino médio (Formação de Professores das Disciplinas Pedagógicas para o Curso Normal (Artigo 62 da LDB)? 5) Ampliar a formação para outras áreas de educação não escolar existentes na sociedade e que apresentem necessidade da ação do pedagogo? 6) Formar profissionais para atuar nas diversas instâncias pedagógicas do sistema educacional: a) gestão educacional e escolar: planejamento; administração e inspeção; b) coordenação dos processos educativos: supervisão e orientação educacional” (UEMG/CBH-FaE, 1997, p. 1).

¹⁵⁷ Num primeiro bloco o documento arrolava, na segunda questão, aspectos da formação que poderiam se constituir em ênfases que pudessem ser contempladas na nova proposta, isto é: 1) Ênfases a serem contempladas: na função social da escola, na atualidade; nas dimensões cognitivas, afetivas, de identidade dos alunos, abordadas de forma integrada e indissociada; nas dimensões éticas da vida social; nas dimensões estéticas e simbólicas da vida social, de forma a incorporar a vida cultural dos alunos nos processos educativos; nas dimensões corpóreas do educando; nos processos de socialização, observadas as diferentes culturas escolares e de formação; nos processos de construção do conhecimento; nos vínculos entre educação e sociedade; na incorporação das comunidades ao coletivo escolar. Um segundo item constante da questão abordava a pesquisa, o seu papel e como deveria constar do processo de formação em estudo, seja como estudo, seja como prática. O documento colocava: 2) O papel da pesquisa na formação dos pedagogos, buscando colar a pesquisa a todas as dimensões da formação, para garantir que, nas suas práticas profissionais, nossos alunos sejam educadores -pesquisadores: Onde iniciar a construção do conhecimento da pesquisa? Como inserir as práticas de pesquisa para os alunos? (UEMG/CBH-FaE, 1997, p. 2).

educadores e sempre presente em diferentes momentos da história da própria instituição: a articulação da formação com o mundo do trabalho do profissional da educação. Projetava ainda a experiência já em desenvolvimento na instituição com a Análise Crítica da Prática Pedagógica do currículo anterior, aliada a uma das disposições da nova LDB quanto ao aproveitamento e incorporação, ao currículo, da experiência do aluno¹⁵⁸.

A Comissão apresentou ainda uma fonte de consulta, oferecendo a cópia dos textos para estudo. Além da LDB/1996 e do texto do Professor Miguel Gonzalez Arroyo, o documento (p. 4) em foco indicava: “Proposta de Reformulação dos Cursos de Pedagogia da UEMG”, de José Pereira Peixoto; “Uma nova concepção na Formação do Educador: os Cursos de Pedagogia da UFF - Niterói - Angra dos Reis”, de Maria Felisberta B. Trindade e outros; o Boletim da ANFOPE - Ano III, Nº 5, jan/97; Cadernos da UNESP/3 - “A formação do Educador em Questão” e o Documento Final do VIII Encontro Nacional da ANFOPE.

A I Assembléia Geral ocorreu no mês maio de 1997 com a participação aberta a todos os professores e procurando assegurar, a presença representativa dos alunos, previu o comparecimento de um representante de cada turma e do Diretório Acadêmico. Após as apresentações das discussões de todos as instâncias convidadas a refletirem e opinarem sobre os temas em discussão, sob muita polêmica e diversos embates, os presentes chegaram à conclusão que ainda era necessário mais tempo de estudo e maior aprofundamento em torno das questões relacionadas à formação do pedagogo, assim como das bases em que a mesma deveria se dar (UEMG/CBH-FaE, 1997a).

Somente uma definição foi firmada naquele momento, com relação à questão da pesquisa na formação, a qual já era foco das discussões nacionais e componente das propostas que vinham ganhando a adesão de educadores de todo o país, defendida por muitos autores e estudiosos da formação docente. Mas, ao nível da instituição, representou uma decisão importante, sem dúvida, dado o significado de ter sido tomada pelo coletivo dos membros da instituição presentes à Assembléia: a de que as atividades de pesquisa constituiriam “instrumento permanente e fundamental da formação do pedagogo e estariam presentes em todo o desenvolvimento do currículo” (UEMG/CBH-FaE, 1997a, p. 3).

¹⁵⁸ O documento incluía ainda, na segunda questão, em seu item 3: “Como vincular a formação às práticas educativas do aluno, para seja possível uma permanente análise crítica das mesmas, buscando garantir a relação da formação aos movimentos sociais que ocorrem na sociedade? a) Buscar vincular o aluno-formando às práticas educativas relacionadas com o cotidiano escolar desde o início do curso; b) Aproveitamento das práticas de trabalho do aluno -educando, como objeto de estudo, a exemplo da ACPP; c) Redimensionamento da formação buscando ampliar suas funções de forma a garantir a vinculação entre teorias, práticas, pesquisas e construção de um trabalho monográfico ou projeto de ação pedagógica como condição para a titulação do aluno” (UEMG/CBH-FaE, 1997, p. 3).

Os estudos prosseguiram e maior espaço de tempo decorreu até que fosse realizada a II Assembléia Geral, que ocorreu no dia 1º de setembro de 1997 e deliberou:

1) a formação básica do pedagogo será o Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental; 2) o pedagogo terá sua formação na perspectiva global, superando as atuais habilitações específicas; 3) o currículo será organizado em Ciclos de Formação e Núcleos Temáticos para garantir maior flexibilidade e globalização da formação (UEMG/CBH-FaE, 1997a, p. 3).

Após essas definições, a Comissão, em 08/09/1997, introduziu novos temas no debate, buscando levar professores e alunos a estudos voltados ao aprofundamento da questão da organização do Currículo por Ciclos de Formação e para que fossem propostos eixos e núcleos para a organização curricular, além da incorporação da Análise Crítica da Prática Pedagógica à nova proposta. Tratava-se de atividade já incluída no currículo do Curso desde 1985 cuja continuidade era cogitada como estratégia para assegurar a integração, uma vez que havia indicações favoráveis neste sentido. A partir de então as ações se encaminharam no sentido da sistematização dos estudos e das definições que deram os contornos da proposta, desde as perspectivas mais amplas que passaram a direcionar a formação, aos fundamentos básicos e concepções que constituíram a base de sua organização e operacionalização.

3.2.1 Perspectivas da formação: superação de fragmentações e a docência como base

As discussões da Faculdade incorporaram os questionamentos que se davam no país, em torno do Curso de Pedagogia e dos Cursos de Licenciatura; estes vinham sendo criticados há muito tempo pela desarticulação entre seus componentes e pelo distanciamento entre esses cursos e a área de atuação dos profissionais que formavam. O Curso de Pedagogia era ainda foco do debate e da crítica em razão da fragmentação, associada aos efeitos da especialização na formação e atuação, impedindo que os concluintes desse curso alcançassem o entendimento do processo educacional numa perspectiva de totalidade e uma visão ampla da realidade da educação na sociedade. As críticas ao profissional da educação tinham muitas justificativas e vinculavam-se a interesses diversos. Em relação ao pedagogo as críticas eram mais incisivas e tanto sua formação como sua necessidade na escola eram questionadas.

No plano da área de atuação, as próprias instituições começaram a requerer o profissional preparado em outras bases formativas; em vez do especialista em educação,

algumas escolas passaram a requerer o profissional em condições de desenvolver todas as atividades inerentes ao papel do pedagogo. Esse discurso encontrava sintonia na política educacional do estado, já no início da década de 1990¹⁵⁹ e o clima de mudanças e da premência de inovações que se instaurou nesse nível, corroborava a necessidade de alterações na formação do educador. Conforme evidenciaram professores entrevistados, os alunos manifestavam insatisfação com a formação. Alguns, dos últimos períodos do curso, passaram a solicitar a integração de certos componentes curriculares, como aqueles voltados de modo mais específico para a formação do Supervisor Pedagógico e do Orientador Educacional.

As discussões que mobilizavam os educadores em âmbito nacional, desde o final da década de 1970, relacionavam-se à forma como historicamente a formação docente e do pedagogo teve sua constituição no país. Essa formação em nível superior, no sentido da criação e regulamentação de estudos pedagógicos, em âmbito federal, é recente no Brasil. Quando tal iniciativa se concretizou entre as décadas de 1930 e 1940, as decisões se davam predominantemente no interior de órgãos da administração central do sistema educacional e no tocante ao currículo tais definições sempre foram prescritivas em torno de um currículo mínimo. Ainda que fundamentada na literatura educacional, a regulamentação sempre expressava a voz dos órgãos oficiais. Os profissionais envolvidos na prática nas instituições formadoras não eram chamados a participar de tais elaborações.

Como mostra Silva (1999, p.34) “[...] em sua própria gênese o Curso de Pedagogia já revela muitos dos problemas que o acompanharam ao longo do tempo”¹⁶⁰. Várias dificuldades eram apontadas nas bases de organização do Curso de Pedagogia, como comprometedoras de sua identidade. Entre estas eram citadas: a previsão de funções técnicas para um Bacharel, cujo currículo era formado por disciplinas de caráter generalista; a separação entre o bacharelado e a licenciatura, refletindo a dicotomia que orientava o tratamento de dois elementos do processo pedagógico: o conteúdo e o método; a exclusão da Didática Geral e Especial da formação do bacharel em Pedagogia. Além das dificuldades

¹⁵⁹ Ao nível do discurso a SEE/MG priorizava o profissional com as habilitações em Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional, mas o Estatuto do Magistério em vigor mantinha cargos separados para as habilitações, o que, por sua vez orientava os concursos. Nas escolas esses profissionais atuavam também de acordo seus respectivos cargos.

¹⁶⁰ Silva (1999, p. 34) chama atenção para a criação de um Bacharel em Pedagogia sem elementos que o caracterizassem. De acordo com as finalidades definidas pela Faculdade Nacional de Filosofia para o bacharel em geral, ele seria um trabalhador intelectual “[...] para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica” (Art. 1º, alínea a). Ao definir as vantagens conferidas aos diplomados, o Decreto-Lei nº 1.190/39 refere-se especialmente ao Bacharel em Pedagogia, determinando que, a partir de 1º de janeiro de 1943, seria exigido esse diploma para os cargos de técnico de educação do Ministério da Educação. Mas, acrescenta a autora, “[...] nos dois casos a referência é muito vaga para identificação de um profissional criado naquele momento e que não tinha suas funções definidas na medida em que não dispunha de um campo profissional que o demandasse”.

relacionadas à formação, a situação profissional do licenciado em Pedagogia também era considerada precária: o magistério do Curso Normal não era exclusividade sua; para lecionar nesse curso era suficiente o diploma do curso superior.

Voltado à formação do técnico e do professor para o ensino normal, o Curso de Pedagogia passou por uma regulamentação à época da LDB /1961 e como decorrência da Lei Nº 5540/1968 teve nova normatização através do Parecer Nº 252, de 1969. Às disposições deste, seguiram-se as Indicações da década de 1970, todas de autoria do Professor Valnir Chagas ¹⁶¹. O Parecer Nº 252/69 foi o instrumento legal que fixou o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia, que a partir de então deveria formar os professores para o ensino normal e os especialistas em educação para as atividades de orientação, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas de ensino ¹⁶². Ficou abolida a distinção entre o bacharelado e a licenciatura: o título obtido a partir dessa época era o de licenciado.

Uma das questões mais polêmicas dessa regulamentação relaciona -se à questão da divisão do trabalho na educação, em especial para os educadores que aderiram às discussões e proposições defendidas no movimento dos educadores. Mas nem todos os profissionais percebiam essa questão da mesma forma. Para Libâneo e Pimenta (1999, p. 245), de fato, houve uma fragmentação muito grande das tarefas, mas isso não comprometeu a existência de especialistas na escola. Para os autores “[...] a divisão de funções corresponde a uma lógica da organização escolar e, mais ainda, essas funções implicariam uma formação específica, dada a complexidade envolvida no desempenho dessas funções”. Na ótica de Libâneo e Pimenta (1999), o debate que se iniciou a partir dos movimentos de educadores e também ao nível do MEC, na década de 80, tendo como foco a crítica à legislação vigente sobre a formação de pedagogos e professores e a realidade das instituições formadoras, trouxe pouco resultado prático. Com uma trajetória marcada pela densidade das discussões e pelo êxito na

¹⁶¹ O Curso de Pedagogia, regulamentado pelo Decreto -Lei Nº 1190, de 1939 destinava-se a formar o bacharel (técnico em educação) e o professor de Escola Normal. As regulamentações que vieram depois datam de período bem posterior, o Parecer Nº 251 de 1962, em conformidade com a Lei Nº 4024, de 1961 e o Parecer Nº 252, de 1969, e em consonância com as disposições da Lei Nº 5540 de 1968. Esses Pareceres assim como as Indicações do início da década de 1970, em função da Lei Nº 5692, de 1971, que instituiu o Ensino de 1º e 2º Graus, na perspectiva do movimento de reformas educacionais instauradas no governo militar, tiveram como influência o pensamento do Professor Valnir Chagas, então no Conselho Federal de Educação. A Indicação Nº 22 de 1973 fixava diretrizes para nortear e definir a formação do profissional da educação do magistério - docente e não docente - para atuação no modelo de estrutura escolar de 1º e 2º graus recém implantado. A esta seguiram-se outras três Indicações para determinarem e caracterizarem cada setor de atuação profissional.

¹⁶² Segundo o relator do Parecer 252/69, “[...] a profissão que corresponde ao setor de educação é uma só, mas que por natureza, não só admite como exige modalidades diferentes de capacitação, a partir de uma base comum”. Por essa razão, o Curso de Pedagogia deveria ter uma base comum e outra diversificada, a primeira formada por matérias consideradas básicas, importantes para a fundamentação teórica de qualquer profissional da área. Em seguida, as disciplinas profissionalizantes próprias de cada habilitação. A Lei 5.540/68 previu também a organização de cursos profissionais de curta duração. Das cinco habilitações previstas em lei três poderiam ser oferecidas na modalidade da curta duração: administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar. Os profissionais formados nessa modalidade poderiam atuar nas escolas de primeiro grau. A licenciatura curta foi bastante criticada em vista do aligeiramento da formação desses profissionais.

mobilização dos educadores, os problemas apontados nesses cursos perduravam, tanto no âmbito oficial quanto nas instituições universitárias¹⁶³.

As discussões internas à instituição refletiam essas diferenças de posicionamentos presentes no meio educacional. Havia grupos de professores identificados com uma perspectiva que superasse as especializações, como outros favoráveis à manutenção das habilitações separadas

A diversidade de posições em relação à formação gerou um longo debate. Além da influência das respectivas áreas disciplinares (GOODSON, 1997), não se pode deixar de considerar o papel das associações dos especialistas neste sentido, bem organizadas e atuantes no Estado. O próprio Estatuto do Magistério em vigor previa cargos separados para as diferentes habilitações, o que de certa forma direcionava a absorção dos pedagogos formados na rede estadual de ensino, assim como a realização dos concursos.

Ao lado disso, uma outra questão emergiu no debate: o espaço de trabalho em instituição não escolar para o pedagogo. Surgiu ao mesmo tempo a discussão em torno da formação do pedagogo para outras instâncias que não a escola¹⁶⁴. Essa perspectiva de trabalho para o pedagogo contribuiu para a introdução de outras questões no debate, mas algumas definições direcionaram seu encaminhamento. Um dos aspectos fortes que deram sustentação à definição foi a de que se buscava superar a fragmentação do trabalho e, se o local fosse determinante da formação, corria-se o risco de um outro tipo de dicotomização.

Diante desse quadro, de início uma definição ganhou a adesão do grupo: a de que o cerne da proposta curricular deveria ser a formação do profissional da educação, formação essa entendida como uma sólida preparação teórica e prática, tendo como base a docência, que permita ao pedagogo atuar com competência onde quer que ocorram processos educativos: na sala de aula, nas escolas, nas organizações sociais diversas, nos movimentos

¹⁶³ Os autores citam como exemplo a questão da identidade do Curso de Pedagogia que, segundo os mesmos, remonta aos pareceres de Valmir Chagas, enquanto membro do antigo Conselho Federal de Educação, questão esta retomada pelo movimento de educadores, que deu origem à ANFOPE, tendo também se tornado tema recorrente de estudo para pesquisadores da área. Ainda segundo Libâneo e Pimenta (1999), em meados da década de 80, os pesquisadores da área já apontavam a necessidade de superação das habilitações e especializações pela valorização do pedagogo escolar, considerando que o fazer pedagógico ultrapassa a sala de aula e a determina. Apesar de experiências alternativas terem sido tentadas em algumas instituições e de alguns pareceres sobre currículos experimentais terem sido expedidos pelo Conselho Federal de Educação, na visão dos autores citados, o Curso de Pedagogia pouco se alterou em relação ao Parecer 252/69, a não ser a atribuição, ao lado de outras, da formação em nível superior de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, supressão das habilitações e alterações na denominação de algumas disciplinas. Com referência às licenciaturas, os autores também não percebem mudança substantiva; foram tentadas algumas formas diferentes do percurso da formação, uma mantendo o 3+1, outras distribuindo as disciplinas pedagógicas ao longo do curso; em relação ao local da formação pedagógica, em alguns lugares foi mantida nas faculdades de educação, em outros, foi para institutos/departamentos/cursos.

¹⁶⁴ À época da elaboração do Currículo discutia-se se a formação deveria ser direcionada ou não para (ou pelos) possíveis locais de trabalho do pedagogo, como: pedagogo escolar, pedagogo social, pedagogo hospitalar, entre outros.

sociais, nas organizações de trabalho e produção, dentre outras (UEMG/CBH-FaE - Curso de Pedagogia, 2002, p. 6-7).

A concepção de formação do pedagogo introduzida no currículo encontrou seu principal respaldo nas proposições dos educadores e na perspectiva teórica crítica. Foi mantida a docência como base e unidade integradora, introduzida na reformulação curricular da década de 1980; ao lado da definição pela continuidade da formação do pedagogo, o que vinha ocorrendo no curso desde a década de 1970 - considerada um dos compromissos institucionais -, foi prevista sua formação profissional como Gestor de Processos Educativos; a intenção era a de superar as habilitações separadas, oportunizando-lhe uma visão ampla e global da escola, dos sistemas educacionais e de suas responsabilidades pela gestão, planejamento, supervisão, inspeção e orientação das atividades educativas.

Nessa definição teve grande importância a experiência da instituição e o compromisso firmado ao longo de sua trajetória na educação do Estado, o seu foco sempre direcionado à formação docente para o ensino normal, visando também os anos iniciais do ensino fundamental. Diante do quadro complexo em que se dava a discussão nacional sobre a especificidade do curso, essa experiência foi fator decisivo, mesmo com diferenças teóricas internas, relacionadas às diferentes áreas disciplinares. Ao lado disso, constituíram fatores também relevantes para a tomada de decisões: a política da Universidade, em relação aos seus cursos de pedagogia, voltada para a formação docente; as indicações de pesquisas internas; a influência do movimento dos educadores que ganhou a adesão de muitos professores da instituição; a atuação e a perspectiva teórica de professores em posição de influência naquele momento no curso.

Lembrando Goodson (1997), determinados grupos disciplinares e professores têm papel importante em determinadas decisões, ao ocuparem posições estratégicas. Na situação sob análise, a Comissão e os adeptos dessa perspectiva contaram com a mediação de alguns docentes, entre os quais a da professora Chamon, junto a instâncias competentes da instituição, que em princípio não eram favoráveis à perspectiva de formação do gestor, superando as habilitações. Essa posição tinha respaldo em pesquisas recentes das quais a professora, e outros docentes, haviam participado, na própria instituição e na sua vida acadêmica, cuja abordagem se referenciava na teoria crítica, em especial na repercussão da divisão social do trabalho na escola e no processo pedagógico¹⁶⁵.

¹⁶⁵ Em entrevista concedida, a professora Magda Lúcia Chamon, que à época da elaboração da proposta retornava do Curso de Doutorado realizado na UFMG, reportou-se a pesquisa anterior, realizada na década de 1980, que fundamentou sua dissertação de Mestrado junto à mesma instituição. Mencionou também pesquisa realizada no curso, que buscou analisar a

A partir dessas definições e no sentido da convergência dos estudos, foi colocada em perspectiva a formação de um profissional que tivesse condições de lidar de forma dinâmica e dialética com a prática educativa em suas várias modalidades. Essa prática de veria ser sustentada por uma teorização que lhe desse condições de inserção em diferentes estruturas, contextos e situações educacionais. Um profissional que conhecesse e fosse capaz de analisar a realidade em que se insere como cidadão e trabalhador, esta belecendo as necessárias vinculações entre as questões educativas e as sociais mais amplas, buscando a efetividade das ações pedagógicas; que fosse capaz de colocar no coletivo, onde se realiza o processo educativo, as suas habilidades e conhecimentos a partir de uma concepção clara de educação (UEMG/CBH-FaE, 2002, p. 6-7).

Nesse âmbito a concepção de educação incorporada à proposta parte da sua relação com as outras ciências e com a realidade social, como área do conhecimento na qual se interrelacionam várias ciências, constituindo-se num campo de saber especializado. Nessa concepção, os fenômenos educativos são percebidos como parte do conjunto de fenômenos sociais, devendo sua análise não dissociar-se destes. Mesmo com estatuto próprio, dada sua especificidade, a educação precisa articular-se a outras ciências no que se refere às concepções epistemológicas e em relação às metodologias (UEMG/CBH-FaE, 2002, p. 7).

Refletindo as discussões dos educadores, emergem na proposta duas grandes preocupações associadas: a questão da integração - tanto na dimensão da produção do conhecimento, como permeando a construção da proposta desde seus aspectos mais amplos a definições mais voltadas à operacionalização, como a proposição do trabalho coletivo e democrático como suposto do trabalho escolar; e a questão da vinculação teoria e prática, traduzida na perspectiva da articulação com a realidade de trabalho do profissional da educação e compreensão crítica de sua organização. A partir dessa discussão foram delineadas as concepções básicas da proposta

3.2.2 Concepções básicas da formação

O documento que contém o texto do currículo de 1998 inicia evocando sua base legal e afirma que “[...] as concepções norteadoras da sua elaboração respondiam às disposições constantes da LDB/96, incorporando a Base Comum Nacional para a formação de

importância da formação de professores em nível superior e sua repercussão na atuação dos mesmos, a partir da qual foi constatado que a atuação destes não revelou mudança significativa, em razão do tipo de formação alcançada.

educadores, em vista de uma formação que viabilizasse a participação dos educadores nas várias instâncias educativas da sociedade. Esclarece, ainda, que a partir daí foram estabelecidos os pressupostos para a formalização do Currículo, ou seja, “[...] foram estabelecidas descrições conceituais fundamentais [...]” à proposta elaborada (UEMG/CBH - FaE, 1997b, p. 1).

Mas a concepção de Base Comum Nacional traduzida na proposta referencia -se naquela que foi construída pelos educadores e que já vinha em discussão , na instituição, desde a reforma curricular anterior realizada no curso na década de 1980 ¹⁶⁶. Esta foi colocada pela ANFOPE como perspectiva para a formação e superação da fragmentação gerada pela s Habilitações no Curso de Pedagogia e da dicotomia entre a formação dos pedagogos e demais licenciados, considerando a docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.

A idéia central da base comum nacional - “[...] uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental, tendo a docência como base da identidade profissional” - tal como a defende o movimento, teve sua elaboração inicial no Primeiro Encontro Nacional em Belo Horizonte, em 1983, como contraposição à concepção de pedagogo como um generalista que não contemplava na sua formação a preparação para a docência. Os encontros nacionais seguintes buscaram aprofundar e ampliar as discussões sobre esta temática na tentativa de superar as antigas dicotomias expressas pela divisão em habilitações, no caso do Curso de Pedagogia e, “[...] nas licenciaturas em geral pelo sistema de formação conhecido como o 3+1, que separa conteúdo específico (comum ao bacharelado) e formação pedagógica (específico à licenciatura, como um complemento ao final do curso)”. De acordo com esse documento a busca de uma base nacional comum expressou o posicionamento dos educadores contra a imposição de uma formação dicotomizada nos cursos de licenciatura (ANFOPE, 2002, p. 9-10).

¹⁶⁶ A docência como base da formação já estava incorporada no projeto de formação do curso desde o currículo implantado em 1985, refletindo o que ocorria também no país. Apoiada em resultados de pesquisa, Brzezinski (*apud* BRZEZINSKI, 1999, p. 93) afirma que “[...] a docência como base de formação do pedagogo vinha sendo definida como p arte da identidade desse profissional. E essa busca vem sendo feita pelo curso de pedagogia das faculdades de educação das universidades públicas, que se centram em uma das postulações de Saviani (1976), qual seja: a formação do professor e do especialista no educador, com o que concorda o Movimento Nacional de Educadores” Ainda segundo a autora, essa base da identidade do pedagogo centrada na docência foi definida pelas experiências iniciadas nas universidades públicas, desde 1985. Para Freitas (1999) o Curso de Pedagogia, em grande parte das Instituições de Ensino Superior, desde meados da década de 1980, constituiu-se como um curso de graduação plena, licenciatura e bacharelado, com projeto pedagógico próprio, responsável pela formação de profissionais para a educação básica, eliminando a fragmentação das antigas habilitações, e possibilitando sua inserção em outros campos profissionais.

Ao incorporar a concepção de Base Comum Nacional defendida pela ANFOPE, a proposta assumiu também seus eixos¹⁶⁷. Ao lado da perspectiva de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, a articulação teoria e prática foi prevista de modo a impregnar todo o currículo, enfatizando: o trabalho docente como base da formação e fonte dessa articulação, considerado o princípio educativo do trabalho na formação profissional; e a pesquisa como meio de produção do conhecimento e intervenção social. Estas concepções básicas deram a fundamentação e direcionaram a organização da proposta curricular (UEMG/CBH -FaE, 2002, p. 5).

À época da elaboração do currículo, as discussões sobre essa temática enfatizavam que a dissociação teoria e prática se dava tanto na organização curricular dos cursos, evidenciada na disposição dos conteúdos no tempo/espaço escolar, como pelo distanciamento entre a formação e o campo de atuação profissional. De acordo com esse entendimento, grande parte dos estudos acadêmicos se desenvolviam sem a articulação necessária com a realidade de trabalho do profissional em formação; com isso, processava-se muitas vezes priorizando a abordagem de situações e de questões pedagógicas, quase sempre desvinculadas e abstraídas do contexto e da vivência das instituições educativas e dos alunos.

Um texto abordando essa temática (RAYS, 1998), distribuído aos professores, em apoio aos estudos que subsidiaram a implantação da proposta, bem no seu início, é também revelador da perspectiva teórica que direcionou a incorporação dessa questão, ao projeto de formação. Apoiando-se em Gramsci (1978, p. 55-57), o autor deixa claro que cada concepção de mundo e cada filosofia se preocuparam com essa relação, o que torna evidente a necessidade de se analisar e criticar as diversas formas pelas quais esse problema se apresenta na história das idéias. Segundo Gramsci

Se o problema de identificar teoria e prática se coloca, coloca-se nesse sentido: construir sobre uma determinada prática uma teoria que, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em curso... A identificação de teoria e prática é um ato

¹⁶⁷ “[...] sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional”; unidade entre teoria/prática que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso e não apenas a prática de ensino, o que implica em novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino de conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; ênfase na pesquisa como meio de produção do conhecimento e intervenção na prática social”(ANFOPE, 1998, p. 3); (UEMG/CBH -FaE, 2002, p. 5).

criativo, pelo qual a prática é demonstrada como racional e necessária, ou a teoria, como realista e racional (GRAMSCI, 1978, p.55-57, apud RAYS, 1998, p. 34).

