



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

ALANA FERREIRA DE SOUZA

**PEDAGOGO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO: REFLEXÕES A
PARTIR DE UM OLHAR SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA
DA UnB**

BRASÍLIA - DF

2013

Souza, Alana Ferreira de.

PEDAGOGO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO: REFLEXÕES
A PARTIR DE UM OLHAR SOBRE O CURSO DE
PEDAGOGIA DA UnB – 2013.

Trabalho final de curso (Graduação em Pedagogia) –
Universidade de Brasília, 2013.

Orientadora: Professora Dr.^a Nara Maria Pimentel

ALANA FERREIRA DE SOUZA

**PEDAGOGO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO: REFLEXÕES A
PARTIR DE UM OLHAR SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA
DA UnB**

Trabalho final de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia à Comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Nara Maria Pimentel.

BRASÍLIA - DF

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

ALANA FERREIRA DE SOUZA

Trabalho de Conclusão de Curso defendido sob a
avaliação da Comissão Examinadora constituída
por:

Prof.^a Dr.^a Nara Maria Pimentel

Orientadora
Universidade de Brasília - UnB

Prof.^a Dr.^a Rosylane Vasconcelos

Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr. Ricardo Gauche

Universidade de Brasília – UnB

BRASÍLIA - DF

2013

*Para minha irmã Daiana Ferreira, por ter me
incentivado a estudar Pedagogia e minha orientadora
Nara Pimentel, pelo imenso apoio e dedicação durante
a elaboração deste trabalho.*

Agradecimentos

Durante toda a minha formação (escolar e acadêmica), encontrei pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram significativamente para que hoje eu pudesse ter a oportunidade de estar na Universidade apresentando esta monografia de conclusão de curso. Por isso quero aqui, em poucas palavras, deixar registrado o meu agradecimento sincero, ainda que muito simples e pequeno perante tudo o que cada uma dessas pessoas vão sempre significar para mim.

À Deus acima de tudo,

À minha família: pai Adriano, mãe Davina, mana Daiana, tios Vicente, João, tias Fátima e, Joana, vó Antônio e vó Maria, primas, Nayara, Polliana, Mariana, Fabiane, Edsônia, primo Vinícius,

Ao meu amor Rodrigo,

Aos amigos (as) e colegas: Fabíola, Jakeline, Carla Geovana, Krissiane, Adriele, Lívia, Thaisa, Anna Carla, Lucas Mansur, Guilherme Peron, Thaisa, Nayanne, Greyciene,

Aos professores (as) Nara Maria, Armando, Berenice, Ana Polônia, Patrícia, Paula Cobucci, Alexandra Militão, Leila Chalub, Sandra Ferraz, Inês Maria, Sônia Marise,

Aos meus orientadores nos estágios Ana Paula Vieira, Silvia Helena, Adriano Cabral e Pedro Koshino.

Por todos os momentos, pelas palavras de apoio, experiências compartilhadas, abraços, sorrisos, lágrimas, seminários, tarefas, oportunidades, confiança e caminhadas. Serei eternamente grata a todos vocês, **MUITO OBRIGADA!**

"É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz; de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática".

Paulo Freire.

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a formação de professores considerando três aspectos: o saber docente e suas especificidades a luz das reflexões teóricas, a legislação a que se refere o tema e uma análise crítica das experiências vividas, enquanto estudante no curso de pedagogia da Universidade de Brasília, da formação do pedagogo tendo em vista sua inserção na escola. Analisa a formação inicial docente na perspectiva de uma práxis transformadora. As colocações ao longo do texto sinalizam que as questões da formação docente do ponto de vista teórico, prático e legal e dos desafios do professor em formação são temas que permeiam o cotidiano do processo de formação do Pedagogo. Reflete ainda questões sobre o perfil do profissional professor, o currículo do curso de Pedagogia e os conhecimentos desejáveis para um trabalho consciente envolvendo a realidade escolar e o processo contínuo de formação do professor.

PALAVRAS CHAVE: Formação docente, pedagogo, pedagogia, currículo.

SUMÁRIO

MEMORIAL ESCOLAR.	10
INTRODUÇÃO.	21
JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS.	23
METODOLOGIA.	24
CAPITULO UM.	25
1. Formação Docente: Reflexões Iniciais.	25
1.1. Profissão Professor: do conhecimento à experiência prática.	29
1.2. A aquisição de saberes na pratica educativa.	32
CAPÍTULO DOIS.	36
2. Formação inicial de professores: o que dizem os discursos legais.	36
2.1. A formação de professores anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	37
2.2. A (nova) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os avanços na política de Formação Docente.	39
2.3. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores.	43
2.4. O Plano Nacional de Educação.	45
CAPÍTULO TRÊS.	47
3. A observação do cotidiano do Curso de Pedagogia: da teoria a prática na formação do pedagogo.	47
3.1. Afinal, quem é o profissional currículo do curso de Pedagogia pretende formar. .	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	57
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	62
ANEXOS.	64

MEMORIAL ESCOLAR

Não há outra maneira de começar a falar da minha trajetória escolar que não seja falando de algumas pessoas que são fundamentais em minha vida e que me acompanharam desde o início. Em primeiro lugar, Deus, que foi o responsável por colocar essas pessoas, que prefiro chamar de anjos, em meu caminho e esteve sempre presente me dando sabedoria e proteção. Meus pais Adriano e Davina e minha irmã Daiana foram pessoas que, desde sempre, me apoiaram e me motivaram a estudar.

Sou de uma família na qual poucas pessoas da geração de meus pais tiveram oportunidade de estudar, meu pai cursou até a 8ª série e minha mãe até a 4ª em uma escola que ficava em uma fazenda próxima à que eles moravam, a escola da minha mãe não era uma escola formal, eram pessoas voluntárias que se reuniam e ensinavam o pouco que sabiam e não havia nenhuma certificação. Talvez por esses motivos, o que ficou claro para mim, desde a minha infância, é que o objetivo dos meus pais era ver eu e minha irmã “formadas”, como ele mesmo costumava dizer. E com esse propósito eles trabalharam.

Eu nasci em Taguatinga-DF e cresci e vivi, até começar a faculdade, na chácara dos meus avós maternos, que fica próximo à cidade Santo Antônio do Descoberto-GO, mesmo lugar onde nasceram meus bisavós, avós, mãe, tios e alguns primos. Considero lá um lugar no qual está “plantada” a minha história de vida, um lugar muito especial para mim e que guarda as lembranças de muito do que eu sou.

Da minha infância trago lembranças maravilhosas das quais tenho muita saudade, como brincar nas árvores, criar bichos, nadar no rio, pescarias, andar nas matas, colher frutas nos campos, entre tantas outras e lembranças não tão agradáveis e que tento deixá-las em um cantinho reservado da mente para não me incomodarem.

Assim que aprendi a falar, meu pai me ensinou o alfabeto, e foi mesmo uma das primeiras coisas que comecei a falar, eu nem sabia o que significava, mas ficava repetindo o alfabeto o dia todo e acrescentava depois da letra “z”, em uma pronúncia pouco compreensível dábllo, ípsilon, cá, til! E me divertia com a brincadeira.

Logo fui descobrindo o que significava esse monte de coisa que eu falava: Eram letrinhas! E essas letrinhas eram tudo aquilo que ficava dentro dos livros, que as pessoas registravam nos cadernos e tantas outras coisas. E da descoberta das letrinhas para a leitura foi muito rápido.

Quando eu descobri que o que eu falava, eram as letrinhas, isso com dois ou três anos de idade, não lembro exatamente quando foi. Minha mãe começou a me ensinar a juntá-las e formar sílabas e palavrinhas.

Mesmo com ‘pouco estudo’ minha mãe foi uma ótima educadora, além de alfabetizar a mim e a minha irmã ela ensinou meus primos a ler e escrever também. Minha mãe foi excelente, sempre calma e paciente e eu sempre preguiçosa e apressada.

Eu aprendi a ler com uma cartilha, que atualmente é muito criticada pela grande maioria dos pedagogos, mas que para mim foi de grande importância, pois eu aprendi a ler muito bem com ela. Inclusive muitas regrinhas e outras coisas mais, sem ter grandes dificuldades.

Eu não estudei em escola maternal nem em pré-escola, tudo que eu aprendi foi com minha mãe, até porque onde eu morava não tinha escola perto, mas não me sinto nem um pouco prejudicada por isso, pois com minha mãe eu aprendi muito mais do que aprenderia em uma escola maternal e de séries iniciais.

A minha irmã, sempre foi mais ligada aos livros, e até mesmo por ser três anos e meio mais velha que eu, aprendeu a ler primeiro, e adorava me fazer inveja com suas leituras. Ela pegava um livro de histórias e se deliciava com ele, e quando eu dizia para ela me contar ela mandava eu ir aprender a ler primeiro. E foi assim, minha meta quando criança era aprender a ler igual à minha irmã.

Na minha casa tinham pouquíssimos livros, só mesmo os que minha irmã ganhava na escola, e os que eu ganhei também quando fui estudar, e o que nós líamos eram os textos que tinham nos livros de português, minha irmã lia também os livros de história, matemática, etc., mas eu me contentava só com as historinhas do livro de português.

Quando minha irmã começou a ir para a escola, eu ficava em casa chorando para ir também só que eu não tinha idade para ser matriculada. Minha mãe conversou na escola e a escola disse que não podia me matricular por causa da minha idade, só podia ser matriculada com sete anos de idade e eu tinha só seis.

De tanto minha mãe insistir a escola permitiu que eu assistisse às aulas com a turma da primeira série. Eu estava acompanhando muito bem, sabia todas as lições que a professora

passava. No meio do ano, teve uma prova e, que fosse bem nessa prova, iria passar para a segunda série, eu fiz e passei com ótimas notas.

Em 1996 eu estava com seis anos de idade e na segunda série do Ensino Fundamental na Escola Municipal Parque Santo Antonio. A princípio, essa novidade foi o máximo, todo mundo, inclusive eu, achava que o máximo estar com sete anos na terceira série, e por enquanto, eu conseguia acompanhar muito bem, sem maiores dificuldades. Mal sabendo que mais na frente, todo esse “desfalque” viria a tona. E quem diria que um curso de Pedagogia iria me explicar o motivo de tantas dificuldades que eu tive à frente. Concordo com a teoria de Piaget ao defender que a criança tem fases de desenvolvimento, e que devem ser respeitadas, sendo que uma necessita do sucesso da fase anterior.

Ah! Na minha casa não tinha rádio, nem televisão e nem energia elétrica. Então eu era uma “menina da selva”, só conhecia bichos, plantas e natureza. Já cheguei a correr e me esconder, quando chegava visita lá em casa. Ia na “cidade” só aos domingos, e era quando eu ia à igreja e meus pais ficavam na feira vendendo coisas. Então eu não considero ter tido uma vida social ativa na minha infância e isso foi minha grande dificuldade quando comecei a estudar, eu não me comunicava bem com meus colegas e era sempre a mais afastada da turma. Eu não gostava que eles ficassem me chamando por adjetivos me subestimando porque eu era “da roça” como eles diziam, eu ficava indignada por ver tamanha ignorância dos meus colegas, que não sabiam valorizar em nada as pessoas que eram de uma cultura diferente da deles, e eu sabia o quanto era valiosa a minha experiência na chácara, eu conhecia coisas que eles nem faziam ideia, mas ninguém via isso, nem mesmo os professores se preocupavam em tentar unir a turma e promover o respeito às diferentes culturas e costumes.

Eu e minha irmã ganhamos um “quadro negro” quando negro de presente do meu pai assim que começamos a estudar. Passávamos boa parte do nosso tempo brincando de ensinar, as vezes com alunos invisíveis, outras com primos e primas ou só eu e ela mesmo. E com isso, eu passei muito tempo brincando de ensinar, queria ensinar todo mundo as coisas que eu aprendia na escola.

Quando pequena, eu sempre queria que as pessoas aprendessem aquilo que eu sabia e que achava legal saber, queria compartilhar com todos. Lembro que quando ganhei minha primeira (e única) bicicleta, ela acabou de tanto que eu colocava meus primos para aprender também. E foi sempre assim, sempre compartilhando meus conhecimentos com os outros. Mas também não acredito que esse tenha sido o motivo para eu me tornar uma pedagoga,

acredito que existe algo muito mais forte do que ‘vocação’ para definirmos a profissão que iremos seguir, talvez influências do meio, ou a própria coerção social a que estamos expostos.

Estudei na mesma escola até a terceira série, nessa época eu tenho algumas lembranças porque eu estudava com vários primos meus, e era bem legal, até porque nós íamos juntos para a escola, alguns deles moravam em chácaras vizinhas.

Eu tive uma ótima professora nesse ano também, a professora Berenice que me ensinou muito mais que os conteúdos do currículo, ela sabia me respeitar como eu era, e me via como uma aluna de verdade, continuamos nos conhecendo por muito tempo. Hoje não sei mais se ela lembra de mim, mas sempre tenho notícias dela.

Nessa mesma época eu fiz minhas primeiras e poucas amizades, a Marcela e o Maycon. Fico muito triste por hoje não ter mais contato com eles, pois eles foram fundamentais para mim naquela época, eu sempre fui uma menina recatada e de poucos amigos, e mesmo assim eles me davam atenção, eu achava o máximo.

Quando passei para a quarta série, eu fui estudar na Escola Municipal de Santo Antônio. Tudo novo, novos colegas (eu não consigo lembrar-me de nenhum) e nova professora, e dessa eu lembro bem! Não gostava dela de jeito nenhum! A professora Nair nos entregava o livro e ficávamos a aula todinha copiando textos do livro para o caderno e depois do quadro para o caderno e pronto, essa era a aula de todos os dias. Eu, de vez em quando, até pulava vários parágrafos e ela nem percebia quando ia “corrigir”.

No outro ano, passei para a quinta série e mudei mais uma vez de escola. Fui estudar no CAIC, a mesma escola em que minha irmã estudava, e lá estudei até a sétima série, mesmo tendo dificuldades em algumas matérias, minhas notas não eram ruins e eu era uma boa aluna. Mas ainda de poucos amigos.

De todas as séries que falei até agora a que eu mais me recordo é a oitava série, eu cursei no Colégio Estadual José de Assis, e minha turma era enorme, tão cheia que teve que ser dividida ao meio. Fiquei na oitava série “b”. Foi um bom ano, muitos preparativos, a expectativa de “formandos”, etc., mas eu não participei da formatura, não lembro os motivos, mas lembro que fiquei decepcionada. Desse ano eu lembro da minha professora de geografia, que era uma excelente professora, e que nos fazia refletir sobre a matéria, eu achava, e até hoje acho, uma ótima estratégia de ensino.

O primeiro livro que eu li foi *Carapintada*, de Renato Tapajós. Um livro relativamente pequeno, a professora da quinta série que passou, e nós iríamos fazer uma prova sobre ele. Demorei uns três meses para terminar, eu não gostei de ler, não conseguia entender a história. Foi muito difícil para mim e por isso eu passei a não gostar de ler. Não queria ler mais nada.

No mesmo ano a professora passou o livro de Pedro Bandeira, *A Droga da Obediência*, relutei um pouco em ler, mas como “tinha que ler”, respirei fundo e li. Foi uma surpresa: eu amei ler o livro e quis ler toda a coleção. Só que eu não tinha os outros livros e na minha escola não tinha biblioteca, fiquei só na vontade por uns tempos. Alguns anos mais tarde eu resolvi ler *Carapintada* de novo e gostei muito, eu já tinha uma “bagagem” que me permitiu compreender melhor a história e me envolver com ela.

A filha de um casal que morava na chácara vizinha, à dos meus pais, nos presenteou com um baú cheio de livros. Eu e minha irmã (ela mais do que eu) ficamos encantadas com tantos livros, até então nós não tínhamos muitos livros e achamos o máximo, tinha livro de literatura infanto-juvenil, enciclopédicas, revistas, e outros até a coleção do Pedro Bandeira que eu queria tanto ler.

Montamos uma mini-biblioteca em casa, minha irmã passava o dia todo folheando cada livro e eu fui sendo influenciada, em alguns momentos um pouco pressionada (mas isso não foi ruim), e aos poucos comecei a me aproximar deles, e comecei a gostar de ler. Para minha surpresa, no mesmo baú tinham vários livros de Pedro Bandeira e eu li todos e depois li as outras coleções infanto-juvenis.

A escola que minha irmã estudava também renovou o acervo da biblioteca e doou alguns livros e revistas e minha irmã levou pra casa. Foi assim que comecei a ter contato com livros, fora os didáticos. Passei a me interessar por outros autores e assuntos. E essa foi a minha “primeira temporada” com livros. Fiquei um bom tempo sem ler textos sem ser por obrigação. Hoje eu gosto mais de ler e sempre procuro ter sempre uma literatura para ler.

Enfim, o Ensino Médio! Fui estudar no Centro de Ensino Médio Ave Branca, em Taguatinga. Que susto! Eu fiquei perdida, não era acostumada com a “cidade grande” com tanta gente, muito menos a ir para lugares tão distantes sozinha. Foi um desafio e tanto, minha mãe ficava preocupada em casa e eu ia morrendo de medo sozinha, na verdade ia com minha irmã, mas eu estudava em uma escola e ela em outra. Mas isso acabou logo, rapidinho eu

aprendi a andar sozinha e foi ótimo, era até engraçado, eu tinha medo de tudo, hoje me divirto com as lembranças. Foi uma mudança mais que necessária na minha vida.

Eu tinha treze anos de idade, em uma turma que a maioria tinha quinze anos e com costumes completamente diferentes dos meus e eu me sentia a estranha da sala, fui uma aluna de poucos amigos e quase nenhuma conversa. Era tudo diferente, eu tive que aprender a viver no meio das pessoas, até então eu fugia delas, me vi obrigada a conviver, a fazer amigos e a me relacionar com as pessoas.

Nessa escola existiam as “sala-ambiente”, eram os alunos quem trocava de sala, e não os professores, eu achava uma proposta legal, pois assim os professores podiam armazenar todos os recursos necessários para a aula sem precisar ficar mudando de uma sala para outra a cada 50 ou 60 minutos. Por incrível que pareça, a maioria dos alunos respeitavam bem esse sistema, mas também o diretor da escola era bastante rígido e punia os alunos por qualquer deslize.

O primeiro ano foi desafiador, escola nova, outra metodologia, outros ares, quase reprovei em física, que também era uma disciplina nova para mim, sem falar na intensa “troca de professores”. E tive dificuldades em muitas disciplinas, mas consegui passar em todas.

O segundo e o terceiro ano foram mais tranquilos, lembro quase como um sonho, pois tenho poucas recordações, apesar de não ser um passado distante. Lembro de alguns professores e colegas. Lembro que tinha um professor que eu chorava em quase toda aula dele, ele era muito brincalhão, e as brincadeiras dele às vezes me ofendiam.

Tinha também um professor de matemática muito engraçado, quando eu tinha uma dúvida e perguntava, ele logo respondia: ah! Faz do jeito que você “querer”. Resultado: eu, que já não era uma amiga da matemática continuei sem tê-la como amiga. Mas tive bons professores, dos quais eu pude levar comigo ótimas experiências.

Concluí o Ensino Médio no final de 2005, com 15 anos de idade. E aqui estoura toda a complicação que começou lá na minha primeira série quando fui remanejada para a segunda série com apenas seis anos de idade. Digo isso, porque não me sentia preparada emocionalmente para enfrentar uma vida fora dos cuidados de um professor em sala de aula, não sabia qual caminho seguir. Não me sentia preparada para encarar um vestibular, não tinha idade para trabalhar, não tinha como fazer um cursinho preparatório, eram tantos não na minha frente que eu me senti completamente acuada e sem saída.

Nessa época minha irmã fazia um curso de informática na Escola Técnica de Brasília – ETB, e eu quis fazer um curso lá também. Fiz a prova e passei para eletrotécnica. Por que? Porque, em meio a tanta pressão, eu precisava começar de alguma forma, foi a mais viável naquele momento!