Explicitando mais a perspectiva teórica desse enfoque, Rays (1998, p.35) argumenta que a atividade consciente do homem é guiada pela união da teoria e da prática, na forma histórico-social da atividade-trabalho; envolve valores cognitivos e práticos. Essa união caracteriza o próprio homem; toda ação humana realizada com base nesse princípio ocupa posição científica na atividade consciente do homem. Tal caráter se expressa no momento em que o homem se reconhece como homem histórico e tem consciência de suas condições socio-culturais concretas; quando tem consciência da sua história - “[...] trabalhando-pensando e pensando-trabalhando, o homem conhece e transforma, cientificamente, seu mundo circundante”.

A concepção de vinculação teoria e prática, incorporada à proposta curricular, coloca na mediação com o mundo do trabalho, a chave mestra de sua concretização e, embora prevista para perpassar todo o currículo, o momento por excelência de sua efetivação corresponde ao desenvolvimento das Práticas Pedagógicas de Formação - PPF. Estas perpassam todo o currículo e envolvem momentos de prática propriamente dita, na área de atuação do profissional da educação, bem como momentos de reflexão sob a ótica de diferentes campos do conhecimento, conforme o Núcleo Formativo semestral em curso e seus objetivos. A pesquisa tem papel importante nessa vinculação - o eixo das práticas de formação teria no processo investigativo a base e a direção de seu desenvolvimento.

A integração foi colocada como inerente à proposta no sentido de viabilizar a vinculação teoria e prática, pela superação da excessiva disciplinaridade apontada como uma das dicotomias presentes nos currículos de formação de profissionais da educação. Segundo o documento, a questão da compartimentação e da fragmentação do conhecimento, associada à disciplinaridade apontada na organização dos conteúdos das ciências básicas da formação, aliadas a uma certa tendência a verem-se de forma técnica as ações docentes e de profissionais da Pedagogia, conduziu à formulação de alguns caminhos para a organização do Currículo em foco.

Assim, foi colocada em perspectiva: uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais; uma formação que possibilitasse a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições para a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional. A partir daí foram delineados “[...] alguns caminhos para a organização curricular”, entre os quais:

- . busca da profundidade teórica pelo conhecimento das elaborações de várias áreas, captando suas bases epistemológicas, seu processo histórico de construção e suas inter-relações com as várias áreas;
- . constituição de espaços de formação interdisciplinares para que o aluno/formando possa vivenciar, ao mesmo tempo, experiências de análise teórica em vários focos sobre um objetivo e práticas docentes que superem as práticas tradicionais, marcadamente disciplinares;
- . reelaboração dos conteúdos científicos, filosóficos, éticos, estéticos, culturais formalizados em disciplinas estanques e, em muitos casos, contendo elementos teórico-práticos ultrapassados, buscando superar o seu caráter especificista e fechado de forma a garantir sua permeabilidade para que as novas produções sejam rapidamente assimiladas na formação. Assim sugere-se que as denominações das áreas curriculares sejam abertas e ampliadas em torno das ciências e conteúdos da formação e ainda, organização e dinâmica curriculares processuais e flexíveis que permitam produzir o movimento teoria/prática/teoria (UEMG/CBH-FaE, 2002, p. 5).

A perspectiva integradora constituiria uma busca permanente; seria uma construção em processo, no âmbito de uma organização curricular flexível e dinâmica que, a partir do referencial teórico proposto constituir-se-ia e transformar-se-ia em contínua construção, requerendo um trabalho coletivo para sua operacionalização. Oportunizaria formas de produção individual e coletiva de conhecimento, bem como a vivência de práticas democráticas para essa realização. Teria em vista oferecer uma perspectiva crítico-analítica ao professor / pedagogo tanto em relação à educação como no que se refere à sua própria prática; uma formação que lhe possibilitasse autonomia intelectual, pedagógica e profissional para uma atuação direcionada pela reflexão e por necessidades retiradas da realidade sociopolítica e cultural em que se efetiva sua prática.

3.3. Organização curricular: Ciclos de Formação, Eixos Temáticos e Núcleos Formativos

O Currículo foi organizado em Ciclos de Formação, definidos a partir da área de atuação do futuro pedagogo e professor, previstos ao mesmo tempo como qualificadores profissionais, na medida em que teriam um objeto de formação delimitado, com uma organização de estudos aprofundada. Para essa definição teve relevância o que foi considerado básico e optativo na formação do pedagogo e do professor, resultando na organização de Ciclos de Formação Básica - obrigatórios e Ciclos de Formação Optativa. Foi prevista ainda a possibilidade de outros estudos, de modo a assegurar a flexibilidade na oferta de novos tipos de formação sempre que haja necessidade social clara (UEMG/CBH-FaE, 1997b).

São dois os Ciclos de Formação Básica - obrigatórios: Ciclo de Formação I - Docência para a Educação Básica - Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Ciclo de Formação II - Gestão de Processos Educativos da Educação Básica - Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional. Os Ciclos de Formação Optativa visam atender às demandas variadas de formação do Pedagogo em espaços educativos existentes, ou que venham a constituir-se na sociedade. Além dos ciclos previstos, há flexibilidade no currículo para a formalização de novos, se oportuno ou necessário.

A definição dos Ciclos de Formação, segundo o texto da proposta curricular, além de atender à LDB/1996, buscou também manter a história da instituição no que se refere à formação de profissionais da educação.

A justificativa para o Ciclo de Formação Básica I foi apresentada nos seguintes termos:

A formação de professores para o Ensino Fundamental garante a nossa vinculação à nossa trajetória histórica, sempre votada à educação básica e à formação de educadores. A Faculdade de Educação constituiu-se a partir do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais e acumula um percurso histórico de trabalhos na educação que tem reconhecida importância em Minas Gerais e no Brasil. Um projeto de formação de professores para o Ensino Fundamental é a perfeita continuação da responsabilidade histórica de que a Faculdade não pode abdicar-se. Por outro lado partilhamos do objetivo da LDB pela formação dos professores em Curso Superior e a faremos de maneira a garantir a qualidade do profissional que venha a superar a atual situação da Educação Fundamental no Brasil. (UEMG/CBH-FaE, 1997b, p. 3).

O Ciclo de Formação Básica II teve a seguinte argumentação:

Desde 1970, o Curso de Pedagogia do IEMG vem formando o Pedagogo para atuar como profissional que ofereça suporte pedagógico às escolas e aos sistemas educacionais. A Faculdade de Educação continuou esta tarefa e buscará fazê-la, a partir do novo Currículo, tendo em vista o que diz o Artigo 64 da LDBEN: “A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino garantida, nesta formação, a base comum nacional”. Ao atuar nas escolas, o pedagogo buscará ser suporte para a realização de todas as atividades, atuando integrado aos vários setores, buscando articular e desenvolver coletivamente o trabalho educativo. A sua formação como Gestor de Processos Educativos possibilitará a visão ampla e global da escola e do sistema educacional e suas responsabilidades pela gestão, planejamento, supervisão, inspeção e orientação das atividades educativas (UEMG/CBH-FaE, 1997b, p. 3).

Os ciclos de formação optativa foram pensados como “a possibilidade de atender às demandas variadas de formação de Pedagogos para atuar em espaços educativos existentes ou que venham a constituir-se na sociedade”; isso fez com que a Faculdade formalizasse alguns Ciclos de Formação Optativa, mantendo-se aberta à possibilidade de vir a formalizar novos.

Foi ainda planejado que todos os alunos, após fazerem os dois Ciclos de Formação Básica, poderiam optar por mais um Ciclo de Formação ¹⁶⁸ (UEMG/CBH-FaE, 1997b, p.3)

O Currículo tem ainda a Área de Enriquecimento Curricular com o objetivo de aprofundar aspectos da formação do aluno, a partir de Tópicos de Estudo de sua livre escolha. A constituição das turmas é prevista conforme o interesse dos alunos e observa, a cada semestre, normas específicas definidas pelo Colegiado do Curso de Pedagogia, quanto à viabilidade e oportunidade da oferta. Além dos tópicos já previstos há abertura para outras proposições, a partir de projeto docente e interesse dos alunos (UEMG/CBH-FaE, 1997b, p.5).

Os Ciclos de Formação Básicos são constituídos por Eixos Temáticos que se integram no decorrer do curso, em oito Núcleos Formativos semestrais, com a duração de quatro anos, delimitando e especificando os objetos de estudo de cada um, sob o ponto de vista histórico, sociológico, cultural e psicológico e as habilidades teórico-práticas previstas para os profissionais em formação. Segundo a proposta “os Eixos Temáticos, que contêm toda a Base Comum Nacional para a Formação de Educadores, permitirão a superação da organização curricular disciplinar tradicional, tornando as práticas de formação mais integradas”. São os seguintes os Eixos Temáticos: Estudo da Educação e da Sociedade, A escola e o aluno no Ensino Fundamental, A sala de aula: as práticas da escola do Ensino Fundamental, Bases Históricas, Sociais e Legais da Educação Escolar Brasileira e Práticas Pedagógicas de Formação.

Cada Eixo se desdobra em Temas/Disciplinas ¹⁶⁹, definidas de modo a permitir maior flexibilidade na abordagem das diferentes áreas de conhecimento e possibilitar sua integração.

¹⁶⁸ A implantação desses ciclos se daria pelos seguintes critérios: a) a existência real de demanda social pela formação de profissionais na área desejada; b) a capacidade da Faculdade em oferecer a formação definida pelos seus órgãos colegiados competentes. Esta definição terá como base a disponibilidade de espaço físico e corpo docente adequado disponível; c) a formação de turma com, no mínimo, trinta alunos (UEMG/CBH-FaE, 1997b, p. 3).

¹⁶⁹ Estudos Históricos: A educação na formação social moderna - Educação no Brasil; Estudos Filosóficos: Filosofia Sociedade e Educação - Epistemologia das Ciências da Educação; Estudos Antropológicos: Cultura, Sociedade e Educação; Estudos Sociológicos: Sociedade e Educação; Estudos de Psicologia da Educação: Processos de Aprendizagem; Estudos Sobre o Aluno com Necessidades Educacionais Especiais: Aspectos históricos, sociológicos, culturais, psicológicos e cognitivos; Introdução ao Estudo da Pesquisa; Estudos da Pesquisa; Estudos Sobre Estatística Aplicada à Educação; Estudos da Organização e Funcionamento do Sistema Escolar; Estudos Sobre a Organização Social e Técnica do Trabalho Capitalista; Estudos Sobre a Gestão de Processos Educativos Escolares; Estudos Sobre a Organização Curricular; Estudos Sobre a Sala de Aula Como Espaço Social, Cultural e Histórico; Estudos Sobre Didática, Avaliação Educacional e Teorias Pedagógicas; Estudos Sobre Avaliação Educacional; Estudos Sobre Políticas Públicas e Economia da Educação; Estudos dos Conteúdos e Metodologias do Conhecimento Escolar: Língua Portuguesa no Ensino Fundamental; Matemática no Ensino Fundamental; Geografia e História no Ensino Fundamental; Ciências Naturais no Ensino Fundamental; Educação Física no Ensino Fundamental; Arte no Ensino Fundamental. Práticas Pedagógicas de Formação: a) Outras Atividades Acadêmico-científico-culturais: Atividade de Cultura e Arte; Estudos sobre Educação, Comunicação e Tecnologia; b) Prática como componente curricular: Atividade de Integração Pedagógica - AIP; Prática de Pesquisa / Produção de trabalho científico / elaboração de monografia; Orientação de Monografia; Estágio / observação de gestão (instituições educacionais, escolares e não escolares; c) Estágio / Escola.

A organização em Núcleos Formativos, previstos por semestre, teve em vista a utilização de mecanismos de integração curricular tanto no planejamento, quanto na execução e avaliação de atividades. Foram definidos objetivos e ênfases para direcionamento de cada Núcleo Formativo para os quais devem convergir tanto os estudos acadêmicos, como as práticas de formação do correspondente período letivo, em curso (UEMG/CBH -FaE, 2002).

Segundo Drumond, a base do currículo era “[...] integrar tudo, o tempo todo”. Integrar no sentido de superar a disciplina e a fragmentação; e “[...] tentar de alguma forma trabalhar mecanismos curriculares, construir uma engenharia curricular que permitisse que isso se efetivasse”. Por isso a idéia de criar ciclos de formação; “[...] talvez a influência da discussão do ciclo na educação básica mesmo”, disse ele; mas a questão central da formação estava na relação com o mundo do trabalho, à preocupação em atender a uma demanda da sociedade no sentido de que o pedagogo atuasse como gestor educacional; “[...] mais do que responder ao mercado de trabalho, a intenção era formar para resolver o problema do trabalho na sociedade, na área da educação e, por isso, o ciclo de gestão e de do cência”.

Outra questão, colocada por Drumond “[...] é que esse era um mecanismo integrador, o ciclo; ele integra a formação toda em torno de uma questão central: o trabalho; então isso, de alguma forma, superava um pouco a questão da formação anterior em habilitações, consideradas muito técnicas”. Outra idéia importante foi “[...] a organização dos períodos semestrais em núcleos formativos com ênfases, como mecanismos de integração”; através do núcleo nucleava-se a formação”. Sintetizando explicou o entrevistado; “[...] partia-se do ciclo, nesse ciclo distribuía-se os núcleos, voltados para o ciclo; cada núcleo tem ênfases, em torno das quais busca-se os conteúdos e as práticas de formação; todos mecanismos de integração”. Foram também criados espaços para favorecer a integração no decorrer do desenvolvimento curricular, as Aulas integradas e a Atividade de Integração Pedagógica - a princípio Análise Crítica da Prática Pedagógica, oriunda do currículo de 1985.

3.3.1 A integração curricular em processo: Atividade de Integração Pedagógica

A Atividade de Integração Pedagógica, a AIP, e as Aulas integradas constituem momentos formalmente previstos no currículo e no horário de aulas para que a integração se efetive em processo. Essas aulas são planejadas por antecipação para alguns componentes curriculares, em determinados Núcleos Formativos, o que não impede a inclusão de outros, se for de interesse de alunos e professores; envolvem dois a três temas/disciplinas; foram

previstas de modo que os próprios professores definam a programação a ser desenvolvida, a partir dos objetivos e ênfases dos Núcleos Formativos e respectivos planos de curso.

Segundo a proposta, a integração alcança seu ápice no desenvolvimento das PPF. Estas constituem o Eixo que perpassa todo o Currículo e incluem: Atividade de Cultura e Arte, Atividade de Integração Pedagógica - AIP, Prática de Pesquisa, Elaboração de Monografia, Estágio, Estudos Autônomos. As Práticas Pedagógicas de Formação constituem objeto da reflexão de todos os componentes curriculares e configuram o momento em que o projeto de formação se vincula às práticas de trabalho socialmente existentes, conforme o Ciclo de Formação (UEMG/CBH-FaE, 1997b, 2002).

É o momento em que a formação se articula com a área de atuação, oportunizando ao aluno o contato e a reflexão sobre o mundo do trabalho do profissional da educação, desde o início do curso. As PPF constituem o fundamento do trabalho de conclusão de curso e envolvem momentos que se vinculam e se intercomplementam: análise diagnóstica da realidade profissional; problematização dessa realidade e elaboração de projeto de ação para transformá-la. Em todos os Núcleos Formativos semestrais foram previstos períodos de atividades práticas vinculadas às suas diferentes temáticas as quais servirão de instrumento orientador das ações dos alunos (UEMG/CBH-FaE, 1997b, 2002).

Segundo a proposta, por esse eixo se viabiliza de modo bastante especial um dos pilares do projeto: a vinculação teoria e prática e a integração, ao mesmo tempo fundamento e perspectiva buscada pelo curso. Foi assim prevista a estreita vinculação entre as demais práticas e a pesquisa, em especial o estágio, de modo que o contato do aluno com a realidade de trabalho se desse a partir de um olhar investigativo. Sob a coordenação da Atividade de Integração Pedagógica, as PPF configuram momentos de participação docente e discente, tanto coletiva quanto individual. Foram previstos períodos regulares, estabelecidos na organização curricular, para a realização das Práticas de Formação.

A pesquisa tem uma dimensão importante e estratégica no interior da proposta: integra dois dos Eixos Temáticos que estruturam o currículo. Em um deles envolve estudos necessários à formação do pesquisador, os quais são ao mesmo tempo respaldados pelos demais campos de conhecimento que compõem o currículo; como parte das PPF constitui também objeto da reflexão de todos os componentes curriculares e possibilita a articulação, a investigação e a intervenção na prática educativa, a partir do contato direto com a área de atuação do profissional da educação.

Desta forma ao longo do processo formativo o aluno tem, segundo a proposta, acesso a um instrumental teórico-prático que lhe favorece o conhecimento e a análise da prática educativa, a partir de temáticas retiradas e/ou referenciadas na própria realidade, sob diferentes enfoques disciplinares. A pesquisa tem papel estratégico tanto na integração interna dos componentes curriculares e nas duas habilitações oferecidas, como na articulação do curso com a realidade de trabalho do profissional da educação. Como culminância foi prevista a elaboração de trabalho monográfico, formalizado e apresentado ao final do curso, como requisito parcial para sua conclusão.

Essa atividade teve sua origem no Currículo de 1985, sob a denominação Análise Crítica da Prática Pedagógica - ACPP. Já havia uma avaliação no sentido de sua antecipação, o que não chegou a se concretizar. Foi redefinida de modo a englobar todos os professores e alunos, por turma, em todos os Núcleos Formativos, na condução das Práticas Pedagógicas, desde o início do Curso. A partir de fevereiro de 2000, após avaliações e sugestões dos professores e alunos, passou a ser denominada Atividade de Integração Pedagógica, considerada mais adequada aos objetivos desse espaço no novo currículo.

Sob a ótica de Drumond, havia toda uma estrutura para promover a integração curricular, mas ainda assim era necessário um mecanismo para torná-la prática, a AIP foi o mecanismo. A idéia era trabalhar, ali, as questões, através das ênfases, utilizando um mecanismo considerado à época fundamental, a pesquisa, oferecendo as práticas de investigação, as metodologias, fornecendo, enfim, elementos para que fosse superada a perspectiva tecnicista, atribuída à formação e em especial ao estágio.

Pelo que se pode depreender, a questão da fragmentação esteve na base dos motivos que levaram à reformulação do currículo, evidenciada nos documentos e na percepção de muitos professores e alunos. Da sua crítica, relacionada aos efeitos da divisão social do trabalho nas relações escolares e no processo pedagógico, emergiu a perspectiva de sua superação: o trabalho como prática social e histórica e seu princípio educativo. Com essa perspectiva, assumiu centralidade na proposta a concepção de trabalho docente, unidade integradora de fundo, base da formação e fundamento da sua organização em ciclos de formação, relacionados ao mundo do trabalho do profissional da educação.

A partir desse argumento central a pesquisa, como parte dos estudos teóricos e como base das PPF, emergiu como instrumento para fazer a necessária articulação entre os estudos acadêmicos e a realidade do trabalho, a partir de uma perspectiva investigativa, orientada pelo conhecimento científico. Buscava-se com isso assegurar ao aluno um olhar investigativo no

contato com as práticas do trabalho socialmente existentes e, por meio dos estudos acadêmicos, assegurar a reflexão sobre esses e espaços. Por isso o eixo das PPF é considerado o ápice da vinculação teoria e prática. Tendo como mediação as práticas reais de trabalho, a formação possibilitaria a análise e problematização das questões pedagógicas e educacionais e a elaboração de um projeto de atuação nessa realidade, referenciando -se tanto nos estudos acadêmicos como na realidade de trabalho. Por essa razão a vinculação teoria e prática é um dos seus eixos e a integração é considerada inerente à proposta.

Definidas as questões básicas foram delineados os demais conceitos, tendo como referência principalmente as proposições da ANFOPE, que se coadunavam com esse referencial teórico. Muitas das concepções do Currículo em foco tais como a integração, a articulação teoria e prática, a pesquisa como parte dessa articulação, assim como as práticas pedagógicas, perpassando todo o processo formativo, a ênfase no trabalho coletivo e na gestão colegiada faziam parte do discurso educacional da época e, dessa forma integravam textos diversos, assim como debates e relatórios de pesquisa da própria instituição.

Mas havia diferentes perspectivas teóricas em circulação no próprio curso, levando a diferentes abordagens dos mesmos conceitos. Tanto que as divergências que já se manifestavam no período de elaboração da proposta ficaram ainda mais evidentes no momento de sua execução.

Em meio a essa diversidade, foi bastante produtivo para o curso o processo engendrado para a elaboração do currículo. Além de ter aberto espaço para a discussão da formação por toda a comunidade acadêmica, permitiu que diferentes perspectivas teóricas e interesses vinculados aos distintos grupos viessem à tona. Contribuiu para colocar em questão algumas formas de poder, não tão evidentes, mas cristalizadas na instituição, alterando ainda a forma usual de tomada de decisões. Diferentes questões emergiram nos debates, traduzindo distintas formas de entendimento e de percepção da formação do pedagogo e do professor, revelando ainda interesses diferenciados na organização curricular e departamental.

Teve importância nessa dinâmica a atuação do grupo de professores identificados com a perspectiva teórica crítica, que já vinha exercendo sua influência no curso, buscando implementar uma proposta de formação condizente com seus princípios e resultados de algumas pesquisas ali realizadas; esse grupo encontrava também respaldo nas propostas dos educadores e entre professores de outras instituições (GOODSON, 1997), em sua rede de relações profissionais. Talvez, também por isso, naquele momento, em meio à diversidade de concepções em circulação, esses professores que tinham a posse de um discurso mais

articulado - que já vinha sendo construído desde a década de 1980 - conseguiram que suas concepções fundamentassem a proposta e o processo de sua elaboração.

No momento da execução as divergências que permearam o processo de elaboração se explicitaram. Mesmo porque passou a envolver todos os professores. Embora tenha sido elaborado com a participação aberta, nem todos os professores participaram do processo; outros o fizeram de modo esporádico; além disso, houve mudanças no quadro de docentes da Faculdade, no momento da implantação do novo currículo. Os maiores embates se deram em torno dos mecanismos previstos para a integração: as Aulas integradas e a Atividade de Integração Pedagógica. Essa controvérsia ficou mais evidenciada no processo de implantação cuja dinâmica foi semelhante à adotada na elaboração, buscando a participação da comunidade acadêmica e a tomada de decisões em assembléias.

4 A PROPOSTA EM AÇÃO: ENTRE DIFERENTES CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

A implantação da proposta curricular, a partir de fevereiro de 1998, foi cercada de muita polêmica. Suas concepções básicas, embora presentes na literatura e no meio educacional há muito tempo, algumas já incorporadas ao curso desde 1985, geraram dúvidas e divergências. A estratégia de implantação, gradual e acompanhada de estudos e reflexões, aliada ao caráter flexível, dinâmico e democrático, instaurado no desenvolvimento curricular, favoreceu e incentivou a emergência de novas interpretações. Na medida em que os Núcleos Formativos semestrais foram sendo implantados, diferentes necessidades e problemas surgiam e novos entendimentos eram firmados. Nesse processo as concepções foram retomadas, discutidas e ressignificadas, produzindo novos sentidos (BALL, 1998).

A integração curricular considerada inerente à mesma, perpassando-a de várias formas e em vários níveis, gerou dificuldades e embates; muitos dos esforços iniciais voltaram-se ao seu entendimento e dinamização. Distintos interesses e percepções dos professores, grupos disciplinares e departamentos se manifestaram nos estudos e debates; diversas concepções se evidenciavam também no dia a dia, em especial nos espaços curriculares previstos para a integração. Diferentes perspectivas teóricas, aliadas a expectativas diversas em relação à formação, associavam-se a distintos interesses pessoais, pedagógicos e profissionais (GOODSON, 1997).

O contexto da prática, como argumenta Ball (1998), é efetivamente produtor de sentidos para o currículo, possibilitando ao professor, de um lado, a reinterpretção de definições curriculares oficiais e, de outro, perceber as próprias práticas e textos serem reinterpretados por essas mesmas definições. O processo, sob análise, possibilitou o aflorar de diferentes discursos e embates; os professores manifestavam formas diferentes de entendimento das concepções, projetando a própria prática e o discurso inerente à respectiva área disciplinar. Com esse referencial se apropriavam e ressignificavam as definições curriculares, no confronto com as alterações que estas introduziam ou repercutiam em seu trabalho docente; este, no momento da execução foi efetivamente atingido e, em algumas situações, colocado em questão. Nesse processo tanto as diretrizes como as práticas passaram por várias reinterpretções (GOODSON, 1997; BALL, 1998; LOPES, 2004).

Nesse processo de recontextualização, que se dá em âmbito escolar, as políticas e propostas se mesclam a concepções já presentes nas práticas dos professores e são

ressignificadas por processos de hibridização; as políticas podem ter, na prática, efeitos e sentidos diversos entre os diferentes grupos disciplinares (GOODSON, 1997; BALL, 1998; DUSSEL, 2002; LOPES, 2004). Importante registrar que a interpretação da nova proposta curricular, hegemônica na instituição (GOODSON, 1995; 1997), levou não só a apropriações diferenciadas, mas também à resistência às mudanças que buscava introduzir na formação.

Essa diversidade de concepções de integração estava também presente no meio educacional. Sob diferentes acepções e modalidades, fazia parte do discurso das reformas da década de 1990, constituindo um dos temas centrais da política educacional e de muitos trabalhos à época publicados, como já mencionado. Tratava -se de um discurso em circulação nos meios acadêmicos, partindo de diferentes instâncias e com distintos enfoques. Orientações que estavam, como já exposto, nas propostas de formação defendidas por várias associações e representantes dos profissionais da educação; presente também em documentos oficiais nacionais e de organismos internacionais.

Além disso, trata-se de um discurso que faz parte da história do currículo e da formação docente e em diferentes épocas teve distintos enfoques e finalidades. Cumpre ainda considerar que tais propostas, em geral se constituíram em torno da crítica à organização disciplinar, o que coloca outro aspecto importante relacionado a essa questão: a concepção de currículo disciplinar. Lopes (2000; 2008) sinaliza uma tendência das interpretações dos processos de disciplinarização na escola derivarem da análise dos processos de disciplinarização no campo científico, como decorrência de se considerar as disciplinas escolares como disciplinas científicas adaptadas para fins de ensino. Disciplina escolar, disciplina acadêmica e disciplina científica, coloca a autora, são constituídas a partir de diferentes processos, perpassados por diferentes relações de poder e cumprem distintas finalidades sociais.

O modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social, argumenta Bernstein (1996). Por isso, na visão do autor, as diferenças e mudanças na reorganização, na transmissão e na avaliação do conhecimento educacional devem ser consideradas uma área de interesse fundamental; mudanças nos códigos educacionais traduzem alterações nas estruturas de poder e de controle que, por sua vez, afetarão a forma das relações sociais, bem como a forma como é pedagogicamente moldada a estrutura mental. Isso significa que pensar a organização do currículo implica pensar as relações de poder constituídas no âmbito do

processo de formação, na instituição e, no caso da integração, situar a possibilidade da proposta dar conta ou não de questões sociais mais amplas.

Sob esse foco, a hibridização de diferentes perspectivas de integração aponta para a abordagem de seus fundamentos e finalidades; tais mesclas podem gerar ambivalências e contradições, mas podem também tornar-se oportunidades de outras construções, de surgimento de novas idéias e propostas. Daí a importância da tradução de seus possíveis sentidos e significados; importante também buscar entender os referenciais teóricos e finalidades educativas e sociais a que se vinculam esses diferentes discursos.

A partir desse referencial, o objetivo do presente capítulo é fazer uma reflexão sobre o processo de implantação da proposta curricular em foco, marcado por um debate que mobilizou a comunidade acadêmica, colocando em questão e em evidência diferentes concepções e práticas; isso se deu sob a influência de concepções diversas em circulação no seu próprio espaço. Estas procediam de instâncias do plano oficial, da literatura divulgada à época, assim como das redes de comunicação que se estabelecem entre os professores e suas áreas disciplinares.

Manifestaram-se no espaço institucional evidências de diferentes articulações, entre os professores da Faculdade com seus pares, posicionados em várias instâncias do sistema estadual e municipal de educação, movimentos de professores e de pedagogos, com perspectivas teóricas e interesses diferenciados. Isso de um lado evidencia como o reconhecimento e legitimação de certas disciplinas escolares e perspectivas curriculares relaciona-se ao trabalho de um conjunto mais amplo de grupos sociais, como argumenta Goodson (1997); e mostra também a especificidade dessa construção no âmbito da instituição.

4.1 A implantação da proposta e o contexto institucional

Segundo Ball e Bowe (1998) o foco no trabalho de recontextualização da política produzida na escola, a partir da noção de ciclo político contínuo, exige considerar não somente o currículo, mas também outros elementos, como por exemplo, aqueles relacionados à legislação, à gestão local entre outros aspectos, que influenciam os diferentes grupos e indivíduos de formas distintas, além de possíveis choques e enfrentamentos entre discursos contrapostos; entre estes, os autores incluem o profissionalismo frente ao conformismo, a autonomia frente a restrição, o político frente ao educativo. Também exige uma investigação

do impacto de questões contingentes, como aquelas relacionadas ao pessoal e a capacidades individuais. Ainda segundo os autores é preciso considerar as definições que se dão nas outras instâncias do ciclo de políticas.

Tomando tais questões em consideração, sob a ótica dos entrevistados, tiveram repercussão na execução da proposta, alguns fatores internos à instituição e outros decorrentes do momento histórico e do contexto. Internamente, foram apontados fatores relacionados à gestão, à composição e mudanças no corpo docente, condições de trabalho, assim como diferentes manifestações de comprometimento profissional, acomodação e resistência; e ainda, alterações no perfil e interesses dos alunos. Foram ainda colocadas questões relacionadas à legislação, ainda indefinida para o Curso de Pedagogia, gerando dúvidas, inseguranças, limites e possibilidades e diferentes expectativas em relação à formação. Ao lado disso, uma diversidade de concepções sobre gestão democrática, formação, currículo e integração, entre outras, circulava no contexto institucional e educacional, interferindo também no entendimento da proposta.

Com referência aos processos organizativos internos, Ball (1989) enfatiza a importância de sua abordagem para a compreensão das especificidades da escola como organização. Segundo o autor, as estratégias pelas quais os indivíduos e grupos utilizam seus recursos de autoridade e influência, para alcançar seus interesses, possibilitam compreender as consequências das inovações e mudanças entre os professores. Neste aspecto, foram evidenciadas na instituição diferentes articulações em torno de distintos interesses e objetivos.

Uma delas, a dinâmica da tomada de decisões em assembleias, adotada pela Comissão e pela Coordenação de Curso, em coerência com a perspectiva teórica da proposta e, ao mesmo tempo, usada para alcançar o objetivo de mudar a concepção de formação e depois para executá-la de acordo com os seus fundamentos, embora admitindo a flexibilidade; da parte dos professores, a formação de grupos e coalizões em torno de suas respectivas áreas disciplinares, Departamentos e seus interesses, manifestando ora anuências, ora divergências e resistências. Em muitos momentos ocorreram embates e conflitos, em torno das mudanças que a nova proposta implicava, alguns foram produtivos, outros não. O conflito, na visão de Ball (1989), quando não é crônico, é sinal de vitalidade e participação democrática. As duas situações ocorreram; no geral, os conflitos foram considerados produtivos. Houve ainda casos de resistência, percebidos, mas não manifestados abertamente, que não geraram alterações.

No início da implantação, em razão dos compromissos internos, a direção buscou manter uma posição de mediação entre a Reitoria e os professores, ou seja, entre dois núcleos

de poder (BALL, 1989): os professores que lutavam pela execução da proposta e a Administração que, em vista da inovação que a mesma representava e as despesas implicadas, demonstrava inquietação e buscava controlar o processo. Ao mesmo tempo que essa proposta era implantada na Faculdade, os demais cursos de Pedagogia da UEMG, sob a coordenação daquela instância, também modificaram suas propostas curriculares, todavia de forma diferente. Nesse âmbito, segundo Ball (1989), o papel da direção e do próprio diretor é fundamental: como elemento impulsionador da mudança, estabelecendo o elo com a administração, e como condutor e árbitro para que as relações e negociações que se produzem entre os diversos interesses se realizem em ambientes pouco conflituos. O grupo que defendia a proposta curricular e as mudanças por ela implicadas, teve que empreender ações diversas junto à esfera administrativa para viabilizar o seu desenvolvimento. Essa luta evidenciava diferentes interesses políticos, pedagógicos, profissionais e pessoais.

Mas, os rumos tomados pela gestão da Faculdade, mesmo apoiada em diferentes entendimentos relacionados à gestão democrática, foi considerado aspecto que favoreceu o trabalho. A questão da democratização das relações e da gestão constituía um argumento forte e mobilizador na instituição; isto se dava tanto como decorrência de experiências já vivenciadas, sinalizadas em pesquisa interna de avaliação institucional e evidenciadas nas entrevistas, como em razão da discussão instaurada no meio educacional, desde a década de 1980. A questão da democratização era expectativa de todos e a direção da Faculdade de Educação constituiu-se, à época, em torno desse compromisso. Tal circunstância foi percebida como um dos fatores que favoreceram tanto o processo como a construção e execução da proposta. O que foi também importante na mediação junto a instâncias superiores da UEMG para sua aprovação.

Como evidencia Rodrigues (2000) “[...] o tema da democratização contagiou a discussão sobre Educação nos meados da década de 1980” e se estendeu para a década de 1990. Essa discussão em Minas Gerais, segundo o autor, assumiu àquela época diferentes direções; ao lado da questão do acesso e da qualidade da educação pública, uma delas voltou-se para as relações internas e de gestão da Educação, incluindo a reorganização das formas e das práticas de administração, entre as quais a eleição para diretor e a organização de colegiados. O discurso que fundamentava essa perspectiva de democratização ainda era muito

forte na instituição, mesmo com outras referências disseminadas no meio educacional, em especial na década de 1990, em torno das reformas introduzidas na rede estadual de ensino ¹⁷⁰.

Essas mesmas questões continuaram a ser debatidas no Estado, mas com diferentes sentidos, só que muitas vezes estes não eram assim percebidos. Ainda que articuladas a finalidades diversas eram perspectivas defendidas e desejadas em âmbito geral e faziam parte também das expectativas da instituição. Apesar das diferenças de sentido e ambigüidades que abarcava, esse discurso acabou favorecendo o processo de elaboração e a implantação da proposta curricular. A partir de 2000, a direção da Faculdade e a coordenação do Curso de Pedagogia passaram à responsabilidade de professores diretamente envolvidos com a construção da proposta, que buscaram assegurar a sua continuidade ¹⁷¹.

Em relação ao pessoal docente, a aposentadoria de muitos professores levou a substituições e a uma grande rotatividade; as condições de trabalho da maioria não favoreciam a permanência no curso, além do horário das aulas, dificultando a participação nos estudos e discussões que fundamentavam a execução do currículo. Essa rotatividade e a falta de condições de trabalho foram apontadas por muitos entrevistados, entre alunos e professores, como dificultadoras da execução - como impeditivas do conhecimento da proposta ¹⁷². Em suas entrevistas os alunos foram bastante incisivos na avaliação de alguns professores que, na sua ótica, demonstravam o desconhecimento da proposta e de outros que evidenciavam também não saber como integrar o conteúdo da disciplina aos demais - essa observação relaciona-se de modo particular a algumas aulas integradas em que os professores responsáveis se recusaram a ministrá-las conforme o previsto. Nesse aspecto, os professores apresentaram a tendência em avaliar os pares pela perspectiva da acomodação e da falta de

¹⁷⁰ Mudanças introduzidas, desde o início da década de 1990, na gestão do sistema estadual de ensino, levaram a muitas alterações na sua organização e funcionamento, em especial nas escolas. Sob o argumento da desconcentração e descentralização de atribuições e atividades todos os órgãos daquele sistema tiveram suas funções redefinidas. Colocando como prioridade a qualidade do ensino e a autonomia da escola foram introduzidas novas concepções sobre gestão, com referência na gerência para a qualidade total e avaliação externa da escola, em discurso que enfatizava a eficiência e a eficácia, objetivos e resultados.

¹⁷¹ O Coordenador de Curso e do projeto de elaboração da proposta, posteriormente assumiu a direção da Faculdade de Educação e uma das professoras que havia participado da comissão, foi eleita pelo Colegiado de Curso para a sua presidência, assumindo também a Coordenação de Curso. Nesse quadro, os procedimentos usados para a elaboração foram mantidos, assegurando o processo participativo nas definições do desenvolvimento curricular. Na gestão seguinte, a vice-diretora assumiu a direção e a coordenadora de curso a vice-direção da Faculdade.

¹⁷² Pode-se dimensionar em parte, a extensão das alterações ocorridas no corpo docente do curso ao se constatar que, entre os professores entrevistados em pesquisa realizada, somente 25% se encontravam na instituição no período de elaboração e participaram efetivamente das atividades desenvolvidas com o objetivo de discutir e construir coletivamente a proposta curricular - apesar deste ter sido considerado um dos critérios relevantes para definir o grupo de entrevistados, na citada pesquisa; 37% participaram de modo informal e esporádico de tais eventos. Entre os que se encontravam na instituição no momento da implantação, alguns apontam resistências de colegas, tanto antigos como novos na instituição, bem como as condições de trabalho como principais dificultadores da execução da proposta.

comprometimento ético e profissional com a formação e a instituição. Entre os alunos as percepções evidenciadas apoiaram-se na comparação com práticas de integração de que participaram nas Aulas Integradas e AIPs bem sucedidas e ainda na bibliografia disponibilizada, por professores no próprio curso e mesmo fora dele.

Sob a ótica de muitos professores, as condições de trabalho por vezes contribuíram para justificar ausências ou a falta de comprometimento, outras vezes realmente impediram ou dificultaram na medida em que muitos esforços e reuniões se direcionaram para essas discussões, em prejuízo da abordagem de questões de interesse do processo pedagógico e da formação em si. Muitas vezes impediram a presença e a participação do professor em reuniões, debates, preparação de atividade e aulas. Todavia houve situações em que tais circunstâncias não se constituíram em impedimento para a participação do docente que se sentia comprometido com a proposta, enquanto outros mesmo dispendo de tempo, se negavam a participar.

Essas diferentes situações sinalizam ainda que as disciplinas, mais do que as características e interesses institucionais, constituem a principal referência da atuação docente; a partir da disciplina o professor se insere e negocia sua atuação no que se refere a horário, turmas, carga horária, entre outros aspectos, o que contribui para marcar ainda mais as diferenças e fronteiras entre as diferentes áreas disciplinares (LOPES, 2008).

A alteração na composição do quadro docente decorreu não somente da substituição por aposentadoria, houve também um aumento no número de docentes, ao lado da sua diversificação, para atender a requisitos colocados pela proposta. Em razão de alguns conteúdos introduzidos e de outros que passaram a ter diferente abordagem, como no caso das metodologias em que, ao lado do conhecimento pedagógico, passou a ser enfatizado o domínio do conteúdo em maior profundidade, o curso passou a requisitar professores com diferentes percursos de formação.

Essa diversificação se traduziu em questões consideradas problemáticas relacionadas à formação pedagógica e metodológica - fato sinalizado por alguns entrevistados e admitido por professores licenciados em outras áreas; em algumas situações houve embates por vezes não produtivos. Mas, trouxe elementos positivos também, não só ampliando a perspectiva da formação, como pelo fato de que muitos dos novos professores comprometeram-se efetivamente com a proposta¹⁷³. De outra parte, como sinalizou um professor entrevistado,

¹⁷³ Coloca também Amorim que “[...] a grande maioria de professores ainda é horista, o que dificulta o conhecimento da proposta, dada a rotatividade”. Disse ainda: Ainda ontem uma professora colocava para mim sobre a questão do

muitos dos aposentados, embora tenham participado da elaboração, talvez não se identificassem com seus fundamentos; assim, em certos casos, algumas presenças poderiam não se traduzir em componente facilitador do trabalho.

Entre os aspectos que favoreceram a implantação do currículo, foi apontada como de grande importância, a presença de um grupo de professores, identificados com as perspectivas colocadas para a formação, assumindo as turmas iniciais e instaurando um processo de trabalho docente permeado por momentos semanais de estudo, reflexão, planejamento e avaliação de atividades¹⁷⁴. O que, entretanto, não significa que todos os membros desse grupo tivessem a mesma perspectiva teórica em relação à formação e à integração, mas realizaram um trabalho de base para o desenvolvimento do currículo.

Mudanças foram observadas também no corpo docente; os alunos que, em sua maioria, se não eram, aspiravam a ser professores, não tinham mais esse objetivo claro; optavam pelo curso por diferentes motivos¹⁷⁵. Isso contribuiu para uma diversificação de interesses e expectativas em relação ao curso. Não só por parte do corpo docente, a diversificação do corpo docente também contribuiu para a emergência de interesses nem sempre condizentes com a perspectiva central e histórica do curso e a política da UEMG de preparar profissionais para a educação escolar, denotando em parte a diversidade de objetivos (BALL, 1989) e interesses presentes na instituição, a complexidade e especificidade de sua constituição enquanto organização.

Como questões advindas do contexto, a indefinição de diretrizes para a formação do pedagogo gerou um espaço menos restritivo, em termos legais, para a elaboração do currículo. Mas, ao mesmo tempo, gerava uma certa intranquilidade entre alguns professores; estes, não eram muitos, mas a repassavam para os pares e para os alunos, ocasionando insegurança entre os mesmos. Com frequência a coordenação era chamada às salas de aula para levar informações, quanto à legalidade da formação oferecida no curso e sua respectiva

desconhecimento da proposta; trata-se de uma professora que já trabalha na FaE há algum tempo, não é pedagoga e sempre declara que ela aprendeu a ser educadora aqui - ela é da área de Biologia. Ela teve que aprender fazendo. E esse é um grande questionamento; primeiro pela rotatividade dos professores, não havia tempo deles compreenderem os princípios que fundamentam esse currículo e nós nos perdemos nisso. E aí o professor que entra aprende fazendo, sem às vezes ter esse fundamento, essa concepção; surgem então as várias práticas... o que é também muito rico”.

¹⁷⁴ De início foram previstas três horas destinadas às sessões semanais de AIP, em duas eram desenvolvidos os trabalhos conjuntos entre professores e alunos; na outra hora, os alunos realizavam estudos autônomos e os professores se reuniam para estudos, reflexões, tomada de decisões e planejamentos.

¹⁷⁵ Em seu início o Curso de Pedagogia ainda atendeu a professores da rede estadual de ensino, complementando o antigo Curso de Administração Escolar. Depois, por um bom tempo seus alunos eram ainda professores e ex-alunos que buscavam se habilitar em nível superior, em razão da progressão na carreira do Estado. Logo após, muitos dos alunos que procuraram o curso eram da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, também em razão da carreira do magistério naquela Prefeitura. Era difícil um aluno que não era da área ou não se interessava por ela. No início da década de 1990 a situação se inverteu, pouquíssimos alunos estavam na escola ou demonstravam interesse pelo trabalho em escola.

certificação. Ao lado disso, a continuidade dos debates dos educadores em torno da formação era acompanhada - como os da ANPEd, do ENDIPE e em especial os da ANFOPE e do FORUMDIR. Essas discussões sobre a política de formação docente e do pedagogo que continuaram, no processo de regulamentação da LDB/1996, geravam divergências e embates no plano nacional e repercutiam também no curso.

Embora construída com fundamentos básicos, articulados à perspectiva teórica crítica, a proposta continha em embrião os elementos da controvérsia, que veio a se tornar mais evidente no momento da implantação. Atender a questões legais e ao mesmo tempo incorporar as propostas dos educadores já sinalizava a reunião de diferentes perspectivas. Ao lado disso, as evidências de pesquisas internas relacionadas à questão da divisão social do trabalho, foram as que mais diretamente fundamentaram a apropriação das propostas dos educadores e a que foi elaborada, mas não correspondiam à perspectiva teórica de todas as pesquisas - apesar destas terem contribuído para compor o quadro da argumentação que levou à elaboração do novo currículo.

Havia ainda diferenças no entendimento e na expectativa de professores e seus grupos disciplinares e departamentos, em relação à formação, à proposta propriamente e às diretrizes legais. Algumas concepções da proposta estavam apenas enunciadas, com a previsão de que fossem delineadas no decorrer da execução. Essa discussão se deu em momento de uma circulação de concepções diferenciadas no âmbito da instituição, por força das relações externas dos grupos de professores e da própria instituição com profissionais de várias instâncias educacionais. Diferentes acontecimentos, provenientes desses níveis tiveram repercussão no curso.

Vários professores estavam envolvidos com as políticas de educação do Estado e do Município de Belo Horizonte, articuladas a finalidades completamente distintas. A estadual, que já vinha introduzindo mudanças na sua rede de ensino desde o início da década de 1990, com um discurso articulado à qualidade total e com projetos financiados pelo Banco Mundial - o que não significa, entretanto, que ao nível das diferentes instâncias daquele sistema, inclusive no órgão central, não houvesse diferentes recontextualizações das propostas em desenvolvimento. No município, a proposta da Escola Plural - também com diferentes recontextualizações no interior da rede municipal, exercia grande influência nas discussões dos professores e o material produzido na sua implantação encontrava-se também disponibilizado e em circulação - alguns professores do Curso eram da rede municipal.

A FaE/UEMG encontrava-se envolvida com as propostas da SEE/MG participando da produção de material e de cursos para professores da rede pública, o que fazia circular na instituição uma bibliografia diversificada, dada a ampliação do quadro docente e das relações dos mesmos com diferentes grupos de profissionais (SEE/MG, CEE/MG, Universidades). Concepções e idéias como gestão democrática e colegiada, qualidade do ensino, projeto pedagógico, entre outras, com diferentes sentidos, ganharam maior visibilidade, tanto nas propostas, materiais pedagógicos e cursos para professores e diretores de escola como na prática, em diferentes instâncias do sistema estadual de ensino, alcançando todo o meio educacional. Pelo menos dois discursos em torno dessas idéias ali conviviam; um, remanescente da década de 1980, nos marcos da teoria crítica, outro, que se articulava em torno das concepções introduzidas no âmbito das reformas da década de 1990.

Além do Curso Superior de Formação de Professores, em execução desde 1997 - já enfocado como uma das influências da proposta, no capítulo 2, docentes da FaE/UEMG participaram do desenvolvimento de cursos para professores (PROCAP) e para diretores (PROCAD), promovidos pela SEE/MG. Os objetivos previstos para esses cursos eram denotativos do discurso que norteava a política educacional da época, atrelados à questão da qualidade total, eficiência e eficácia do ensino e das escolas, com visível influência das diretrizes do Banco Mundial (SEE/MG, 1997; SEE/MG, s/d), evidenciando ainda as novas tendências propostas para a gestão da educação¹⁷⁶.

A dinâmica adotada para a realização dos cursos, envolvendo profissionais de instituições diversas na produção do material e na docência das aulas, trabalhando diretamente com as concepções centrais da política educacional, fez com que diferentes processos de recontextualização ocorressem, gerando a ressignificação e a hibridização desses conceitos em diferentes instâncias educacionais do Estado; isso se deu na produção e preparação dos cursos e na sua operacionalização nos distintos níveis que envolveu, central, regional e local. A referência bibliográfica constante desses textos é um indicador dessa diversidade. No caso da gestão, a bibliografia incluía textos com diferentes referenciais teóricos, produzidos por profissionais com perspectivas distintas.

¹⁷⁶ Ball (1998, p. 128) refere-se à inserção de teorias e técnicas da gerência empresarial e do “culto da excelência” nas instituições do setor público, como o “novo gerencialismo”. O gerencialismo é, neste sentido, tanto um sistema de distribuição quanto um veículo de mudança, com atenção à qualidade e à inovação e a proximidade ao cliente. Na educação, o diretor ou a diretora da escola é o principal “veículo” e corporificação do novo gerencialismo (Grifos do autor).

Em relação ao material dos professores, em determinadas áreas percebe-se um enfoque crítico, o que não ocorre em outras; no conjunto, as distintas áreas envolviam diferentes perspectivas teóricas, as quais no curso se mesclavam. Isso é importante porque foi o material que atingiu o pessoal das escolas - os documentos que contêm a argumentação que constrói o discurso político ficam, muitas vezes, restritos a instâncias intermediárias do sistema e acabam fundamentando apenas os projetos.

Exemplo dessa recontextualização foi o documento introdutório do PROCAP, “Reflexões sobre a prática pedagógica”, construído com referência na teoria crítica, em cuja elaboração um professor do curso participou. Em razão do efeito multiplicador, envolveu profissionais do órgão central e dos órgãos regionais de ensino, alcançando os docentes das séries iniciais do ensino fundamental das redes estadual e municipal¹⁷⁷. Como os cursos foram ministrados pelas instituições de ensino superior do Estado, esse documento passou a ser também utilizado em cursos regulares de formação docente - inclusive na própria FaE/CBH-UEMG.

A perspectiva teórica desse documento não se coadunava com aquela definida pelo Banco Mundial, no seu manual básico de orientação; entretanto, o projeto financiado por aquele banco, possibilitou a divulgação e estudo do citado documento, nesse nível de abrangência e, importante acentuar: com a anuência da coordenação geral do projeto, ao nível do órgão central do sistema e da equipe de coordenadores dos cursos. Isso evidencia a existência, naquele momento, de uma rede de profissionais identificados com a perspectiva teórica crítica não só na instituição, mas em outras instâncias do sistema, inclusive junto à SEE/MG que, por certo, ainda guardava marcas da proposta ali desenvolvida na década de 1980; encontrava ainda respaldo em âmbito nacional, em especial nas discussões dos educadores.

Essa situação permitiu perceber que diferentes processos de recontextualização de políticas e práticas ocorrem em diferentes níveis e instâncias educacionais (BALL e BOWE, 1998); possibilitou ainda evidenciar uma rede de comunicação entre profissionais situados em diferentes instâncias, em torno de uma dada perspectiva teórica e curricular e que ao se constituir atuou como uma força social e educacional, contribuindo para disseminar e reforçar

¹⁷⁷ A esse documento foi atribuída importância estratégica. O grupo responsável pela execução do programa na SEE/MG pretendia que ele fosse acessível ao universo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública mineira. Esse universo incluía professores que não tinham esse grau completo até diplomados em cursos de pós-graduação, com diferentes trajetórias de formação no ensino médio, na graduação e na pós-graduação. Antes da sua impressão foi feita uma avaliação da sua compreensão e clareza, junto a um grupo diversificado de professores de todas as regiões do Estado, em Seminário realizado em Belo Horizonte com essa finalidade.

no meio educacional do Estado aquela perspectiva (GOODSON, 1997). A recontextualização da política educacional do Estado, por profissionais do próprio órgão central do sistema, ao lado da aliança que se formou em torno das concepções defendidas no documento introdutório dos cursos de capacitação de professores, contribuiu, naquele momento, para reforçar e validar aquela perspectiva teórica no âmbito da educação e na instituição. Isso não significa, entretanto, que diferentes recontextualizações do citado documento não tenham ocorrido.

Importa lembrar também, com apoio em Ball (1998) e Ball e Bowe (1998), que as relações originadas em acordos de governo e a partir do fluxo de concepções entre sujeitos e grupos, que lideram a produção de discursos sobre as políticas curriculares, passam por interpretações múltiplas. Estes textos não encerram em si mesmos todos os sentidos; diferentes sentidos podem ser a eles atribuídos, pelas leituras possíveis realizadas por diferentes sujeitos nos contextos pelos quais transitam. Pela análise desses autores, as diferentes facetas da política podem proporcionar espaços para a manobra ao longo de todo o ciclo político, podendo ocorrer resistências, adaptações ou mesmo a conformidade. Os diferentes ambientes justapostos podem contribuir para diversificar o processo de implantação em vez de estimular a semelhança e a unidade das escolas.

Esse contexto contribuiu para a circulação de diferentes perspectivas teóricas no interior da Faculdade. Seja pela participação dos professores na produção do material dos cursos, seja na docência nos mesmos, assim como partilhando a utilização desse referencial bibliográfico em suas próprias aulas. Importante perceber que entre as distintas perspectivas veiculadas, a perspectiva crítica que constituía o fundamento básico da proposta curricular elaborada, encontrava respaldo em diferentes instâncias do sistema educacional, inclusive no interior da própria SEE/MG e no plano municipal no contexto de implementação da Escola Plural.

No âmbito da área de atuação do professor e do pedagogo, outras perspectivas teóricas fluíam, em especial no que se refere à gestão e à organização e funcionamento das escolas. Estagiários se defrontavam com uma realidade de trabalho permeada por outros problemas além daqueles que as críticas apontavam na década de 1980. As mudanças introduzidas acarretaram alterações nas relações internas e externas da escola e na organização do trabalho dos seus profissionais. Professores e pedagogos tiveram suas atribuições ampliadas e intensificadas, permitindo vislumbrar a precarização das condições de

trabalho nas escolas¹⁷⁸. Essa situação percebida pelos estagiários e professores, aliada à indefinição das diretrizes do Curso de Pedagogia contribuía para gerar inseguranças e falta de expectativas em relação à formação com repercussão no desenvolvimento curricular.

Dentro da instituição, em meio à diversidade de interesses e objetivos que moviam dirigentes, grupos disciplinares e alunos, além das várias concepções e da pluralidade de fatores adversos, que permearam a execução do currículo, professores identificados e comprometidos com a proposta elaborada e com a expectativa colocada para a formação e a educação pública, ao lado de outros docentes, que embora não tivessem a mesma perspectiva apoiavam a proposta, deram respaldo à sua implantação, que assumiu dinâmica semelhante à da sua elaboração.

4.2 Estratégia de implantação: gradualidade e flexibilidade

A implantação da proposta se deu de forma gradual, a partir de fevereiro de 1998 e foi precedida de ampla divulgação, para alunos e professores em todos os turnos. Dado o caráter dinâmico e flexível intencionado, foi previsto o detalhamento de algumas concepções e fundamentos, assim como a definição de mecanismos de operacionalização no decorrer do desenvolvimento curricular. Compo o projeto para aprovação, mas em coerência com a proposta, as ementas dos componentes curriculares foram elaboradas de forma bastante ampla, de modo a evitar restrições à ação docente e ao processo curricular.

No entanto, manifestações recorrentes em geral apontavam a necessidade de maior detalhamento das ementas e a definição do conteúdo programático, a partir dos objetivos e ênfases de cada Núcleo Formativo; o que, no interior da proposta, era esperado que os próprios professores fizessem e não apenas um grupo representativo, como usualmente ocorre. Essa abertura provocou diferentes reações - muitos professores entendiam essa abertura como omissão e criticavam a coordenação por isso, mesmo reivindicando autonomia para as ações docentes; aliás, alguns reclamavam, ao mesmo tempo, tanto a autonomia como

¹⁷⁸ Em pesquisa realizada junto a quatro escolas de diferentes redes (federal, estadual, municipal, particular) constatou-se, nas públicas, grande descaracterização do trabalho pedagógico e do pedagogo - fins da década de 1990 / início dos anos 2000. O pedagogo teve suas atribuições intensificadas e ampliadas e, ao mesmo tempo desvalorizadas naquelas instituições. Ou seja, suas tarefas perderam em especificidade e ganharam em volume, denotando sinais de precarização das condições de trabalho. Percebeu-se ainda que apesar de muito se falar em projeto pedagógico, nem todos tinham conhecimento de sua existência, nem mesmo no que se refere à Escola Plural (MATOS, et al, 2004).

as prescrições, próprias das perspectivas curriculares anteriores. Para outros professores essa medida não representou dificuldade; utilizaram o espaço e desenvolveram seu trabalho.