Ano 2006, 16 anos de idade, Ensino Médio concluído, e a pergunta que não cala: “O que será de mim daqui em diante?”. Tinha um sonho: Ser nutricionista, mas sabia que no momento não seria possível, não me achava capaz de passar em um vestibular de uma universidade pública, não tinha condições de pagar uma universidade particular. Então ta, plano “B”, mas eu não tinha um “plano B”.

Uma das dificuldades que eu digo ter tido por terminar muito nova, foi a de que eu era ainda muito imatura e não ter muitas perspectivas ao me formar. Hoje, minha irmã diz que eu vivia meio que “no mundo da lua”, e eu concordo. E, quando paro e penso em tudo que eu consegui, eu vejo que tive bons avanços, apesar de ainda ter meus momentos lunáticos. Meu pai começou a me pressionar mais ainda, e com razão, eu tinha que dar um rumo para minha vida profissional. Então vamos lá, quais seriam as minhas opções? A vontade de escolher cursar Nutrição ainda era a única que existia.

Fiz a prova da Escola Técnica de Brasília - ETB, para Técnico em Eletrotécnica. O porque, até hoje eu ainda não sei direito, mas já que tinha que fazer alguma coisa, fui. Passei. Me matriculei. Comecei a cursar. E eu até gostei do curso. Foi nesse curso que eu fiz a minha primeira entrevista de estágio, era em uma empresa de automação e na seleção eles pediram para que eu fizesse uma série de exercícios. Alguns eu sabia, outros não. Fiquei tão desapontada que saí de fininho da entrevista e fui embora. Foi a única vez que fugi de uma entrevista de emprego.

Ainda enquanto eu cursava a ETB, foi a época em que estava sendo divulgado o programa PROUNI por meio do ENEM. Então eu fiz a prova ENEM e consegui uma bolsa integral na UNOPAR – Universidade Norte do Paraná.

O curso era na modalidade de ensino a distância, e eu fui conciliando a ETB e o curso superior de Licenciatura em Letras-Português. A UNOPAR é uma universidade virtual, e eu não estava conseguindo me adaptar ao seu modelo de ensino que a universidade utilizava, hoje eu acredito que tenha sido por causa da minha “pouca bagagem”, mas também da baixa qualidade no ensino e suporte que nos ofereciam, as aulas eram muito monótonas,

muito conteúdo só que muitas dúvidas também. Comecei a ficar desanimada por esse motivo, pois da proposta do curso eu gostava bastante e até fiquei bem mais interessada pela área da educação. Talvez tenha sido aqui, que nasceu o meu interesse pela educação e pela Pedagogia.

Nessa época eu estava passando por muitos conflitos familiares, e eu não sabia exatamente como conciliar tudo o que estava acontecendo. Adolescência e ao mesmo tempo responsabilidades de uma pessoa adulta, todas aquelas incertezas e medos tendo que ser transformadas a qualquer custo em certeza e coragem. Se não fosse eu, não poderia ser outra pessoa, eu teria que tomar uma decisão, ou então iria gastar todo o meu tempo, começando e não terminando e sem chegar à algum lugar.

Eu vivia me desabafando com minha irmã, sobre as dificuldades que eu enfrentava na faculdade, por causa desse modelo diferenciado, da incerteza de estar fazendo um curso que futuramente pudesse nem ser reconhecido, ou ser pouco reconhecido para a minha carreira profissional. E foi ela quem me incentivou a fazer o vestibular da UnB para pedagogia. Eu relutei, disse que não conseguiria. E mesmo assim ela fez a minha inscrição no vestibular 2/2008 e me ligou avisando que fez a inscrição e qual seria o dia da prova. Confesso que não fiquei muito empolgada, até hoje não sei o porquê, já que eu queria muito sair da UNOPAR.

Enfim chegou a semana do vestibular, estudar que é bom mesmo, eu não estudei. Como sempre, minha irmã liga para avisar que no próximo final de semana seria o vestibular e me fala para olhar o lugar de prova, e eu, garota esperta, olhei o lugar errado. Chegou o dia da prova e lá vou eu para o Pavilhão Anísio Teixeira- UnB e, para minha surpresa, meu nome não estava na lista. Mais uma vez, peço socorro para a minha irmã, que após uma longa bronca me fala que minha prova seria em Taguatinga na Faculdade Jesus Maria José, e que eu tinha menos de uma hora para chegar lá. Susto! Entrei em pânico! Eu não queria decepcionar minha irmã, e corri muito, mas consegui chegar a tempo para a prova.

Terminados os dois dias de prova, bate o desespero. Vontade de ter estudado e me dedicado para a prova e tudo mais, mas já era tarde. De repente eu me vi com muita vontade de passar na prova e me tornar aluna de pedagogia na UnB. A ansiedade tomou conta de mim durante o período que eu fiquei esperando o resultado ser publicado.

Quando minha irmã ligou dizendo que eu tinha sido aprovada, houve uma explosão de sentimentos em mim, chorei de alegria, de alívio, tive uma sensação de que “a vida

começou agora”. Foi muito bom, passei a acreditar mais em mim, e penso que as pessoas também acreditaram mais em mim.

Para mim, a Pedagogia foi a melhor parte de todas! Toda euforia e a descoberta do “novo”, novos amigos, nova rotina, novas cobranças e ao mesmo tempo o desafio de continuar e conseguir alcançar todas as metas. SS era o limite! E tudo que eu aprendia que era uma área na qual um pedagogo poderia atuar eu quis experimentar.

Cada aula era uma nova descoberta, uma experiência, uma motivação para continuar. Fiquei fascinada, queria a UnB todinha para mim, até fiz planos para demorar todo o tempo que pudesse para me formar. Mas depois percebi que não seria a melhor escolha para mim, visto que para minha vida profissional eu precisava estabelecer prioridades.

As amigas que me acompanharam durante todo o curso, foram conquistadas no meu primeiro semestre que foram a Carla, a Krissiane e a Adriele. Foi com elas que eu desabafei sempre que precisava, que fizemos os melhores seminários, estudamos para provas, brigamos nas tensões pré-seminários, mas também aproveitamos bons momentos, conhecendo a UnB, descansando embaixo das árvores, jantando no RU, pegando ônibus lotado e tudo mais.

E quando chegou a época dos seminários, foi muito difícil para mim porque eu, mesmo me preparando ficava (ainda fico, as vezes) muito nervosa ao falar com um monte de gente me observando e com medo de não conseguir apresentar bem. Fui tentando exercitar, e hoje, me sinto um pouco mais segura, apesar de ficar um tanto “coradinha” em alguns momentos. Isso me incomoda, mas ainda não consegui mudar.

Das disciplinas que eu cursei muitas foram marcantes, pelo lado bom e pelo lado não tão bom também. Uma das disciplinas que eu fiz, e que me fez sentir recepcionada na universidade, foi a Oficina Vivencial, com o Professor Armando, lá nós debatíamos diversos assuntos e pensávamos a educação de um modo geral com muitas reflexões positivas. Tive também disciplinas um tanto quanto diferentes, criar poesia, apreciar a paisagem da universidade, refletir sobre o “eu” interior, conhecer o espaço físico da UnB, novas práticas pedagógicas, entre tantas outras.

Logo no primeiro ano de curso, comecei um estágio em uma escola de educação infantil chamada Colégio Padrão e permaneci lá por cinco meses como auxiliar de classe. Foi muito proveitoso para mim, pois eu aprendi muita coisa que só a prática tem a oferecer.

Precisei sair desse estágio devido a distancia da Universidade, e isso estava me sobrecarregando e poderia prejudicar o meu desempenho nas aulas.

Algum tempo depois fui selecionada para um novo estágio agora mais próximo da universidade, e lá tive experiências com a educação integral, minha principal atividade era acompanhar os alunos na realização das tarefas de casa, e nas atividades que eram realizadas como natação, futepol, karatê e recreação. Foi também um momento de aprendizado, pude conhecer um pouco mais sobre uma nova realidade que era a educação integral como também exercer um papel educativo com esses alunos, na elaboração e execução de mini-projetos que eram apresentados, geralmente, nas datas comemorativas e nas reuniões de pais. Quando eu completei um ano de estagio, eu percebi que já tinha aprendido o suficiente dessa área e quis tentar adquirir novas experiências, já que a Pedagogia é um curso que nos permite atuar em diferentes áreas do ensino e do conhecimento.

Fiquei um tempo só de dedicando ao curso, quando tomei conhecimento de um projeto de alfabetização de adultos de uma empresa de serviços rodoviários aqui do Distrito Federal. Me apresentei, fiz um “teste” e fui aprovada. Esse estágio foi diferente, porque eu estava como professora titular mesmo, toda semana eu me dirigia ao local de serviço dos meus alunos, e lá tinha uma sala de aula onde nós estudávamos por uma manhã inteira.

Posso dizer que foi a minha experiência mais gratificante, ver senhores de 40 e até 70 anos de idade aprendendo junto comigo a ler, escrever o nome, e outras coisas tão simples, mas tão importante para eles.

Com aproximadamente um ano de estagio, uma amiga que fazia estagio no TCU, me falou que estava tendo processo seletivo. Lá vou eu mais uma vez, para a temida entrevista. E foi mesmo, a mais temida de todas, dois dos meus futuros chefes e uma estagiaria e eu em uma sala sem janelas e com a porta trancada. Eu quis sair correndo, mas resisti. Quis correr mais uma vez quando vi as cinco páginas com questões que eu deveria responder oralmente. Após esse questionário, mais uma pagina que questões para responder e entregar, e enfim, longos cinco dias de espera até o resultado final.

Fui aprovada e eis a minha mais nova experiência, participar da elaboração e acompanhamento de alunos nos cursos de formação continuada dos servidores públicos de todo Estado brasileiro. Foi fantástico! Aprendi muito sobre o que a Educação a Distancia contribui para a formação de profissionais, as novas tecnologias, ambientes de aprendizagem,

tutoria, monitoria, enfim, foi realmente um tempo de grande aprendizado e crescimento pessoal e profissional. Logo eu fui aprovada em um concurso da Secretaria de Cidadania e Trabalho do estado de Goiás e mudei-me para Goiânia, onde estou até hoje trabalhando com a recuperação de adolescentes em conflito com a lei.

Para mim, o curso de pedagogia significa mais que uma graduação, foi um aprendizado para a vida. Durante o curso eu cresci muito enquanto ser humano e pude avaliar melhor meus comportamentos e saber lidar com as situações cotidianas. Foi um momento de amadurecimento. Fiz ótimas amizades e que quero levar por toda a vida, assim como o conhecimento e as experiências vividas.

As experiências que eu tive nos meus estágios juntando com a proposta do curso de pedagogia como formador de professores alfabetizadores, principalmente, me fizeram refletir sobre as condições da formação do professor na atualidade, principalmente no que diz respeito ao conhecimento da prática pedagógica, baseando na minha própria experiência de ter tido a oportunidade de estar em sala de aula e me deparar com a dificuldade de ensinar.

Diante disso e da necessidade de realizar o trabalho de conclusão do curso, me interessei por estudar sobre a formação do professor dando importância a questão da aprendizagem prática com base em minha trajetória formativa enquanto pedagoga.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um assunto cada vez mais presente nos debates sobre educação. Muito se tem falado a respeito da qualidade da formação e ao mesmo tempo são feitos questionamentos sobre de que tal qualidade está se referindo? Que tipo de profissionais estão sendo formados pelos Cursos de Licenciatura? E o Pedagogo? Como está a sua formação? O que sabem esses profissionais? Apenas a formação superior basta? Enfim, esses e outros tantos questionamentos fazem parte desta reflexão que busca compreender um pouco mais sobre os saberes que norteiam o a formação e a atividade profissional de um professor e o papel do curso de Pedagogia nesta formação.

As novas teorias pedagógicas deixam claro que não há uma receita para ser professor, que não se nasce professor nem ao menos começa a sê-lo de maneira instantânea. A formação superior torna-se o primeiro passo para o processo de familiarização do futuro professor com o seu trabalho e é nessa formação que se torna necessário o aprendizado que faça refletir situações cotidianas, porém inéditas ao formando.

As Diretrizes Curriculares Nacionais são claras ao definir que o curso de Pedagogia é formador de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, porém estende essa formação também a todas as áreas que envolvem conhecimento educacional. Nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006

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

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

Disso decorre a necessidade de uma vasta quantidade de conteúdos a serem estudados em pouco tempo, o que pode resultar em prejuízo à formação, que deveria, por princípio, ser primordial ao pedagogo, ou seja, a docência.

Sabe-se que os profissionais da educação enfrentam dificuldades ao se deparar com a realidade escolar, sejam eles recém formados ou não. Os conhecimentos filosóficos, históricos e metodológicos adquiridos ao longo da graduação, por mais que sejam pertinentes, e isso é inegável, não são suficientes para enfrentar as dificuldades do dia a dia, principalmente no que diz respeito ao conteúdo e a maneira de ensinar. Não se quer dizer aqui, que se espera que esse profissional “saia” do seu processo de formação pronto e acabado. Por outro lado, espera-se estar em condições de enfrentar os desafios postos da atividade docente.

Contudo, os cursos de formação docente, em sua maioria, não tem dado a importância devida às disciplinas que tratam do cotidiano escolar e experiências práticas que possam contribuir para o trabalho do professor em sala de aula. Faz-se necessário maior incentivo ao conhecimento pedagógico e aos conteúdos que “ensinem a ensinar”. Isso requer, no nosso entendimento, uma revisão substancial dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores que exige que seus profissionais estejam em uma formação constante, justificada pela permanente evolução da sociedade em geral. No que diz respeito à formação de professores há muito que investigar e compreender a formação de maneira ampla, compreendendo os saberes, legislações e currículo as práticas pedagógicas inerentes à formação docente.

Portanto, objetivando refletir a cerca do tema questiona-se: como os futuros professores estão sendo preparados para a atuação em sala de aula? Quais são os saberes intrínsecos a esse fim? Afinal, pretende definitivamente o curso de pedagogia formar professores preparados para a docência?

Este trabalho é composto por três capítulos e as considerações finais e sendo assim, o primeiro capítulo desse trabalho trata das questões do saber docente e a profissionalização do professor, o segundo capítulo faz uma análise de algumas legislações pertinentes ao trabalho docente e, por ultimo, o terceiro capítulo faz uma reflexão a cerca da formação do professor com vistas à docência tendo como base a minha experiência no curso de pedagogia da UnB.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Esse trabalho se justifica pela importância de se pensar a formação inicial de professores refletindo as questões práticas e teóricas para essa formação. Justifica-se ainda, pela possibilidade de, enquanto estudante de Pedagogia em processo de Conclusão de Curso, refletir sobre a formação obtida no curso, tendo em vista o exercício da docência.

Dessa forma, tem-se como objetivos:

- Refletir sobre as questões teóricas e práticas do curso de pedagogia;
- Conhecer os saberes que permeiam o exercício da docência;
- Identificar os aspectos legais correspondentes à formação docente;
- Refletir à luz do processo de formação no curso de pedagogia a questão da formação para a prática docente.

Espera-se que o presente trabalho contribua para despertar um novo olhar sobre a importância da articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores, oferecendo argumentos que comprovem a necessidade de valorização das disciplinas que tratam do trabalho docente de modo que o professor em formação possa refletir sobre sua prática docente e, a partir desse ponto, ser capaz de elaborar e conduzir suas ações de ensino e aprendizagem em sua prática escolar.

METODOLOGIA

De acordo com as definições de Gil (2011), este trabalho, em relação aos procedimentos metodológicos, o método é dialético e a pesquisa bibliográfica.

Por este método de interpretação da realidade, a análise é feita considerando fatores opostos, que permitem uma visão ampla e, por ora, contraditória do tema de pesquisa. É neste contexto que se torna possível avaliar o todo.

Segundo Gil (1999, p. 32),

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos.

E ainda, trata-se de uma pesquisa bibliográfica uma vez que foi “elaborada com base em material já publicado”. Pesquisou-se materiais bibliográficos selecionados a partir da afinidade com o tema, como livros, artigos científicos, revistas de educação publicadas em sites científicos e documentos oficiais do Ministério da Educação.

A reflexão da prática enquanto estudante complementa a busca por subsídios teórico-práticos para o aprofundamento do tema.

CAPÍTULO UM

1. Formação docente: reflexões iniciais

É certo que todo bom profissional possui uma bagagem de saberes que constituem e norteiam o exercício de sua profissão. Basicamente, um advogado precisa conhecer as leis e saber argumentar, um psicólogo precisa entender a mente e o inconsciente humano, o cozinheiro precisa saber a receita que vai preparar, e o professor? Quais os saberes que um professor necessita para, de fato, exercer a sua profissão? A formação superior basta? O que é preciso para que uma formação superior seja, de fato, agregadora de saberes? Do que mais é preciso? A princípio, parece ser simples a resposta para essas questões e, no entanto, se torna complexa no momento em que se procura esclarecer a natureza das relações entre os saberes de um professor e o seu exercício profissional. Que os professores possuem um saber, isso é inegável, porém resta saber de onde vem, o que sabe, ou deveria saber esse profissional que é de suma importância no acompanhamento e desenvolvimento do aluno desde a pré-escola até a universidade.

Os recentes debates a respeito da preparação e formação docente destacam a complexidade e a dificuldade em definir em poucas palavras o “saber” do professor, no entanto, sabe-se que o saber docente não pode ser reduzido apenas à transmissão de conhecimentos já produzidos ou mesmo ao conhecimento teórico, considera-se que seja um saber plural composto por conhecimentos curriculares, disciplinares e experienciais que se correlacionam e direcionam o professor no exercício de sua profissão.

O professor é o profissional que está presente em toda formação independente de qual seja e, em razão desse papel, nota-se que ocupa uma posição estratégica como formador de opinião e participante das relações entre os saberes produzidos na sociedade, independentemente da finalidade, juntamente com a comunidade científica e os demais grupos produtores de saberes.

Dessa maneira, pode-se perceber a dinamicidade do saber que está sempre em transformação, já que os conhecimentos vão se incorporando à formação dos professores e à sua prática docente, o que pode vir a se transformar em prática científica de tal forma que o

conhecimento nunca fique estagnado podendo estar sempre em transformação, como um ciclo, o que reafirma a necessidade da formação continuada de professores.

Isso explica também o fato de o ser humano estar durante toda a vida em processo de transformação e aprimoramento e é essa consciência que permite a abertura para a busca de sua própria transformação, tornando-se mais crítico e preparado, só que nunca completo, para as situações enfrentadas cotidianamente. A esse respeito, Freire destaca que homens e mulheres são

“seres que estão sendo, seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão”. (FREIRE, 2002, p. 72).

E é a percepção desse ‘inacabamento’ a condição principal para que haja a constante busca pelo conhecimento.

Dito isso, é importante destacar que além de ter conhecimento do conteúdo específico a ser estudado, um professor precisa ter um conhecimento disciplinar, programático e pedagógico que o permita conhecer o aluno em sua complexidade, tanto cognitiva, psicológica, física e social, como também ir incorporando a esses, o conhecimento prático que é adquirido com base nas experiências cotidianas com os alunos.

Propiciar acesso a esses saberes não é tarefa fácil. Os currículos dos cursos de Pedagogia, embora busquem adequar-se, enfrentam dificuldades em transformar conteúdos específicos a serem estudados em conhecimentos aplicados à prática docente. Nessa tentativa, a divisão entre a teoria e a prática acaba sendo posta constantemente em pauta.