De certa forma o processo de elaboração se estendeu na sua implantação, tornando-se também relevante para o entendimento das especificidades que envolveram o currículo em ação. Nesse processo mesclaram-se as idéias, concepções e condições histórico-sociais que possibilitaram a emergência da proposta, com a experiência e a cultura institucional, influenciando de modo significativo a absorção das novas proposições; incorporação essa também perpassada por diferentes interesses e respectivas perspectivas teóricas dos sujeitos e grupos disciplinares envolvidos (BERNSTEIN, 1996; BALL, 1998; GOODSON, 1997; LOPES, 2007, 2008).

Manifestações diversas em relação à proposta surgiram no decorrer da implantação, desde divergências teóricas e necessidades de esclarecimentos conceituais a problemas mais operacionais e práticos, associados ainda a questões legais e financeiras. Estas últimas focavam em especial os espaços previstos para integração que, ao envolverem maior número de professores, resultavam em aumento das horas-aula. Em relação à AIP, espinha dorsal da proposta, na visão de alguns entrevistados, a polêmica era grande. Tratava-se de um espaço de trabalho coletivo, a cargo de professores e alunos na condução das PPF, o que era uma experiência nova. Em geral as práticas não envolviam todos os professores e eram desenvolvidas sob a coordenação de um professor ou grupo específico.

Havia tanto reivindicações da observância de antigos limites legais, em especial no confronto com os momentos previstos para integração - que envolviam alguns professores ao mesmo tempo na sala de aula, como críticas que não identificavam a proposta como uma produção da comunidade acadêmica e sim como advinda somente da coordenação do curso e da direção da Faculdade.

Consideradas as diferentes circunstâncias em que os processos de elaboração e o de execução ocorreram, aliadas à diversidade de interesses e expectativas presentes na instituição, isso talvez se explique também porque o currículo, em sua história, foi em geral prescritivo. A própria proposta pretendia ser processual e flexível, mas não deixava de ser de certa forma prescritiva nas suas concepções e fundamentos e pelas suas finalidades sociais e educacionais voltadas à formação do cidadão crítico e à emancipação. Referenciava-se em pesquisas e estudos desenvolvidos sob o argumento da teoria crítica, com forte influência das idéias e concepções veiculadas no meio educacional do país, em especial na década de 1980.

Na medida em que os Núcleos Formativos - NF semestrais foram sendo implantados e a execução do currículo passou a envolver de modo efetivo os professores do curso no seu todo, divergências e resistências vieram à tona. Muitas vezes questões que à época da elaboração contaram com a aquiescência de alguns docentes, no momento da execução passaram a ter outra conotação e provocaram outro entendimento¹⁷⁹. Na polêmica gerada, os professores entrevistados colocaram questões de diferentes ordens; algumas provenientes do contexto mais amplo, como a mudança na legislação, assim como problemas internos à instituição.

Havia ainda a questão da formação: do professor, cuja habilitação passou a ser exigida em nível superior e a do pedagogo, gerando maior controvérsia. Havia espaços que solicitavam a formação do orientador e do supervisor integradas, mas o Estatuto do Magistério estadual trazia os cargos vinculados às especializações e nas escolas esses profissionais encontravam-se separados. Havia também associações que os congregavam, ainda em separado, enquanto outras buscavam associar-se ao sindicato de trabalhadores da educação. Outros conflitos se manifestaram por interesses distintos relacionados às áreas disciplinares, vinculados a questões de status, recursos e território no espaço institucional, em especial entre aquelas mais diretamente relacionadas às habilitações, ou cujo espaço estava sendo alterado no contexto da instituição; isso evidencia que a disciplina é uma construção social e política e os atores envolvidos empregam diferentes recursos para desenvolvimento de suas missões individuais e coletivas (GOODS ON, 1997).

Novos estudos para aprofundamento e esclarecimento das concepções foram empreendidos e as correspondentes definições foram sendo paulatinamente estabelecidas, no decorrer da implantação. A estratégia de gradualidade conferida ao processo de execução foi apontada, por muitos professores entrevistados, como um dos fatores facilitadores do início dos trabalhos, por assegurar a oportunidade de maior aprofundamento e tempo para amadurecimento das concepções por parte do corpo docente.

Foi também previsto o registro da execução, de modo que fosse construída a memória do desenvolvimento curricular, mesmo porque a aprovação da proposta pela Reitoria se deu em caráter experimental, por dois anos. Por determinação da direção da Faculdade um professor assumiu essa tarefa, a qual deveria ser feita a partir dos trabalhos desenvolvidos na ACPP - esta constituía a forma mais expressiva da mudança e gerava grande preocupação

¹⁷⁹ Observação feita por José Cosme Drumond, em sua entrevista.

para os dirigentes, por envolver todos os professores e, portanto, redundar em aumento de despesas para a Universidade; subjacente à idéia do registro da memória havia também a intenção de controle, por parte da Administração.

Os momentos de reflexão e de avaliação criavam a oportunidade para a expressão dessas diferentes posições, levando também ao repensar de concepções e de práticas; o que, por sua vez, conduziu a várias alterações, incorporadas à proposta original. Esse processo resultou de observações e sugestões de professores e alunos, em especial, no decorrer da ACPP, por envolver todos os alunos e professores. Vários posicionamentos e interesses presentes na instituição emergiram, dando visibilidade às diferenças e divergências. Repercussão ocorreu também na estrutura instituída, que até então sustentava a organização e a rotina de funcionamento do curso, colocando em questão algumas práticas usuais.

Como a proposta foi implantada em caráter experimental, por dois anos, foi constituída uma equipe de Revisão e Implementação do Currículo¹⁸⁰, representativa da comunidade acadêmica que, no período de março de 1999 a agosto de 2000, de modo mais sistemático, procurou reunir as críticas e sugestões apresentadas por professores e alunos. A partir de uma pauta de trabalho definida em função de questões colocadas pela comunidade acadêmica, a Comissão valeu-se da oportunidade para tentar ampliar a compreensão da proposta curricular e facilitar sua implantação. Neste sentido foram incentivadas e realizadas atividades diversas em estreita colaboração com a Coordenação de Curso e os Departamentos, buscando envolver todos os professores e alunos nas discussões e decisões. Entre as temáticas abordadas constavam também as discussões que se desenvolviam em âmbito nacional, tanto aquelas que faziam parte das propostas da ANFOPE, como os documentos elaborados no plano oficial.

O trabalho dessa Comissão teve por base ainda: duas avaliações feitas pela Coordenação do Curso, ao final de dois semestres letivos em torno da operacionalização do currículo, por meio de questionários e debates, envolvendo professores e alunos; críticas e sugestões levantadas em reuniões de planejamento e de avaliação realizadas por professores nos NF e reuniões gerais para planejamento, no início de períodos letivos e no decorrer do semestre, sobretudo na ACPP; baseou-se ainda em informações obtidas em escuta promovida junto a alunos e professores, por meio de uma urna de sugestões.

¹⁸⁰ UEMG/CBH-FaE - Curso de Pedagogia. Livro de Atas das Reuniões realizadas pela Comissão de Revisão e Implementação do Currículo, 2002.

Esse trabalho culminou com a revisão e a introdução de muitas modificações na proposta inicial, levando a alterações no fluxo curricular; em algumas situações foram antecipados alguns temas/disciplinas, em outras, transferidos para períodos subsequentes. A intenção era a de assegurar, segundo registros feitos pela Comissão, maior coerência na disposição dos componentes curriculares ao longo do curso e entre estes e os objetivos e ênfases dos NF, visando a integração curricular; e ainda tornar essa distribuição de conteúdos mais concentrada, pelo agrupamento da carga horária de alguns conteúdos em determinados núcleos, reduzindo-os em número, evitando a dispersão e favorecendo assim o aprofundamento de conhecimentos e a qualidade dos estudos desenvolvidos ¹⁸¹.

Nesse processo foram perceptíveis diferentes posicionamentos dos grupos disciplinares, em defesa dos próprios espaços, refletindo tanto idéias e concepções em evidência no meio educacional, como aquelas que faziam parte do fazer pedagógico e institucional. Aspectos dessa prática se projetavam nas proposições e reivindicações apresentadas, no sentido de manter posições até então asseguradas e conquistar outras, em especial no que se referia à defesa da carga horária e da importância atribuída aos respectivos conteúdos na formação. Neste sentido a experiência passada afigurava-se tão importante como as possibilidades e restrições colocadas, ao entendimento da proposta, pelo momento histórico em que o processo transcorria.

Algumas situações apontadas por professores exemplificam esses posicionamentos. Representantes de alguns componentes curriculares defendiam o aumento de carga horária, por considerarem que, no novo currículo, esta havia sido reduzida, o caso das metodologias. A disciplina Estatística que foi planejada para ser desenvolvida juntamente com a Pesquisa, articulada ao processo de investigação previsto e fundamental no interior da proposta, voltou a ter carga horária separada, por pressão dos professores. Todavia, seu posicionamento mais ao final do curso foi posteriormente modificado, no sentido de se articular ao desenvolvimento dos Estudos de pesquisa e da elaboração do respectivo projeto e da monografia, mas, mantendo em separado seu espaço na carga horária. Os estudos referentes à Psicologia, cuja denominação inicial foi definida como Estudos sobre o Aluno, por pressão dos professores passou a ser Estudos sobre Psicologia ¹⁸². Os estudos sobre a avaliação que

¹⁸¹ Por um certo período essas alterações resultaram em muitos fluxos curriculares até que todos os Núcleos Formativos fossem atendidos pelas mudanças. As modificações tiveram repercussão também no registro da vida acadêmica do aluno, aumentando significativamente o volume de serviço.

¹⁸² Entrevista concedida por José Cosme Drumond. Registro em Ata de Reunião realizada pela Comissão de Revisão e Implementação do Currículo.

havia sido previstos juntamente com Estudos sobre Didática, por pressão dos professores da área tiveram também que ter espaço separado no horário de aulas.

Alguns conteúdos curriculares, das chamadas ciências básicas que entram no currículo na área dos fundamentos da formação, não revelaram mudanças nos planos de curso em razão da nova proposta, como na Sociologia por exemplo. Em outros, como no caso da História da Educação, a nova ementa ajudou a referendar uma mudança de perspectiva, desejada por alguns professores, correspondente a avanços nesse estudo pela respectiva comunidade disciplinar. Como essa disciplina se constituiu a partir da Filosofia da Educação, sua abordagem na instituição guardava ainda coerência com essa origem. Os professores que tentavam mudar esse enfoque encontravam dificuldades. Até que a nova ementa conferiu o aval necessário, ao lado da renovação do quadro de professores, advindos de cursos de Mestrado com estudos desenvolvidos na área, sob a aceitação propugnada pela respectiva comunidade disciplinar.

Outra mudança importante foi a revisão do sentido e significado da sessão semanal realizada por alunos e professores para condução e operacionalização das PPF. A ACPP advinda do currículo de 1985 foi novamente ressignificada para atender à perspectiva de integração da proposta e ao perfil do aluno. Como o Curso de Formação de Professores, que vinha sendo desenvolvido na instituição em convênio com a SEE/MG, valia-se de procedimento semelhante para promover a integração, por meio de projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998), para alguns professores essa experiência se coadunava mais com a perspectiva colocada na nova proposta curricular: a condução das PPF que perpassa todos os NF. Foi então aprovada a mudança do nome para Atividade de Integração Pedagógica - AIP, sob a crítica de muitos docentes todavia. Sua dinâmica continuou usando o memorial do aluno com base do trabalho e referência para a definição do tema de estudo e, aos diferentes sentidos atribuídos ao espaço anteriormente, associaram-se outros.

No âmbito da proposta esse espaço constituiu-se em estratégia fundamental para que essas práticas realmente se desenvolvessem de forma integrada e alcancem seu objetivo: vincular os estudos acadêmicos às práticas de trabalho socialmente existentes. Assim tão importante como espaço para a crítica e a reflexão, esse momento é fundamental para a integração curricular e para a vinculação teoria e prática, enquanto elementos básicos da proposta. Mas, o entendimento desse espaço, a começar de sua denominação, tem sido motivo de críticas e embates, sob a alegação de que sugere um certo ativismo e não um ambiente de reflexão e estudos.

Ainda com referência às práticas pedagógicas de formação, importa registrar a ampliação da perspectiva inicial, para além da escola, incluindo também, instituições não escolares, como decorrência do início da execução de uma pesquisa que buscava analisar a repercussão das mudanças no mundo do trabalho no processo de formação do pedagogo ¹⁸³. Esse fato além de antecipar de certa forma uma exigência introduzida nas diretrizes curriculares das licenciaturas, em 2002, pelo Conselho Nacional de Educação, veio também, a atender a interesses e expectativas de muitos alunos, cuja mudança já começava a se fazer sentir, conforme já mencionado.

O contato viabilizado entre professores e alunos na ACPP, nas turmas iniciais do novo currículo, sobretudo na elaboração e discussão dos memoriais acadêmicos - base para a produção monográfica -, possibilitou a percepção dessa mudança. Essa observação, por sua vez, determinou a transferência da elaboração do memorial do NF I para o II, inserindo como ênfase do NF I, a identidade do sujeito acadêmico. Com essa denominação, essa ênfase visava oferecer ao aluno a possibilidade de melhor se situar no ambiente universitário e na própria Faculdade de Educação, além de oportunizar-lhe a reflexão e a revisão da sua opção pelo curso. Essa percepção inicial confirmou-se em pesquisa realizada; entre os alunos entrevistados apenas um terço tinha clareza de sua opção, quando buscou ingressar no curso; para estes o Curso de Pedagogia se afigurava como oportunidade de continuidade e de aprofundamento de estudos; para os demais os motivos citados foram diversos, desde tentativas anteriores frustradas para outras áreas, à ponte para cursos posteriores, até à declarada falta de interesse, porém uma das opções possíveis para ingresso em um curso superior.

Curioso ainda constatar que quase metade dos entrevistados associou à falta de uma opção clara pelo curso, o desconhecimento do que é o Curso de Pedagogia, o que, de outro lado, sinaliza que grande parte dos alunos ingressam no curso sem ter clareza quanto à própria formação que, em tese, estão buscando ¹⁸⁴. Segundo os alunos entrevistados, no decorrer dos primeiros semestres é que foi ficando mais claro para eles o que é o fazer do Pedagogo. De modo geral, os alunos disseram que o Curso possibilita essa reflexão, situando -a em

¹⁸³ A partir de um trabalho desenvolvido no tema/disciplina Estudos sobre a Organização Curricular, alunos do NFIII, manifestaram interesse pelo conhecimento de espaços de trabalho para o pedagogo em âmbito não escolar. Como o projeto de pesquisa havia sido aprovado, de início sem recursos financeiros, os alunos se dispuseram a participar do projeto, indo a esses espaços e colhendo informações que poderiam ser também utilizadas na pesquisa. Com a aprovação obtida em assembléia, essa prática foi incluída entre as PPF, a partir de então.

¹⁸⁴ Foram entrevistados alunos dos três períodos de funcionamento do curso, de Núcleos Formativos, cuja programação é significativa, como o NFIII que inclui PPF, em espaço não escolar; o NF VI e o NFVIII, último sem estre do curso. A escolha foi aleatória, a partir de sorteio entre os alunos das turmas existentes, ao todo nove alunos.

diferentes momentos; somente uma aluna a situa no NF I, onde de modo mais específico e intencional essa possibilidade é contemplada ao nível curricular.

Em julho de 2002, outra revisão formal foi feita na proposta aprovada em 09/10/2000, incluindo o componente Educação, Comunicação e Tecnologia, à época já aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade e incorporando redefinições na carga horária das práticas de formação, como decorrência das modificações introduzidas pelo CNE nas diretrizes curriculares das licenciaturas. As novas definições estabeleceram classificações para os componentes curriculares, ampliaram as horas referentes à Prática como Componente Curricular e ao Estágio¹⁸⁵ e exigiram o desenvolvimento deste último a partir da segunda metade do curso, acarretando dificuldades à operacionalização, devido à grande concentração de carga horária e de atividades, sobretudo nos períodos finais.

A nova proposta curricular introduziu mudanças na instituição, tanto nas concepções como nas práticas usuais, sob diferentes formas, desde aquelas relacionadas ao processo pedagógico como no que diz respeito a questões da vida acadêmica do aluno e seu registro. Dificuldades de entendimento das concepções e outras, relacionadas à operacionalização, surgiam no dia a dia e requeriam respostas imediatas, provocando a realização de novos estudos e de frequentes reuniões e assembléias na busca de encaminhamentos. Muitos embates se davam em meio às dificuldades com que se deparavam os professores no processo de execução, em especial na AIP, que juntamente com as Aulas integradas, constituem espaços voltados à integração, formalmente previstos.

4.3 Dinâmica da integração: Aulas Integradas e Atividade de Integração Pedagógica

As Aulas Integradas e a AIP, mecanismos formalmente previstos para a integração curricular, foram os aspectos mais enfocados e que maior polêmica geraram. As primeiras envolvendo dois a três professores, conforme o Núcleo Formativo - com a possibilidade de outras inclusões. No caso das aulas, os temas e a dinâmica de sua abordagem, ficavam a cargo dos professores envolvidos, conforme seus planos de curso. Os dois mecanismos tinham como referência os objetivos e ênfases previstos por NF. Diferentes reações se registraram desde a negativa e a opção pela alternância do professor nos dias de aula, ao desenvolvimento de atividades que contagiaram e envolveram outros professores num mesmo núcleo. Houve

¹⁸⁵ Resolução CNE/CP nº 02/2002.

situações em que a resistência inicial foi vencida e os professores passaram a desenvolver trabalhos que geraram artigos e exposições internas e a divulgação na Semana Científica, que ocorre ao final de cada semestre letivo.

As críticas são diversificadas por parte daqueles que resistem; alguns entendem que deveria haver maior abertura e que não deveria haver uma pré-definição das disciplinas a serem integradas, mas temas, em torno dos quais os professores se agregariam de modo espontâneo, em seminários ou outras formas. Isso confirmou também o desconhecimento de que a proposta é flexível e comporta alterações; denotou ainda que muitos professores não manifestam sua opinião; outras vezes entendem que as decisões cabem à coordenação e à direção. Outros ainda consideraram as aulas integradas como arranjos para composição do horário de aulas. Estes em geral foram em número reduzido, mas deles se originaram muitas críticas e resistências.

A operacionalização acarretou dificuldades também para aqueles que defendiam a proposta e se comprometiam com a sua perspectiva teórica; estes enfrentavam os problemas e buscavam encaminhamentos, assim como aqueles que, mesmo com perspectiva teórica distinta, mostravam-se comprometidos com a formação, a educação e a instituição. O próprio trabalho coletivo implicando partilhar o espaço de sala de aula e dinamizar as aulas integradas afigurava-se como difícil; muitos professores referiram-se a essa prática como um aprendizado, em razão da própria formação disciplinar e pelo fato de não terem experiência significativa com o processo da integração.

Praticamente todos os entrevistados apontaram diferentes níveis de comprometimento manifestados pelos professores em relação à proposta. Lembrando a análise de Ball e Bowe (1998) registraram-se evidências de profissionalismo e de conformismo, de autonomia e de restrição e do sentido político frente ao educativo¹⁸⁶. Foi possível perceber que nem todos os professores das áreas da pedagogia e das metodologias vinham acompanhando as discussões dos educadores que se dava em âmbito nacional; o que, entretanto, ocorria entre alguns

¹⁸⁶ Depoimento de um professor: "[...] Depois tive a experiência com Aula Integrada; mais complicado ainda, eu percebi, mais complicado. E aí a minha vivência foi mostrando o seguinte. Os professores têm uma resistência a essa integração no geral. Quase ninguém diz abertamente. Mas, trabalha-se daquela forma... e eu questiono é isso: é possível integrar só de você colocar as pessoas em presença, um coletivo de professores na sala de aula? Eu acho que isso nunca funcionou muito bem. *As aulas integradas que poderiam obrigar a uma discussão digamos entre você e o outro professor... teria que obrigar as pessoas a se sentarem e discutirem, por exemplo, o programa de cada disciplina, no sentido de ver se encontram pelo menos o que fazer integradamente*; é muito difícil; então, começa a haver expedientes do tipo: a aula integrada se desintegra por que uma semana vem um, outra semana vem outro; eu só tenho uma experiência um pouco exitosa de aula integrada, com a disciplina de gestão no terceiro período". "As aulas não deveriam ser pré-determinadas, os professores deveriam escolher com quem trabalhar; o currículo é muito engessado. Aliás, a integração nem deveria ser por disciplinas, mas por temas, mais aberta". (Grifos da pesquisadora).

professores das áreas denominadas ciências básicas, onde as maiores resistências se manifestavam. Isso evidenciava segundo os professores entrevistados diferentes níveis do comprometimento político e profissional com a formação docente e a educação pública, com a instituição e com a proposta.

A AIP constituía o principal espaço a dinamizar a integração, a partir da gestão integrada das PPF, sob a responsabilidade de professores e alunos de cada turma, em sessões semanais; foi por isso o espaço que mais polêmica gerou; foi o espaço em que a diversidade mais se explicitou, a partir dos diferentes posicionamentos dos grupos disciplinares. Apesar da integração ser considerada inerente à proposta, perpassando -a de várias formas, o desenvolvimento das PPF era o momento por excelência para que esta se efetivasse. Ao nível da proposta é o momento em que a integração alcança seu ápice, em que a formação se articula ao mundo do trabalho, conforme o ciclo de estudos. Inicialmente colocada como Análise Crítica da Prática Pedagógica, a experiência do currículo anterior, que se desenvolvia no último período do curso, foi incorporada à nova proposta, desde o início com uma finalidade diferente à da anterior.

Ao ser incorporada, a ACPP passou por uma ressignificação em vista do objetivo previsto para esse espaço na proposta. Na década de 1980, a ACPP, voltava -se, em seu começo, para a avaliação do curso, tendo como referência a prática ali vivenciada pelo aluno e, ao mesmo tempo, buscava dar início a uma perspectiva interdisciplinar - envolvia um professor de cada Departamento. Com o tempo, novo sentido foi atribuído à ACPP, que passou a se centrar mais no repensar da prática, em razão, talvez, não só do fundamento teórico gramsciano, mas pelo fato de se desenvolver em torno de um memorial, que abarcava a vida acadêmica do aluno como um todo e também em função das diferentes formas de interpretação e apropriação dessa prática pelos diferentes professores e grupos disciplinares¹⁸⁷.

Alguns faziam uma releitura dessa prática, mas destituída de uma reflexão crítica; outros voltavam-se para a avaliação do curso, mas, em termos de aspectos positivos e negativos, onde acabavam se traduzindo as inseguranças colocadas em relação ao pedagogo no contexto educacional¹⁸⁸. O mal estar presente nesse contexto, as indefinições e críticas ao

¹⁸⁷ Informação constante da entrevista concedida por Ana Tereza Drumond Rodrigues, que coordenou a reformulação do currículo na década de 1980, quando se deu a introdução da ACPP no mesmo.

¹⁸⁸ Amorim também chamou a atenção para o fato de que às vezes as discussões se voltavam para aspectos positivos e negativos da formação, em vez de se fazer uma análise ou uma reflexão mais aprofundada da prática, como era esperado que ocorresse. Na sua visão talvez seja essa uma das questões problemáticas da ACPP, que desde a sua época na coordenação era

trabalho do pedagogo, e ainda a precarização das condições de trabalho, eram muitas vezes transpostas para a formação oferecida no curso e se mesclavam à sua avaliação.

A incorporação da ACPP ao currículo relacionava -se ainda com a idéia da constituição do ciclo, de modo a colocar o aluno, desde o primeiro período, em contato com o mundo do trabalho, sob um olhar investigativo. Ele iria ver desta forma, o local de seu próprio trabalho ou “[...] as práticas de trabalho da sociedade”, segundo Drumond; “[...] por isso a idéia do memorial; para que ele tivesse um olhar investigativo sobre a sua própria trajetória, dentro das práticas pedagógicas, das quais participou”. Ao lado das várias críticas atribuídas à AIP, muitos professores apontaram dificuldades relacionadas ao trabalho coletivo, outros se manifestaram contrários à idéia. Amorim e Abras percebem a dificuldade mais relacionada à capacidade de dialogar, “[...] de permitir uma interlocução com outras áreas”.

De certa forma os sentidos traduzidos na ACPP do currículo de 1985 ainda estavam impregnados no curso. A estes mesclava-se ainda um outro enfoque, que acabou tendo também influência na ressignificação desse espaço; foi a experiência desenvolvida pelos professores que atuavam no Curso Superior de Formação de Professores, realizado de 1997 a 1999, já enfocado. Segundo Amorim “[...] esse curso teve muito significado; houve uma experiência de integração. Nós realizamos a AIP na formatação que depois o Currículo de 1998 assumiu”. No seu entendimento, essa experiência subsidiou em parte o debate que se fazia também, à época, para fundamentar a proposta curricular. O curso se desenvolvia ao mesmo tempo em que a mesma estava sendo elaborada.

Às diferentes concepções em circulação no curso, aliavam -se a falta de clareza quanto à integração e ao sentido atribuído à ACPP na nova proposta¹⁸⁹. Outras questões que tiveram repercussão no desenvolvimento das práticas pedagógicas de formação podem ser acrescidas ainda: o fato de que muitos professores nunca haviam atuado no desenvolvimento das práticas, aliado ao fato de que muitos discordavam dessa idéia; a diversificação e rotatividade do corpo docente; os distintos enfoques teóricos e interesses dos grupos disciplinares; as

colocada; segundo ela “[...] o professor não tinha compreensão e a gente ia atropelando”. Em sua análise, Amorim confirma que na ACPP havia uma certa confusão entre o repensar da própria prática e do curso; “[...] às vezes também ficava confuso até para o próprio professor, porque não havia um preparo”; muitas vezes o professor vem para a AIP sem ter a compreensão do que é a AIP, sua razão de ser e seus fundamentos e significa do dela no processo de formação”. “Eu entendo que às vezes a gente mesmo não tem essa compreensão. Além das dificuldades relacionadas à integração em si mesma, a AIP, enquanto espaço para sua dinamização, era pouco compreendida e alvo de críticas e conflitos”.

¹⁸⁹ Embora não tenha sido mencionado pelos entrevistados havia um outro propósito nessa decisão: o aproveitamento de experiências, na forma dos dispositivos legais então vigentes con forme consta do documento que contém o currículo de 1998. À época acreditava-se que havia ainda muitos professores sem graduação, os quais teriam a possibilidade de incorporar ao curso sua experiência de magistério; o que talvez explique a opção pela ACPP e o memorial. Todavia, os alunos que passaram a ser atendidos tinham outro perfil, como já mencionado.

dificuldades inerentes ao trabalho coletivo, à partilha do espaço e interlocução com outros saberes e professores com diferentes percursos de formação, bem como a redução do horário da AIP, retirando o momento em que os professores se reuniam para estudar, fazer avaliações e tomar decisões.

Na visão de Amorim esta redução foi uma grande perda¹⁹⁰ pois o tempo retirado possibilitava “[...] um processo muito rico”. A partir do trabalho ali desenvolvido eram feitos relatórios e sínteses a cada semestre e os próprios professores de cada Núcleo faziam a apresentação tecendo considerações sobre o que havia sido feito. A partir dessas análises “[...] a gente avançava no pensamento de como perceber a AIP, na diversidade de concepções que existiam e que existem”. Outra questão apontada com relação à AIP, foi a sobrecarga de trabalho no seu funcionamento. “[...] Muito trabalho e uma carga horária muito restrita para uma reflexão”, gerando uma situação voltada “[...] muito mais em organizar um cronograma de idas e vindas para as práticas ou para o estágio. De certa forma, embora não fosse essa a função esperada, a AIP tornou-se “[...] um momento operacional de idas e vindas do aluno para práticas”. Entende a entrevistada que “[...] perdeu-se um pouco daquele espaço de se refletir sobre a prática; ficou uma atividade muito mais operacional”.