É perceptível que, nessa divisão, os professores ocupem a posição mais desvalorizada socialmente, pelo simples motivo de estarem lidando com a parte mais complexa do organograma que é a aplicação dos conhecimentos antes pesquisados. Segundo Maurice Tarfif:

“Essas relações de exterioridade inserem-se hoje, numa divisão social do trabalho intelectual entre os produtores de saberes e os formadores, entre os grupos e instituições responsáveis pelas nobres tarefas de produção e legitimação dos saberes e os grupos e instituições responsáveis pelas tarefas de formação, concebidas nos moldes desvalorizados da execução, da aplicação de técnicas pedagógicas, do saber-fazer”. (TARDIF, 2012, p. 55)

Assim, na organização do trabalho escolar, vê-se que os saberes profissionais, disciplinares e curriculares dos professores que são integrados a prática docente aparentam ser oriundos de outrem e não de seus próprios executores. Esses saberes se tornam significativamente mais complexos, quando colocados em prática. O corpo docente não se torna responsável pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem, parte desses saberes já culturalmente determinados em sua forma e conteúdo, e vão sendo incorporados à prática docente por meio dos programas escolares, curriculares, entre outros.

Nessa perspectiva, os saberes profissionais se manifestam de maneira alheia ao professor em formação, enquanto as universidades, o Estado e os formadores universitários assumem o papel de produção e legitimação dos saberes pedagógicos e científicos. Resta ao professor apropriar-se desses saberes e moldá-lo de acordo com a sua realidade.

Para justificar esses argumentos há algumas colocações a fazer: Na época da ascensão do desenvolvimento tecnológico no Brasil, por volta dos anos 70, influenciada pelo desenvolvimento tecnológico e científico, a formação de professores apresentava um caráter puramente instrumental. A educação se constituía meramente em elaboração e aplicação de planos de ensino dentro de uma visão sistêmica. O professor não era reconhecido como produtor de conhecimento, e sim como um mecânico transmissor de conhecimentos.

Com isso, a formação do professor se reduziu à apropriação de instrumentos que auxiliassem mera transmissão de conteúdos, uma espécie de formação técnica apenas. O professor *aprendeu a fazer* só que não aprendeu *por que fazer*, reafirmando o papel da mecanização do ensino. Por volta dos anos 80, as questões político-culturais estavam em destaque nos debates pelo país, e juntamente com isso surge a necessidade de um professor crítico e reflexivo que pudesse perceber o seu papel sociopolítico.

Nesse novo contexto, surge a necessidade de rever a formação pedagógica do professor e do ensino e ainda atualizar-se e familiarizar-se com as novas tecnologias de ensino e funções sociopolíticas da educação. A partir de então, a formação docente toma novos rumos e o papel do professor também.

Historicamente, houve décadas de grandes transformações para a sociedade em geral que se perpetuam até os dias atuais e, conseqüentemente, para a educação como um todo. A pedagogia não é a mesma do século passado, todo o tempo está se transformando, não é mais um só bloco. A essa pedagogia, está sendo somada uma pedagogia dividida em subdomínios

que vão sendo alimentados pelas ciências da educação moderna, valorizando as experiências bem sucedidas e aprimorando as demais. Obviamente, a formação de professores não pode mais ser uma formação geral, e passa, então, a ser uma formação especializada e voltada à multiplicidade dos saberes.

Os alunos também não são mais os mesmos, os saberes antes transmitidos pela escola não correspondem mais aos interesses da sociedade moderna na era da informação pois, cada vez mais, há diferentes fontes de informação ao alcance da maioria fazendo com que o currículo escolar seja repensado de modo a atender as demandas da nova geração.

A inadequação dos conhecimentos com os novos interesses sociais tornou defasados os saberes que estavam sendo transmitidos pelos professores e os saberes escolares em geral. A escolarização por si só não é mais o suficiente e nem é o ideal, o professor não exerce mais o papel de formar indivíduos, mas sim o de prepará-los e informá-los diante de uma sociedade altamente competitiva. Fica, então, cada vez mais forte e evidente a necessidade de estar em uma constante busca pelo conhecimento que servirá, de fato, para a nova sociedade.

Decorre dessa lógica, a necessidade de reavaliar os saberes escolares e selecionar e acrescentar novos saberes considerados pertinentes. Essa inclusão ocorre pelo processo de “racionalização” da formação docente, cabendo às universidades a responsabilidade pela construção dos saberes pedagógicos pelos corpos formadores de professores. A aplicação do conhecimento adquirido “exige a instituição de uma verdadeira parceria entre professores, corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional” (TARDIF, 2012, p. 55) sem o que naturalmente não haveria reformulações dos processos formativos de forma constante.

Por mais retificado que seja, vale lembrar que o saber docente é plural, portanto formado de diversos saberes que, por conseguinte, é originário de diferentes ambientes como a formação na universidade, a prática docente, o conhecimento curricular. A diversificação do saber também é decorrente “da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições em formação” (TARDIF, 2012, p. 54)

1.1. Profissão Professor: do conhecimento à experiência prática

O trabalho é um fator condicionante para o desenvolvimento humano em geral. A realização de uma tarefa não modifica somente o trabalho em si, mas agrega experiências ao trabalhador que, conseqüentemente, é modificado também. Segundo Tardif, “o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”, portanto o papel do professor ao ensinar é também adquirir conhecimentos e uma identidade própria que o constitui enquanto profissional. (TARDIF, 2012, p. 56)

Vê-se, com isso, a evolução dinâmica do saber profissional uma vez que “o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu saber trabalhar” (TARDIF, 2012, p. 57). Então, o tempo também é um fator constitutivo do “saber” necessário à realização do trabalho do professor que acontece de maneira constante.

Partindo do pressuposto de que o saber é adquirido também com a experiência prática, e que para que haja a prática faz-se necessário um conhecimento previamente adquirido, entra em discussão a formação universitária do professor, um processo de aprendizagem não só do trabalho em si, como também dos conhecimentos teóricos e técnicos que norteiam a prática educativa e que tem como principal função prepará-lo para o trabalho.

Para que fique clara a importância da experiência, vale destacar que a aprendizagem se dá, principalmente nas interações, trocas e interlocuções que acontecem, portanto a experiência é constante e não passageira, enquanto sujeitos inconclusos, como destaca Freire (2002), devemos estar abertos e desvendar os saberes que a experiência nos oferece como recompensa. Para isso, a formação teórica necessita, como complemento, de uma formação prática que permita ao futuro profissional perceber e conhecer a teoria na prática, até mesmo como uma maneira de familiarização com o ambiente escolar como também de assimilação dos saberes que são essenciais à realização de suas atividades.

Nesse caso, é importante a presença de um profissional experiente, para orientar o professor em processo de formação conforme a rotina escolar, a prática educativa e também sobre o funcionamento de uma instituição escolar. A formação prática é também importante

pelo simples fato de permitir a aquisição de certos conhecimentos, competências e aptidões que só, e somente só, serão adquiridas na prática, em contato real com cada situação.

Tal fato, explica o porquê de o saber ligado ao trabalho ser um saber de cunho temporal, pois o mesmo é dinâmico sendo adquirido, construído e aperfeiçoado no decorrer do período de aprendizagem e também após ele, no efetivo exercício da profissão. A formação do professor deve acontecer de maneira cautelosa, valorizando os mínimos detalhes, pois é nesse momento em que é previamente definida a postura que ele, enquanto profissional, irá adotar no encaminhamento de suas ações.

É preciso deixar claro que o professor, enquanto sujeito da produção do saber, tenha consciência de que ensinar não é transferir conhecimentos, e sim criar possibilidades para a construção dos mesmos. Então, a formação e o exercício da profissão-professor, deve ser uma relação de troca, aceitando os valores de cada sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem e utilizando esse conhecimento a seu favor, aprimorando a sua prática.

A construção do saber do professor (saber esse no sentido de “saber-fazer” e “saber ser” e das competências e habilidades dos docentes) não é, de fato, limitada ao conhecimento científico especializado, engloba, em grande parte as questões-problema que estão intimamente relacionadas com a prática, com o trabalho em si, e que muitas das vezes não estão ligadas ao conteúdo aprendido na universidade e frutos de pesquisas.

O saber-ensinar é, para os professores, principalmente, fruto da experiência e do compartilhamento de informações e conhecimentos com os alunos e com os colegas de profissão. A esse respeito, Tardif (2012) diz sobre a experiência do professor que

“sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em evidência conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhados entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino, etc.” (TARDIF, 2012, p. 61).

E complementa:

“Nessa perspectiva, os saberes experiências dos professores de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar”. (TARDIF, 2012, p. 72).

A construção do saber profissional, portanto, dá-se de maneira plural, heterogênea e por diferentes fontes visto que, no próprio exercício da profissão há manifestação de conhecimentos bastante diversificados e de diferentes naturezas.

Tardif ainda destaca que os saberes dos professores podem ser originários de cinco fontes, são eles: O saber pessoal do professor, que é adquirido com a sua vida em sociedade, convivência familiar, educação; o saber proveniente da formação escolar anterior, que pode ser a escola primária, secundária e demais cursos; o saber proveniente da formação profissional para o magistério, das faculdades/ universidades, estágios, cursos, etc.; os saberes provenientes de programas e livros didáticos usados no trabalho e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Vale destacar que ao longo de sua trajetória de vida pessoal, escolar e acadêmica, o professor agrega para si certos conhecimentos e convicções que contribuem para a sua formação pessoal e que refletem também no exercício de seu ofício. Possivelmente esse é um dos fatores que justificam a visão tradicionalista do ensino, já que a história escolar anterior desses professores está fortemente marcada por tal modelo, e que o professor vai baseando a partir de sua própria experiência enquanto aluno.

O choque das realidades também faz com que o professor busque alternativas para a construção do seu saber, ao sair da condição de estudante e encarar a condição de professor, esses percebem que as discussões teóricas dos princípios e teorias do conhecimento, não são suficientes e, em algumas realidades, nem são aplicáveis na sala de aula.

Daí vem a necessidade do saber adquirido social e culturalmente, a afetividade, a compreensão e a sensibilidade de enxergar o outro. Mesmo porque o aluno não é aquele aluno idealizado, que aprende sem dificuldade, faz todas as tarefas e tem uma família que o apoia. O professor precisa saber lidar com as diferentes facetas e enfrentar essa heterogeneidade que é a sala de aula. E é nesse primeiro momento que o professor também adquire conhecimento enquanto exerce sua profissão, com erros e acertos, vai explorando a vasta área do conhecimento e buscando agregar novos saberes para suprir as dificuldades encontradas e que são muitas.

O desenvolvimento do saber profissional, também tem relação com o momento histórico no qual o saber é construído, ou seja, o tempo histórico tem uma influência modificadora também, por associa-se aos saberes “tanto as suas fontes e lugares de aquisição

quanto aos seus momentos e fases de construção” (TARDIF, 2012. p. 68). O saber profissional não se reduz, de forma alguma, ao conhecimento curricular e é o que torna, na verdade, ao mesmo tempo existencial, social e prático.

Tais colocações evidenciam que o saber é proveniente das mais diversas fontes e que, independente da fonte, todos eles são essenciais e válidos no contexto da sala de aula. Os saberes que fundamentam o trabalho dos professores de profissão não estão todos na mesma escala de valores e importância, nem por isso pode-se descartar qualquer que seja, pois em algum momento ele será proveitoso. Os saberes dos professores não são como receitas prontas, são, na verdade, moldados a partir dos problemas concretos da ação cotidiana. Nesse sentido, é importante esclarecer que a formação deve fornecer meios para que o professor adquira capacidade de utilizar, cotidianamente, esse vasto leque de saberes que permeiam e constituem o exercício da profissão.

1.2. A aquisição de saberes na prática educativa

Parte significativa dos saberes dos professores é adquirida essencialmente com a prática no decorrer da carreira profissional. Principalmente nos primeiros anos que se seguem. Nesse momento o professor enfrenta a transposição da teoria para a prática e constata que há muito mais há saber além do conhecimento sobre os teóricos, os métodos de ensino, as teorias do desenvolvimento, o currículo, etc. Segundo Tardif

“Este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de *choque com a realidade*, *choque de transição* ou ainda *choque cultural*, noções que remetem ao confronto inicial com a dura desilusão ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho”. (TARDIF, 2012. p. 82).

Os especialistas apontam que o início da carreira é considerado o momento mais difícil de toda a trajetória profissional do professor. O que foi uma construção de uma realidade idealizada na formação acadêmica se contradiz com as dificuldades reais que o professor vem enfrentar no seu dia-a-dia.

O professor, nessa condição, se depara com a dúvida das (in) certezas que antes tinha e se sente como se, de um momento para o outro, tornasse uma nova pessoa, antes estudante e

agora professor, em um ambiente novo e incerto, sente sobre si uma responsabilidade profissional para a qual não se sente competente o suficiente.

Tais dilemas e dificuldades do professor no início de sua atuação profissional, são consequências, em grande parte, da exigência de atuação eficiente na resolução de diferentes problemas que não está acostumado e que, conforme exposto por Franco (2000) em seu livro *O coordenador pedagógico e o professor iniciante* são principalmente os “problemas em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando as etapas de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido” e os “problemas com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula”. (FRANCO, 2000. p.34).

No entanto, é nesse momento de grandes dificuldades que o professor mais se desenvolve e cresce profissionalmente, uma vez que a insegurança, a dúvida e a necessidade de se aprimorar que

“[...] favorecem a tomada de consciência e o debate. Enquanto os profissionais experientes não consideram ou nem percebem mais seus gestos cotidianos, os estudantes medem o que supõem ser serenidade e competência duramente adquiridas. [...] a condição de principiante induz em certos aspectos, a uma disponibilidade, a uma busca de explicação, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão”. (PERRENOUD, 2002, p.14).

Concordando com a colocação de Perrenoud, vale ressaltar que muitas vezes, é nesse complexo de sentimentos de angústia e insegurança que o professor enfrenta diariamente, que ele, em contrapartida encontra forças para se reafirmar em sua profissão. E para isso é necessário o apoio dos colegas e da instituição de ensino.

Tardif (2012) explica que essa etapa de “adaptação” que perpassa os primeiros anos de atuação profissional pode ser dividida em duas fases, sendo a primeira uma “fase de exploração (de um a três anos), na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão” e a partir daí “inicia-se através de suas tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional”. A segunda fase que vai dos três aos sete anos, é o momento de consolidação no qual “o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades”. Além disso, nessa fase o professor já se encontra mais confiante e maduro transmitindo um melhor equilíbrio profissional.

Os estudos mostram que a estabilização e a consolidação do trabalho do professor não acontecem naturalmente e é fruto de muito esforço e dedicação, seguidos de erros e

acertos. Isso sem contar as dificuldades encontradas com os imprevistos da profissão, quando o professor recebe uma turma na metade do ano letivo e a necessidade de uma readaptação e o constante recomeço, que faz com que os professores iniciantes se sobrecarreguem de trabalho, energia e tempo investido para conseguir cumprir com suas tarefas. A adaptação à realidade do aluno é outro fator crítico nos anos iniciais da profissão, o professor precisa se adaptar de acordo com cada faixa etária, não devendo ser indiferente à individualidade do aluno. Percebe-se aí outra dimensão do saber profissional, a identitária, que se define pelo compromisso com a profissão e com todas as consequências, incluindo aí, as fases de adaptação e de autoconhecimento.

É certo que a questão da adaptação e do novo, estará presente durante toda a carreira profissional do professor, tendo em vista que o conhecimento e os saberes são dinâmicos e estão em constante processo de transformação, o que é necessário e indispensável é que o professor esteja preparado para tais mudanças e saiba como enfrentar cada uma, tendo mecanismos que lhe permita um controle maior de sua prática.

Enfim, ao refletir sobre as afirmações nos perguntamos enquanto estudante em processo de formação: De que maneira a formação pode contribuir para diminuir ou preparar o profissional para esse choque de realidade? Quais são os saberes que precisam ser estimulados durante a formação nesse sentido?

Pode-se afirmar, diante da experiência como estudante de Pedagogia que, em grande parte, as dificuldades do professor iniciante se dá devido à idealização do ensino durante a formação. A teoria, de fato, não pode ser negada, no entanto a formação do professor precisa ir além da teoria. Faz-se necessária a coerência teórico-prática, a teoria precisa levar em consideração a realidade escolar a fim de que o professor em formação tenha conhecimento real do espaço que ocupará no decorrer de sua carreira profissional. Mas, ao mesmo tempo, não será a utopia necessária ao bom desempenho do professor?

Durante a formação os futuros professores estudam sociologia, filosofia, psicologia, teorias do ensino e outras disciplinas que também são importantes, no entanto, partido da realidade enquanto estudante, ocupam um espaço muito grande na matriz curricular e que poderia ser compartilhado com a didática e as metodologias de ensino, que foram pouco valorizadas no currículo.

Quanto a isso, Bernadete Gatti afirma:

“Claro que precisamos considerar na formação de docentes, de um lado, uma formação cultural básica ampliada em disciplinas que contribuam para a compreensão do fato social que chamamos de educação e ensino; e, de outro, formação em conhecimentos e compreensão do sistema escolar e da escola como um instituído sócio-cultural com especificidades, buscando trazer aos alunos uma compreensão sobre a realidade escolar, pelas pesquisas. E que eles precisam ser instrumentalizados para lidar com o ensino, que é o foco de sua profissão, e o elemento definidor de sua profissionalização.” (GATTI, 2009)

Nos estudos que fizemos, essa é uma questão complexa que envolve a discussão do currículo dos cursos de licenciatura em geral e do Pedagogo em particular, principalmente levando-se em conta qual é o perfil do pedagogo que se quer formar.

O que se pode afirmar é que os professores aprendem também a partir de sua prática profissional, de sua atuação, por meio de sua vivência e interpretação das atividades por ele mesmo desenvolvidas, ainda assim é preciso que os programas e parâmetros de formação de professores priorizem a reflexão, a criação a concepção e execução de projetos pedagógicos para que o professor compreenda melhor o universo que futuramente será o seu ambiente de trabalho. E sabe-se também que esse processo é essencialmente interativo e faz-se necessária a familiarização com o ambiente escolar para que o saber se concretize de fato.

CAPÍTULO DOIS

Formação inicial de professores: o que dizem os discursos legais

Para contextualizar a questão da formação docente, vale uma lembrança sobre o processo de escolarização no Brasil.

A questão da formação de professores e os cursos específicos para formação de professores, só foi inaugurado no final do século XIX, com a instituição das escolas normais que se destinava a formação de docentes para as “primeiras letras”. Nesse período e durante décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, poucos eram contemplados, principalmente as classes menos favorecidas.

A partir do início do século XX, surge a preocupação com a formação de professores para o ensino secundário, hoje correspondente aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio. A formação era oferecida em cursos regulares e específicos e foi a partir daí que iniciou-se a criação das primeiras universidades. Até esse período o trabalho docente era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, obviamente, sem formação específica e o número de escolas e de alunos era bem pequeno.

Com o processo de industrialização surge a necessidade de maior escolarização da população e com isso ocorre uma pequena expansão do sistema de ensino e, juntamente com a expansão, surge a necessidade de mais professores. Para solucionar o déficit de professores, nos anos 1930 foi acrescentado à formação de bacharéis um ano, com disciplinas na área da educação como meio para a obtenção do título de licenciatura, que ficou conhecida como formação 3 + 1, destinada a formar docentes para o ensino secundário. O modelo acima referido foi aplicado também ao curso de Pedagogia, que foi regulamentado em 1939, e que destinava-se, inicialmente, a formar bacharéis especialistas em educação e, como complementação, formar professores para as Escolas Normais.

Tais colocações justificam, tanto nos cursos de formação, quanto na carreira, salários e principalmente na representação social, a diferenciação entre o professor das séries iniciais e o professor especialista, como era chamado o professor para as demais séries, mesmo sendo atualmente exigida formação de nível superior para os docentes das séries iniciais.

Percebe-se que, desde os primórdios, a formação de professores acontece para solucionar problemas imediatos com uma formação rápida, desmerecendo a complexidade e a importância de um preparo maior no que diz respeito ao conhecimento pedagógico. Situação essa que vem se prolongando há décadas sem que haja a coerência entre teoria e prática na formação acadêmica e a realidade nas escolas.

2.1. A formação de professores anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

As legislações anteriores à LDB/96, que norteavam o currículo da formação de professores no Brasil, se resumem basicamente às leis de número 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases de 1961), 5.540/68 (trata das normas e funcionamento do Ensino Superior), 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases de 1971) e a lei 7.044/82 (que faz algumas alterações à lei 5.692/71).

Já nas primeiras décadas do século XX, foi consolidada a formação de professores para o primário, e que ocorreria nas Escolas Normais de Nível Médio e a formação de professores para o curso secundário nas licenciaturas em instituições de nível superior.

Em 1971, com a lei 5.692/71, que reformou a educação básica no Brasil, foram extintas as escolas normais e a formação destas passou a ser ministrada no ensino de segundo grau (ensino médio) com o nome Magistério. Tais mudanças eram justificadas pela necessidade de mais docentes formados, pois a rede de ensino estava crescendo cada vez mais.

A extinção das Escolas Normais e a inclusão do Magistério ao 2º grau, a formação dos professores das séries iniciais terminou em um currículo disperso, reduzindo grande parte de sua formação específica para adaptar-se ao currículo do ensino médio. Com a finalidade de tentar minimizar os prejuízos, o governo federal criou, em alguns estados do país, o CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, que acontecia em um período de três anos em tempo integral e acabou sendo fechado nos anos que seguiram após a promulgação da nova LDB em 1996.

Em 1982, foi aprovada a Lei 7.044/82 que fez algumas alterações na Lei 5.692/71, mantendo a formação na Habilitação Magistério, mas acrescentando outras opções formativas para os docentes tanto dos anos iniciais, quanto dos anos finais do ensino fundamental, sendo as principais mudanças, conforme descreve a Lei, para o ensino de 1º Grau, da 1ª a 4ª séries com habilitação específica de 2º Grau; também no ensino de 1º Grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, e em nível de graduação, representada por Licenciatura de 1º Grau, obtida em curso de curta duração; e em todo o ensino de 1º e 2º Graus, habilitação específica obtida em curso superior correspondente à Licenciatura plena. Ficou assim, instaurados os cursos de licenciatura curta, de nível superior, só que com uma carga-horária inferior aos cursos de licenciatura plena, que eram os que atuavam tanto nas séries iniciais quando nas séries finais do ensino fundamental.

Visando aperfeiçoar a formação dos docentes do ensino básico o Conselho Federal de Educação – CFE, aprovou a Indicação nº 8/86, que propunha que, nas grandes capitais onde houvesse maiores ofertas de curso superior, fosse extinto o curso de licenciatura curta, que só veio a ser extinto completamente por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei nº 9.394/96.

Ainda em 1986, o Parecer nº 161 aprovado pelo CFE, reformula o curso de Pedagogia e faculta a tais cursos incluir a formação para docência das séries iniciais do ensino fundamental. Tal mudança gerou discussões a respeito da formação do pedagogo enquanto especialista e a junção da habilitação para séries iniciais.

Durante esse período entre 1960 e 1980, que marca o início da legalização da formação do professor no Brasil, já havia estudos que apontavam problemas nos cursos de formação de professores no país, entre eles se destacam a imprecisão sobre o perfil do profissional que está se formando, bem como críticas aos currículos que eram considerados enciclopédicos, elitistas e idealistas, ausência de articulação e de relação entre formação em disciplina específica, formação geral, a necessidade de adaptação às novas formas de organização institucional, novas formas de articulação.

2.2. A (nova) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os avanços na política de Formação Docente

A partir da década de 1980, com os movimentos sociais e os debates políticos que destacavam a importância de que fossem revistos os conceitos de educação, ensino e também sobre as novas informações, conhecimentos e tecnologias, a questão formação docente também ganhou mais visibilidade que veio a se concretizar com a publicação da Constituição Federal, em 1988 e a regulamentação do texto constitucional com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1996.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, lei nº 9394/96 publicada em dezembro de 1996, foi editada com a finalidade de agregar as experiências e princípios adquiridos desde as primeiras reformas do ensino, ocorridas a partir de 1980, traçando diretrizes e organizando os sistemas de ensino.

Foram muitas as mudanças e avanços propostos pela nova Lei da educação, no entanto vale destacar, no que diz respeito a formação docente em todos os níveis, e destaca as atribuições do professor, que deverão

“1. Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; 2. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; 3. Zelar pela aprendizagem dos alunos; 4. Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; 5. Ministras os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; 6. Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.” (BRASIL, 1996)

Dessa forma, o professor passa a ser aquele que, além de participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem do aluno, também deve estar apto a colaborar com a interação entre a escola e a comunidade e todos os processos de formação, planejamento e gestão escolar.

Em conformidade com a proposta acima citada a LDB reserva uma parte de seu texto, exclusivamente para tratar das questões referentes aos profissionais da educação. Vale

destacar que a Lei considera educação escolar básica o período que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e que deverá ser acessível a todos.

Nesse sentido, a lei define como profissionais da educação escolar básica os

“I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.” (BRASIL, 1996)

E determina que

“A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.” (BRASIL, 1996)

Nota-se o interesse em uma formação que possa atender as diferentes especificidades, bem como uma formação teórica em conformidade com a prática que é de suma importância para o professor em formação que tem a necessidade de conhecer o futuro ambiente de trabalho como ele é, a fim de amenizar o choque de realidade muito comum entre os novos profissionais.

Também com a nova Lei ficou instituída a exigência de cursos de nível superior para a formação de docentes e todos os níveis da educação básica e determina que a União, o Distrito Federal, Estados e Municípios deverão atuar, em colaboração, com a formação inicial, continuada e capacitação de profissionais do magistério.

A exigência da formação de nível superior para os professores foi uma meta a longo prazo, que ficou instituída como “década da educação”:

“A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.” (BRASIL, 1996)

Nessa perspectiva, novas regulamentações foram sendo publicadas a fim de atender a demanda de formação de professores de maneira imediata, buscando alternativas de formação que não prejudicassem a proposta de uma formação ampla e de qualidade. No entanto, a formação de todos os professores em nível superior se tornou uma utopia a curto prazo, visto que nem todos tinham acesso à Universidade, e não era uma questão de resolução fácil. Visando resolver essa questão, o MEC instituiu programas de formação superior para os professores em exercício, dentre eles, destacam-se:

- a. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, que visa colaborar para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, aproximando universidades, centros de pesquisa e escolas. (2004)
- b. Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, é um programa desenvolvido na modalidade a distância e que busca auxiliar professores a melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental; (2006)
- c. Pró-Licenciatura - programa de formação inicial dos professores que não possuem a habilitação legal necessária. Ministrado em parceria com as Secretarias de Educação Básica, de Educação a Distância e de Educação Superior do MEC, e também com as instituições de ensino superior (IES) públicas, comunitárias e confessionais; (2005)
- d. Proinfantil, que é um curso de nível médio, a distância, na modalidade Normal. Tem como foco os professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas; (2005)
- e. Programa Ética e Cidadania. Construindo Valores na Escola e na Sociedade. Também voltado para as séries iniciais. Explora as práticas pedagógicas que envolvem valores, liberdade, convivência social, solidariedade humana e promoção e inclusão social; (2004)
- f. PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas - seleciona propostas que contemplem um conjunto de atividades relevantes para a formação dos professores e que fortaleçam sua formação. Apoiar iniciativas

que priorizam o acompanhamento e avaliação dos projetos político-pedagógicos dos diferentes cursos de licenciatura, bem como o desenvolvimento de novas metodologias apoiadas nas Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC. (2006)

- g. PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid - é um programa que oferece bolsa para estudantes de cursos de licenciatura plena, para que eles exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria de qualidade dessas escolas. Para que os alunos sejam acompanhados e orientados, há bolsas também para coordenadores e supervisores. (2007)
- h. PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica vai regularizar a situação de mais de 300 mil professores das escolas públicas estaduais e municipais, em exercício na função docente, na rede pública de ensino, mas sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. É a chance de iniciar gratuitamente um curso de licenciatura, em 2009, 2010 ou 2011.
- i. REDE DE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE – “Trata-se de um grupo permanente de instituições públicas de ensino superior que se dedicam à formação continuada de profissionais de educação com o objetivo de disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aula. São ministrados cursos de formação continuada para professores da rede pública da educação básica em oito áreas da diversidade: relações étnico-raciais, gênero e diversidade, formação de tutores, jovens e adultos, educação do campo, educação integral e integrada, ambiental e diversidade e cidadania”. (2009)

Todos os programas acima apresentados são ações que visam contribuir para que estados e municípios cumpram a legislação vigente no que diz respeito à formação e profissionalização docente. No entanto, cabe avaliar a maneira que estão sendo implementados e os resultados apresentados de tais programas e perceber se estão, de fato,

indo de acordo com a realidade almejada, que é a formação docente de qualidade para um ensino eficiente.

2.2. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores

Tendo em vista as inovações no processo de formação do professor, foram editados dois documentos que, juntos, instituíram as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica por meio de cursos de nível superior que são o Parecer CP/CNE nº 09/01 e a Resolução CP/CNE 01/02, o primeiro elabora uma Proposta, enquanto o segundo oficializa e institui as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

De acordo com esses documentos, a formação do professor precisa ir além da formação inicial, proporcionando uma formação continuada que atribua eficiência no trabalho pedagógico e sendo assim,

“O professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos.” (BRASIL, 2001)

O documento destaca ainda que é importante que a pesquisa nos cursos de formação docente sejam baseadas no próprio processo de ensino e aprendizagem escolares e que, durante o processo de formação, os professores sejam preparados para compreender os conhecimentos que ensinam tendo noções de métodos e técnicas de investigação para que não sejam meros transmissores de informação.

Dessa forma, a formação docente precisa ser um espaço de “construção coletiva de conhecimento sobre ensino e aprendizagem”, sem esquecer de que principal papel do professor que é o de desenvolver nos alunos a postura investigativa.

O documento reforça a importância de uma formação profissional de qualidade, baseada em uma aprendizagem por competência e que possa articular teoria e prática contribuindo para atender as necessidades do ambiente de trabalho, no caso a escola. Nesse sentido, a Resolução CP/CNE 01/02 destaca:

“§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação

básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V - conhecimento pedagógico; VI - conhecimento advindo da experiência.” (BRASIL, 2002)

Os professores precisam ter uma formação que contemple os conteúdos que serão o objeto de estudo durante sua atuação profissional e sendo assim,

“a formação de professores terá que garantir que os aspirantes à docência dominem efetivamente esses conhecimentos. Sempre que necessário, devem ser oferecidas unidades curriculares de complementação e consolidação dos conhecimentos linguísticos, matemáticos, das ciências naturais e das humanidades.” (BRASIL, 2001)

Desde a formação inicial, o professor é levado a refletir sobre assuntos que, na maioria das vezes, só ficarão definitivamente esclarecidos com a prática pedagógica. Com isso, o documento propõe que a formação seja ligada sempre às competências e habilidades necessárias à prática para que os professores sejam capazes de resolver as situações cotidianas. Dito isso, a Resolução CP/CNE nº 01/02 propõe como orientações para a formação docente o preparo para:

“I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.” (BRASIL, 2002)

Complementando, o Parecer CP/CNE nº 09/01 destaca que “não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação”.

2.3. O Plano Nacional de Educação

Um dos marcos mais atuais e importantes para a educação brasileira é o projeto de Lei (PL 8035/2010) que trata da aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE 2011-2020. As diretrizes que norteiam o PNE foram levantadas durante a Conferência Nacional de Educação – CONAE, realizada em abril de 2010.

O PNE, que está em discussão no Congresso Nacional desde dezembro de 2010 e com previsão para aprovação em 2013, está organizado em um complexo de 20 metas para a educação envolvendo a universalização do ensino, a educação básica, o acesso ao ensino técnico superior, a qualidade da educação, formação de professores, planos de carreira e remuneração, gestão e financiamento. Para o alcance de cada meta há uma série de estratégias a serem implementadas.

Ao analisar as metas do Plano observa-se direta ou indiretamente, como estratégias, a necessidade de qualificação e valorização dos profissionais da educação e, em especial, os professores. Quando fala-se em melhorias no ensino é certo que a responsabilização está longe de ficar só por conta dos professores, trata-se de inúmeros fatores que vão além da sala de aula, são políticas que precisam ser elaboradas e colocadas efetivamente em prática a fim de colaborar com o trabalho docente.

É perceptível, para o alcance das metas estabelecidas, a necessidade de profissionais da educação qualificados e comprometidos com o ensino, visto que a base para o avanço no ensino está na melhoria da formação básica, mas que também vai depender de novas políticas que melhorem a qualidade das escolas, o acesso ao ensino e a informação, dentre outros.

No que diz respeito à formação docente o PNE estabelece como metas a formação em nível superior para os professores da educação básica, formação continuada para os professores dos diferentes níveis, metade dos professores com pós-graduação, valorização do magistério e planos de carreira aos profissionais do magistério.

As estratégias para efetivação das metas relacionadas aos docentes são diversas, fala-se em planejamento, diagnóstico da realidade nacional, programas de iniciação a docência, estágios, criação do sistema nacional de formação de professores, qualificação profissional, piso salarial nacional, jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar dentre outras.

Observa-se que as estratégias visam, mesmo que vagamente, atender as diferentes especificidades da profissão docente de forma que seja tratado de maneira humanizada e é percebido como um profissional de modo que possa estar em constante processo de formação e com uma carreira consolidada.

Com relação à prática docente durante o processo de formação é importante destacar que uma das estratégias do PNE pretende “valorizar o estágio nos cursos de licenciatura, visando um trabalho sistemático de conexão entre a formação acadêmica dos graduandos e as demandas da rede pública de educação básica” (PNE).

Sem dúvida percebe-se a importância de uma formação complementada com a prática de modo que os estágios não aconteçam de maneira superficial, mas sim embasados no conhecimento prévio e acompanhados por professores experientes que avaliem e complementem a prática do professor em formação.

O grande desafio do PNE é propiciar uma educação de qualidade para todos e, nesse sentido, é perceptível o interesse na valorização do magistério. Há metas e estratégias que reafirmam e reconhecem a necessidade de formação específica e valorização dos profissionais da educação como fator contribuinte para a efetiva melhoria do sistema de ensino brasileiro. É notável a necessidade de valorização da carreira de um modo geral no que diz respeito, sobretudo, à remuneração, condições de trabalho e formação docente.

Para isso, o PNE traz metas que são significativamente importantes e contribuem com a formação docente como, por exemplo, a garantia de formação específica de acordo com a área de atuação, o interesse em melhorar as questões salariais do docente, um plano de carreira justo e a ampliação do investimento anual em programas educacionais.

CAPÍTULO TRÊS

A observação do cotidiano do curso de pedagogia: da teoria a prática na formação do pedagogo

Enquanto estudante de pedagogia transitei por alguns níveis e modalidades de ensino. Dentre eles, alguns foram mais presentes e me propiciaram uma reflexão mais aprofundada sobre a formação docente, principalmente por se tratarem de disciplinas que eu tive a oportunidade de refletir na prática, por meio de estágios, as questões referentes à atividade prática do professor em sala de aula nas diferentes áreas desde a Educação Infantil perpassando pelas primeiras séries do Ensino Fundamental e Médio, até a Educação de Jovens e Adultos e a Educação a Distância.

Todas essas experiências me fizeram perceber a relevância do estudo de determinados temas durante o curso que foram fundamentais quando o assunto. Ao pesquisar e escrever sobre o assunto, me deparei com reflexões imprescindíveis para subsidiar a minha prática docente.

Neste capítulo o desafio será refletir essa minha trajetória como aluna, a partir do currículo do curso de pedagogia, com vistas aos conteúdos aprendidos nas aulas, práticas de estágios supervisionados, leituras e trocas de experiências informais com colegas de curso à luz dos estudos realizados neste trabalho.

O curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UnB, de acordo com o seu Projeto Acadêmico, é uma licenciatura plena que visa a formação de professores habilitados para atuarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Ainda, como informa o *site* oficial¹:

“Forma profissionais para o Magistério de Educação Infantil e Início de Escolarização para os diferentes sujeitos da aprendizagem no Ensino Fundamental e para a gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares. O currículo do Curso de Pedagogia contempla a formação docente e a atuação do pedagogo em diferentes campos de aprendizagem: gestores da prática educativa em

¹ <http://www.fe.unb.br/graduacao> Acesso em 21/02/2013

áreas hospitalares, escolas, empresas, movimentos sociais, organizações militares e planejamento, implementação e avaliação de políticas públicas para Educação Básica. A formação acadêmica dos estudantes do Curso de Pedagogia compreende a relação entre ensino, pesquisa e extensão, com a construção teórico-prática dos conhecimentos no campo educativo. Articula conhecimentos sociológicos, políticos, antropológicos, ecológicos, psicológicos, filosóficos, artísticos, cultural e histórico.”

E constata que o aluno do curso precisa

“estar ciente do objeto da Pedagogia: a educação. Nesse sentido faz-se necessário o perfil de sujeito investigativo, reflexivo, criativo, crítico e interessado em gerar conhecimento, gerir e ensinar tanto no âmbito escolar como em espaços não-escolares.”

Como campo de atuação, o pedagogo não se restringe à docência sendo que

“a base curricular da graduação prepara para a docência, mas esse profissional pode trabalhar em qualquer ambiente em que as relações humanas gerem processos pedagógicos exercendo atividades de planejamento, implementação e avaliação de programas e projetos educativos em diferentes espaços organizacionais educativos: no magistério, em cursos técnicos e de formação militar, em empresas e hospitais. Onde quer que atuem, os pedagogos são motivados pela perspectiva emancipatória da educação.”

A proposta curricular do curso é bastante extensa o que, em teoria, permite ao formando uma extensa possibilidade de aprendizado. Compõe a lista, disciplinas obrigatórias e optativas² além do módulo livre, que são créditos aproveitados de cursos, seminários, semana de extensão dentre outros.

Observando as disciplinas vê-se que do ponto de vista pedagógico e metodológico, as disciplinas que tratam de questões referentes ao trabalho do professor em sala de aula e que poderiam colaborar para que os professores em formação pudessem refletir de maneira prática os conhecimentos aprendidos teoricamente, encontram-se no quadro de disciplinas optativas, como é o caso das disciplinas sobre Educação Infantil, Educação de Adultos, Oficina de Formação do Professor-Leitor, dentre outras tantas que dizem respeito à aprendizagem conhecidas como “área fim”, prática docente e diversos temas pertinentes à formação inicial do professor.

² Quadro de disciplinas obrigatórias e optativas em anexo.

Das disciplinas obrigatórias todas, obviamente, devem ser cursadas, e as disciplinas optativas são acrescentadas à matriz a fim de complementar o conhecimento sobre determinado assunto e também preencher a carga horária e o número de créditos exigidos sendo escolhidas por cada participante a partir de sua área de interesse.

Dentre as disciplinas obrigatórias encontram-se temas que levam o aluno a refletir sobre educação em seu sentido histórico, antropológico, filosófico e sociológico, além de teorias do ensino nas aulas de Didática. Além de que, muitas dessas disciplinas apresentam conteúdos redundantes e que poderiam ser agrupados em uma única disciplina a fim de aproveitar melhor a oferta para outros temas como a “área fim” que seriam as disciplinas que tratam mais sobre a docência.

Ainda assim, as disciplinas que tratam da formação específica, como deveriam ser as disciplinas de didática e educação infantil, por exemplo, apresentam em suas ementas apenas a preocupação em desmistificar teorias e conceitos sobre o porquê ensinar e muito sucinta e superficialmente abordam questões como o que e como ensinar.

Cabe salientar que a maioria das disciplinas nas quais são propostas práticas pedagógicas, o aluno nem sempre tem a oportunidade de aplicar seus projetos a fim de avaliar seu desempenho e corrigir possíveis falhas. São propostas meramente idealizadas, com alunos idealizados de uma escola ideal.

As disciplinas referentes à Educação Infantil e séries iniciais, representam uma pequena parcela do conjunto de disciplinas proposto, sendo ainda que a maioria dessas disciplinas é ofertada como optativa. Fato que não configura a garantia de que todos os estudantes terão contato com tais áreas.