Apesar de muitos professores concordarem com essa sobrecarga de atividades, muitos reconhecem que em especial os seminários realizados no retorno das saídas dos alunos para as práticas têm sido vivências ricas de discussão e análise, que se projetam posteriormente nos relatórios escritos. Há situações em que os professores e alunos desenvolvem um trabalho conjunto, configurando uma produção individual e coletiva de conhecimento e a vivência de práticas democráticas nessa construção, na medida em que planejam as atividades, acompanham e participam da execução e da avaliação, em geral por meio de seminários. Esses professores entendem que o espaço da reflexão precisa ser ampliado e que os relatórios são ainda mais descritivos.

Todavia a AIP, imbricada em diferentes percepções quanto ao sentido do seu próprio espaço e ao mesmo tempo mesclando diferentes enfoques teóricos e interesses tem sido o espaço da explicitação da heterogeneidade e por isso mesmo dos embates. Muitas destas tensões têm sido atribuídas à própria dinâmica e à falta de clareza quanto ao seu papel e quanto à concepção de integração. Mas, mesmo com diferentes direcionamentos e produções, contribuiu para introduzir no curso uma modalidade de trabalho coletivo, em torno da gestão

¹⁹⁰ A redução foi determinada por ordens superiores, em razão dos gastos implicados.

integrada das PPF. Com divergências e resistências, é nesse espaço que essas práticas têm sido orientadas e desenvolvidas. Nesse espaço, com frequência, surgem produções interessantes, em geral divulgadas, às vezes por iniciativa dos próprios alunos. Há diferentes percepções desse espaço, alguns professores entendem até que em determinados NF a AIP estaria tendendo a uma rotinização de tarefas.

Era prevista a integração entre as diferentes práticas, tendo como centralidade a investigação; esta, por sua vez, conduziria à análise e à reflexão da prática pedagógica, como base da construção do trabalho de conclusão de curso. Como coloca Drumond, a idéia era “[...] unir, o tempo todo, a experiência da pesquisa e das demais práticas, porque havia uma lógica interna: o ciclo”. Desta forma o aluno iria à escola conhecer o mundo do trabalho, investigar as práticas ali desenvolvidas, construir a sua compreensão da realidade escolar e por fim fazer relações e interpretações face aos estudos em desenvolvimento no curso. A idéia central era a de que o aluno tivesse um contato direto e contínuo com a escola numa perspectiva investigativa, em que o estágio, não se desarticulasse da pesquisa. O contato contínuo com as escolas não ocorreu por dificuldades de operacionalização¹⁹¹. A articulação prevista entre estágio e pesquisa acabou também não se concretizando na forma do previsto.

Ao nível da proposta, a pesquisa é entendida como elemento essencial da formação profissional, enquanto processo de investigação que permite ao aluno a compreensão do seu fazer profissional e a produção de formas alternativas de ação. Assim foi também previsto que os trabalhos de pesquisa dos alunos deveriam usar, ao mesmo tempo, a produção de conhecimentos específicos sobre o conhecimento pedagógico, a produção de conhecimento nas ciências, as teorias e informações que as pesquisas produzem, bem como a inserção em outras dimensões na sociedade (UEMG/CBH-FaE - Curso de Pedagogia, 2002).

Até então a pesquisa científica, embora constituísse uma das disciplinas que integravam o currículo do Curso, era prevista mais ao seu final, oportunizando ao aluno somente a elaboração do projeto de pesquisa. Com a vigência da nova proposta, os Estudos sobre Pesquisa e as correspondentes atividades práticas passaram a ter início no NF I, distribuindo-se ao longo do projeto de formação como um todo. Esse processo passou a assumir feições diversas, desde os estudos introdutórios, onde os alunos tinham a oportunidade de entrar em contato com a produção teórica específica do próprio campo de

¹⁹¹ Como as PPF têm início no primeiro NF, a previsão inicial de saída semanal de todos os alunos ficou inviabilizada, entre outros aspectos, em razão do número de alunos que acarretaria ao mesmo tempo nas escolas. A tendência foi a de se concentrar a carga horária e periodizar as idas a campo.

estudo, passando pelo enfoque de diferentes teorias e metodologias até às fases de construção e desenvolvimento do projeto de pesquisa e elaboração da monografia; esta produção foi prevista por grupos de três a cinco alunos, e a partir do NF VI a orientação que, até o NF V estaria na AIP, passaria a contar com um professor.

A experiência do Projeto de Estágio Integrado, já em execução no curso, foi aos poucos, incorporada ao novo currículo, segundo a nova organização e especificações decorrentes das diretrizes que o direcionavam. Mas a idéia do estágio no horário de aula, de modo a assegurar o cumprimento da respectiva carga horária até o final do curso, assim como a perspectiva de integração entre as atividades previstas para os alunos e alunas dos NF VI, VII e VIII, foram mantidos. Permaneceu também a atualização dos professores das escolas envolvidas, no estágio docente, a partir de necessidades e temas apresentados por eles mesmos. Assim enquanto alguns alunos do Curso atuavam junto aos professores, outros atendiam aos alunos destes, nas escolas.

Na percepção de Abras o sentido inicial do estágio foi se perdendo muito mais pelo entendimento do que ele deveria ser do que propriamente em razão da dinâmica prevista. O estágio integrado na forma anteriormente desenvolvida envolvia momentos de reflexão, de contato dos professores ligados ao estágio com as escolas e seus docentes, que optavam por participar do processo. Estes indicavam temas para estudo, os quais se transformavam nas aulas para as alunas estagiárias e em momentos de atualização para os professores das escolas.

Estas aulas eram preparadas pelas estagiárias de magistério, sob a orientação dos professores do curso e dos alunos estagiários nas outras áreas da pedagogia. Havia um contato prévio e toda uma preparação que incluía as alunas e os professores da Faculdade e das escolas participantes, quando eram retirados temas da realidade do trabalho do profissional da educação para estudo no decorrer do estágio. Este trabalho não teve continuidade. No entendimento de Abras, com isso houve mudanças no sentido que o estágio passou a ter. Em razão dessa dinâmica muitas escolas permaneceram por muito tempo vinculadas a esse estágio; por seu intermédio buscavam abordar os temas para os quais consideravam oportuna uma atualização ou aprofundamento para seus professores.

Em meio aos embates, dúvidas e necessidades surgidas e na medida em que o currículo passava a alcançar os diferentes NF, novas definições eram estabelecidas; as dificuldades surgidas na execução das atividades iam apontando lacunas, evidenciando questões e dimensões da proposta que precisavam ser abordadas e entendidas, no sentido de se definir os nexos requeridos para a integração. A partir do debate em torno dos objetivos e

ênfases, foram definidos os estudos e atividades que deveriam ser desenvolvidos nas PPF em cada NF, em especial no tocante à pesquisa e ao estágio. Estas decisões foram de modo geral tomadas em assembléia, com a participação de todos os professores e a Coordenação de Curso, algumas vezes até mesmo com a presença da Direção da Faculdade. Posteriormente passavam pela aprovação dos órgãos colegiados competentes, conforme o caso, dentro da própria instituição ou ao nível de outras instâncias da Universidade, quando envolviam mudança maior.

Também compondo as PPF, a Atividade de Cultura e Arte volta va-se para colocar o aluno em contato com a produção cultural e artística de modo a ampliar horizontes¹⁹². Os estudos autônomos tinham por objetivo atender ao aluno na sua produção individual e mesmo de grupo para elaboração de relatórios, pesquisa bibliográfica e outras atividades necessárias ao desenvolvimento de suas atividades práticas, além daquelas previstas. Seu desenvolvimento se dava em apoio às atividades exigidas pelo curso.

Apesar dos diferentes níveis e eixos de integração - ciclo, eixo temático, núcleo formativo - que direcionaram a organização da proposta, aqueles que tiveram maior repercussão no plano da operacionalização, ao que parece, é que foram mais enfocados, como as ênfases e objetivos, em razão até mesmo da pressão da dinâmica processual, como sinalizou Amorim. Outra perspectiva integradora, como a docência na base da formação, cuja discussão em âmbito nacional gerava controvérsias também no curso constituía objeto de diferentes acepções entre alunos e professores. Havia quem a entendesse em sentido amplo e outros que a atrelavam à regência de aulas ou até mesmo à experiência de magistério. As mesmas diferenças ocorriam em relação à percepção da formação do gestor, entre alunos e professores. Enquanto alguns percebiam a importância da formação integrada, como forma de superação da fragmentação, sob uma perspectiva mais técnica, outros a percebiam como a oportunidade da habilitação para várias funções (SILVEIRA, 2005).

A integração estava assim na base da nova proposta, perpassando-a em diferentes níveis e em torno de distintos eixos e em busca de seu entendimento e operacionalização muitos estudos e esforços se concentraram. De modo recorrente os entrevistados sinalizaram a falta de clareza quanto à integração e a necessidade de estudos neste sentido.

¹⁹² A Atividade de Cultura e Arte de início articulava-se às demais práticas. Com a implementação do currículo, passando a envolver todas as turmas ficou inviável a participação dos professores da área em todas as AIPs. Alguns professores conseguiram fazer uma programação relacionada aos estudos e atividades em desenvolvimento, mesmo porque muitas das atividades desta área realizavam-se em âmbito externo; envolviam visitas a exposições, museus, teatros, cinemas, viagens, entre outras. Posteriormente, acabou por se desenvolver mais à parte, mas com a mesma perspectiva.

4.4 A integração curricular na visão de professores e alunos

Na medida em que os NF iam sendo implantados, mudanças eram requeridas na prática docente, o que tornava a integração alvo de polêmica e da produção de novas interpretações. Na percepção daqueles que participaram da comissão de elaboração do currículo e daqueles que acompanharam as discussões internas¹⁹³, o motivo da integração estava claro: relacionava-se basicamente à questão da fragmentação que vinha sendo apontada nos Cursos de Pedagogia, desde a década de 1980. Para esse grupo a visão da integração, dentro do curso, se apresentou imbricada na discussão que desencadeou o repensar da formação do pedagogo. Desta forma relacionava-se às críticas colocadas no âmbito das discussões dos educadores e em pesquisas e estudos desenvolvidos, a partir da década de 1980, que abordavam a divisão social do trabalho e apontavam seus efeitos nas relações de trabalho na escola e no processo pedagógico.

De acordo com a análise de Amorim, “[...] a questão mais forte era realmente a fragmentação da formação e já havia articulações neste sentido, antes da implantação do currículo de 1998”. Cita como exemplo a articulação que fazia, como professora de Princípios e Métodos de Orientação Educacional, com professores de Princípios e Métodos de Supervisão Pedagógica. Acredita a entrevistada que este foi o principal motivo da opção pela integração e que o grupo buscava um entendimento mais amplo da formação e do próprio significado de currículo; neste sentido, para ela, houve um avanço, a partir do trabalho desencadeado pela Comissão. Na sua visão, o próprio curso promovia a fragmentação das habilitações ao solicitar ao aluno a opção por uma delas no VI período. Com o objetivo de oferecer informações para fazer sua escolha era feita ainda “[...] uma preleção sobre o fazer da Orientação Educacional, da Supervisão Pedagógica, da Administração Escolar e da Inspeção. Desta forma, de acordo com a entrevistada, o curso estava “preparando para funções pré-definidas”; e estava “[...] deixando de discutir a educação e a questão da pedagogia”. Na sua visão deu-se “[...] um avanço muito grande quando nós percebemos que não cabia mais essa fragmentação”.

¹⁹³ Depoimentos de vários professores demonstraram essa mesma percepção, como os de Abras, Amorim, Chamon, Lopes, Vieira, Caetano e Drumond.

Essas inquietações eram percebidas de formas diferenciadas, relacionadas, segundo Amorim, ao modo como os professores desenvolviam seu trabalho¹⁹⁴; “[...] alguns ficavam mais restritos à academia e suas pesquisas; outros buscavam articular, suas pesquisas e seu trabalho, aos movimentos dos educadores e com eles se integravam, se inteiravam das discussões; estes apresentavam maior contribuição nas discussões”. Pela sua análise, essa tendência podia ser percebida em todos os Departamentos; em todos, segundo a sua visão, havia pessoas que se envolviam nas discussões mais amplas e aquelas que ficavam mais presas à unidade. Grande parte dos professores demonstrou o desconhecimento das discussões sobre a formação do pedagogo e do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Amorim, entre estes, incluíam-se aqueles que não acompanhavam as discussões em âmbito nacional e os que não participavam do processo de discussão interna, ou esporadicamente compareciam a algum evento, o que muitos professores confirmaram. Outros, mesmo já atuando na docência na instituição, afirmaram que não participaram do processo de estudos e discussões instaurado para a elaboração do currículo.

Esclarece Drumond, que a concepção de integração assumiu centralidade na proposta no sentido de superar a fragmentação da formação e também a compartimentalização do conteúdo; o que, na sua percepção “[...] resolvia também a questão da prática dos profissionais na escola”; segundo ele a “[...] escola em ciclo estava cobrando a integração lá na base”. Todavia, pela sua análise, a concepção de integração não estava muito clara para a própria Comissão responsável pela elaboração da proposta. Segundo o entrevistado, tratava-se de uma discussão mais presente entre os professores da área de currículo; no contexto da proposta “[...] surge como uma estratégia para unir teoria e prática e superar a idéia da disciplinaridade”. Esclareceu ainda que a “[...] idéia de superar a polarização de conteúdos, a compartimentalização, levou a uma tentativa de transformar simbolicamente em área curricular, o que até então chamava disciplina”; usando “[...] uma estratégia lingüística, como Estudos de Psicologia, Estudos sobre a Organização Curricular...”. Essa idéia segundo o entrevistado foi criada pela Comissão para designar os temas/disciplinas.

¹⁹⁴ Depoimento de um entrevistado se coaduna com a fala de Amorim: “Tive a sensação de que tinha uma proposta diferenciada, fui percebendo e tal... e aí, fui me enfronhando, mas sempre com o questionamento de que eu percebia uma tentativa de fazer integração e eu entendia um pouco como se fosse também uma interdisciplinaridade; mas particularmente a interdisciplinaridade eu nunca percebi, nunca vi evoluir, mesmo porque também eu creio que não tem uma discussão sobre o que é isso, que percepção as pessoas têm sobre interdisciplinaridade, então ficava mais no sentido de integração mesmo, não é? A AIP, não é?” Sobre a discussão posta em nível nacional, pelos movimentos dos educadores, disse o mesmo entrevistado: “Eu não sei se as pessoas tinham. Eu pelo menos não tinha essa percepção, não tinha notícias disso, não é?” “Depois é que eu fui me inteirando das entidades e das discussões que existiam”.

No seu entendimento duas questões evidenciadas no interior do curso levaram a essa opção: a insatisfação dos alunos com alguns conteúdos e a preocupação com a sequenciação do conteúdo programático e suas interfaces com outros, de modo a evitar repetições - o entrevistado lembrou o esforço da professora Ana Tereza Drumond Rodrigues, já na década de 1980, buscando mapear o conteúdo programático dos diferentes períodos para evitar repetições; isso, na sua opinião, era “[...] uma perspectiva de integração que ela estava buscando”.

Ainda na visão de Drumond a idéia da integração levou à construção de “[...] uma engenharia curricular que permitisse que isso se efetivasse. Por isso a idéia de criar ciclos de formação - talvez a influência da discussão do ciclo na Educação Básica mesmo”. Havia uma preocupação em responder às necessidades colocadas na sociedade onde o pedagogo iria atuar, como gestor educacional; mais do que responder ao mercado, a intenção era formar para resolver o problema do trabalho na sociedade, na área da educação; por isso, o ciclo de gestão, o ciclo de docência e os demais optativos. Segundo o entrevistado,

o ciclo é um mecanismo integrador, a partir de uma questão central: o trabalho, o que superava um pouco a questão da formação em habilitações; a idéia da organização dos períodos em núcleos formativos com ênfases também eram mecanismos de integração; ou seja, a partir da idéia de núcleo buscava-se nuclear a formação. Em síntese: havia o ciclo, nesse ciclo eram distribuídos os núcleos, voltados para o ciclo; cada núcleo tem ênfases, em torno das quais você busca os conteúdos e coloca ali e as práticas de formação também, então todos eram mecanismos de integração.

Apesar da implantação ter sido precedida de ampla divulgação da proposta curricular junto à comunidade acadêmica, esses eixos integradores constitutivos da proposta não mereceram uma abordagem mais aprofundada, tanto no que se refere ao seu entendimento, como em relação aos motivos que determinaram essa incorporação à organização curricular. Ao mesmo tempo, as discussões e reflexões, que se davam em paralelo à execução, enfocavam a integração a partir das necessidades mais operacionais, em razão do desenvolvimento curricular demandar respostas mais imediatas. Assim, na medida em que a implantação decorria, diferentes interpretações sobre integração emergiam, denotando diferentes formas de entendimento e de práticas que, no entanto não chegavam a merecer uma abordagem mais aprofundada que as remetesse a suas concepções e suas respectivas fontes teóricas.

Sob a ótica do grupo mais diretamente envolvido na elaboração e execução da proposta, que conhecia os resultados das pesquisas, assim como as proposições dos educadores, a integração estava articulada à questão da fragmentação e era percebida numa

perspectiva crítica tendo como centralidade a questão do trabalho na sociedade e na formação. A partir dos requisitos colocados, para a formação, pela área de atuação do pedagogo e do professor, em especial a organização dos anos iniciais do ensino fundamental em ciclos, era necessária também uma formação do educador que levasse em conta esse enfoque. No caso do pedagogo de modo particular colocava-se a necessidade de superar as habilitações técnicas que traduziam a divisão do trabalho na escola, pela formação do gestor de processos educacionais, tendo como centralidade o princípio educativo do trabalho, entendido este como prática social e histórica. O que explica a importância atribuída à vivência de práticas democráticas, ao trabalho coletivo e à tomada de decisões em assembleias, em vista de uma formação reflexiva e crítica articulada à transformação social.

Mas essas concepções não estavam claras para todos e talvez, em contraposição a outras práticas, já em uso na educação e no próprio curso, como os projetos de trabalho, a situação se afigurava como difícil, como enfatizaram os professores, tanto no que se refere ao entendimento, como à sua dinamização. Ao lado disso, com a implantação da Escola Plural em Belo Horizonte, o trabalho com projetos foi também bastante divulgado. Havia ao mesmo tempo no Curso professores envolvidos em uma proposta de formação que também buscava a integração curricular, com base em projetos de trabalho, na perspectiva de Hernández (1998); estes se iniciaram com as metodologias, mas integraram professores de outras áreas. Sob a influência de diferentes concepções de integração, advindas tanto do plano oficial, como da literatura em circulação, como já abordado, os enfoques evidenciados pelos professores em sua prática revelaram mais a opção por modalidades já vivenciadas.

Embora no plano das posturas oficiais, a noção de competência¹⁹⁵ tenha assumido a centralidade da organização curricular para a formação do professor, na instituição esse discurso não chegou à época a fazer parte das discussões no sentido de uma efetiva incorporação. Houve apenas uma assembleia para discussão de um documento da ANFOPE

¹⁹⁵ No âmbito das diretrizes para formação do professor, assim como nos documentos de organismos internacionais, a ênfase da organização curricular foi colocada na pedagogia das competências. Esta fazia parte dos eixos comuns propostos por muitos organismos internacionais e tornou-se referência na definição das políticas de formação docente. Foi uma orientação que influenciou muitas reformas com diferentes recontextualizações como argumenta Lopes (2008). O fundamento dessa modalidade de organização tem seu argumento no entendimento de que a reestruturação do processo de trabalho, baseado no paradigma pós-fordista, requer habilidades e competências mais complexas e superiores; e na concepção de que o conhecimento no mundo globalizado estaria exigindo uma formação mais integrada. Em sua análise Macedo (2002) ressalta que a noção de competência das diretrizes oficiais reúne pelo menos duas das tradições pedagógicas modernas sobre competências: uma originária da obra de Piaget e na concepção hegemônica na reforma curricular francesa divulgada no Brasil por Perrenoud; a outra, embora não muito clara, segundo a autora, mas predominante, oriunda da tradição americana da eficiência social e cunho comportamental, em especial no que se refere às finalidades sociais da escolarização, articulando conhecimento e mercado.

sobre a temática, mas não gerou repercussão significativa. Oportuno neste sentido evocar a análise de Lopes (2007), segundo a qual as instituições escolares não incorporam da mesma forma as orientações curriculares oficiais e não oficiais do contexto educacional mais amplo. Diferentemente, em determinados contextos sócio-históricos, essas orientações têm capacidades diversas de influenciar o ensino em determinadas instituições. As instituições se apropriam de modo diferente dessas orientações, em função de seus distintos interesses. Assim algumas tenderão a incorporá-las de modo mais rápido que outras, que podem não só modificá-las bastante, em função de suas reinterpretações, ou mesmo encontrar mecanismos de resistência.

O trabalho com projetos, mesmo com distintas acepções, já fazia parte da prática docente e mesmo dos cursos de formação de professores há muito tempo. Talvez por essa influência e de outras práticas de integração de modo geral em torno de temas, o trabalho com projetos com referência em Hernández (1998) acabou sendo apropriado em algumas áreas, em especial nas metodologias, conforme a visão de Drumond. Nas Aulas Integradas e nas AIPs a integração se deu em torno de temas, com sentidos diversos. Havia professores bastante comprometidos com a integração, mas nem sempre a percebiam em seu potencial crítico; faziam um uso mais no sentido instrumental, dentro de uma perspectiva aproximada à tendência progressivista, a qual também encontrava ressonância no curso, em especial entre alguns grupos das metodologias, como reflexo da sua própria história na instituição. Mas houve muitos estudos desenvolvidos tendo centralidade no enfoque da teoria crítica.

Interessante perceber, com apoio em Ball e Bowe (1998), como as diferentes experiências das escolas e instituições formadoras interferem no modo como estas respondem e se projetam nas mudanças; evidenciam-se diferentes compromissos e histórias correspondentes a inúmeros paradigmas pedagógicos ou disciplinares, produzindo a hibridização de diferentes discursos aos veiculados pelas políticas e propostas; esse processo dá origem a novos sentidos não necessariamente previstos, o que pode gerar tanto ambiguidades, pela mescla de diferentes concepções teóricas, como oportunidades para a emergência de novas idéias, concepções e propostas educacionais.

Riscos devido aos deslizamentos teóricos e ambiguidades, em razão das frequentes desterritorializações e reterritorializações de conceitos; a refocalização de concepções pode provocar compreensões equivocadas e ambivalências; ao mesmo tempo, os embates entre grupos e sujeitos, que o processo de hibridização envolve, podem oferecer ocasiões para explorar as possibilidades que se expressam na cultura e na história, e porque a negociação de

sentidos e de significados que constitui essa produção pode engendrar a emergência de novas alternativas, além de lidar com a diversidade, que é uma necessidade no sentido de uma cultura cívica democrática (BURBULES, 2003).

Importa, todavia, considerar que as hierarquias de sentidos permanecem e não é possível qualquer leitura em qualquer texto; nem todo texto se deixa hibridizar (CANCLINI, 2003). O que sinaliza a necessidade da apropriação crítica da hibridação produzida, no sentido de que, para além da apologia da pluralidade e da transgressão, seja entendido o processo em que se desenvolveu e seus elementos constitutivos. Coloca-se, pois, em destaque a importância dos processos de explicitação desses diferentes sentidos e significados e a compreensão dessas concepções, segundo seus respectivos enfoques teóricos. A mescla de concepções produzida envolve diferentes matrizes teóricas, tanto em relação à integração como no que se refere à concepção de disciplina e currículo disciplinar, o que coloca a importância da explicitação desses distintos enfoques.

No caso da opção pelo trabalho com projeto, pondera Lopes (2002, 2008), que as propostas de integração de Hernández (1998), Hernández e Ventura (1998), Santomé (1998) e Beane (1995; 1996, 2000) têm uma forte influência de Dewey. Incorporam ainda idéias referentes ao caráter mais integrado das ciências na contemporaneidade, com base em Edgar Morin, Ortega y Gasset e autores da Escola de Frankfurt e buscam fundamentar um discurso interdisciplinar, como Santomé ou transdisciplinar, como Hernández e Ventura. Valem-se ainda de autores como Michael Apple, Basil Bernstein e Thomas Popkewitz. O princípio integrador defendido valoriza as experiências e a vivência dos alunos. Argumenta a autora que a potencialidade crítica dessa matriz, associada à valorização dos saberes e das experiências dos alunos, é explorada com maior propriedade pela perspectiva crítica de currículo, que se afasta do cunho cientificista do pensamento de Dewey - de sua concepção liberal de democracia e situa os saberes dos alunos como saberes de classe, problematizando sua associação com a cultura e o cotidiano.

Como os próprios professores evidenciaram, não houve sinalizações de uma compreensão, por parte de todos, das respectivas matrizes teóricas desses diferentes enfoques - nem daquela que correspondia à perspectiva prevista na proposta, com base na teoria crítica, tampouco daquelas que podem ser relacionadas ao pensamento clássico de organização curricular. Em geral diferentes perspectivas de integração curricular vêm sendo defendidas em

contraposição à compartimentação e à fragmentação do conhecimento ¹⁹⁶. Essa dicotomização inclui-se entre os aspectos mais criticados por pesquisadores ao longo da história do currículo, seja nas concepções tradicionais, seja nas críticas e pós-críticas (LOPES, 2000). Mas, a integração curricular pode incorporar perspectivas epistemológicas, pedagógicas e mesmo políticas muito distintas e, em alguns casos, antagônicas (LOPES, 2006).

Oportuna neste sentido a análise de Pinar et al. (1996)¹⁹⁷, sobre a organização curricular no plano do pensamento clássico, a que se refere Lopes (2002, 2008). Os autores distinguem a integração associada a distintas perspectivas teóricas, com diferentes enfoques e finalidades sociais, abordadas em três grandes matrizes. Partindo de princípios teóricos diferentes, em todas há preocupação com a integração curricular. São elas: a) currículo por competências, organizado em módulos; b) currículo centrado nas disciplinas escolares de referência; c) currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares. As duas últimas contribuem de modo particular para o entendimento de enfoques e modalidades utilizados por alguns professores, ainda que não estivessem claras para os mesmos.

A organização curricular por competências, surgida nos anos de 1970, associada de início à formação de professores, centra-se na idéia de competências, que substituiu a concepção de objetivos comportamentais¹⁹⁸. Buscando associar o comportamentalismo a dimensões humanistas mais amplas, visava formar os comportamentos, as habilidades e o saber fazer necessários ao exercício profissional e, portanto, à inserção social. Constituiu-se na tradição do pensamento dos eficientistas sociais (Bobbitt e Charters); voltava-se para o atendimento às demandas dos processos de produção tayloristas e fordistas e não expressava um potencial crítico (LOPES, 2002; 2008).

O currículo centrado nas disciplinas de referência tem suas bases em Herbart ¹⁹⁹. São enfatizadas as disciplinas de referência e o conhecimento especializado como fontes para o currículo e para as finalidades da escolarização; o processo de ensino deve transmitir aos

¹⁹⁶ Segundo Lopes (2000) entre os trabalhos mais reconhecidos e representativos encontram-se autores que defendem diferentes perspectivas teóricas como Decroly, Kilpatrick, Dewey, Bernstein e Santomé.

¹⁹⁷ PINAR, W.F. et al. *Understanding curriculum*. Nova Iorque: Peter Lang, 1996.