O que se percebe, antes de tudo, é que a formação do pedagogo, ainda que ampla, é mais enfática ao trabalhar as questões políticas, sociológicas e psicológicas que pretendem contextualizar os desafios do trabalho docente cientificamente.

Tais conhecimentos são fundamentais para o seu reconhecimento enquanto professor, mas por outro lado se tornam insuficientes no que diz respeito às atividades práticas de ensino.

Cabe reforçar que todo esse conhecimento é, de fato, pertinente ao processo de formação, uma vez que trata de assuntos que permitem um conhecimento prévio e científico a

respeito da educação. Porém nota-se certo distanciamento do professor em formação com a realidade escolar, que será o seu principal campo de atuação.

Outra observação a se fazer sobre o currículo é que dentre todas as disciplinas optativas, um número significativamente menor delas é ofertado a cada semestre. Sendo que são muitas as disciplinas que contribuiriam para a sensibilização do professor como educador em sua formação e simplesmente não são ofertadas, são apenas nomes e ementas expostos na matriz curricular.

Tal conclusão é dada a partir da observação do currículo do curso de pedagogia, disponível no site da UnB³, onde ficam disponíveis as ofertas de disciplinas por semestre. Durante o curso, pude perceber que algumas áreas de conhecimento não são regularmente ofertadas, algumas disciplinas como, por exemplo, Práticas Docentes e Linguagens Corporais e Atividades Lúdicas em Início de Escolarização, que são algumas das disciplinas que compõem o quadro de sugestões de disciplinas optativas no Projeto Acadêmico da UnB, não estão sendo ofertadas.

Essa defasagem é justificada pela falta de professor e também pela falta de espaço físico, já que as poucas salas de aula precisam atender em prioridade as disciplinas obrigatórias para a formação. Fato que deixa em desvantagem a qualidade na formação com relação ao conhecimento fundamental e necessário ao professor que terá, no futuro, uma turma de alunos a serem alfabetizados.

Para tanto reforça-se a ideia de que há, na matriz curricular, disciplinas que poderiam ser agrupadas para que outras disciplinas tão pertinentes quanto, quiçá mais importantes ainda, quando fala-se em preparação para a docência, pudessem fazer parte do grupo de disciplinas obrigatórias da matriz curricular do Curso.

Quanto aos estágios supervisionados, sabe-se que a proposta é proporcionar aos professores em formação uma familiarização com o cotidiano escolar. Tem-se o estágio como uma extensão do espaço de formação na qual o professor em formação possa desenvolver suas habilidades e reflexões referentes à prática docente e ainda conhecimentos sobre os saberes da atividade docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia estabelecem em seu Art. 8º inciso IV que o

³ <https://matriculaweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/curriculo.aspx?cod=9245> Acesso em 21/02/2013

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

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica.” (BRASIL, 2006)

O Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia⁴ da UnB também diz, em conformidade com as Diretrizes que,

“a formação docente constitui a base da formação profissional; a formação básica poderá ser complementada com uma área aprofundamento de escolha do formando; o egresso do Curso será pedagogo com registro de professor/educador habilitado a trabalhar em ambientes escolares e não escolares, admitindo perspectivas diferenciadas de inserção no mercado de trabalho; a alternância progressiva entre tempo na universidade e no mundo do trabalho deverá caracterizar o processo formativo.” (UNB, 2002)

Ainda assim, os estágios em sua maioria não tem a merecida atenção, já que grande parte das atividades de estágios são meramente observações que se resumem em uma análise crítica a ser apresentada, não se efetivando em práticas escolares.

Depreende-se que, a partir do exposto, não são todos os estudantes de pedagogia que tem a oportunidade ou se interessam em cursar uma disciplina que pode ser fundamental para a sua atuação enquanto profissional.

Além do mais, o curso de Pedagogia se tornou um curso extenso, visto que propõe uma

“Formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.” (BRASIL, 2006)

⁴ A versão completa do Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia encontra-se anexa.

Ora, se a base para a formação do pedagogo é a docência se faz necessária a formação de todos para tal ainda que alguns desses optem por caminhos diversos, mesmo porque o conhecimento da atividade docente é um aliado do pedagogo, seja qual for o seu ambiente de trabalho.

Voltando ao quadro geral de disciplinas ofertadas percebe-se que, por mais que perpassasse pelas diferentes teorias e políticas de ensino ainda há áreas que necessitam de maior atenção à áreas que são prioritárias à formação inicial do professor. E ainda, há maior ênfase para as disciplinas e temas que tem maior foco com as questões científicas da educação.

Segundo Bernadete Gatti (2010), parte desses conhecimentos promovem uma “especialização precoce em aspectos que poderiam ser abordados em especializações ou pós-graduações, ou que, claramente, visam a formação de outro profissional que não o professor”.

Vale ressaltar que não estão sendo desmerecidos aqui tais conhecimentos, mas apenas salientando que para a formação enquanto professor atuante há temas que mereceriam maior atenção se comparado com algumas teorias.

Com isso pode-se dizer que a formação de professores, tendo em vista o seu currículo, tem uma característica fragmentada e apresenta um currículo bastante disperso o que se traduz em uma formação superficial envolvendo diferentes temas.

Tal afirmação pode ser amparada pelo fato de o curso de pedagogia da UnB ser um curso voltado para além da formação de professores, no entanto, até que ponto esse tipo de formação é favorável para promover a formação do professor e o exercício da docência dentro de suas competências e habilidades exigidas para esse profissional?

3.1. Afinal, quem é o profissional que o atual currículo do curso de Pedagogia pretende formar?

Existem dois documentos oficiais que norteiam o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB, que são as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura da UnB, publicado em maio de 2003, e o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, de dezembro de 2002. Tais documentos concordam com a formação com base docente, não excluindo, no caso do pedagogo, a formação para os diferentes campos de atuação.

Nesse sentido o Projeto Acadêmico destaca as questões sobre as ambiguidades sobre a formação do curso de pedagogia e esclarece que o “Curso de Pedagogia na Universidade de Brasília, considera a formação docente do pedagogo essencial, mesmo que este não tenha destino Profissional a atuação como professor” e ainda considera que o “Curso deve também formar um profissional qualificado para participar de projetos de formação em ambientes não escolares bem como assumir o exercício de atividades não docentes em instituições de ensino”. Ou seja, trata-se de uma proposta de formação ampla e que pode vir a comprometer a identidade profissional do pedagogo de forma que esse não se sinta preparado, de fato, para a multiplicidade de competências esperadas.

Pensando nessas propostas e também pensando em minha trajetória enquanto estudante do curso de Pedagogia é possível observar que o fato de o Curso proporcionar uma formação ampla gera uma superficialidade na formação do Pedagogo, uma vez que há o conhecimento introdutório sobre diversos assuntos sem o aprofundamento em disciplinas e conteúdos que são fundamentais para a docência como didática e alfabetização e, por esse motivo, muitos alunos sentem-se despreparados e inseguros para lidar com as questões referentes aos saberes docentes a serem aplicados em sala de aula.

Parte significativa dos saberes docentes defendidos por Tardif (2002) são adquiridos durante a formação. Dessa forma, os projetos distribuídos ao longo do curso sugerem a aproximação do aluno à prática docente, bem como a outras áreas a que se refere a pedagogia, de acordo com o interesse de cada um. Porém nem todos os projetos são encaminhados com vistas à docência e isso faz com que nem todos os alunos tenham experiência com essa modalidade. Segundo Tardif, o saber experiencial é muito importante para o exercício da profissão docente, e esse saber não tem tido a importância merecida na formação do pedagogo.

Em conversas informais com colegas de curso foi possível perceber que a percepção com relação à aproximação da realidade escolar está bastante ligada à insatisfação com relação a não formação para a docência, uma vez que os estágios não recebem o acompanhamento merecido e muitos nem tem a oportunidade de realiza-lo em sala de aula e ainda assim muitos o fazem apenas como observação ou ainda sem as devidas orientações.

A receptividade dos pedagogos em formação nas escolas também é uma questão controversa. São muitas as dificuldades que encontramos para conseguir realizar estágios ou

simplesmente realizar observações nas escolas. Essas questões dificultam mais ainda a aproximação do professor com a realidade escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases é clara ao estabelecer que “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” deve acontecer durante a formação. Acontece que nem sempre todos tem essa oportunidade e terminam por concluir um curso no qual não se teve qualquer contato com a prática docente.

A proposta de um curso de Pedagogia com formação ampla faz com que haja uma possível descaracterização do profissional uma vez que não se sabe, ao certo, qual será sua competência após a conclusão da graduação.

A minha experiência, em estágios, me fez sentir falta de disciplinas que pudessem contribuir para o conhecimento escolar como, por exemplo, a Educação Infantil, Educação de Adultos, Planejamento, Avaliação, Didática. Ainda que algumas dessas disciplinas estejam presentes no quadro de disciplinas obrigatórias observo a necessidade de valorizar a prática docente e estudar além dos processos teórico-metodológicos.

Ainda que a proposta do curso seja formar um profissional que irá optar por uma área de acordo com seus interesses, concorda-se com Gatti quando afirma que esse tipo de formação desencadeia em uma especialização precoce, ainda que o Projeto Acadêmico diga que não pretende isso. Principalmente nos primeiros semestres do Curso, o aluno não tem a maturidade e experiência suficientes para “escolher” a sua área de atuação dentro das possibilidades do Curso e, mesmo se houver orientação reafirmo a necessidade de, independente da área a ser seguida, haver a aproximação com a prática docente.

A esse respeito, o Projeto Acadêmico descreve também que “a formação inicial será complementada com um programa orgânico de formação continuada que ofereça alternativas institucionalizadas e permanentes de formação do profissional em exercício”.

Uma pesquisa realizada com professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e organizada pela pesquisadora Oliveira (2011), revela que muitos professores apresentam insatisfação com relação ao processo formativo do pedagogo. Segundo Oliveira(2011) alguns professores defendem que

“um currículo comum a todos os estudantes de Pedagogia não garante uma formação de qualidade que permita aos alunos lidar com as demandas dos diferentes postos de trabalho em que poderão atuar, pelo simples fato de que as diferentes funções

pedagógicas demandam diferentes habilidades e conhecimentos.” (OLIVEIRA, 2011)

Essa informação pode ser complementada com a colocação dos professores com relação ao currículo do curso de pedagogia da Faculdade de Educação que diz que

“o currículo não está centrado em uma formação específica, mas em uma abertura de possibilidades. O currículo permite ao estudante fazer escolhas e ter uma formação generalista, que não seja fragmentadora, mas abrangente.” (OLIVEIRA, 2011)

Com isso, fica evidente a preocupação em uma formação que atenda as normas legais, mas também uma preocupação com relação ao tipo de formação que esse currículo pode proporcionar. Ora, uma formação que não busca não ser nem generalista nem especialista termina por proporcionar uma formação confusa na qual há uma competência para diversas áreas sem a habilidade necessária para cada uma.

Nesse sentido Oliveira destaca, a partir da observação dos professores que “não é possível ter a mesma formação se a função desempenhada pelos profissionais não é a mesma” uma vez que “um gestor, por exemplo, não precisa dominar o conteúdo da matemática e do português, já um professor de ensino fundamental precisa”. Diante disso e considerando que o pedagogo tenha uma formação “completa” faz-se necessário uma formação que contemple satisfatoriamente as diferentes áreas.

O profissional pedagogo, com vistas ao Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, das demais legislações vigentes com relação à formação docente além da experiência enquanto estudante de pedagogia, traduz-se em um profissional indefinido ou incompleto no sentido de que é submetido à uma formação para as diferentes áreas que permitem a atuação do pedagogo e ao mesmo tempo sem “bagagem” suficiente para tal.

Por um lado se faz interessante por procurar mostrar aos alunos as diversas possibilidades de atuação do pedagogo, mas é importante que, além dessa apresentação o pedagogo esteja preparado para atuar em sua principal área de atuação, como bem definida por todas as legislações e muitos autores, que é a docência.

A formação de professores não é uma tarefa fácil e nesse contexto a Universidade tem como papel a

“Criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de

conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades”.

(PIMENTA e ANASTASIOU, 2002. p.163)

Conclui-se que é um papel da universidade proporcionar condições para que se estabeleça a construção de conhecimentos que favoreçam o aprendizado dos saberes científicos e práticos da área de formação.

Nesse sentido, é preciso que a Universidade esteja preparada para uma formação baseada na docência, uma vez que a sua prática constitui um dos momentos de aprendizado que constituem a aquisição de conhecimentos e competências profissionais essenciais ao trabalho do professor.

Com isso a universidade, enquanto formadora de professores, precisa estar ciente também de que é importante a valorização da docência durante a formação do Pedagogo, uma vez que é nesse período em que são definidos os rumos a serem tomados para o seu caminho profissional. Concluo dizendo que é preciso que todos, sem qualquer exceção, tenham conhecimento primeiramente sobre a formação para a docência sem deixar de conhecer e valorizar também os demais campos de atuação do pedagogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Paulo Freire.

Tendo como base a observação de Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, pode-se dizer com certeza que ser professor não é tão simples como o senso comum costuma pregar. Ser professor exige conhecimento e exige prática. Ser professor exige uma formação adequada e que reflita a prática em sua teoria.

O curso de Pedagogia possui uma formação que tem como base a formação para a docência, no entanto a sua proposta curricular, de acordo com as Diretrizes do MEC, o curso forma profissionais competentes para atuar em todas as áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Sendo assim, o curso aplica-se

“à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.”
(BRASIL, 2006)

As legislações que tratam a respeito da formação do professor muito inovaram ao agregar ao currículo do pedagogo uma formação ampla para diferentes campos de atuação que não a sala de aula, no entanto esse tipo de formação pode comprometer a qualidade em alguns aspectos, já que a formação base para a docência fica dividida com outras tantas modalidades que precisam ser abordadas e acabam não sendo suficientes para uma formação ideal. É por isso que Gatti (2010) destaca a formação do professor como uma formação fragmentada e que, de certa forma, caracteriza uma especialização antes da formação e destaca a importância de o magistério não ser colocado como uma opção secundária para a formação.

Essa generalização do pedagogo já em sua formação inicial representou em muitos aspectos um avanço, visto que esse processo não se restringe a uma formação meramente

técnica. No entanto, observa-se também que a formação, por ter que perpassar diversos temas e assuntos, termina por negligenciar a importância de certos fundamentos que são pertinentes à docência. Ainda que o pedagogo seja um profissional competente para atuar em diferentes ambientes, não se pode esquecer que a essência do fazer docente é a docência e que a formação docente está a cargo das instituições formadoras por meio dos cursos de licenciaturas.

Percebe-se com isso que está havendo uma formação fragmentada e com foco disperso, devido a necessidade de formar um profissional “completo” já em sua primeira formação. Faz-se necessário repensar a formação docente de modo os currículos sejam articulados e voltados ao seu objetivo principal.

O currículo do curso de pedagogia não está sendo satisfatório, pois as disciplinas que tratam de questões teóricas, filosóficas e políticas preenchem um grande espaço na matriz curricular principal, deixando de lado as disciplinas referentes à prática pedagógica. Não se pode negar a importância de tais conteúdos nem ao menos ignorá-los no processo formativo, mas sim de conseguir aliar as duas temáticas de modo que a docência não seja desfavorecida.

O professor precisa de mecanismos que o possibilite planejar seu trabalho conforme a demanda de sua turma e, para isso, é importante que durante a sua formação tenham a oportunidade de exercitar esse tipo de conhecimento além dos saberes teóricos que, inegavelmente, irão nortear o seu trabalho como um todo.

A valorização da docência precisa começar a partir da formação inicial dos professores. Se durante a formação inicial os estudantes recebem tão pouco estímulo, do ponto de vista de oferta de disciplinas, para atuar como professores, onde ele encontrará essa essência?

É preciso que haja, na formação inicial de professores, a coerência entre a teoria e a prática estudada. As disciplinas referentes à formação docente precisam ser melhor apresentadas aos estudantes e tomadas como disciplinas fundamentais ao currículo visto que o ambiente de trabalho do futuro professor irá cobrar esses saberes. Ainda que o Pedagogo queira percorrer por outras áreas que a sua formação permita, é importante a experiência escolar já que é a base dessa formação. Para isso faz-se necessário uma reorganização do currículo do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas, de modo que sejam ofertadas mais disciplinas com enfoque para a docência.

Ressalta-se que a formação de professores, reconhecida a sua importância e complexidade, não pode ser pensada somente a partir da ciência e de seus diversos campos disciplinares e de atuação, mas sim a partir da função social que a escola possui que é o de ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado ao longo do tempo e os valores e práticas que são coerentes com a vida em sociedade. Destaca-se ainda, a necessidade de uma formação mais objetiva e menos fragmentada que atenda aos reais objetivos do curso formador, que é a docência.

Pensado nisso, o estudante ao longo do curso tem o desafio de articular os conhecimentos propostos de modo que sua formação não seja comprometida no que diz respeito ao desempenho enquanto futuro professor. É preciso que haja também a conscientização da importância de que o pedagogo tenha conhecimento do ambiente escolar, ainda que não venha a ser o seu campo de atuação.

Não se quer aqui defender a fragmentação do curso de pedagogia em muitas habilitações e o que pretende-se, na verdade, é pensar em um curso que atenda de forma satisfatória a formação em suas especificidades de modo que, ao optar por um segmento do curso, o estudante não seja prejudicado e possa ter a oportunidade de conhecer os diferentes campos de atuação do pedagogo.

E dessa forma, a Universidade precisa agir de forma integradora dar condições para que o estudante possa se apropriar dos conhecimentos necessários à prática pedagógica em diferentes contextos.

A partir das observações feitas ao longo do trabalho, convém fazer algumas considerações no que diz respeito aos itens que seguem:

- A docência é um exercício constante dos saberes adquiridos durante o processo formativo e fora dele, considerando também o seu sentido literal que é o ato de ensinar.
- O docente tem o papel de apropriar-se dos saberes a fim de estabelecer uma dinâmica de ensino e aprendizagem na qual, segundo Tardif (2002), o professor ao ensinar é também adquirir conhecimentos e uma identidade própria que o constitui enquanto profissional.
- As agências formadoras tem a difícil missão de proporcionar uma formação que contemple as exigências legais no sentido de um profissional competente para atuar nas diferentes áreas da pedagogia além criar espaços de formação abertos

capazes de “formar educadores capazes de intervir na realidade, através de uma atuação profissional crítica, contextualizada, criativa, ética, coerente e eficaz, buscando a plena realização individual e coletiva” (UnB, 2002).

- O curso de Pedagogia da UnB tem uma estrutura aberta e democrática que propõe que o estudante, ao longo do curso, trace o seu perfil profissional, de acordo com suas “experiências e reflexões, culminando na elaboração de um projeto profissional próprio” (UnB, 2002). Nesse sentido, faz-se necessário um acompanhamento e orientação ao estudante, para que esse não se “perca” em sua trajetória e tenha uma formação vazia e inacabada.

- As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia determinam que o pedagogo seja um profissional plural e competente para

“o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.” (BRASIL, 2006)

E que o estudante de pedagogia

“trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.” (BRASIL, 2006)

São muitos os desafios da formação do pedagogo, a começar pela definição do perfil do profissional ideal e de qual profissional pretende-se formar incluindo, aqui, os saberes necessários ao trabalho docente, a articulação teórico-prática, a revisão do currículo, o foco e valorização da docência, além de outras questões que possam contribuir tanto para a atuação profissional do professor quanto para o seu conhecimento de mundo e pessoal.

Como estudante de pedagogia, posso considerar que o curso e minha formação me faz sentir preparada não para a docência e sim para somente pensar e refletir como educadora, o que também é de extrema importância, mas não o suficiente já que, como está bem colocado durante todo o trabalho, além de todas as qualificações o profissional pedagogo é também professor.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Aqui encerra-se mais um importante ciclo em minha formação enquanto pessoa e enquanto profissional. O Curso foi uma etapa muito importante e que me permitiu refletir, a partir das experiências vivenciadas, a respeito de minhas perspectivas futuras.