¹⁹⁸ Estes objetivos foram elaborados por Mager e Popham a partir dos trabalhos de Ralph Tyler. Assim como estes objetivos, as competências passaram a ser entendidas como comportamentos observáveis e mensuráveis e, portanto cientificamente controláveis (Lopes, 2002).

¹⁹⁹ Essa concepção foi ampliada pelos trabalhos de herbartianos americanos e dos filósofos do currículo, Phenix, Hirst e Peters, atingindo seu auge nos anos de 1960 com a primeira fase do pensamento de Jerome Bruner - HIRST, Paul H. *Liberal education and nature of knowledge. Knowledge and the curriculum: a collection of philosophical papers*. Londres: Routledge/Kegan Paul, 1980, p. 30-53. HIRST, Paul H. e PETERS, Richard S. *A lógica da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972; BRUNER, J. *O processo da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975; e *Uma nova teoria da aprendizagem*. São Paulo: Bloch, 2/d.

alunos a lógica do conhecimento de referência, seus conceitos e princípios²⁰⁰ (LOPES, 2000). Na visão de Macedo (2000) esta perspectiva refere-se fundamentalmente às propostas baseadas na estrutura das disciplinas, sob a perspectiva de Bruner, nas décadas de 1950 e 1960. Essa concepção permanece hoje, segundo Lopes (2002), na noção de interdisciplinaridade; defender a interdisciplinaridade pressupõe considerar a classificação disciplinar, mas conceber formas de inter-relacioná-las a partir de problemas e temas comuns. Segundo a autora essa organização constitui uma submissão ao campo científico especializado, o que, por sua vez, não contribui para uma perspectiva crítica da educação, principalmente porque o conhecimento não é questionado nem problematizado, em vista de suas finalidades educacionais.

O currículo centrado nas disciplinas escolares tem referência em autores como Dewey, Decroly, Kilpatrick e progressivistas em geral, mesmo com suas diferenças. Determinadas finalidades sociais definem as disciplinas. Os princípios integradores são buscados no conhecimento escolar. Segundo Dewey a base de organização do conhecimento escolar não viria de princípios lógicos, mas de princípios psicológicos centrados no entendimento da criança. A integração é também pensada a partir de princípios derivados das experiências e interesses dos alunos. Para Dewey ensino e aprendizagem são atividades condicionais e contingentes que precisam focalizar a comunidade e seus interesses, visando sua democratização (LOPES, 2002).

Nas três matrizes, segundo Lopes (2002), a defesa do currículo integrado evidencia relação direta com diferentes formas de compreensão das disciplinas escolares: a concepção de disciplina escolar, ou a lógica a que esta se encontrava submetida. Além disso, a compreensão das disciplinas escolares relaciona-se também às finalidades educacionais previstas, seja no que se refere aos interesses do mundo produtivo, seja no que diz respeito à lógica dos saberes de referência ou aos interesses da criança e da sociedade democrática. Nenhuma delas revela uma potencialidade crítica em relação à educação e à sociedade.

Sob o argumento da teoria crítica, referência básica da proposta, a organização integrada do currículo, mais que uma estratégia didática, traduz uma filosofia sócio-política,

²⁰⁰ Os princípios integradores seriam: os princípios de correlação e de épocas culturais dos herbartianos; as estruturas disciplinares correlacionadas, capazes de permitir a resolução de problemas, segundo Bruner; ou ainda, a correlação e integração de diferentes domínios de significados e formas de conhecimento de referência. Essa integração é sempre pensada a partir das possibilidades de integração de conceitos, estruturas, formas e domínios do conhecimento de referência (LOPES, 2002; 2008).

tem implícita uma concepção de socialização das novas gerações, um ideal de sociedade, do sentido e do valor do conhecimento e como se pode facilitar os processos de ensino e aprendizagem (GIROUX, 1997, 2003; SANTOMÉ, 1998, 2004; LOPES e MACEDO, 2002b; BEANE, 2003). Na perspectiva da teoria crítica, a organização disciplinar é em geral criticada por refletir as formas de hierarquização, de poder e de desigualdade presentes na sociedade. Tais críticas argumentam que a disciplina é socialmente construída, como parte da forma dominante de organização dos conteúdos escolares, integrando as práticas de distribuição e reprodução social. Assim, o saber associado à disciplina é visto como debilmente articulado com os saberes ligados aos sentidos político, social e moral da ação humana (BERNSTEIN, 1985; 1996; GIROUX, 1997; SANTOMÉ, 1998, 2004; YOUNG, 1989; GOODSON, 1995; LOPES E MACEDO, 2002b).

Interessante ainda registrar na instituição, a existência de professores identificados com a perspectiva teórica crítica, mas não com a proposta de integração, dada a concepção de disciplina e de currículo disciplinar. No entendimento de alguns docentes, cada professor deveria trabalhar seu conteúdo de maneira isolada; não percebiam a necessidade de conexão entre as áreas disciplinares a partir do trabalho docente. Outros sequer sinalizaram a necessidade de conexão com a educação, tampouco com o estágio; não entendiam como sua respectiva área disciplinar poderia analisar e contribuir para a reflexão da área de atuação do pedagogo e do professor, mesmo porque, para eles, trata-se de uma área desconhecida, por muitos, no curso. Outros professores demonstraram uma concepção de disciplina identificada com as disciplinas de referência adaptadas para fins de ensino (LOPES, 2000; 2008 LOPES e MACEDO, 2002b), em especial no conjunto daquelas entendidas como as ciências básicas.

Essa posição corresponde à de alguns defensores da organização disciplinar, para os quais as propostas de currículo integrado podem se constituir em risco, em razão da possibilidade de impedirem a transmissão dos principais conceitos de cada área do conhecimento. Se a integração se restringe a uma disciplina - que abarca objetivos e formas de conhecimento diversos, é importante, pois permite desenvolver a existência de inter-relações entre os objetivos. No entanto torna-se um problema se for uma integração por projetos ou tópicos, ao envolver objetivos de muitos métodos, perdendo sua especificidade. Sob esse enfoque, cada área tem conceitos, métodos, formas de raciocínio e de produção do conhecimento próprios e específicos e, se à escola cabe formar as gerações mais novas na cultura humana, ou em parte desta, o currículo escolar precisa possibilitar o aprendizado das diversas áreas que o constituem (LOPES, 2000).

Subjacente a esse argumento encontra-se outra questão importante que perpassa esse debate e precisa ser abordada: a controvérsia em torno da relação entre disciplina escolar, disciplina acadêmica e disciplina científica ou de referência. O conhecimento escolar, conhecimento acadêmico e conhecimento científico são instâncias próprias de conhecimento e possuem diferentes processos de constituição epistemológica e sócio-histórica; logo, não é apropriada uma transposição direta de interpretação das ciências de referência para o campo acadêmico e para o contexto escolar (MACEDO e LOPES, 2002b).

Apesar da diversidade de enfoques de integração curricular, argumenta Lopes (2000) ser possível afirmar que em linhas gerais as interpretações dos processos de disciplinarização na escola tendem a ser derivados da análise dos processos de disciplinarização no campo científico. Isso ocorre na medida em que as disciplinas escolares são interpretadas como disciplinas científicas adaptadas para fins de ensino. Essa perspectiva não considera os processos de recontextualização escolar. Trata-se de processos diferentes e que precisam ser considerados conforme suas próprias especificidades.

Com fundamento em Bernstein (1996), importa lembrar que o discurso pedagógico é uma regra que embute um discurso de competência (instrucional) num discurso de ordem social (regulativo) e este sempre domina o primeiro. O princípio de recontextualização que constitui o discurso pedagógico seletivamente refocaliza e relaciona outros discursos, retirando-os de suas bases reais, por retirá-los da base social de sua prática e das relações de poder associadas a essa base social. Trata-se de um processo de reposicionamento e refocalização dos textos produzidos. Assim o texto selecionado de forma diferente é simplificado, condensado e reelaborado. Partes são aproveitadas, outras são desconsideradas, releituras são realizadas e idéias inicialmente propostas são inseridas em contextos outros que permitem sua ressignificação.

As regras de recontextualização constituem os conteúdos e as relações a serem transmitidas e o modo como se dá essa transmissão: em que tempo, em que ritmo, como são as relações professor-aluno (mais ou menos hierarquizadas), como é a relação entre as disciplinas (mais ou menos integrada). Tais regras são fatos sociais que variam com os princípios dominantes de cada sociedade, com as relações de controle e poder que se efetivam socialmente. Isso significa que a lógica científica no contexto escolar é sempre uma lógica recontextualizada, engendrada por interesses sociais mais amplos. As disciplinas escolares não têm por objeto a transmissão de princípios e conteúdos científicos estabelecidos de

antemão em outras instituições. Os princípios recontextualizadores organizam o conhecimento escolar.

Conforme evidencia a análise de Monteiro (2001), sob uma diferente argumentação, autores que desenvolvem estudos sobre a epistemologia escolar, demonstram que a disciplina e o conhecimento escolares são diferentes da disciplina e do conhecimento científico. Para a autora, Develay (1995), defende que o conhecimento escolar não tem apenas o conhecimento científico como saber de referência. São muitas suas fontes, incluídas as práticas sociais de referência: atividades sociais diversas de pesquisa, produção, engenharia, bem como atividades domésticas e culturais²⁰¹.

Abordando a especificidade do conhecimento escolar Stodolsky (1993) e Monteiro (2001) chamam a atenção para a necessidade de estudos que enfoquem a relação do professor com o conteúdo que ensina, devido à sua complexidade e importância, pois aspectos de diferentes ordens nela intervêm, desde questões de natureza epistemológica, como didática e organizacional, cultural e política, assim como aquelas relacionadas ao campo do conhecimento a que se liga determinada disciplina. Alguns estudos têm procurado demonstrar como as reações dos professores ao currículo têm relação direta com o grupo disciplinar a que pertencem.

Pode-se perceber muitas dessas abordagens imbricadas na base das concepções e práticas de integração evidenciadas no decorrer da implantação curricular, as quais no entanto não estavam claras para todos; os entrevistados evidenciaram em vários momentos o desconhecimento das concepções da proposta por parte de muitos e a falta de clareza quanto à concepção de integração foi apontada como ainda vigente na instituição. A fala de Amorim é elucidativa neste sentido:

Eu entendo que ainda há necessidade de se criar um grupo de discussão, aqui, para nós estudarmos sobre integração, o que é que nós estamos chamando integração nessa proposta curricular; o que nós estamos defendendo, qual é a concepção da AIP, qual é o lugar das aulas integradas, o que se integra na aula integrada

²⁰¹ Segundo Chevallard (1995) o conhecimento escolar tem sua origem no conhecimento científico ou em outros saberes ou materiais culturais disponíveis, mas tem lógica própria e faz parte de um sistema, o sistema didático; tem relação com o saber de referência que lhe dá origem e cuja constituição pode ser objeto de estudo científico por meio de uma epistemologia própria. Develay (1995) enfatiza os saberes da prática social, além do saber sábio, e o processo de axiologização junto ao de disciplinarização, como elemento estruturante do saber escolar - identificando na disciplina escolar seu princípio de inteligibilidade; propõe que ele seja chamado de matriz disciplinar que organiza a totalidade dos conteúdos num todo coerente. CHEVALLARD, Y. La transposición didáctica. Del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1995. DEVELAY, M. Savoirs scolaires et didactique des disciplines: Une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris: ESF Editeur, 1995, citados por MONTEIRO, 2001).

Talvez muitas das dificuldades e embates com que se depararam os professores podem encontrar explicação nessa circunstância. Esse esclarecimento, de outra parte é importante para o entendimento das diferentes concepções que se mesclaram nas interpretações pelas quais a concepção de integração passou. À perspectiva crítica prevista na proposta e defendida por muitos professores, associaram-se outras, relacionadas à experiência docente anterior e às respectivas áreas disciplinares. Seja no enfoque por temas, seja por meio de projetos, foi evidenciada uma perspectiva progressivista em algumas situações, como o enfoque crítico em outras ocasiões. Houve posicionamentos de professores que denotaram uma concepção de disciplina identificada com as disciplinas de referência adaptadas para fins de ensino, em especial entre aquelas consideradas áreas básicas. Entre estes havia ainda aqueles que não aceitavam a integração. Mas entre estes havia alguns que defendiam o enfoque teórico crítico.

Ao possibilitar a explicitação desses diferentes posicionamentos e conflitos, o processo desencadeado colocou em questão estruturas consolidadas nas atividades acadêmicas, em particular no que se refere ao processo pedagógico. Embora certas perspectivas e práticas não tenham mostrado uma articulação a finalidades sociais e políticas mais amplas, no todo pode-se perceber, em vários momentos, conforme sinalizaram muitos professores, a predominância do enfoque crítico, denotando que a hibridação opera mobilizando determinados sentidos e reprimindo ou apagando outros, conforme as circunstâncias.

Essa percepção foi também bastante enfatizada em depoimentos de alunos. Segundo a visão destes a formação hoje está mais focada em aspectos críticos, inclusive em detrimento da abordagem metodológica, o que, por outro lado, criticam. Por trás desse enfoque encontram-se as mesmas forças políticas e educacionais constitutivas do processo desencadeado, internamente representadas em especial pelos defensores dessa perspectiva no curso. A própria possibilidade do processo democrático desencadeado, que permitiu a explicitação da heterogeneidade, com suas dificuldades e tensões, relaciona-se a esse enfoque.

4.4.1 Dificuldades, resistências e diferentes concepções e perspectivas teóricas

De acordo com a análise de Amorim e Abras a resistência à integração se manifestou de várias formas, embora a percebam “[...] mais relacionada à questão de poder”; “[...] um

poder, uma convicção quanto à importância e significado do próprio saber, por parte de alguns professores; consideram que o seu saber é significativo e deve ser priorizado”. Na visão das entrevistadas há uma dificuldade em partilhar espaços, de abertura a “[...] outros saberes, a conhecimentos diferentes, a outras teorias diferentes das próprias; talvez uma acomodação e também, resistências e críticas muito grandes”.

As entrevistadas colocaram em destaque as dificuldades inerentes ao trabalho coletivo, acrescidas do fato de que havia “[...] a falta de uma compreensão efetiva do que é um currículo integrado”. Mas o trabalho coletivo, na percepção de ambas “[...] é complexo e requer abertura ao diálogo, ao entendimento e aceitação de perspectivas diferentes, sem necessariamente ter que concordar com elas”. Ponderaram entretanto, que as condições de trabalho têm repercussão nesse aspecto. Segundo Amorim, “[...] a pressa, a própria condição de vida e de trabalho impedem o aprofundamento em alguns aspectos; a preparação para um trabalho coletivo é muito diferente, requer muito mais tempo e a própria condição nossa, da UEMG, da FaE não permite”.

De acordo com a análise de Abras e Amorim (2003):

O trabalho coletivo tem-se constituído em grande desafio dada a sua complexidade ao envolver a participação efetiva de todos: abertura ao diálogo, às críticas, o respeito às subjetividades, às diferentes concepções teóricas, o rompimento de resistências institucionais e pessoais, a auto e hetero-avaliação processuais e condições de trabalho condizentes com as exigências para efetivação de um projeto de tal natureza. Conseqüentemente exige o repensar constante da Instituição através de suas organizações colegiadas, e de seu comprometimento com o debate democrático, viabilizando sustentação e apoio às ações pedagógicas, bem como às ações administrativas que embasam e dão respaldo às mudanças

Dificuldades relacionadas ao trabalho coletivo foram também bastante enfatizadas por professores; aqueles que se mostraram mais comprometidos com a proposta, apontaram questões como o entrosamento com os próprios pares e a de encontrar em conjunto uma dinâmica de trabalho produtiva; aqueles que mais resistência demonstraram colocaram o problema na dinâmica em si, sob a alegação de que não funcionava e, às vezes, até na denominação, como no caso da ACPP / AIP. Havia também uma resistência, manifestada em contínuas críticas que, no entanto, não resultava em nenhuma proposta alternativa; embora partisse de um grupo não muito grande, tornava as assembleias bastante desgastantes, como assinalaram muitos professores, em especial aqueles ligados à coordenação e à direção.

No entendimento ainda de Amorim desde o processo de elaboração eram visíveis o envolvimento de alguns e as resistências; estas, no seu entendimento estão ligadas tanto “[...] à organização formal da Faculdade em Departamentos como à defesa dos territórios, dos espaços; à defesa de carga horária, de conteúdos, de preservar professores do Departamento - o que ainda acontece”. Esclarece que no momento da implementação do currículo, chegou -se a pensar em uma nova organização para a Faculdade que superasse “[...] essa estrutura cristalizada de Departamentos, porque, querendo ou não é um fator que fragmenta; na medida em que os profissionais estão em determinado Departamento, começa aquela ação meio corporativista em relação à importância de conteúdos”. Na sua visão, o curso não conseguiu “[...] romper muito com o excesso de carga horária, por exemplo, da Psicologia e das metodologias”.

Alguns conflitos se colocaram também desde a elaboração como, a questão da superação das habilitações, a carga horária das metodologias e da concepção de pesquisa de forma mais aberta, outros, como no caso das chamadas ciências básicas, não foram tão claros, mas ocorreram. Drumond situa as resistências maiores nas Metodologias e na Didática, não sob o ponto de vista da AIP, mas sob o ponto de vista dos conteúdos²⁰². Houve também resistência em relação à extensão da pesquisa aos alunos; havia segundo o entrevistado, uma discussão que situava a pesquisa como uma produção acadêmica que não cabia ao aluno. Outro grupo considerava que o aluno não precisaria se iniciar na pesquisa para ser um bom professor.

Foi registrada uma resistência que “[...] nunca ficou muito clara, mas foi evidente, advinda do grupo das chamadas Ciências Básicas, Filosofia, Sociologia”. Na visão de Drumond há uma idéia, nesse grupo de professores, de que esse pensamento é básico; “como eles eram muito sutis, politicamente muito sutis”, não geravam embates, então não houve rompimentos nessas áreas. Afirmou ainda a existência de professores dessas áreas que combatiam claramente a AIP; cita o exemplo de um professor que a considerava perda de tempo.

Na percepção de Drumond

²⁰² Nas metodologias, a idéia era globalizar as metodologias em cima do nível de escolarização: “[...] Estudo sobre o conhecimento e as metodologias no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, mas foi desdobrado, porque eles resistiram”; ainda de acordo com o entrevistado, “[...] na realidade seria necessário construir um outro campo epistemológico, um outro campo metodológico, tinham que construir uma coisa nova. A isso eles resistiram”.

“[...] o currículo foi muito produtivo; tornou algumas questões muito evidentes o tempo todo; elas são conflituosas; eu acho isso positivo, que é a questão da disciplina; a AIP é a demonstração, o tempo todo, de que a disciplina é um problema; eu acho que a AIP produz isso para os professores e para os alunos; nós temos um lugar de formação, como preencher esse lugar de formação? Isso está em aberto, o tempo todo, e cada AIP é uma AIP; acho que isso gera um desconforto; na minha opinião ela é muito produtiva, por mais que se critique a AIP, exatamente por isso que estou falando; para mim onde ela é criticada, é onde ela é produtiva, porque você está mostrando para os alunos, que vão ser professores, que não é necessário que haja uma prática definitiva, nem consolidada, nem mantida por muito tempo; as práticas são fluidas, não é? Às vezes você tem uma prática curricular que é extremamente complicada, complexa, instável, não é?”

Ainda na visão de Drumond,

“[...] a AIP toca em algumas questões que vão cair lá nas comunidades disciplinares, tanto que ela não dá muito certo, para ter um formato”; é exatamente por isso que não encontramos um mecanismo, por exemplo, de nós termos questões que todas as disciplinas pudessem discutir. De alguma forma ela problematiza, ela é um lugar que quebra aquela rigidez da escolarização, não é? Da disciplina. Eu tenho uma visão muito positiva da AIP, ao contrário do que muitas pessoas têm; acho que ela é para isso mesmo, ela é para desequilibrar mesmo.

A resistência de muitos professores foi ficando mais clara à medida em que o currículo foi sendo paulatinamente implantado e envolvendo maior número de pessoas; nesse processo sentidos diversos, para a proposta, foram construídos por parte dos diferentes grupos disciplinares, conforme suas respectivas histórias, concepções e formas de organização (BALL, 1998; GOODSON, 1997), denotando que o currículo envolve definições, redefinições e negociações numa série de níveis e de espaços conflitivos e esse processo difere substancialmente em função das estruturas e padrões locais ou nacionais (GOODSON, 1997). Mesmo refletindo determinadas concepções básicas, advindas das instâncias mais elevadas do sistema de ensino, as escolas produzem uma cultura interna própria. Assim, cada escola interpreta as diretrizes mais amplas, assim como as internas, em razão de sua própria história e experiência, assumindo diferentes posturas diante das inovações. Essas diferentes interpretações das escolas demonstram a existência de um processo de recontextualização dos dispositivos e de práticas, segundo a interpretação dos sujeitos e grupos disciplinares que delas se apropriam

Na percepção de Abras e Amorim muitos debates foram produtivos, mas “[...] muito sofridos; por mais que se abrisse, nem todos participaram; foram muitas as comissões, com uma representatividade significativa desde a Comissão que elaborou, mas sempre havia embates”. Estes conflitos colocaram à tona as diferentes posições e perspectivas presentes desde a fase da elaboração. A própria dinâmica adotada favoreceu essa emergência, favoreceu a pluralidade de perspectivas e visões e neste sentido foi produtiva na circunstância em que

foi mais problemática, permitindo que a diversidade viesse à tona, evidenciando assim sua característica democrática, importante aspecto privilegiado pela proposta.

Nesse processo relações de poder foram colocadas em questão e uma outra forma de trabalho foi instaurada, ainda que sob muita polêmica e resistência. Apesar de todos os embates, muitos professores realçaram o papel do curso no que se refere à ampliação da visão sobre a educação. Sob a análise de alguns professores entrevistados, mesmo com as dificuldades de entendimento, resistências e a mistura de diferentes concepções e práticas, a nova proposta mudou o projeto de formação em vários sentidos, como: a transição de um currículo mínimo, fixo, definido em instâncias superiores do sistema educacional para uma concepção de currículo processual e flexível, construído no interior da instituição, com a participação de sua equipe docente e discente, ainda que muitos não tenham essa clareza.

A proposta inicial passou por vários processos de recontextualização, produzindo novos sentidos e levando a muitos ajustes e mudanças na sua operacionalização, pela incorporação de proposições dos diferentes grupos disciplinares. Com suas ambigüidades e ambivalências, essa proposta continuamente reinterpretada e ressignificada nas práticas dos professores, tornou-se mais representativa da comunidade acadêmica e seus interesses diferenciados, na medida em que resultou da interação entre seus membros nos espaços de embates e conflitos em que se deram as definições, sempre provisórias. Instituiu uma prática de trabalho coletivo, desde a coordenação do curso à sala de aula, o que não significa que todos tenham aderido e concordem com essa forma de trabalhar, tampouco que houve integração em todos os momentos em que foi prevista.

Pode-se dizer que a estrutura disciplinar permaneceu subjacente; o artifício da nomenclatura, buscando facilitar os processos de integração, não chegou a interferir na estrutura do conteúdo programático de muitas disciplinas; por trás dos temas permaneceram as áreas disciplinares, sustentadas pelos diferentes grupos e suas respectivas comunidades, como referência organizacional primeira para os mesmos. Mas, de outra parte, a estrutura disciplinar foi alterada pela introdução de novas áreas, ou pelo desdobramento de algumas que, em razão do enfoque teórico, passaram a ter espaço em separado, como os Estudos Sobre a Organização Social e Técnica do Trabalho Capitalista, os Estudos sobre Políticas Públicas e Economia da Educação e os Estudos sobre a Sala de Aula como espaço Social, Cultural e Histórico, por exemplo. Algumas áreas tiveram assim seu espaço modificado não só em termos simbólicos, mas também materiais. Além disso, percebeu-se também uma tendência à

ressignificação da perspectiva teórica de algumas áreas, inclusive daquelas mais consolidadas na estrutura curricular, como as metodologias por exemplo.

Analisando essa hibridação de concepções, a partir das forças que a produziram - configurando um processo perpassado por embates e conflitos, anuências, divergências e resistências - um dos aspectos de sua maior produtividade pode ser associado a essa própria heterogeneidade. O ambiente criado nesse espaço foi percebido de muitas formas, mas sua dimensão educativa foi evidenciada, não só pela possibilidade de convivência com a diversidade, mas porque foi produtivo até naqueles aspectos não previstos, como as ausências e resistências. Isso não impediu que diferentes enfoques e modalidades de integração ocorressem e com resultados produtivos; não impediu também que, algumas disciplinas tivessem uma abordagem crítica.

De outra parte a situação enfocada permite colocar em questão propostas que se pretendem únicas, como a própria proposta em questão; a coerência com seu próprio fundamento - processual, flexível e democrática - permitiu colocar em cheque o seu suposto e perceber a força e a produtividade da heterogeneidade. O que, entretanto, não significa a apologia de diferentes misturas e sua celebração de maneira acrítica. A organização, a produção e a distribuição do conhecimento refletem as relações de poder presentes na sociedade, o que precisa ser levado em conta, seja na organização integrada, seja na disciplinar. A produtividade de uma proposta curricular precisa ser percebida a partir de sua potencialidade crítica.

Essa diversidade de interesses e de posicionamentos teóricos contribuiu de outra parte para evidenciar as especificidades da instituição enquanto organização educativa. Segundo Ball (1989) a compreensão do modo como as escolas mudam (ou permanecem iguais), e portanto dos limites e possibilidades práticas de desenvolvimento educativo, deve tomar em conta seus processos intraorganizacionais. Enfatiza o autor que isto é particularmente crucial ao exame das evoluções que se voltam à conquista de uma educação mais igualitária, mais justa e mais eficaz. Conforme o autor, as instituições educativas em geral se caracterizam pela ausência de consenso; a estrutura das escolas permitem e reproduzem o dissenso e a diversidade de metas. Compreendida a instituição nessa perspectiva, assim como a forma como se organizam os diferentes grupos disciplinares em suas redes de comunicação com as suas respectivas comunidades é possível alcançar um outro patamar no entendimento dos processos escolares.

Desta forma as dificuldades e embates, tão enfatizados por todos que participaram do processo, possam talvez ser situadas a partir de uma outra perspectiva. Os embates e conflitos que tornaram as assembléias tão difíceis sinalizam as defesas de diferentes territórios e de seus respectivos interesses. Colocada essa questão na dimensão da pluralidade que a constitui e buscando esclarecer os diferentes sentidos mobilizados pelas práticas produzidas, a situação configurada passa a ter outra conotação e a heterogeneidade que a constitui deixa de ser ameaçadora e passa a ser entendida a partir de sua potencialidade produtiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reconstituição do processo de elaboração e implantação da proposta curricular do Curso de Pedagogia da FaE/UEMG partiu do pressuposto de que o currículo é uma construção cultural, social e histórica, articulada a finalidades sociais e políticas. A compreensão desse processo colocou como necessária a sua localização na perspectiva da produção do conhecimento na área da formação docente e na própria instituição, buscando compreender as idéias e concepções que a direcionaram em diferentes épocas, assim como os determinantes sociais, políticos e culturais imbricados na sua constituição. Essa perspectiva tornou necessário o entendimento das idéias e concepções consideradas legítimas à época em que foi construída a proposta, assim como a forma como essa validade foi alcançada. Para isso foi necessário investigar as concepções, forças e influências presentes no momento em que o processo se desenvolveu, bem como aquelas que possibilitaram essa emergência e sua apropriação no plano institucional.

As primeiras aproximações ao objeto tornaram evidentes algumas questões também importantes para sua abordagem, como as especificidades assumidas pelo processo de elaboração e implantação. Nessa dinâmica foi possível perceber contínuas reinterpretações conceituais, embates e conflitos, evidenciando diferentes visões da formação docente e do pedagogo, da proposta em si mesma e o entrecruzar de diferentes objetivos pessoais, profissionais e pedagógicos, por parte de dirigentes e grupos disciplinares envolvidos. O processo que possibilitou e incentivou a manifestação dessa heterogeneidade chamou a atenção, sinalizando a importância da sua reconstituição, voltada ao entendimento dos motivos, forças e possibilidades imbricadas na opção pela dinâmica adotada, que teve repercussão no curso e na formação.

Essa diversidade de concepções e suas contínuas ressignificações colocaram como adequado, ao seu entendimento, a concepção de ciclo contínuo de políticas (BALL, 1998); este permitiu compreender os nexos de influências e interdependências, imbricados nas políticas, propostas e práticas curriculares nos períodos considerados, com diferentes recontextualizações na instituição e em outras instâncias educacionais. Essa concepção afigurou-se também como produtiva à compreensão das mesclas geradas, tanto entre as concepções presentes no momento da elaboração, como entre estas e aquelas pré-existentes na instituição, ao serem apropriadas e ressignificadas pelos grupos disciplinares. Nesse processo esses grupos evidenciaram sua associação às suas respectivas comunidades disciplinares, como parte de uma rede de conhecimento elaborado e organizado; nessa articulação, forças

sociais e educacionais (GOODSON, 1997) se juntaram e interferiram na constituição, estabilidade e mudanças curriculares.

Com esse referencial, o estudo realizado foi direcionado pela idéia de que a reconstituição do processo de elaboração e reelaboração de uma proposta curricular, em uma instituição, em uma determinada época, requer a sua localização no contexto social, histórico e institucional, buscando perceber as forças, influências e concepções que o nortearam no presente, associadas àquelas advindas de sua trajetória, sob a interpretação dos diferentes atores e grupos disciplinares envolvidos.

Enquanto construção cultural, social e histórica e, portanto sujeita a mudanças, busquei compreender como, no plano institucional, o processo de formação docente se constituiu e se estendeu em sua trajetória pela educação, influenciando propostas e práticas mais recentes, a partir das principais idéias, interesses e relações de poder subjacentes às suas proposições e produções em diferentes épocas. Isso exigiu pesquisar informações não apenas em documentos formais e oficiais, mas também em fontes de consulta que traduzissem dinâmicas relacionadas às práticas e à interpretação e apropriação das normas no âmbito institucional; voltei-me ainda a investigar a repercussão social da formação oferecida pela instituição em seu percurso pela educação.

Neste sentido busquei ver a instituição como local de cultura e como tal, em sua relação com as lutas e conflitos mas, com suas próprias especificidades, que não podem ser olhadas apenas pelo prisma dos determinantes do mundo exterior. Desta forma momentos significativos do seu percurso foram considerados: a sua constituição inicial como curso pós-normal, em torno do ideário escolanovista, em meio à crise vivida pela sociedade brasileira na década de 1920; a modificação ocorrida na sua organização e funcionamento na década de 1940, na vigência da Lei Orgânica do Ensino Normal; a sua transformação em curso de graduação, em 1970, sob as diretrizes educacionais do governo militar; as modificações introduzidas no seu projeto de formação, na década de 1980, no âmbito do processo de redemocratização do país e na década de 1990, quando a proposta em estudo foi elaborada e implantada, sob a influência de diferentes concepções e forças sociais, políticas e educacionais. Essa reconstituição teve como direcionamento as principais idéias e concepções que vêm norteando a política de formação docente em Minas Gerais e no país e como no plano institucional foram ressignificadas e incorporadas ao projeto de formação.

Nessa reconstituição foi possível perceber como forças sociais, políticas e educacionais se fusionaram em determinados momentos e propiciaram por vezes a estabilidade e em outras a introdução de alterações na perspectiva curricular, na concepção de

formação e mesmo nas disciplinas que compõem o projeto de formação. Os grupos disciplinares demonstraram papel fundamental no processo de recontextualização de novas propostas, em diferentes épocas. Ao interpretarem as políticas e práticas curriculares, esses grupos buscaram respaldo nas suas respectivas comunidades disciplinares, em pesquisas, publicações especializadas, seminários, na participação em movimentos e reuniões, entre outras promoções (GOODSON, 1997).

Além disso, entre esses grupos, muitos participavam de pesquisas na sua respectiva área, na própria instituição ou em articulação com seus pares de outras instituições, em âmbito externo; integraram grupos de produção de material e livros didáticos; publicaram artigos em revistas educacionais; participaram de outros projetos de formação inicial e continuada de professores. Esses grupos em geral realizavam reuniões periódicas para discussões de planos de curso e atualização da bibliografia de referência, de acordo com as publicações e as discussões em andamento na respectiva área disciplinar. Essa articulação se projetou nos diferentes momentos em que o curso foi levado a repensar a formação e introduzir modificações no projeto em curso.

O sentido atribuído à formação passou por variações conforme a época, onde o discurso político e o educacional se fundiam, conferindo legitimidade às propostas que surgiam. O atrelamento da formação docente e do ensino primário foi constante no discurso da política educacional em Minas Gerais e no país. À formação do professor eram atribuídos os problemas do ensino primário e a melhoria deste justificava as diretrizes propostas para o ensino normal. Este, sob muitas críticas, mas ao lado de um discurso que evidenciava sua necessidade, foi marcado pela interferência de interesses políticos e pela descontinuidade de uma política de investimentos que assegurasse seu desenvolvimento. A ênfase no processo metodológico foi uma tendência constante, o que contribui para explicar, em parte, a importância conferida à Psicologia e às metodologias.

Sob diferentes argumentações várias iniciativas de organização do ensino público ocorreram no país, desde o século XIX. Paralelamente, um debate sobre a formação docente veio sendo engendrado. Nas reformas e propostas de governo diferentes concepções e perspectivas de formação emergiram. Em meio ao complexo de influências (BALL, 1998) presentes no processo de organização da instrução pública, a Escola Normal foi -se constituindo como agência de formação e como portadora de um sentido em relação à docência. Com a proclamação da República, foi retomada a idéia de preparar a população para a vida urbana e o trabalho por meio da educação.

A idéia de reformar a sociedade por meio da reforma da instrução, em Minas Gerais, começou a fazer parte das discussões e propostas oficiais com maior vigor, no início do século XX, com a reforma João Pinheiro em 1906. No governo Antônio Carlos essa perspectiva de direcionamento para a educação pública ganhou relevância e foi incorporada à Reforma Francisco Campos, implantada em Minas Gerais no período 1926 -1930; traduzia as idéias que fundamentavam o projeto republicano, essencialmente voltado para disciplinar a população de modo a assegurar a ordem social e construir uma sociedade civilizada e moderna, à época considerado um importante caminho para adequar o país à modernidade. Essa proposta emergiu em razão da instabilidade econômica, social e de disputas políticas surgidas logo nos anos iniciais da República, fazendo com que crescesse entre intelectuais e políticos a certeza de que seria necessário reconstruir a Nação e o Estado sob novos parâmetros.

Nesse âmbito, a instrução pública passou a ter importante papel a cumprir e as preocupações se voltaram para civilizar a população, fazer com que ela superasse o atraso em que vivia, no sentido de prepará-la para a vida urbana e o trabalho, com vistas à construção de uma nova sociedade. A formação do professor assumiu aspecto relevante; além da reforma do ensino normal, foi prevista a criação de um curso para preparar o docente e outros profissionais para ocupação dos cargos integrantes da hierarquia educacional, definida no bojo do projeto de Francisco Campos. Com o objetivo de formar esses profissionais, foi criada a Escola de Aperfeiçoamento.

Ao lado do direcionamento político-cultural decorrente dos interesses das classes emergentes e disputas políticas da época, essa reforma incorporou, como fundamento pedagógico-científico do seu projeto educacional, o ideário defendido pelo movimento escolanovista que vinha crescendo no País desde a criação da Associação Brasileira de Educação em 1924 e cuja influência alcançou a educação brasileira. A educação passou a ser entendida em sentido ampliado, não apenas como instrução; a educação passou a ser também instrumento de socialização, e neste sentido era preciso reformá-la, pois, por seu intermédio pretendia-se a reforma social.

Grande ênfase foi atribuída à inovação pedagógica e ao trabalho científico, ainda que sua utilização tenha sido apropriada no discurso oficial com interesses políticos e preocupação com a formação das elites. Essa ênfase motivou o envio de professores mineiros aos Estados Unidos para a realização de estudos e a vinda de professores do exterior para a instalação da Escola de Aperfeiçoamento. De início não havia uma programação definida. Esses

professores criaram um curso ainda inexistente no país. Na sua constituição acabaram confluindo diferentes perspectivas e práticas. Além das diferentes linhas teóricas dos professores, uma de influência européia na Psicologia e a americana nas metodologias, ao processo mesclaram-se as diferentes experiências dos docentes e das professoras-alunas, muitas procedentes do interior de Minas Gerais. A estas juntava-se, com diferentes recontextualizações, a perspectiva da reforma, a educação voltada para a reconstrução social, traduzida em especial na disciplina Socialização; pode-se dizer que essa disciplina, na perspectiva da proposta do governo, constituía a centralidade da organização curricular; havia ainda forte influência da Igreja Católica, reforçada com a posterior introdução da Filosofia.

No processo de constituição da formação docente as diferentes linhas, perspectivas e sentidos atribuídos à educação acabaram se mesclando, conferindo à instituição características próprias que se distanciaram das direções estritamente teóricas, bem como das normas restritivas do regulamento do governo. Ao recontextualizar e hibridizar essas diferentes tendências e concepções (BALL, 1998; DUSSEL, 2002; LOPES, 2005), os professores, mesmo com marcadas divergências teóricas, deram origem a um processo pedagógico com especificidades próprias, tendo a pesquisa e a experimentação como referência para o trabalho docente e base do ensino. Mesmo com objetivos articulados a questões internas à área da educação e mais imediatos ao ensino, os professores se empenharam em construir um projeto de formação docente tendo em conta a realidade escolar. Neste sentido e transgredindo o previsto no regulamento, o curso marcou presença na educação mineira como instituição de pesquisa e experimentação e difusora de conhecimento. Suas atividades tiveram grande repercussão na educação em Minas Gerais, tanto pela formação de profissionais como pela produção e divulgação de conhecimento na área da formação docente e para o ensino fundamental.

Esse curso passou por modificações na sua organização e funcionamento em decorrência de mudanças introduzidas na educação na década de 1940. Com a criação dos institutos de educação, pela Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946, a Escola de Aperfeiçoamento deu origem ao Curso de Administração Escolar que manteve a formação para o professor do ensino normal e passou a formar outros profissionais para a rede estadual de ensino - inspeção escolar, direção de escola, orientação pedagógica ao professor e ao aluno. Sob nova organização, não mais em horário integral e mesmo com a perspectiva da formação ampliada, muitas das características básicas daquela escola foram mantidas; seu regimento continuou em vigor e o seu pessoal foi incorporado ao curso.

Com a redução do horário para um só turno a investigação ficou dificultada, mas alguns professores continuaram a fazer pesquisas e a produzir e divulgar livros e outros materiais didáticos. Atribuindo maior ênfase a questões técnico-pedagógicas, em razão das idéias e concepções em circulação e daquelas provenientes do âmbito oficial, permaneceram no curso as diferentes perspectivas teóricas presentes entre seus grupos disciplinares. Essas tendências se estenderam até o curso de graduação; muitas professoras se mantiveram na instituição e outras eram ex-alunas. O curso continuou disseminando sua influência na educação. Além do professor, formou com exclusividade profissionais para as escolas da rede estadual de ensino, entre os quais, muitos ocuparam postos de projeção em órgãos da administração daquela rede.

O processo de constituição da graduação se deu sob as diretrizes do governo militar. Mantendo o foco no ensino normal e no ensino primário, a partir de 1970, o curso voltou-se à habilitação do professor para o magistério do ensino normal, em nível de licenciatura plena e do especialista para o 1º Grau, em nível de licenciatura curta. Em seus anos iniciais os esforços se voltaram para assegurar as condições de funcionamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que se deu numa conquista gradual, junto à administração estadual. A licenciatura plena para o especialista, embora autorizada desde meados da década, na organização curricular encontrava-se separada da licenciatura curta. O que constituía motivo de freqüentes estudos voltados a alterações curriculares visando a articulação das diferentes áreas de formação do pedagogo. No início da década de 1980 os questionamentos já evidenciados, em relação à fragmentação da formação, encontraram viabilidade para uma revisão, no contexto gerado ao fim do governo militar, direcionando a reformulação curricular da época.

Nesse momento forças sociais comprometidas com a redemocratização do país se organizaram em diferentes âmbitos, inclusive no educacional, dando origem a uma ampla produção acadêmica e a uma luta em torno da formação do educador. Ao lado disso, partidos políticos de oposição assumiram o governo em muitos estados, em 1982; muitos intelectuais comprometidos com essa luta e responsáveis por essa produção, ao ocuparem determinados postos na oficialidade, contribuíram para a disseminação e fortalecimento das concepções e proposições defendidas no âmbito acadêmico e nos movimentos dos educadores.

Uma nova perspectiva de formação foi colocada para o educador. Essa produção acadêmica veiculada também em cursos de pós-graduação, ao lado da literatura disponibilizada no meio educacional, oriunda de autores nacionais e estrangeiros, contribuiu

para uma renovação da perspectiva teórica de muitos profissionais em relação à formação do pedagogo e do professor. Tudo isso favoreceu, no plano das instituições formadoras, a produção de pesquisas que contribuíram para uma mudança na perspectiva da formação e na reorganização dos currículos.

Em Minas Gerais, esse período registrou a introdução de mudanças significativas na educação. Os problemas educacionais passaram a ser percebidos numa dimensão social, política e cultural mais ampla. Propostas inovadoras foram introduzidas pelos programas e projetos do plano educacional daquele período e seus fundamentos amplamente divulgados em material informativo e de orientação, junto às escolas e professores. Mudanças foram também introduzidas na gestão das escolas, no sentido da democratização das relações, com a instituição dos colegiados e eleição de diretores.

Sob a influência desse contexto (BALL, 1998), professores da instituição que acompanhavam o debate dos educadores, ao lado de alguns egressos e de outros em processo de qualificação em cursos de pós-graduação, tiveram papel importante no desenvolvimento de estudos sobre a formação docente e do pedagogo, o que resultou na implantação de uma nova proposta curricular em 1985. Nesse período o curso teve a atividade de pesquisa fortalecida, cuja retomada constituía expectativa entre os professores; o incentivo e apoio à pesquisa foram importantes para a instituição e para o processo de reformulação curricular em curso. Estas pesquisas passaram também a fundamentar as decisões que iam sendo tomadas.

Essa reformulação teve vários motivos. Os principais emergiram da forma assumida pelo projeto de formação, no processo de sua constituição como graduação, sobretudo em comparação com a formação oferecida pelo curso em época passada. Além das habilitações separadas, as licenciaturas, curta e plena, foram autorizadas também em separado. Assim, um dos seus principais determinantes foi a necessidade dessa integração. A unidade da formação constituía também perspectiva coerente com o debate dos educadores, com as indicações de pesquisas e da bibliografia da época, que apontavam e criticavam a fragmentação do processo pedagógico - em especial em relação às habilitações do Curso de Pedagogia -, com principal fundamento nos estudos sobre a divisão social do trabalho e sua repercussão na educação.

A reformulação curricular empreendida no curso, no início da década de 1980, introduziu mudanças importantes na concepção da formação e seus fundamentos básicos. O processo de elaboração buscou envolver todos os professores, através dos Departamentos. Alguns dos docentes a percebiam a partir das dificuldades evidenciadas internamente e com a possibilidade de retomada da formação, na perspectiva antes oferecida pelo curso. Outros a

colocavam como a possibilidade de rompimento com essa formação, tendo por base estudos sobre a divisão social e técnica do trabalho na educação. Diferentes sentidos foram atribuídos às concepções que direcionaram a reformulação curricular, levando a embates e conflitos tanto no momento da elaboração como na sua execução. Nesse processo os diferentes grupos disciplinares se posicionaram de forma diversa, evidenciando distintos interesses, sobretudo em defesa do espaço das respectivas disciplinas no projeto de formação e de seus próprios territórios no âmbito do curso.

Mesmo com essas diferentes interpretações a proposta curricular introduziu significativa mudança na concepção da formação e na perspectiva curricular do curso. A docência foi assumida como base da formação, sob a influência do debate dos educadores, no sentido de conferir unidade à mesma. Foi ainda criado um espaço na proposta curricular que visava dar início a uma prática de trabalho coletivo, envolvendo professores dos diferentes Departamentos, o que possibilitou o início do desenvolvimento de estudos integrados em torno de determinados temas. Algumas disciplinas começaram a modificar seus programas tendo como referência a bibliografia presente no meio educacional e em articulação com a produção das respectivas comunidades disciplinares.

Até esse momento, a formação docente em torno da qual a instituição se constituiu já havia passado por períodos em que muitas alterações foram introduzidas na educação; seu sentido foi ressignificado muitas vezes, em função de novas propostas e educacionais e políticas de governo, em diferentes épocas; nesse percurso foi possível perceber diversas forças sociais e políticas atuando juntamente com forças internas, compromissos e perspectivas pedagógicas construídas no campo educacional; mesmo com as muitas mudanças introduzidas na formação docente e na perspectiva curricular, em razão do sentido atribuído à educação em diferentes momentos de sua história, predominaram certos padrões estruturais e de organização do currículo, que favoreceram a estabilidade curricular e a manutenção da situação. Isso contribuiu para evidenciar como o sistema foi concebido para assegurar a estabilidade e para dissimular as relações de poder que sustentam as ações curriculares (GOODSON, 1997).

Na trajetória da instituição foi perceptível a predominância da orientação que fundamentou o trabalho dos diferentes grupos disciplinares e a perspectiva teórica que ali direcionou a constituição da formação docente, mesmo depois da sua transformação em curso de graduação. Em algumas áreas das metodologias, a perspectiva teórica inicial mesclou-se a uma tendência mais tecnicista, pela atuação de alguns professores no PABAEE e em decorrência da política educacional do governo militar. Mesmo tendo passado por muitas

reformas de ensino e alterações na sua organização e funcionamento, com repercussão no seu projeto de formação e em algumas disciplinas, predominou no curso a linha de trabalho que o caracterizou desde seu início na educação. Grande ênfase sempre foi atribuída à Psicologia e às metodologias, como reflexo também da importância conferida aos processos metodológicos na formação docente.

Foi possível perceber como a legitimação de certas disciplinas escolares e perspectivas curriculares relaciona-se ao trabalho de um conjunto mais amplo que envolve alguns grupos sociais. Neste sentido as disciplinas escolares possuem um valor de moeda no mercado da identidade social, o que lhes confere um sistema que contém elementos importantes de estabilização e conservação, mas também fatores que agem no sentido de evoluções e adaptações constantes (GOODSON, 1997). O jogo entre essas forças consagra padrões que autorizam novas compreensões da ausência ou presença de certas disciplinas escolares no currículo²⁰³.

Na década de 1980, deu-se um movimento com outro direcionamento; forças sociais, políticas e educacionais reunidas no processo de redemocratização do país contribuíram para a introdução de uma perspectiva teórica crítica na educação, articulada a finalidades sociais e políticas voltadas ao questionamento da ordem vigente. Na instituição essa orientação foi absorvida e fundamentou a reformulação curricular que deu origem à proposta implantada a partir de 1985. Embora essa proposta tenha passado por diferentes recontextualizações, em razão dos diferentes motivos que levaram à sua apropriação e dos sentidos diversos com que os distintos grupos disciplinares dela se apropriaram, contribuiu para começar a minar a perspectiva teórica que até então predominava na instituição.

O grupo que defendia a nova proposta, embora em minoria, traduzia e refletia as orientações presentes no meio educacional, nos cursos universitários, nos movimentos dos educadores, na bibliografia em circulação e em muitas administrações estaduais. Essa rede de relações e de comunicação foi importante no processo de apropriação da nova perspectiva curricular e de formação docente e do pedagogo no âmbito do curso, não sem embates,

²⁰³ Analisando sua história pode-se constatar que, por várias razões, inclusive legais, (LDB 4024/1961, Art. 59), no cumprimento de seu papel, em seus anos iniciais de funcionamento o Curso ficou sempre entre o que era exigido no ensino normal e no ensino primário, mas, de outra parte, sem perder de vista a discussão e exigências relativas ao ensino superior. Além do registro profissional ter a mesma validade no âmbito educacional, egressos do Curso, ao buscarem a complementação ou o prosseguimento de estudos, em cursos superiores de Pedagogia e de muitas licenciaturas, obtinham a dispensa de várias disciplinas cursadas no Curso de Administração Escolar, o que se dava pelo estudo dos programas ali cursados, em comparação com aqueles oferecidos nas instituições de destino. Entre estas disciplinas incluíam-se por exemplo: Psicologia, Estatística, Didática, Filosofia, entre outras, o que, por o outro lado demonstra a semelhança do currículo oferecido no curso e nas instituições de ensino superior da época.

todavia. Outro aspecto que naquele momento assumiu importância, em especial devido ao contexto político, foi a questão da democratização das relações internas à instituição e da gestão, apesar da prática de trabalho coletivo ter sido constante e de instâncias colegiadas ali funcionarem desde a época da Escola de Aperfeiçoamento. Tudo isso contribuiu e influenciou a elaboração da proposta curricular implantada no curso em 1998. Pode-se situar nesse contexto a base da proposta da década de 1990.

As idéias e concepções disseminadas naquele período se estenderam para a década de 1990 e influenciaram a produção científica e os processos formativos em muitas instituições (RODRIGUES, 2000). Contribuiu para isso, no plano mais amplo, a continuidade da luta dos educadores através de suas entidades, associações e movimentos, bem como a produção científica das instituições acadêmicas, ao lado de uma rede de profissionais situados em diferentes instâncias do meio educacional. Neste sentido, em Minas Gerais evidenciava-se tanto a produção das próprias instituições formadoras como em instâncias da oficialidade, como a Secretaria Municipal de Educação, com a Escola Plural; perdurava ainda, no plano da Secretaria de Estado da Educação, como se pode perceber em material produzido e em cursos realizados.

O acompanhamento do debate nacional em torno da formação docente, em que algumas concepções foram ganhando maior visibilidade; as discussões em torno da elaboração da LDB/1996; indicações evidenciadas em pesquisas realizadas em âmbito interno e por professores em processo de qualificação na pós-graduação; concepções sobre formação docente em circulação no meio acadêmico e indicações advindas da execução da proposta curricular de 1985 constituíram motivos que pressionaram a reformulação curricular, em fins da década de 1990. Naquela ocasião a docência como base da formação foi a alternativa encontrada para conferir unidade à formação, mas as habilitações permaneceram separadas, em razão da legislação vigente. Essa fragmentação continuava a ser objeto de críticas na instituição e no debate dos educadores e foi o principal determinante da nova reformulação curricular.

As discussões que marcaram o processo de elaboração da LDB/1996 sinalizavam indicações de mudanças na formação docente e do pedagogo e constituía motivo de embates no plano nacional. Nesse âmbito predominava um discurso que enfatizava a necessidade de reformas. No discurso oficial, a qualidade do ensino colocada em questão, responsabilizava os profissionais da educação pelo fracasso da Educação Básica. Neste sentido apresentavam-se como necessárias mudanças na formação docente e na gestão das escolas. Questões como autonomia da escola, gestão democrática, com seus sentidos ressignificados, ganharam espaço

no debate e nas propostas educacionais, ao lado de diretrizes voltadas à desconcentração e descentralização de atividades, sob o argumento da racionalização administrativa, da eficiência e da eficácia, evidenciando novas tendências de gestão, sendo introduzidas no discurso educacional.

Sob uma diversidade de influências deu-se a elaboração da proposta curricular. Proposições e questões de origens diversas se imbricaram na revisão curricular, tanto questões internas como procedentes do contexto educacional. O conjunto dessas idéias, que já fazia parte das preocupações e discussões da instituição, passou por um processo mais sistematizado de estudos, na dinâmica adotada para a elaboração, em razão das especificidades que a cercaram, como espaço de trabalho coletivo de estudos e discussões e a tomada de decisões em assembleias. Nesse processo essas idéias foram reinterpretadas e algumas apropriadas. A proposta foi elaborada tendo como principal referência a teoria crítica, em articulação com os fundamentos de pesquisas - desenvolvidas por alguns professores em cursos de pós-graduação, ao lado de outras na própria instituição, e a argumentação e proposições dos educadores, em especial as da ANFOPE. Na constituição dessa hegemonia teve grande importância o grupo de professores do curso, identificados com essa perspectiva teórica, muitos advindos de cursos de pós-graduação, não sem o respaldo da rede de profissionais que também a defendiam, expresso na literatura em circulação, nos cursos universitários, revistas especializadas e nos movimentos dos educadores.

Para isso concorreram alguns aspectos que facilitaram também a implantação da proposta. Há fatores que embora não diretamente relacionados ao currículo interferem no seu desenvolvimento. Entre esses fatores, favoreceram o processo: o caminho assumido pela direção da Faculdade e a idéia de democratização ganhando espaço, dentro e fora do curso; o apoio do grupo de professores identificados com a mesma e o de grupos externos que mantinham a discussão em âmbito ampliado; a literatura em circulação e o debate dos educadores. Mas a implantação da proposta conviveu com questões problemáticas, algumas internas, outras advindas do contexto, como: a indefinição das diretrizes do Curso de Pedagogia, a aposentadoria de muitos professores e a diversificação e rotatividade de docentes; a alteração das expectativas dos alunos em relação ao curso; a circulação de diferentes perspectivas teóricas no interior da Faculdade, em virtude das relações da instituição e dos professores com outras instâncias educacionais e grupos disciplinares.

Perpassado por influências diversas, o processo de implantação da proposta curricular, que já trazia em si mesma a marca da ambivalência, evidenciou expectativas, interesses e posicionamentos distintos, em relação à formação e às áreas disciplinares constitutivas do

projeto de formação. Os embates gerados quase sempre se centraram na defesa de territórios no espaço institucional. Um dos aspectos mais importantes da dinâmica adotada - a participação aberta à comunidade acadêmica -, foi o de ter possibilitado a expressão da diversidade e dos conflitos e de ter colocado em questão algumas estruturas mais cristalizadas de poder. Como foi admitido pela Comissão de elaboração da proposta, a dinâmica da assembléia foi estrategicamente utilizada no sentido de quebrar resistências em relação à formação do pedagogo. De outra parte a forma instituída em instâncias colegiadas, rotina da instituição, foi alterada naquele momento, colocando também em cheque outro aspecto, o de que o colegiado democratiza. Uma prática de discussão da formação docente e do pedagogo foi instaurada, ao lado de uma dinâmica de trabalho coletivo também na sala de aula.

A diversidade de idéias e concepções mescladas na proposta tornaram-se mais evidentes no momento da implantação do currículo, fazendo com que divergências e resistências emergissem, tornando esse processo polêmico e permeado por ambivalências e controvérsias, em especial na AIP. A estratégia de implantação, gradual e flexível, foi acompanhada de estudos e reflexões, criando espaço para novas recontextualizações. Na medida em que os NF semestrais foram sendo implantados, diferentes necessidades e problemas surgiam e novos entendimentos eram firmados. Nesse processo as concepções foram retomadas, discutidas e ressignificadas, produzindo novos híbridos e diferentes sentidos (BALL, 1998), traduzindo a ambivalência, interna à proposta e a gerada pelas novas construções, entendimentos e sentidos, a partir das relações oblíquas de poder (CANCLINI, 2003) imbricadas nessa dinâmica e no desenvolvimento curricular.