Como sempre quis conquistar uma estabilidade econômica, meu interesse sempre girou em torno de uma carreira pública. Atualmente eu trabalho na Secretaria de Cidadania do Estado de Goiás e estou estudando para novos concursos.

Por gostar e ter ainda grande interesse pela docência, pretendo prestar concurso para a Secretaria de Educação do DF e dar aulas por um tempo. Não quero me distanciar da área educacional, no entanto ainda não sei se quero continuar sempre como professora, quem sabe eu continue contribuindo com a educação em outros órgãos públicos nos quais eu tenho interesse.

Seja qual for o caminho a seguir, a educação sempre será um tema presente em minhas decisões, ainda que eu ainda seja uma ‘nômade’ quando se trata de carreira profissional. Ainda sinto necessidade de estar mudando e buscando melhorias com relação ao meu campo de trabalho e minha vida pessoal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CP/CNE 01/02. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, Ministério da Educação. Projeto de Lei: *Plano Nacional da Educação – PNE*. Brasília: MEC, 2010.

Currículo do curso de Pedagogia, UNB. Disponível em: <http://www.unb.br/aluno_de_graduacao/cursos/pedagogia> Acesso em: 19 Fev. 2013.

FRANCO, F. C. *O coordenador pedagógico e o professor iniciante*. In: _____.ALMEIDA, L.R. BRUNO, E. B. C; CHRISTOV, L.H. da S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000, p.33-36.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernadete. *Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas*. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. *Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança*. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11-57.

OLIVEIRA, Lilian Haffner. *A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho na escola: elementos para uma reflexão crítica*. in PARO, Vitor Henrique (org.) *A teoria do Valor em Marx e a Educação*. São Paulo. Cortez, 2006 p. 77a 117.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício*. In: _____. *A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.11-25.

Projeto Político Pedagógico da UnB. Disponível em:

https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Nwvn-PhS_WoJ:www.uab.unb.br/index.php/canais/manuais/doc_download/113-pedagogia+&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESi3D55oJ-c4UipHJAHRyxcKJ3mh4vgG2SJ-UxjJT_0hIpLt6ThPghXnno8FYftqmKKj31d-R-eg4sxPLrmBZl87vcYXGCTzl3HJK7mN6FSwmwUqVGn811NKIFJ5le04gFJ0dR21&sig=AHIEtbTF7hNBJSNpi2lYrD9NFoIc8ZWVHQ Acesso em: 25 Jan. 2013.

_____. PROFESSORES do Brasil: impasses e desafios / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

_____. REVISTA brasileira de formação de professores – RBFP ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

SILVA, M.C.M. *O primeiro ano da docência: o choque com a realidade*. In: ESTRELA M. T. Viver e construir a função docente. Lisboa: Porto, 1997, p.51 – 80.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ANEXO 1

QUADRO DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS E OPITATIVAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UnB

QUADRO DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

- 194280** - ADM DAS ORGAN EDUCATIVAS
- 191329** - ANTROPOLOGIA E EDUCACAO
- 194671** - APREND E DESENV DO PNEE
- 194794** - AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
- 192015** - DIDATICA 1
- 192457** - EDUCAÇÃO EM GEOGRAFIA
- 192414** - EDUCAÇÃO MATEMÁTICA 1
- 192481** - ENSINO DE CIÊN E TECNOLOGIA 1
- 192406** - ENSINO E APREND DA LIN MATERNA
- 192449** - ENSINO HIST, IDENT E CIDADANIA
- 100749** - ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS LIBRAS
- 191108** - FILOSOFIA DA EDUCACAO
- 191060** - HISTORIA DA EDUCACAO
- 191361** - HISTORIA EDUCACAO BRASILEIRA
- 191639** - O EDUC PORT NECESS ESPECIAIS
- 194221** - ORGAN DA EDUCACAO BRASILEIRA
- 191175** - ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL
- 194786** - ORIENTAÇÃO VOCAC PROFISSIONAL
- 194654** - PERSPECT DO DESENV HUMANO
- 193101** - PESQUISA EM EDUCAÇÃO 1
- 194239** - POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
- 192392** - PROCESSO DE ALFABETIZACAO
- 194638** - PROJETO 1-ORIEN ACAD INT (OAI)
- 194646** - PROJETO 2 -PROJ ENS (GEPE)
- 194689** - PROJETO 3 - PROJ IND 1(PESPE)
- 194735** - PROJETO 3 - PROJ IND 2 (PESPE)
- 194751** - PROJETO 4 -PROJ P DOC 1 (SEPD)
- 194760** - PROJETO 4 -PROJ P DOC 2 (SEPD)
- 194778** - PROJETO 5 -T FINAL CURSO (TFC)
- 191027** - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
- 191043** - SOCIOLOGIA DA EDUCACAO

QUADRO DE DISCIPLINAS OPTATIVAS

- 185299** - AN DAS REL INTERNACIONAIS
- 192724** - ANALISE PROD SOFTWARE P ENSINO
- 194590** - ANTROP DAS ORG E EDUCACAO
- 135020** - ANTROPOLOGIA CULTURAL
- 192422** - ARTE, PEDAGOGIA E CULTURA
- 194565** - ATIV LÚD EM INÍC ESCOLARIZAÇÃO
- 194409** - AVAL EM ADMINISTRACAO EDUCACAO
- 195154** - AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PNEE
- 192287** - AVALIAÇÃO ESCOLAR
- 123013** - BIOLOGIA GERAL
- 195197** - BRIN BRIN: O ILU CON DIVER ESC
- 144231** - CANTO CORAL 1
- 144240** - CANTO CORAL 2
- 144258** - CANTO CORAL 3
- 116301** - COMPUTACAO BASICA
- 139416** - CULTURA BRASILEIRA 1
- 194603** - CULTURA ORGANIZACIONAL
- 192104** - CURRICULOS E PROGRAMAS 1
- 192112** - CURRICULOS E PROGRAMAS 2
- 194514** - DESAFIOS NA FORM DO EDUCADOR
- 125156** - DESENVOL PSICOLOGICO E ENSINO
- 136573** - DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADE
- 192023** - DIDATICA 2
- 191523** - DINAMICA PSICOS EDUCACAO
- 126039** - ECOLOGIA BÁSICA
- 194913** - ED MULT NA CONTEMPORANEIDADE
- 191621** - EDUC AMB E PRAT COMUNITARIAS
- 195219** - EDUC REL ÉTNICO-RACIAIS
- 192562** - EDUCACAO A DISTANCIA
- 192571** - EDUCACAO COMUNITARIA
- 191698** - EDUCAÇÃO DE ADULTOS

193038 - EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS
192732 - EDUCAÇÃO E TRABALHO
192309 - EDUCAÇÃO INFANTIL
192783 - EDUCAÇÃO MATEMÁTICA 2
192589 - ELEM LING CINEMATOGRAFIA P/ EDUC
193194 - ENFOQUES PSICOLÓGICOS NA APRENDIZAGEM
192198 - ENSINO SUPLETIVO 1
192201 - ENSINO SUPLETIVO 2
137642 - EPISTEMOLOGIA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
191264 - EST SUP EM ORIENTAÇÃO
192503 - EST SUP INICIAL ESCOLARIZ-PROJETO 1
192465 - EST SUP INICIAL ESCOLARIZ-PROJ 2
115029 - ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO 1
115037 - ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO 2
137545 - ESTÉTICA
145033 - ESTÉTICA E CULTURA DE MASSA
194018 - ESTRUTURA E FUNÇÃO DO ENSINO 1 E 2 GRAUS 1
137529 - ÉTICA
137413 - EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO FILOSOFIA E CIENTÍFICO
191086 - EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL
193143 - FILOSOFIA COM CRIANÇAS
191116 - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO 2
137995 - FILOSOFIA DA RELIGIÃO
194379 - FINANÇAS DAS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS
140091 - FONÉTICA E FONOLOGIA
195057 - FORMAÇÃO EXPRESSIVA DAS CRIANÇAS 0 A 6 ANOS
191311 - FUNDAMENTOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO
194701 - FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO
194247 - FUNDAMENTOS DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO
124966 - FUNDAMENTOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM
193071 - FUNDAMENTOS MULTIDISCIPLINARES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL
193135 - FUNDAMENTOS MULTIDISCIPLINARES DO ENSINO RELIGIOSO
193054 - FUNDAMENTOS MULTIDISCIPLINARES DA EDUCAÇÃO

191663 - FUNDAMENTOS DA EDUC AMBIENTAL
153681 - FUNDAMENTOS DE LINGUAGEM
195189 - GÊNERO E EDUCAÇÃO
172529 - GENETICA CLINICA
138312 - GEOGRAFIA DO MEIO AMBIENTE
138266 - GEOGRAFIA HUMANA 1
194301 - GES DE DESENV DE CURRICULO
194310 - GES DE PES NAS ORG EDUCAC
195201 - GESTÃO DE SIST EDUC DISTÂNCIA
185698 - GLOBALIZA E REL INTERCULTURAIS
194166 - HIGIENE ESCOLAR
139203 - HIST SOC E POL DO BRASIL
139947 - HISTORIA AFRICA PRE-COLONIAL
137791 - HISTORIA DA CIENCIA 1
191078 - HISTORIA DA EDUCACAO 2
139696 - HISTÓRIA DAS RELIGIÕES
192911 - INCONSCIENTE E EDUCACAO
145971 - INGLÊS INSTRUMENTAL 1
137596 - INICIAÇÃO METODOLOG CIÊNTIFICA
191124 - INTRO A ECON DA EDUCACAO
139033 - INTRO AO ESTUDO DA HISTORIA
185001 - INTRO ESTU REL INTERNACIONAIS
194174 - INTRO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
135011 - INTRODUÇÃO A ANTROPOLOGIA
194727 - INTRODUÇÃO À CLASSE HOSPITALAR
191019 - INTRODUCAO A EDUCACAO
191299 - INTRODUCAO A EDUCACAO ESPECIAL
137553 - INTRODUCAO A FILOSOFIA
140082 - INTRODUÇÃO A LINGÜÍSTICA
116793 - INTRODUCAO A MICROINFORMATICA
124010 - INTRODUÇÃO A PSICOLOGIA
134465 - INTRODUÇÃO A SOCIOLOGIA
193151 - INVESTIGAÇÃO FIL NA EDUCAÇÃO

194140 - LEGISLACAO DO ENSINO 1
194158 - LEGISLACAO DO ENSINO 2
140481 - LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS
116670 - LEVANTAMENTO DADOS PESQUISA
192791 - LING P INICIO ESCOLARIZACAO 2
192759 - LITERATURA E EDUCAÇÃO
192058 - MEDIDAS EDUCACIONAIS 1
192066 - MEDIDAS EDUCACIONAIS 2
194298 - MET TEC DE PLANEJ EDUCACIONAL
192074 - METOD DO ENS DE 1 GRAU 1
191167 - METODOS TEC PESQ EDUCACIONAL
137987 - MITO E FILOSOFIA
135038 - MULHER, CULTURA E SOCIEDADE
194719 - OF DE FORM DO PROF - LEITOR
192660 - OFICINA DE AUDIOVIS EDUCAÇÃO
193089 - OFICINA VIVENCIAL
194697 - ORGANIZAÇÃO DA EDUC NO DF
191183 - ORIENTACAO ESCOLA DE 1 GRAU 1
191221 - ORIENTACAO VOCACIONAL 1
191230 - ORIENTACAO VOCACIONAL 2
136948 - PARTICIPACAO SOCIO POLITICA
124494 - PEDAGOGIA TERAPEUTICA
194336 - PESQ EM ADM DA EDUCACAO
193020 - PESQUISA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
145122 - PESQUISA EM COMUNICACAO
193119 - PESQUISA EM EDUCACAO 2
193160 - PESQUISA EM EDUCAÇÃO 3
136999 - PESQUISA PARTICIPANTE
145483 - POLITICAS CULTURAS
194662 - PRAT DOCENTE E LING CORPORAIS
195162 - PRÁT DOCENTE LING CORPORAIS 2
194506 - PRAT ENS 2 GR DID MET ENSINO
145939 - PRÁT FFRANÊS ORAL E ESCRITO 3

175013 - PRÁTICA DESPORTIVA 1
175021 - PRÁTICA DESPORTIVA 2
193046 - PRÁTICA EDUCACIONAL
192686 - PRÁTICAS MEDIÁTICAS EDUCAÇÃO
192384 - PRINCÍPIOS PSICOGENESE APL A EDUC
194077 - PRINCÍPIOS MET DE ADM ESCOLAR
192538 - PRODUÇÃO E LEITURA DA IMAGEM
194743 - PROJETO 3 - PROJ IND 3 (PESPE)
124095 - PSIC DESENVOLVIMENTO-INFANTIL 2
124087 - PSICOLOGIA DA ADOLESCÊNCIA 1
124052 - PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM 1
124150 - PSICOLOGIA DA CRIATIVIDADE
191035 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 2
124044 - PSICOLOGIA DA INFÂNCIA
124036 - PSICOLOGIA DA PERSONALIDADE 1
124338 - PSICOLOGIA DO EXCEPCIONAL 1
124109 - PSICOLOGIA GERAL EXPERIMENTAL
124028 - PSICOLOGIA SOCIAL
194930 - PSICOLOGIA SOCIAL NA EDUCAÇÃO
124311 - PSICOPATOLOGIA 1
124320 - PSICOPATOLOGIA 2
145432 - REALIDADE BRASILEIRA
124583 - RELAÇÕES HUMANAS
140180 - SEMÂNTICA
192716 - SEMIN INTERDISCIPLINAR ESCOL 1
192473 - SEMIN INTERDISCIPLINAR ESCOLA 3
195171 - SEMINÁRIO EDUCAÇÃO INCLUSIVA
194611 - SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO
195146 - SEMINÁRIO TRABALHO FINAL DE CURSO
134601 - SOCIOLOGIA APL A ADMINISTRAÇÃO
134082 - SOCIOLOGIA BRASILEIRA
134872 - SOCIOLOGIA DA CULTURA
191051 - SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO 2

- 134562** - SOCIOLOGIA DAS ORG FORMAIS
- 193127** - SOCIONOMIA, PSICODRAMA E EDUC
- 116823** - TEO E PRAT PEDAG INFORMATICA 1
- 137472** - TEORIA DO CONHECIMENTO
- 192970** - TEORIA E PRATICA PEDAGOGICA 1
- 192996** - TEORIA E PRATICA PEDAGOGICA 2
- 193003** - TEORIA E PRATICA PEDAGOGICA 3
- 193011** - TEORIA E PRATICA PEDAGOGICA 4
- 134473** - TEORIA SOCIOLOGICA 1
- 145017** - TEORIAS DA COMUNICAÇÃO 1
- 135470** - TEORIAS SOCIOLOGICAS CLASSICAS
- 193062** - TOP ESP EDUC 7-GEST/EDUC AMBIE
- 194620** - TOP ESP EDUC DIVER CULTURAL
- 192881** - TOP ESP EM EDUCACAO RURAL
- 193097** - TOP ESP EM PESQUISA EDUCACAO
- 192597** - TOP ESP EM TECNOL EDUCACIONAL
- 191990** - TOPICOS ESP EM EDU ESPECIAL 1
- 192651** - USOS DE TV/VIDEO NA ESCOLA

ANEXO 2

PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UnB



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE

PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Universidade de Brasília Faculdade de Educação

Dezembro 2002

ÍNDICE

Introdução

1. Análise do currículo vigente
2. Justificativa para mudança
 - 2.1. A sociedade e o mundo do trabalho
 - 2.2. A nova relação com o saber na sociedade do conhecimento
 - 2.3. Concepção de formação
3. Definição das opções teórico-metodológicas
4. Proposta curricular e seus componentes
 - 4.1. Princípios
 - 4.2. Objetivos
 - 4.3. Organização da proposta curricular
 - 4.4. O fluxo curricular e sua dinâmica
 - 4.4.1. A pedagogia como prática social
 - 4.4.2. A base docente
 - 4.4.3. Os projetos
 - 4.4.4. As disciplinas optativas
 - 4.4.5. As oficinas de tecnologia
 - 4.4.6. Os seminários interdisciplinares
 - 4.4.7. Os estudos independentes
 - 4.4.8. O trabalho final
 - 4.4.9. Formação ampliada e a formação continuada e permanente
 - 4.5. Orientação acadêmica
 - 4.6. Coordenação pedagógica do Curso
 - 4.7. Processo avaliativo
 - 4.8. Condições de implantação

Bibliografia

ANEXOS

Anexo 1: Fluxo curricular do Curso de Pedagogia

Anexo 2: Relação dos espaços curriculares optativos no fluxo Anexo

3: Relação dos espaços curriculares optativos fora do fluxo Anexo 4:

Organização das atividades em projetos ao longo do Curso Anexo 5:

Legislação pertinente

CURSO DE PEDAGOGIA: PROJETO ACADÊMICO

Introdução

O atual currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, no diurno, entrou em vigor no 2º/88 após longo processo de reformulação e tendo como mérito principal a introdução da formação no magistério para o ensino fundamental. Em 1994, entrou em funcionamento o Curso noturno de Pedagogia, oferecendo uma única habilitação em magistério para início de escolarização, aprovado em 1997 nas instâncias superior da UnB.

Com a Resolução 219/96 do CEPE que determinou que os créditos em disciplinas obrigatórias não poderiam ultrapassar 70% do total, os docentes da FE reunidos em plenária decidiram proceder a uma “reformulação profunda” do Curso em vez dos ajustes na contabilidade dos créditos tal como estabelecido pelo CEPE.

Ponderou-se naquele momento que uma revisão ampla se justificava também em função das exigências postas pela nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) em matéria de formação de profissionais da educação, bem como dos parâmetros curriculares adotados para o ensino básico e das diretrizes curriculares em fase de elaboração para os cursos de graduação conforme Edital do MEC, além das metas fixadas no Plano Nacional de Educação que tramitava no Congresso Nacional.

O atual processo de reformulação curricular teve início em abril de 1997 com inúmeros encontros nos quais as habitações e as áreas temáticas existentes na FE foram se apresentando, cada uma com sua dinâmica e história própria, recompondo assim o quadro geral das atividades e propostas de ensino de graduação na Faculdade. Uma vez delineado este quadro de referência empírico, constituiu-se grupos de trabalho para subsidiar a Câmara Setorial de Graduação para responder, dentro de um quadro de referência teórico filosófico, a certas questões básicas, entre as quais:

- Que objetivos do Curso de Pedagogia persegue hoje?
- As atuais habilitações devem permanecer como base de organização da formação?
- O que significa a base docente na formação do pedagogo?
- Que demandas e inovações devem ser contempladas ao repensar o Curso de Pedagogia na atual conjuntura?

No decorrer do processo coletivo de reflexão e debates, seja em plenária de toda a comunidade da FE, seja nos grupos organizados por áreas temáticas, seja nos departamentos ou em eventos especialmente dedicados à discussão da problemática da formação profissional no campo da educação, foram várias as ocasiões e os formatos utilizados para alimentar a discussão e a construção de um projeto de formação, inclusive com a participação de membros do Conselho Nacional de Educação, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, e do Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação nas universidades públicas brasileiras. O processo interno à FE sempre esteve associado ao movimento em nível nacional, acompanhando em particular a evolução das Diretrizes Curriculares elaboradas pela Comissão de Especialistas do MEC.

Após inúmeras idas e voltas que permitiram, entre outros objetivos, uma avaliação interna da formação em curso na área de Pedagogia, uma visão crítica da função social da educação na sociedade moderna e uma redefinição do papel das universidades públicas como agências formadoras, chegou-se a um consenso sobre determinados aspectos. Este documento representa o que foi institucionalmente possível considerar como proposta comum uma vez sistematizadas as diversas contribuições.

Se, por um lado, o processo foi demorado até chegarmos como comunidade de aprendizagem a idealizar nosso futuro como instância de formação de formadores, difícil é pensar que a construção e o caminhar da democracia seja diferente. Considera-se que a vontade de mudar venceu a inércia e que chegou a hora de ousar se comprometer com um projeto consistente de formação inicial do profissional em educação em lugar de uma simples reformulação curricular.

Partindo de uma visão crítica sobre as ambigüidades que acompanham a história do Curso de Pedagogia desde sua criação no Brasil até os dias de hoje, faz-se necessário esclarecer, neste momento, que o Curso de Pedagogia na Universidade de Brasília, considera a formação docente do pedagogo essencial, mesmo que este não tenha destino Profissional a atuação como professor. Pretende o Curso formar também o pesquisador educacional, com base numa formação teórica, científica e técnica, ancorada na Contribuição das ciências sociais e humanas aplicadas à educação. No nosso entendimento, o Curso deve também formar um profissional qualificado para participar de projetos de formação em ambientes não escolares bem como assumir o exercício de atividades não docentes em instituições de ensino. Sem querer formar nem um generalista nem um no desenvolvimento do ser humano nos vários ciclos da vida, respeitando as formas e contextos apropriados a cada um destes.

Convém esclarecer igualmente que o novo Curso de Pedagogia, aqui delineado, tem como destinos possíveis entre ficar um mero documento ao qual se faz referência esporadicamente ou ser um impulso renovado na comunidade acadêmicas da FE rumo ao cumprimento de sua missão. Esta precisa não somente se apropriar da intencionalidade do seu projeto de formação mas também se comprometer com a sua implantação, dando-lhe sentido e vida própria conforme a consciência do empreendimento em questão.

1. Análise do currículo vigente

Entre a decisão de abrir cursos noturnos de licenciatura na UnB em 1993 e a efetiva implantação da licenciatura em Pedagogia em 1994, abriu-se um espaço na Faculdade de Educação para examinar as questões ligadas à formação de um aluno trabalhador que superasse as limitações observadas no currículo vigente no diurno. Pretende-se colocar o estudante diretamente no campo profissional da educação desde o início de sua formação e propiciar uma maior integração teoria/prática além de reforçar o preparo para o magistério no início da escolarização.

A partir dos resultados de uma avaliação externa em 1997, o grupo que se constituiu inicialmente para analisar o currículo em vigor na FE destacou vários aspectos que seriam objeto do repensar da formação dispensada no Curso de Pedagogia. Ficou patente que o primeiro aspecto a ser revisto seria a necessidade de passar a considerar a formação inicial num só curso, sem distinção entre os turnos e noturno.

Isto posto, procedeu-se a examinar ambos os currículos cujas características enumeradas a seguir foram detectadas:

- propostas centrada na concepção de formação geral e disciplinar, no início, seguida da oferta de conteúdos específicos conforme a habilitação escolhida, sem articular apropriadamente prática e teoria;.
- Dicotomia entre a base comum e a parte diversificada, implicando numa relação também dicotômica da teoria com a prática, esta vista como um espaço de aplicabilidade da teoria;
- o corte epistemológico na formação geral baseava-se nas ciências humanas e sociais aplicadas à educação e na formação específica, justificando-se assim a existência de habilitações;
- a formação de especialistas acontecia divorciada da formação docente contribuindo para a insuficiente formação dos especialistas, uma vez desprovida da fundamental base docente, além de contribuir para a manutenção da divisão social do trabalho na prática docente e na vida escolar.
- o conceito de formação não levava em consideração a complexidade e multidimensionalidade dessa formação, com suas exigências multidisciplinares e multirreferenciadas, deixando na sombra dimensões inelimináveis;

- os estágios supervisionados realizados apenas no final do Curso, antes davam cumprimento a exigências formais e legais mais do que propiciavam um autêntico conhecimento e vivência da realidade do mundo do trabalho educativo e pedagógico;
- as habilitações restringiam o campo de atuação profissional às instituições escolares, exatamente numa época em que a sociedade do conhecimento põe a “educabilidade” e a educação permanente como uma exigência para toda e qualquer organização.

2. Justificativa para a Mudança

Sabendo que as demandas de formação profissional sempre tentam responder a configurações que tiveram origem nas mudanças nas relações sociais, especialmente as encontradas no mundo do trabalho, os docentes da FE, seja em pequenos grupos como em plenárias, sentiram a necessidade de ir além do mero remendo das falhas detectadas. É com base na compreensão de que cada etapa de desenvolvimento socio-econômico gera projetos de sociedade e visões do homem conforme as ideologias e as posições políticas que torna-se necessário explicitar estas posições e dar visibilidade às suas intencionalidades para chegara construir os consensos possíveis. Foi justamente neste momento do processo de reformulação curricular que se evidenciou os rumos da mudanças a ser encaminhada junto com os motivos que os justificam, apresentados aqui em torno de alguns tópicos intimamente relacionados.

2.1. A sociedade e o mundo do trabalho

A crescente incorporação da ciência e da tecnologia aos processos produtivos e sociais advinda da globalização da economia provocou uma reestruturação do mundo de trabalho em escala planetária. Ao passar de uma base eletromecânica para uma base microeletrônica que atingiu todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, o sistema produtivo alterou a relação entre educação e trabalho. Assim passou a exigir que não somente se amplia a base do conhecimento do trabalhador mas que ele viesse a possuir habilidades cognitivas, comportamentais e tecnológicas diferentes das exigidas pelos modos de fazer vigentes na era do fordismo/ taylorismo.

Em decorrência dos novos modelos de organização e gestão do trabalho, as exigências que estes impõem à organização do trabalho e seus diferentes atores explicam a demanda de um novo tipo de educação e de pedagogia.

2.2. A nova relação com o saber na sociedade do conhecimento

O futuro dos sistemas de educação e da formação deve necessariamente se apoiar numa análise da mutação recente da relação com o saber em função da quantidade e da velocidade dos saberes produzidos e da capacidade de renová-los. Pela primeira vez no curso do desenvolvimento da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa a iniciar sua vida profissional se tornará obsoleta bem antes de chegar no final de sua carreira.

Acoplada a esta constatação está a nova natureza do trabalho que faz com que trabalhar significa cada vez mais aprender, compartilhar saberes e produzir conhecimentos, pelo menos nos setores formais da economia. As tecnologias da comunicação e da informação ampliaram consideravelmente e alteraram muitas funções cognitivas humanas além do uso que tinha sido feita da memória, da instrução, da percepção, do raciocínio, etc. Com isso, informações e conhecimentos podem ser produzidos e compartilhados entre um grande número de indivíduos, aumentando assim o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos e modificando profundamente a noção de tempo e espaço na educação e na formação, sobretudo introduzindo o conceito de comunidade de aprendizagem em rede.

2.3. Concepção de formação

Assumindo que os processos formativos são essencialmente processos de aprendizagem mais que de ensino, decorre que o que deve ser aprendido dificilmente pode ser totalmente planejado e definido com antecipação. Torna-se cada vez mais fundamental a criação de espaços de formação, abertos, contínuos, em fluxos não lineares, capazes de se reorganizarem conforme os objetivos ou contextos nos quais cada qual ocupa uma posição singular e evolutiva.

Desta forma, tornam-se necessárias duas grandes reformas dos sistemas de educação e formação. Em primeiro lugar, a adaptação dos mecanismos e do espírito do aprendizado aberto no cotidiano da educação. O essencial da mudança aqui apontada reside num novo estilo de pedagogia que favoreça, ao mesmo tempo, os aprendizados personalizados e o aprendizado cooperativo em rede. Nesse quadro, o docente é chamado a tornar-se um mobilizador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos.

A segunda reforma envolve o reconhecimento do aprendizado. Ainda que as pessoas aprendam em suas experiências profissionais e sociais, ainda que a escola e a universidade estejam perdendo progressivamente seu monopólio de geração e transmissão do conhecimento, os sistemas de ensino poderiam ter como nova missão a de orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o reconhecimento do conjunto das competências das pessoas, independentemente de onde, quando, como foram adquiridas. Ao organizar a comunicação entre empregadores, indivíduos, espaços e recursos de aprendizado de todas as ordens, as universidades como agências formadoras estariam desempenhando um novo papel na emergente economia do conhecimento onde a moeda é o próprio conhecimento.

Torna-se claro que a ênfase até recentemente sobre o ensino e a difusão do conhecimento está se deslocando para o ato de aprender, pensar e criar autônoma e coletivamente. Os profissionais da educação, conseqüentemente, são chamados a ter como centro de sua atividade profissional o acompanhamento e o gerenciamento dos aprendizados, incitando o intercâmbio dos saberes, a mediação relacional e simbólica e o monitoramento dos percursos de aprendizagem.

Com a clareza quanto à natureza das mudanças em curso, justifica-se que a comunidade da FE tenha feito opções para uma “reformulação profunda” do Curso de Pedagogia e chegado a propor um novo Projeto, resultante de sua tomada de consciência do que lhe exigem os tempos e a sua responsabilidade daí decorrente.

2. Definição das opções teórico-metodológicas

Uma proposta de formação requer a explicação de sua intencionalidade e de seus pressupostos como condição prévia para a formulação do currículo. Entende-se que uma proposta curricular é a articulação de elementos filosóficos, teóricos, metodológicos e outros referentes a um projeto de Formação. Este, por sua vez, acontece num contexto institucional e sócio-histórico, determinado e envolve pessoas e grupos específicos, em ambientes organizacionais singulares e diferenciados. Essa diversidade de elementos caracteriza a complexidade do processo formativo

O processo de formação, entretanto, por maiores que sejam seus desafios e sua complexidade, não pode ser diminuído em sua dimensão educativa, reduzindo-se a um processo de instrução. Este último pode se contentar com a aquisição de saberes (dimensão que remete ao domínio teórico de conceitos) ou de saber fazer (dimensão que remete ao domínio das diferentes metodologias e técnicas). Uma formação autêntica requer também o desenvolvimento da capacidade de saber ser, de saber ou de poder tornar-se. Da mesma forma que deve visar a desenvolver nas pessoas, grupos e organizações a capacidade de saber situar-se social e historicamente.

Não se trata apenas de formatar indivíduos ou profissionais competentes num determinado saber ou fazer, mas de ajudar a formar pessoas e cidadãos política e emocionalmente amadurecidos, contribuindo para desenvolver os comportamentos profissionais (técnicos, científicos e filosóficos), sociais e políticos e afetivos e espirituais (relativos à vida pessoal e íntima).

Na busca de um referencial que daria o suporte teórico e metodológico ao projeto de formação inicial no Curso de Pedagogia, o pensamento complexo elaborado por Edgar Morin aparece como uma alternativa entre as mais sólidas e abrangentes que têm sido propostas. Nele encontram-se elucidaciones para as grandes questões postas ao homem contemporâneo, situando-o na sua filiação à espécie de organização social, articulando esta num contexto de mutações tecnológicas e descobertas científicas que atualizam o processo de hominização.

As perspectivas abertas pela teoria da complexidade nos permitem, de uma vez, vislumbrar novos rumos para a nossa ação formadora e detectar os caminhos que se apresentam para a compreensão do mundo onde ela se inscreve. De fato, a reforma do pensamento, inclusive o científico, que represente o paradigma da complexidade vem dar novo sentido ao humanismo que uma visão truncada das coisas havia ofuscado, recolocando o futuro da humanidade como tarefa profundamente política.

Na tentativa de superar a ordem epistemológica da simplificada, a complexidade seja ela abordada pela via antropológica, psicológica, sociológica, ética, política ou histórica, revela os níveis mais importantes em que o ser humano encontra o seu modo de estar no mundo, esclarecendo que estes níveis são como diferentes faces de um mesmo fenômeno: o fenômeno humano. Para ser possível compreender a complexidade humana, admite-se todos os níveis do real: físico, biológico, antropológico, sócio-político. Cada vez que se tenta reduzir a complexidade humana a um destes níveis, não se faz jus à complexidade e, por conseguinte, não se contempla o ser humano total. Todos os “ismos” presentes na linguagem científica atestam a disjunção, o isolamento, a separação, a dicotomização e o dualismo como referência absoluta.

No momento em que surge a necessidade de explicitar as bases que vêm sustentar o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, é bom lembrar a advertência de Morin quando diz que a ligação entre a cultura humanista e a cultura científica consiste numa reforma, não programática, mas paradigmática que desafia nossa aptidão em organizar o conhecimento ao que ele completamente sugerindo que “a reforma do ensino deve conduzir à reforma do pensamento e a reforma do pensamento deve conduzir à reforma do ensino”.

É oportuno, então, afirmar que a Pedagogia, em função de sua dimensão essencialmente interativa e dialógica, confirma a centralidade do ser humano, fazendo dele a razão e o sentido da atividade educativa. A educabilidade do ser humano que constitui o fundamento da identidade da Pedagogia como campo científico, se insere no contexto da cultura, vista como meio ou como maneira de viver e interpretar a vida, como civilização ao mesmo tempo em que é vista como horizonte, um vir a ser, especialmente um horizonte para a condição humana.

Introduz-se, neste caso, um novo conceito de cultura escolar / acadêmica que não se satisfaz em reproduzir saberes, comportamentos e finalidades com uma origem anterior e exterior, mas uma cultura que será criativa e poética. Portanto, não pode nem deve haver um saber em educação metodologicamente homogêneo. A educação sendo, por natureza, um processo instável e multidimensional, é compelida a acolher a complexidade e a diversidade das vertentes que a constituem. No esforço de renovação da Pedagogia, convém lembrar que a revisão crítica e periódica do conceito de educação torna-se vital de forma a estar assentado sempre num paradigma aferidor de sua identidade e definidor de opções, valores e finalidades. Desta forma, poderá se desenvolver uma autêntica Pedagogia da complexidade capaz de dar abrigo à multiplicidade de referência existentes.

A Pedagogia enraizada no pensamento complexo procura exprimir a sua disponibilidade diante de todas as correntes pedagógicas enquanto postura metodológica de inspiração e recorte filosóficos, isto é, enquanto “atitude que distingue, recolhe, aprofunda e promove, de acordo com a própria complexidade do real

concreto e teórico, a diversidade de métodos, de projetos e modelos”. Ao mesmo tempo que define um estatuto epistemológico e praxiológico para a Pedagogia, o paradigma da complexidade aponta para a afirmação da identidade e da emancipação das ciências pedagógicas e da educação.

Retomando algumas das idéias básicas apresentadas acima, destaca-se a necessidade de:

- recolocar os seres humanos individualmente e coletivamente no centro do processo formativo, inserindo este dentro de um processo civilizatório mais amplo e fundamentado tanto no caráter inacabado do vir a ser humano quanto na sutura epistemológica entre os planos biológicos e culturais;
- recuperar um fato irremediável que, como espécie, fazemos parte de um único e imenso ecossistema hoje ameaçado, na sua globalidade, revertendo, assim, a falsa idéia de que a espécie humana teria se libertado em definitivo da natureza;
- reconhecer os vínculos com a historicidade, resgatando o processo evolutivo da condição humana prestes a descobrir as possibilidades cognitivas e comunicativas que a tecnologia faz surgir, levando nós a considerar que a humanidade é um projeto, e nós faz sempre recontextualizar a cultura, a civilização e a ecologia humana numa perspectiva aberta a novas determinações;
- redefinir e reinterpretar as necessidades, em termos de organização social, de sistemas políticos e de condições para uma vida plena e democrática com a necessária reconciliação entre o local e o planetário, entre o universal e o singular dentro de uma mesma esfera humana;
- considerar que estas tarefas propõem uma nova agenda para a educação e implicam uma outra metodologia para a práxis pedagógico/acadêmica baseada no diálogo, na aproximação, na busca coletiva de verdades, na temporalidade, na tolerância complementada com a aceitação sem medo da contradição, da incerteza, da indeterminação, do imprevisível, do relativo e do provisório e acreditar que o caminho se faz caminhando, de preferência juntos.

4. Proposta curricular e seus componentes

Coerente com as opções teóricas e metodológicas explicitadas anteriormente, esta proposta pretende dar conta da fase inicial da construção da identidade profissional do pedagogo e por isso, oferece ao futuro profissional as oportunidades e meios para a progressiva estruturação da sua identidade que ele deverá continuar elaborando e remodelando no decorrer do Curso e depois ao longo de sua carreira. Ao mesmo tempo é importante explicitar os princípios que vêm batizar politicamente o trabalho conjunto tal com o definido a seguir.

4.1. Princípios

O Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia deve contribuir para tornar realidade a missão da Faculdade de Educação, missão esta entendida como a de formar educadores capazes de intervir na realidade, através de uma atuação profissional crítica, contextualizada, criativa, ética, coerente e eficaz, buscando a plena realização individual e coletiva. Esta atuação deve, complementarmente, estar comprometida com um projeto de sociedade autônoma, solidária e democrática. Isto significa que o Curso assume compromisso com a Democracia, ou seja:

1. respeito à igualdade de direitos e de não discriminação, sob quaisquer de suas formas;
2. preocupação com a promoção da igualdade de condições de acesso à educação e à cultura bem como a garantia do respeito e permanência nos estabelecimentos/organizações que as promovem;
3. liberdade de expressão;
4. pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e tolerância com as diferenças;
5. liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o saber;
6. gestão democrática;
7. permanente articulação com a comunidade e em especial com as agências empregadoras e as redes de aprendizagem.

Significa igualmente ver a **Educação** como um processo que:

1. é continuado e interdisciplinar;
2. valoriza a experiência escolar e extra-escolar dos formandos e a vinculação da vida com o trabalho e a alegria;
3. preserva a qualidade das ações acadêmicas e a indissociabilidade entre os momentos da extensão, da pesquisa e do ensino;
4. incentiva o espírito científico e o pensamento reflexivo e a consideração concomitante e indissociável da dimensão afetiva, entendida como tal a intuição, as emoções, o cuidado com a própria corporeidade;
5. tem presentes uma formação cultural que articula organicamente o presente com o passado e o futuro, respeitando nos aprendizes as contribuições culturais e étnicas próprias e que propicia as condições para ultrapassá-las quando assim o solicitar o projeto social emancipatório.

Finalmente, o **Curso de Pedagogia** será estruturado de maneira que propicie:

1. preocupação com a construção de uma identidade profissional dos educadores marcada por uma profunda consciência da significação de seu papel socio-histórico, dentro de um projeto de sociedade emancipadora e autônoma.
2. Concepção de um programa de formação que, partindo de uma visão de educação permanente, estipule os componentes básicos da formação inicial e continuada;
3. articulação do ensino com a pesquisa e a extensão através da nucleação das atividades em torno de projetos integrados, superando assim, a dicotomia graduação/pós-graduação;
4. ênfase na articulação da formação prático-teórica, propiciando situações reais e integradoras de aprendizagem;
5. formação de um profissional autônomo, capaz de se re-educar permanentemente e de refletir sobre sua prática pedagógica;
6. estudo do trabalho educativo em sua complexidade e em suas múltiplas exigências, consideradas as especificidades das diferentes formas de ação educativa organizada (escolarização e não escolarizadas);
7. atenção prioritária às necessidades da população brasileira e, por isso, consideração particular com o estudo da realidade sócio-econômica e cultural do país com destaque às populações carentes e marginalizadas.

4.2. Objetivos

1. Formar profissionais capazes de articular o fazer e o pensar pedagógicos para intervir nos mais diversos contextos sócio-culturais e organizacionais que requeiram sua competência;
2. Formar profissionais conscientes de sua historicidade e comprometidos com os anseios de outros sujeitos, individuais e coletivos, socialmente referenciados para formular, acompanhar e orientar seus projetos educativos;
3. Preparar educadores capazes de planejar e realizar ações e investigações que os levem a compreender a evolução dos processos cognitivos, emocionais e sociais considerando as diferenças individuais e grupais;
4. Formar profissionais comprometidos com seu processo de auto-educação e de formação continuada.

4.3. Organização da proposta curricular

Partindo do pressuposto que o currículo é algo aberto e em movimento, que privilegia tanto o processo para definir diferentes percursos quanto os resultados a serem alcançados, a presente proposta curricular deve ser vista como uma rede com um número pré-fixado de nós essenciais que, por sua vez, constituem pontos de referência e de conexão para um sem número de possibilidades e alternativas para ampliar e diversificar as trajetórias de sujeitos aprendizes na sua formação profissional.