A integração que já vinha sendo, de longa data, colocada como aspecto importante para a formação gerou dificuldades e embates, evidenciando diferentes formas de percepção e de atribuição de sentidos, conforme as diferentes áreas disciplinares. Para alguns professores a questão da fragmentação, sob o argumento dos seus efeitos no processo pedagógico, constituía o seu principal motivo; outros buscavam a retomada da formação anteriormente oferecida no curso; outros a percebiam mais relacionada à idéia de conferir significação aos conteúdos curriculares e à aprendizagem; outros não evidenciavam uma perspectiva clara de integração, em razão da própria formação, como em algumas das áreas relacionadas às denominadas ciências básicas. Na perspectiva do hibridismo, estes não são discursos contraditórios. São ambíguos em que suas possíveis marcas originais permanecem, mas são simultaneamente apagadas pelas interconexões estabelecidas, o que evidencia a importância da tradução de seus diferentes sentidos.

Muitos dos esforços iniciais voltaram-se ao entendimento da concepção de integração. Distintos interesses e percepções dos professores, grupos disciplinares e departamentos se manifestaram nos estudos e debates; concepções diversas se evidenciam também na prática dos professores, em especial nos espaços curriculares previstos para sua operacionalização. Diferentes perspectivas teóricas em relação à formação e às diferentes áreas disciplinares se hibridizaram a distintos interesses pessoais, pedagógicos e profissionais, denotando anuências, divergências e resistências em relação à proposta. A concepção de integração, que não estava muito clara, à época da elaboração da proposta, mesclou-se a outros enfoques. Na sua própria organização havia diferentes níveis e modalidades de integração, os quais em geral não eram todos abordados nas discussões. Estas enfocavam aqueles que mais diretamente se relacionavam com a operacionalização curricular, como os objetivos e ênfases e a AIP.

Ao articular distintos discursos, a hibridação gera novas montagens e cria novos sentidos, mobilizando alguns sentidos e reprimindo ou apagando outros. Essa interpretação ocorre em circunstâncias históricas particulares que impõem certos limites e possibilidades à produção de novos sentidos. A perspectiva teórica crítica se projetou com certa predominância e, tal como a proposta, articulada a finalidades sociais mais amplas e voltadas à democratização. Mas outros sentidos foram atribuídos à integração, em diferentes momentos e espaços criados no desenvolvimento curricular, conforme o enfoque dos professores e seus grupos disciplinares. Havia áreas disciplinares, cuja orientação, independentemente da integração, se articulava com a perspectiva da proposta, de tal forma que no conjunto e em razão das circunstâncias do momento da elaboração e implantação, a teoria crítica teve uma certa supremacia na atividade docente; o que foi produtivo nesse processo foi que a prática curricular, como prática cultural, possibilitou a expressão da heterogeneidade, diferentes leituras e resignificação de mensagens, traduzindo uma potencialidade crítica²⁰⁴.

Todavia tais aspectos não estavam claros para todos, o que em parte pode ter contribuído para muitas das dificuldades apontadas no desenvolvimento curricular, pois a mescla de concepções diferentes oferece riscos e possibilidades. Na situação analisada o processo de hibridização conduziu a ações contestadoras em alguns momentos, em outros

²⁰⁴ Em uma perspectiva anti-hegemônica, desenvolver políticas culturais implica favorecer a heterogeneidade e a variedade de mensagens, que podem ser lidas por diferentes sujeitos, de diferentes formas, sem a pretensão de congelar imagens (LOPES, 2005, p. 56).

pode-se perceber incorporação de novos sentidos e significados ao discurso considerado crítico da proposta e muitas vezes este obteve supremacia e contribuiu para ressignificações.

Mas a proposta curricular introduziu inovações nas relações de trabalho e no processo pedagógico. Uma outra concepção de formação foi introduzida no curso ; esta passou a ser objeto de estudo e da discussão no âmbito da Faculdade, ao lado de outras concepções como a de currículo, entre outras temáticas, envolvendo professores e alunos. A pesquisa , mesmo não tendo sido desenvolvida conforme o previsto no direcionamento das PPF, ao ser introduzida desde o início do curso e possibilitar a produção de trabalho monográfico, o que antes não ocorria, levou ainda à criação da Semana Científica , aberta a toda a comunidade acadêmica, com a apresentação das monografias, avaliadas por bancas examinadoras , ao final de cada semestre letivo.

Os conflitos também foram importantes na medida em que explicitaram a diversidade e a heterogeneidade, permitindo que diferentes perspectivas teóricas emergissem. Foi um processo que introduziu modificações na elaboração e no desenvolvimento curricular, com a participação e a tomada de decisões aberta a todos, ainda que esta adesão não tenha ocorrido como o previsto. Teve ainda o efeito de instituir uma prática de trabalho coletivo semanal, que envolve a participação de todos os professores e alunos, a AIP. Mesmo não contando com a aprovação, o entendimento e a participação de alguns professores tem gerado uma produção conjunta significativa, até mesmo em relação à compreensão desse próprio espaço.

Nos diferentes momentos abordados, por esse estudo, marcados por mudanças na organização e funcionamento do curso, de uma época para outra, alguns compromissos foram permanecendo e passaram a integrar e constituir a história da formação docente, conferindo - lhe sua especificidade. Entre esses compromissos, emerge como o principal, e que reflete sua função social, política e educacional, a preparação de profissionais para atuação em escolas. Essa tarefa sempre teve como referência os anos iniciais do ensino fundamental , principal motivo das buscas de aperfeiçoamento e melhoria do processo pedagógico e mesmo dos métodos, materiais e livros didáticos produzidos. Esta produção voltada ao ensino normal e ao ensino primário é outra característica que vem se mantendo.

Ao final deste estudo retomo seu objetivo, o de analisar a reconstituição do processo de elaboração e implantação da proposta curricular da FaE/UEMG, sob a interpretação dos sujeitos envolvidos. Trata-se de uma reconstituição que, no seu recorte, ainda que evitando posições avaliativas, possibilitou aflorar questões para estudo.

Uma questão sinalizada pelos próprios professores e relacionada ao entendimento da integração e da proposta, seria o aprofundamento da concepção de currículo e conhecimento acadêmico e escolar e suas especificidades. Foi possível perceber que esses conceitos são usados com diferentes acepções. Ao lado disso, a própria estrutura curricular, com a perspectiva da integração perpassando-a em diferentes níveis e eixos, a partir de suas matrizes teóricas, e os motivos de sua incorporação à proposta, mereceriam um estudo à parte - básicos à estruturação da proposta, esses níveis e eixos não foram praticamente abordados pelos professores. Outro aprofundamento relacionado ao anterior, seria o estudo do mundo do trabalho do profissional da educação a partir dos processos de reforma dos anos 1990, que alcançaram também a educação e as escolas. No desenvolvimento da proposta foi possível perceber algumas dificuldades relacionadas a essa questão. Central à organização curricular, seus fundamentos tinham referência em pesquisas do início da década de 1980 e o contexto do mundo do trabalho do profissional da educação ao final da década de 1990 estava bastante modificado.

Talvez fosse também indicado, a partir das colocações de muitos licenciados que reclamam o entendimento da proposta, em especial em seus aspectos pedagógicos e metodológicos, o desenvolvimento de estudos na perspectiva das diferentes áreas disciplinares e o seu sentido para a formação docente. Isso seria importante também entre alguns conteúdos vinculados às chamadas ciências básicas, onde foi demonstrada uma fissura entre o conteúdo programático e a educação e o processo de formação.

Por fim, em relação às metodologias e às Práticas Pedagógicas de Formação houve colocações em especial de alunos que denotaram a importância de uma nova abordagem. Se anteriormente havia a crítica de que as metodologias eram muito voltadas ao como, hoje são apontadas como direcionadas mais pela discussão crítica. No que se refere ao Estágio Integrado, havia uma experiência com as escolas, onde os temas de estágio docente eram retirados da realidade de trabalho do professor; este mesmo os indicava. A nova proposta prevê essa mesma dinâmica para fundamentar os projetos de pesquisa, como base para o desenvolvimento das PPF; no entanto, na incorporação da aquela experiência, aquela prática não se manteve. Ainda em relação às PPF há uma tendência bastante evidenciada no sentido de que a AIP, enquanto espaço de reflexão, está ficando comprometida em alguns NF, dado o volume de atividades implicado no desenvolvimento das PPF, o que desvirtua seu objetivo e merece uma reconsideração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª Ed. São Paulo: Editora Pioneira, 2002.

ALVES, N. Tecer conhecimentos em rede; In: ALVES, N. & GARCIA, R. L. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 111-120.

_____ e GARCIA, Regina L. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: _____ (Orgs.) *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 81-110.

AMORIM, Dolores M. B. e ABRAS, Santuza. *Reflexões sobre o Currículo do Curso de Pedagogia FaE-CBH/UEMG: relato de um percurso*. Belo Horizonte: FaE -CBH/UEMG, 2003 (mimeo.).

AMORIM, Dolores M. B. *Discurso - Homenagem aos ex-diretores da FaE-CBH/UEMG, Janete Gomes Barreto Paiva e José Cosme Drumond*. Belo Horizonte: FaE -CBH/UEMG, 2008.

ANDRÉ, Marli E.D.A. e LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Documento final - VIII Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1996.

_____. *Boletim da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*. Ano IV, set. 1998

_____. Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: con struindo um projeto coletivo. *Documento Final do XI Encontro Nacional*. Florianópolis/Santa Catarina, 2002.

ANTIPOFF, Daniel I. *Helena Antipoff, sua Vida, sua Obra*. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1975.

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Currículo e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros. Políticas Públicas para formação de professores em nível superior: a constituição dos Institutos Superiores de Educação no Sistema Público de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. *Tese de Doutorado*. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

ARROYO, Miguel. Na carona da burguesia. Retalhos da história da democratização do ensino. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 3, p. 17-23, jun. 1986.

_____. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986a.

BALL, Stephen. *La micropolítica de la escuela - Hacia uma teoria de la organización escolar*. Temas de educación. Barcelona: M.E.C. / Paidós, 1989.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 121-137.

BALL, Stephen J. y BOWE, Richard. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. In: *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1, Núm. 2, p. 105-131, 1998.

BEANE, James A. Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, p. 91-110, Jul/Dez. 2003. Acesso em maio de 2005. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org

BERNSTEIN, Basil. Aspectos das relações entre a educação e a produção. In: GRACIO, Sérgio, MIRANDA, Sacuntala e STADER, Stephen. *Sociologia da Educação I*. Antologia. Funções da Escola e Reprodução Social. Lisboa: Livros Horizonte, 1982, p. 275-302.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, C. e TARDIF, M. Apresentação. *Educação e Sociedade*, São Paulo, a. XXII v. 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 7ª Ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer Nº 252/69. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Brasília, DF, *Diário Oficial da União*, 05 de março de 1969.

BRASIL. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução N° 02, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução N° 03, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer N° 015, de 2 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE, 1998.

BRASIL. Parecer N° 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Diário Oficial da União*, 08 de maio de 2001.

BRASIL. Resolução N° 01/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 de março de 2002, republicada em 9 de abril de 2002.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. MARE. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília, 1996, 83p.

BRZEZINSKI, Iria. *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia: Editora UCG, 1987.

BRZEZINSKI, I. et al. (coord). *Documento gerador - formação de profissionais da educação: desafios para o Século XXI*. Goiânia, 1996.

BRZEZINSKI, I. Embates na política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? In: *Educação e Sociedade*, ano XX, n° 68, p.80-108, dezembro/1999.

_____. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e Movimento*. 4ª Ed. Campinas/SP: Papirus, 2002.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina L. e MOREIRA, Antônio F. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003, p.159-188.

CAMPOS, Francisco. *Pela civilização mineira*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.

CANCLINI, García Néstor. *Definiciones em transición*. Buenos Aires: CLACSO, 2001. Acesso em junho/2007 em <http://www.clacso.edu.ar/~libros/mato/canclini.pdf>

_____. *Culturas Híbridas*. Estratégias para entrar e sair da modernidade. 4ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

_____. Quem fala e em qual lugar: sujeitos simulados e pós -construtivismo. In: CANCLINI, Garcia Nestor. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005, p. 184-207.

_____. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. O mito do método. *Boletim carioca de Geografia*, Rio de Janeiro, Ano XXV, p. 61-100, 1976.

CASTILHO, Sônia Fiuza da R. e MAFRA, Edite. *História do Curso de Pedagogia*, Belo Horizonte: FaE/CBH-UEMG, s/d.

CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad*. Santiago: CEPAL/UNESCO, 1992

CHAVES, Lenir Ferreira. *Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Curso de Pedagogia, s/d, (mimeog.).

DIAS, Helena Maria Pereira. Helena Antipoff: pensamento e ação pedagógica à luz de uma reflexão crítica. *Trajetos*, v. 2, n. 5 (6), out. 1995.

DIAS, Rosanne E. e LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 85, p.1155-1178, 2003.

DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel Pestana. *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

DUSCHATZKY, Sílvia e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.119-138.

DUARTE, Adriana M. C. O processo de reestruturação capitalista, a “modernização” do Estado brasileiro e as políticas educacionais. In: MATOS, M. C., et al. O Curso de Pedagogia e o Processo de Reestruturação do Trabalho Produtivo. *Relatório de Pesquisa*. FaE-CBH/UEMG e FAPEMIG, Belo Horizonte, 2004, p. 30-63.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo: Debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p.55-77.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de e VAGO, Tarcísio Mauro. A Reforma João Pinheiro e a Modernidade Pedagógica. In: FARIA FILHO, Luciano M. e PEIXOTO, Ana Maria C. (Org.) *Lições de Minas: 70 Anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000, p. 32-47.

FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1995.

FERRAÇO, Carlos E. Currículos e conhecimentos em rede: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, N. & GARCIA, R. L. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 121-150.

FERREIRA, Cândido G. O ‘fordismo’ sua crise e algumas considerações sobre o caso brasileiro. In: *Nova Economia*. Belo Horizonte, v. 7, n.2, 1997, p. 165-201.

_____ e FERREIRA, J.A. Reestruturação produtiva e mudança nas relações de trabalho e emprego no Brasil e o caso da siderurgia. Fortaleza: *5º Encontro Nacional de Economia Política*, 20 a 23/06/2000.

FIORENTINI, D., SOUZA Jr. e MELO, G. F. A de. Saberes docentes: um desafio para os acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M.G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras / ALB, 2001, p. 307-35.

FLICK, Uwe. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1974.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1977.

FREITAS, H. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XX, nº 68, p.17-44, dezembro/1999.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v.23, n.80, p. 137-168, Set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

GADOTTI, Moacir. *A escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GALLO, Sílvio. Saberes, transversalidades e poderes. *Anais da XIX Reunião da ANPED*. Caxambu, set. 1996.

_____. Transversalidade e educação: pensando uma educação não -disciplinar. In: ALVES, N. & GARCIA, R. L. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 17-41.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GIROUX, Henry. *Pedagogia Radical: subsídios*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

_____. *Toria crítica e resistência em educação* - para além das teorias da reprodução. Petrópolis/RJ: Vozes 1986.

_____. Pedagogia da experiência versus pedagogia dos conteúdos é uma má polarização. Entrevista. In: *Educação e Realidade*, 11 (1): 58-67, jan./jun., 1986a.

_____. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOODSON, Ivo F. *Currículo: teoria e história*. 2ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

_____. *A construção social do currículo*. Lisboa: EDUCA, 1997.

GOUVÊA, Maria Cristina S. de e ROSA, Walquíria Miranda. A Escola Normal em Minas Gerais. In: FARIA FILHO, Luciano M. de e PEIXOTO, Ana Maria C. (Org.). *Lições de*

Minas: 70 Anos da Secretaria da Educação. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000, p. 18-31

GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HOBSBAWN, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. 2ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____ e VENTURA, Monserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho - o conhecimento é um caleidoscópio*. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JANTSCH, A. P. & BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Interdisciplinaridade - para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KUENZER, Acácia Z. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

_____. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*. Campinas, nº 68, p. 163-183, dezembro / 1999.

LIBÂNIO, José C. e PIMENTA, Selma G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, nº 68, p. 239-277, 1999.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: CANDAU, Vera M. (Org.) *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender. X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (X ENDIPE)*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 147-164, 2000.

_____. Parâmetros Curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth F. (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 145-176.

_____. Políticas de Currículo: Mediação por Grupos Disciplinares de Ensino de Ciências e Matemática. In: LOPES Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth F. (Orgs.). *Currículo de Ciências em debate*. Campinas: Papirus, 2004, p. 45-75.

_____. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n.2, p.50-64, Jul/Dez 2005. Acesso em janeiro de 2007. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org

_____. Integração e Disciplinas nas Políticas de Currículo. In: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth F. e ALVES, Maria Palmira C. (Orgs.). *Cultura e Política de Currículo*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006, p. 139 -160.

_____. *Currículo e Epistemologia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

_____. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth F. A estabilidade do Currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth F. (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p. 73-94

_____. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. (Orgs.) *Currículo: Debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002b, p.13-54.

_____. Apresentação. In: _____. (Orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. (Orgs.) São Paulo: Cortez, 2006, p.7-12.

MACEDO, Elizabeth F. O que significa currículo disciplinar? In: CANDAU, Vera M. (Org.) *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender. X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (X ENDIPE)*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 18-88, 2000.

_____. Currículo e Competência. In: LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth F. (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.115-144.2

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização em Minas Gerais: Adesão e Resistência ao Método Global. In: FARIA FILHO, Luciano M. de e PEIXOTO, Ana Maria C. *Lições de Minas: 70 Anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. 2000, p. 144-163.

_____. Lúcia Monteiro Casasanta: uma das “mais belas histórias”. In: *Revista AMAE educando*. Belo Horizonte: Fundação Amae para Educação e Cultura. Ano 41. Nº 355, Maio 2008, p.8-12.

McLAREN, Peter. O Etnógrafo como um *Flâneur* Pós-Moderno: Reflexividade Crítica e o Pós-Hibridismo como Engajamento Narrativo. In: McLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário: a pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 83-117.

MAGALHÃES, M.F.T.B. et al. Avaliação Institucional: um substrato para a melhoria contínua”. *Relatório de Pesquisa*. Belo Horizonte: FaE-CBH/UEMG e FAPEMIG, 1999.

MAROY, Christian. A análise de entrevistas. In: SAINT-GEORGES, Pierre De et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências*. Lisboa: Gradiva, 1997.

MATOS, M. C., et al. O Curso de Pedagogia e o Processo de Reestruturação do Trabalho Produtivo. *Relatório de Pesquisa*. FaE-CBH/ UEMG e FAPEMIG, Belo Horizonte, 2004.

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

MINAS GERAIS. *Mensagem apresentada por Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, Presidente do Estado de Minas Gerais, na primeira sessão ordinária da décima legislatura, no ano de 1927*. Belo Horizonte, 1927.

MINAS GERAIS. Decreto Nº 7970-A, de 15 de outubro de 1927. Aprova o Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais. In: *Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais*. Vol III. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1928.

MINAS GERAIS. Decreto Nº 8987, de 28 de fevereiro de 1929. Aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.

MINAS GERAIS. Decreto Nº 9450, de 10 de fevereiro de 1930. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1933.

MINAS GERAIS. Decreto Nº 9653, de 30 de agosto de 1930. Aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.

MINAS GERAIS. Decreto Nº 10362, de 31 de maio de 1932. Aprova modificações aos Regulamentos que baixaram com os decretos Nº 7070 -A, de 15 de outubro de 1927 e 9450, de 10 de fevereiro de 1930. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1933.

MINAS GERAIS. Decreto Nº 11501, de 31 de agosto de 1934. Aprova modificações feitas no Decreto Nº 10362, de 31 de maio de 1932. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1935.

MINAS GERAIS/SEE-Secretaria de Estado da Educação. *A Política Educacional de Minas Gerais - 1991/1994*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1994.

_____. PROCAD. Projeto de Capacitação de Dirigentes de Escolas Públicas de Minas Gerais. *A Escola Pública de Qualidade*. Módulo 4. A Gestão do Pedagógico. Belo Horizonte (s/d).

_____. PROQUALIDADE. *Material de referência para o professor - Português - vol. 1. Ciclo Básico de Alfabetização*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1997.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, São Paulo, a. XXII, v. 22, n. 74, p. 121-142, abr., 2001.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação, Política e Ideologia: análise de algumas propostas educacionais de Francisco Campos. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FaE-UFMG (16: 5-11), dez. 1992.

_____. *Reformas de Ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos - anos vinte e trinta*. Florianópolis. UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

_____. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e NEVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs). *Currículo e Avaliação na Educação Superior*. 1ª Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, p. 1-24.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O ensino de Minas Gerais no tempo da república*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

NILDECOFF, Maria Tereza. *A escola e a compreensão da realidade*. 7ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*. São Paulo, a. XXII, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr., 2001.

PACHECO, José Augusto. Área de projecto: uma componente curricular não -disciplinar. In: LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth F.(orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.177-2002.

PAIVA, Edil Vasconcellos e PAIXÃO, Léa Pinheiro. PABAE, o Ensino Primário com Assistência Internacional. In: FARIA FILHO, Luciano M. e PEIXOTO, Ana Maria C. (Org.) *Lições de Minas: 70 Anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000, p. 104-119.

_____. *PABAE (1956-1964) - A americanização do ensino elementar no Brasil?* Niterói: EdUFF, 2002.

PAIVA, Edil Vasconcellos de. A formação do professor crítico-reflexivo. In: _____ (Org.). *Pesquisando a formação do professor*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 47-66

PAIVA, Edil Vasconcellos de, FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres e DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth F. (Orgs.) *Políticas de Currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 241-269.

PATRÍCIO, Patrícia. Algumas reflexões sobre currículo integrado e realidade escolar. *Educação em Foco*, Belo Horizonte: FaE/CBH-UEMG, Ano 2, nº 2, p. 46-47, dez. 1998.

PEIXOTO, Anamaria Casasanta. *A Educação no Brasil: anos vinte*. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

_____. Recessão e Controle: A Política Educacional mineira na Era Vargas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte (15): 5-13, jun. 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. *Reverendo o ensino de 2º Grau: propondo a formação de professores*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

PINAR, William; LOPES, Alice R.C.; MACEDO, Elizabeth. Pensamento e Política curricular: entrevista com William Pinar. In: LOPES, Alice R.C., MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Políticas de Currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006, p.13-37.

PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

POGRÉ, Paula e KRICHESKY, Graciela. *Formar Docentes. Uma alternativa multidisciplinar*. Buenos Aires: Papers Editores, 2005.

PRATES, Maria Helena de Oliveira. A introdução oficial do movimento de Escola Nova em Minas Gerais - A Escola de Aperfeiçoamento. 1989, 232 F. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

_____. Uma nova pedagogia para o professor primário mineiro: a Escola de Aperfeiçoamento. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: FaE-UFGM, n. 11, p. 12-29, jul.1990.

_____. Escola de Aperfeiçoamento: Teoria e Prática na Formação de Professores. In: FARIA Filho, Luciano M. e PEIXOTO, Ana Maria C. (Org.). *Lições de Minas: 70 Anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000, p. 84-103.

RAMOS, N.N. et al. A revisão da formação pedagógica de professores na Universidade Brasileira atual. *Relatório de Pesquisa*. Belo Horizonte: FaE-CBH/UEMG, 1997.

_____. Alguns subsídios para a questão da formação de professores: documento base para discussão. *Educação em Foco*. Belo Horizonte: FaE-CBH/UEMG, Ano 2, nº 2, p. 8-14, dez. 1998.

RAYS, Oswaldo A. A relação teoria e prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org). *Didática: O ensino e suas relações*. Campinas: Papirus Ed., 1998, p.33-52.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil*. 27ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RODRIGUES, Neidson. *A função social e política da escola*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1983.

_____. Anos 80: A Educação Pós-Regime Autoritário. In: FARIA FILHO, Luciano M. de e PEIXOTO, Ana Maria C. *Lições de Minas: 70 Anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000, p. 120 -143

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade - O Currículo Integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. A imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica radical crítica: diálogo com Jurjo Torres Santomé. In: PARASKEVA, J. M., GANDIN, L. A. e HYPÓLITO, L. M.

Currículo sem Fronteiras, v. 4, n.2, p.5-32, JUL/Dez 2004. Acesso em maio de 2005. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org.

SANTOS, Leila Camelo dos e LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. A produção brasileira sobre integração curricular (Anos 80 e 90). *Anais do XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino -XI ENDIPE*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, v. único, 2002.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *VII ENDIPE. Anais*, Goiás: UFGO, p.158-165, 1994.

_____. Formação de Professores na cultura do desempenho. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p.1145-1157, Set/Dez, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Quotidianos densos - A pesquisa sociológica dos contextos de ação educativa. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) *Método; Métodos; Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 91-110.

SCHEIBE, L. e AGUIAR, M. A formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. In: *Educação e Sociedade*, ano XX, nº 68, p.220-238, dezembro/1999.

SENNET, Richard. *A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de e EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Carmen S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2ª E. Campinas / SP: Autores Associados, 1999.

SILVEIRA, Liliana Souza da Silva. Integração Docência e Gestão de Processos Educativos: Identidade do Curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG. *Dissertação de Mestrado*. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2005.

SOUZA, Ângela Leite de. *Lúcia Casasanta, uma janela para a vida*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1984.

STODOLSKY, SUSAN S. A framework for subject matter comparisons in high schools. *Teaching and teacher education*, v. 9, nº 4 p. 333-346, 1993.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 14, p. 61-88, mai-ago/2000.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 31-55.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e GAUTHIER, Clermont. *Formação dos Professores e contextos sociais* – perspectivas internacionais. Porto: RÉS-Editora Ltda, s/d.

TAVARES, Maria da Conceição, FIORI, Roberto. *(Des) Ajuste global e modernização conservadora*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Práticas de Pesquisa - A escola e o professor como focos. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de e VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.183-206.

UEMG/CBH-FaE - Curso de Pedagogia. Comissão de Estudos para Mudanças Curriculares. *Livro de Atas*. Belo Horizonte, 1996/1997.

_____. Colegiado de Curso. *Livro de Atas*. Belo Horizonte, 1996/2002.

_____. Comissão de Estudos para Mudanças Curriculares. *Questões Básicas para as Decisões sobre o Currículo do Curso de Pedagogia*. Belo Horizonte, 1997.

_____. Comissão de Estudos para Mudanças Curriculares. *Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia*. Documento Preliminar. Belo Horizonte, 1997a.

_____. Curso de Pedagogia. Comissão de Estudos para Mudanças Curriculares - *Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia*, 1997b.

_____. *Currículo do Curso de Pedagogia: Habilitações integradas - Gestão de processos educativos escolares e Docência na Educação Básica - Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Belo Horizonte, 1998.

_____. Comissão de Revisão e Implementação do Currículo. *Livro de Atas*. Belo Horizonte, 2002.

_____. *Currículo do Curso de Pedagogia: Habilitações integradas - Gestão de processos educativos escolares e Docência na Educação Básica - Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Belo Horizonte, 2002.

VEIGA, Cynthia G. Escola Nova: A Invenção de Tempos, Espaços e Sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano M. de e PEIXOTO, Ana Maria C. *Lições de Minas: 70 Anos da Secretaria*

da Educação. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000, p.48 - 65.

VEIGA-NETO, Alfredo. Disciplinaridade versus interdisciplinaridade: uma tensão produtiva. *VII ENDIPE*. Goiânia: UFG, 1994.

_____. Interdisciplinaridade: uma moda que está de volta? In: SILVA, Luiz H. da e AZEVEDO, José C. de (Orgs.) *Paixão de aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995.

YOUNG, Michael F. D. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: GRÁCIO, Sérgio e STODER, Stephen. *Sociologia da Educação II*. Antologia. A Construção Social das Práticas Educativas. Lisboa: Livros Horizonte, 1982, p. 151-187.

_____. Currículo e democracia: lições de uma crítica à “nova sociologia da educação”. *Educação e Realidade* 14 (1): 29-40, jan/jun., 1989.

_____. *O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.