Vista como uma teia com contornos bem definidos, por ser um dispositivo de formação na vida de pessoas concretas em fase de definição na vida profissional, a proposta curricular permite inicialmente a transição de uma fase de vida para outra, enriquecendo e dando sentido à escolha para a carreira de pedagogo. À medida que vai avançando e penetrando no mundo do trabalho em toda a sua complexidade, o futuro educador é levado a fazer opções quanto ao perfil profissional que ele pretende ter a partir de experiências e reflexões, culminando na elaboração de um projeto profissional próprio.

Tendo claro o ponto de partida e o ponto de chegada, fica mais fácil traçar percursos que autorizam e valorizam necessidades individuais, mesmo que realizadas com outros. Daí o caráter de flexibilidade inerente a esta visão de formação, garantidos também padrões mínimos institucionais definidos.

Antes de apresentar o conteúdo propriamente dito do currículo, convém destacar alguns elementos que manifestam o consenso sobre o qual está assentada.

1. O currículo do Curso de Pedagogia será único para os turnos diurnos e noturno;
2. A duração do Curso será de 4 anos, podendo ser por tempo maior respeitando as condições de vida e de trabalho dos formandos e os imperativos sócio-institucionais;
3. A formação docente constitui a base da formação profissional;
4. A formação básica poderá ser complementada com uma área aprofundamento de escolha do formando;
5. O egresso do Curso será pedagogo com registro de professor/educador habilitado a trabalhar em ambientes escolares e não escolares, admitindo perspectivas diferenciadas de inserção no mercado de trabalho;
6. A alternância progressiva entre tempo na universidade e no mundo do trabalho deverá caracterizar o processo formativo;
7. O início e o final do Curso representam momentos muito especiais no percurso acadêmico do futuro profissional e devem ser considerados com uma dinâmica própria;
8. Os estágios supervisionados serão redimensionados pela realização de projetos variados ao longo do Curso, culminando com o trabalho final, percurso durante o qual está contemplada a prática de ensino prevista em lei.
9. A formação inicial será complementada com um programa orgânico de formação continuada que ofereça alternativas institucionalizadas e permanentes de formação do profissional em exercício.

4.4. O fluxo curricular e sua dinâmica

Na apresentação do Curso de Pedagogia insiste-se sobre o termo fluxo para enfatizar o conceito de fluidez, de flexibilidade, de roteiro orientador, em prevalência sobre o termo grade, que conota um certo aprisionamento espaço-temporal. O encadeamento dos estudos não pode ser subentendido como uma cadeia que confine, espacialmente, a temporalidade de uma praxis formativa.

4.4.1. A Pedagogia como prática social

O fluxo apresenta um conjunto de conteúdos denominados estudos, que talvez pudessem também ser denominados de áreas. A terminologia escolhida visa acentuar a natureza antes aberta que restrita dos campos de estudo. No fundo, caracteriza-se a busca de um equilíbrio, de um ponto ótimo entre a obrigatoriedade e a total liberdade, tendo-se presente, por um lado, que o currículo se destina à formação em Pedagogia, e não em qualquer outro campo profissional. Por isso, de imediato, alguns estudos se impõem, excluindo outros. Daí que uma certa obrigatoriedade seja oportuna, inclusive para fazer distinguir-se a Pedagogia, enquanto prática social educativa, de todas as ciências antropológicas de cuja contribuição não prescinde, mas com as quais absolutamente não pode ser confundida. Trata-se da especificidade das práticas sociais. Buscou-se assegurar este mínimo, formado por componentes obrigatórios que remetem, primeiramente às Ciências Pedagógicas propriamente ditas (referentes às metodologias e aos processos pedagógicos: currículo, programas, organização do trabalho docente, didática, avaliação, alfabetização), em seguida às Ciências da Educação:

Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, Economia, Ciência Política, Filosofia, cujos registros o pedagogo deve saber identificar para bem encaminhar a problemática que a complexidade de sua prática põe cotidianamente diante dele e, finalmente, aqueles estudos de ordem organizacional e administrativa que permitam aos pedagogos situarem seu trabalho nos contextos micropolítico e micro-organizacional cuja dinâmica interfere diretamente nele, mas sabendo articulá-los aos planos macro-político e macro-organizacional, considerando-se que, mais que individual, ele faz parte de um projeto institucional, de natureza coletiva.

4.4.2. A base docente

A composição do projeto de formação tem três pólos bem demarcados e demarcáveis: 1) o pólo da práxis, com a vivência da prática educativa na sua concretude, alimentada sobretudo pelos projetos; 2) o pólo da formação pedagógica, constituído pelos estudos de Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, bem como Arte-Educação, Organização do Trabalho Docente, Processo de Alfabetização e Processos de Administração da Educação, permitindo o exercício das funções docentes em início de escolarização de crianças, jovens e adultos; 3) o pólo das Ciências da Educação, que Oferecem os marcos teórico-conceituais mais amplos, indispensáveis para interpretação e a elucidação das práticas educativas (pedagógicas e/ou gerenciais). Finalmente, a síntese representada pelo Trabalho Final de Curso, contribuirá para formar a **“base docente”** sobre a qual se apóia, humana, científica e tecnicamente, o Pedagogo, para o exercício de suas funções, como profissionais capaz de identificar as necessidades de formação junto a sujeitos individuais ou coletivos (organizacionais), transformar essas necessidades em demandas e dar a estas uma organização programática e metodológica coerente e consistente.

4.4.3. Os Projetos

A obrigatoriedade considerada indispensável de um ponto de vista da formação profissional e epistemológico, por sua vez, pretende-se seja dialetizada por outros momentos. O principal deles é aquele constituído pelo projetos nos quais os formandos hão de se integrar desde os primeiros semestres, e que vão, aos poucos, constituindo o fio condutor do que pode vir a se constituir em seu trabalho final de Curso. Consistindo os projetos em atividades orientadas, de observação, de regência, de investigação, de extensão, de busca bibliográfica, e tendo como referencial a vida concreta das organizações onde os fatos e as situações educativas acontecem, seja em unidades escolares, seja em programas de formação nas mais diferentes organizações, espera-se que os ditames da práxis sejam suficientemente provocadores para romper com os esquemas rígidos nos quais tende a fechar-se uma concepção disciplinar que tende a retificar-se burocraticamente.

A formação pelos projetos constitui, certamente, a mais importante mudança nesta proposta curricular. Mais do que uma simples “inovação”, uma mera atualização de velhas fórmulas combinando o *dejá vu*, o que se pretende é uma autêntica formação prático-teórica. E esta expressão é intencional porque calcada em pressupostos ontológicos e epistemológicos, segundo os quais a ação tem antecedência sobre a reflexão – tal como na conhecida expressão ação-reflexão-ação mas que habitualmente tratamos, como reflexão-ação-reflexão, como postulando algo que se imponha a partir de um ponto de vista teórico, a teoria considerada como contemplação privilegiada das formas, verdadeiras e eternas, a partir das quais as ações devem ser informadas, para que efetivamente se possa alcançar os objetivos pretendidos. A inversão, pelo contrário, quer enfatizar que o mundo humano é o mundo do fazer, é mundo se fazendo, se auto-constituindo, sendo este fazer que vai nos desafiar e elucidá-lo. Neste momento pode-se e até mesmo deve-se recorrer ao saber acumulado, às teorias já elaboradas, como ajuda a um processo de elucidação desses fenômenos, talvez novos, inéditos, talvez repetidos e repetitivos.

E é nessa dinâmica de projetos que inclusive a pesquisa assume sua função, os projetos sendo momentos de articulação prático-teórica, superando a concepção de estágios de final de Curso por um processo orgânico de acompanhamento e vivência dos processos educativos tal como se desenvolvem nas organizações, escolares e não escolares. Essa vivência, esse acompanhamento da problemática concreta dos

processos formativos nos diferentes contextos institucionais, representa igualmente a forma da própria extensão., entendida como acompanhamento da dinâmica da vida social. Daí o papel da pesquisa que pode assumir as mais diferentes modalidades e metodologias, segundo a problemática a enfrentar. A pesquisa educacional pode, particularmente, assumir o caráter de pesquisa-em-ação, ou pesquisa-formação, de que temos os exemplos nos grandes pedagogos que honram nossa história, tais como Paulo Freire, Celestin Freinet, Fernando Oury e Aída Vasquez, Maria Montessori, Makarenko, Décroly, Anísio Teixeira e tantos outros. Trata-se, em tais casos, de inventar alternativas, desbravar caminhos. E registrá-los, sistematizá-los, documentá-los, difundí-los, num trabalho que, por sua vez, pode vir a ser objeto de estudo aprofundado, analisado à luz das Ciências da Educação, consideradas isolada ou articuladamente. Ter-se-á, nesse caso, a pesquisa em Ciências da Educação. Tais modalidades não são excludentes, talvez sejam em boa medida inseparáveis, desde que não podemos fazer tabula rasa de nossos pressupostos teóricos, mas é preciso destacar seu caráter igualmente “inconfundível”, pois nisso resulta certamente a especificidade do pedagógico, na qual a efetividade da ação tem tanta importância quanto sua sistematização teórica, pondo ênfase tanto no seu valor de uso, ou sua relevância social, quanto no seu valor de troca, relevante para o intercâmbio acadêmico e científico.

De um ponto de vista mais operacional a formação nos projetos assume as seguintes características:

- 1) Os projetos articulam ensino/pesquisa/extensão;
- 2) São desenvolvidos no âmbito das diferentes áreas temáticas, cada qual envolvendo um equipe de professores;
- 3) Vivenciados ao longo de oito semestres, culminam num Trabalho Final de Curso, podendo assumir diferentes linguagens, modalidades e formatos.

O conjunto de atividades acadêmicas desenvolvidas no âmbito das áreas temáticas vigentes na Faculdade de Educação é concebido de maneira que:

- i) permita ao estudante de Pedagogia reunir, em sua formação profissional, experiências coletivas e pessoais num processo continuado e integrado;
- ii) compreenda estudos disciplinares individuais ou em grupo, bem como outras atividades individuais ou grupais de pesquisa ou vivência pedagógica movidas por interesses formativos;
- iii) permita o engajamento dos graduandos em Pedagogia academicamente orientados ao longo de todo o Curso;
- iv) tenha presente em todo momento uma formação que articule teoria e prática;
- v) encontre, finalmente, sua culminância e síntese num Trabalho Final de Curso.

4.4.4. As disciplinas optativas

Acresça-se a tudo isso, a possibilidade de escolher estudos na forma de disciplinas optativas oferecidas dentro ou fora da Faculdade de Educação. Internamente à FE cabe às áreas temáticas nas quais os docentes vêm se articulando nos últimos tempos (Política Educacional, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Multiculturalismo e Educação, História da Educação, Administração da Educação, Filosofia na Escola, Tecnologias na Educação, Educação Matemática, Ensino de Ciências e Tecnologia, Aprendizagem, Tecnologia e Educação a Distância, Formação Docente, Educação Ambiental, Educação e Trabalho, Orientação Educacional, Educação Especial, Cultura das Organizações Educativas, e outras) oferecerem aos graduandos outras opções de estudos articulando com os projetos e preferentemente a partir dos desafios da prática educativa e pedagógica.

4.4.5. As oficinas de tecnologia

Um desafio complementar no novo currículo é o da formação para e pelo uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) em educação. Esta formação deverá iniciar-se com uma compreensão do papel da tecnologia na evolução das sociedades para chegar a entender como ela faz parte do processo de desenvolvimento cultural no mundo moderno. Esta visão deverá permear todo o Curso e se concretizar em

duas modalidades distintas: nas Oficinas de Comunicação e Tecnologia e na vivência das tecnologias interativas on-line, resultado da incorporação de tais tecnologias ao processo de formação e de aprendizagem, tirando partido da flexibilização dos tempos e espaços propiciada pelas TIC. É uma resposta que cabe à Faculdade de Educação realizar, fiel à sua missão, formando educadores na sociedade da informação e do conhecimento. Esta formação, oferecida em Oficinas e Seminários e o mais possível vivenciada em todos os espaços curriculares, deverá ser alcançada tanto teórica quanto vivencialmente.

4.4.6. Os seminários interdisciplinares

Além do exposto acima, ressalta-se a importância dos Seminários Interdisciplinares. Impõe-se à Faculdade de Educação, e a seus docentes, estimular uma efetiva formação interdisciplinar. Se a educação, ou a pedagogia, sempre precisaram de certas disciplinas, notadamente biológicas e antropológicas, precisa, contemporaneamente, articular-se com certos ramos da Engenharia, da Medicina, da Comunicação, do Design Gráfico, da Linguística, entre outras, para dar conta dos desafios e das possibilidades que as TIC trazem para a comunicação educacional, fundamental nos processos formativos mediatizados pelos discursos “scripto, áudio, vídeo e informo”, na expressão de Rocha Trindade.

4.4.7. Os estudos independentes

Em razão dos desafios e “desarranjos” que se espera venham trazer aos esquemas enrijecidos e freqüentemente esclerosados que ameaçam os processos formativos, entende-se ser fundamental a existência de estudos independentes que facultem aos formandos a busca de enriquecimento de sua formação em todo e qualquer ambiente onde tal possa se verificar. De fato, há um sem número de atividades das quais os estudantes participam, ricas de contribuição à formação, mas que passam desconhecidas pela burocracia acadêmica ou pedagógica. Registre-se, por exemplo, a participação em congressos, direção de organizações estudantis ou acadêmicas, organização de encontros de formação, monitorias, estágios diversos, estudos complementares (de que o “módulo livre” criado em 1988 na UnB foi um excelente exemplo), participação em eventos científicos no seu campo de formação, entre outros, a serem devidamente regulamentados pelas instâncias institucionais competentes.

4.4.8. O trabalho final

Dentro de um universo bastante amplo de opções, o trabalho final é, quanto a seu conteúdo, um momento da escolha dos formandos. Ele irá se configurando ao longo do processo formativo, notadamente através do envolvimento em projetos educativos de natureza variada. Deverá ser o momento de síntese da formação inicial, indicando ao mesmo tempo o projeto profissional do formando e suas necessidades de formação continuada.

4.4.9. Formação ampliada e formação continuada e permanente

É sobre essa base docente, que os pedagogos poderão enriquecer sua formação, numa perspectiva de formação ampliada e/ou de educação continuada e permanente, segundo os ditames de sua carreira profissional e as evoluções do mercado de trabalho no campo educacional. A “formação ampliada” remete à possibilidade de, através das diferentes modalidades optativas, o docente-pedagogo complementar sua formação inicial com estudos que enfatizem certas especificações da profissão: administração, orientação educacional, educação de jovens e adultos, tecnólogo em educação, educação especial, educação infantil, educação ambiental, pedagogia empresarial e outras ênfases que podem vir a existir na FE. Registre-se que tal possibilidade depende da capacidade de a Universidade de Brasília e a Faculdade de Educação conseguirem ter um quadro docente com a diversificação necessária, bem como da capacidade de trabalho interdisciplinar de seus docentes. Por outro lado, bem pode o Pedagogo fazer tais complementações posteriormente como especialização ou aperfeiçoamento em nível de pós-graduação lato sensu, caracterizando-se uma modalidade de formação continuada, numa perspectiva de educação permanente, além da pós-graduação stricto sensu. É compromisso da FE a implantação de um Programa de Educação Continuada para os profissionais da área educacional, se possível conjuntamente com os outros cursos de formação de professores da UnB.

4.5. Orientação acadêmica

A orientação acadêmica, além de seu caráter permanente, tem basicamente uma dupla dimensão: consiste num direito inegável do estudante e numa obrigação da instituição responsável pela formação. Tem ela como objetivo acompanhar individualmente cada sujeito aprendiz no seu itinerário acadêmico desde sua admissão no Curso de Pedagogia até a sua formatura. Para este acompanhamento deve ser previsto um sistema de registro de todas as atividades realizadas (com sucesso ou não) pelo formando. A orientação vem então complementar, no âmbito institucional, o processo de avaliação, conduzido entre discentes e docentes nos vários espaços curriculares. É a forma institucionalizada de garantir que não se percam os elementos trazidos pela avaliação da aprendizagem e aproveita-los da maneira mais contínua e sistemática, acumulando informações e utilizando-as na seqüência de atividades no Curso.

Os objetivos da orientação acadêmica podem ser assim traduzidos:

- 1) informar os graduandos sobre a natureza dos estudos na área de formação escolhida: a Pedagogia, informando-o sobre o Curso e as possibilidades que ele oferece;
- 2) informar os graduandos sobre a estrutura e o funcionamento do ensino no âmbito da Universidade de Brasília e da Faculdade de Educação;
- 3) orientar os graduandos na escolha dos projetos, grupos de estudo ou áreas temáticas em que poderá participar;
- 4) orientar os graduandos na escolha das disciplinas a serem cursadas bem como de outras modalidades de formação;
- 5) orientar os graduandos na escolha de seus projetos finais de curso e orienta-los na sua elaboração.

A orientação será tão mais eficaz quando conduzida por equipes constituídas por docentes com interesses em comum orientando discentes de uma mesma área temática ou com certas afinidades. Desta forma, torna-se mais fácil que a orientação sirva para subsidiar o aluno a se auto-avaliar e projetar seus planos para a continuação do seu programa de estudos. Assim, os resultados da avaliação da aprendizagem nos vários espaços e tempos curriculares serão melhor aproveitados e será possível acompanhar cada aluno individualmente, mas, ao mesmo tempo, incorporado na dinâmica global do Curso.

É tarefa da orientação detectar e prever em que momentos haverá mais necessidade de orientação, em que dosagem ela deve ser administrada e de que forma deve ocorrer. O atributo mais importante neste caso é seu caráter preventivo e antecipador na identificação de problemas e conflitos de modo a propor soluções e alternativas. Acredita-se que a dinâmica dos Projetos deve facilitar grande parte do que é aqui contemplado em termos de avaliação, vista num continuum de diagnóstico, acompanhamento, direcionamento, apoio, reforço.

A concretização da orientação acadêmica aqui sugerida supõe formas e momentos diferentes de socialização da produção, tanto discente como docente. Espaço e meios devem ser previstos para divulgar esta produção dentro e fora da FE. Não é supérfluo afirmar que à orientação acadêmica cabe também a responsabilidade de estimular a avaliação institucional, baseada na criação de condições para a formulação de novos projetos, novas ações que vêm satisfazer cada vez mais as necessidades de formação identificadas. A orientação acadêmica deve se preocupar igualmente em criar ambientes enriquecedores, integradores e mobilizadores, de intercâmbio, de troca de experiências e de interatividade nos contextos de aprendizagem.

4.6. Coordenação pedagógica do Curso

A adequada implementação do currículo requer necessariamente uma Coordenação Pedagógica diferenciada. Ao insistir-se na dimensão “pedagógica”, ressalta-se sua função precípua de implementar, estimular, acompanhar e avaliar o desenvolvimento curricular, atenta à preservação de sua filosofia e à fidelidade aos pressupostos teórico-metodológicos e políticos deste Projeto Acadêmico.

Dentro de tal perspectiva, cumprir-lhe-á:

- 1) supervisionar a oferta semestral dos estudos e atividades, buscando o atendimento à totalidade dos estudantes;
- 2) Coordenar as atividades de elaboração e discussão de ementas e programas, tendo sempre a perspectiva do Curso como totalidade orgânica, sobre-pairando à fragmentações e compartimentalizações temáticas ou organizacionais;
- 3) Promover a avaliação sistemática do desenvolvimento curricular, preservando seu caráter integrado, institucional e multidimensional;
- 4) Mobilizar a comunidade da FE (gestores, docentes, discentes e corpo técnico-administrativo) para a avaliação e aperfeiçoamento do Projeto Acadêmico.

Do ponto de vista organizativo, a Coordenação deverá ser realizada de forma colegiada e integrada. Neste sentido, deverá haver apenas uma Coordenação de Curso, responsável pelo que acontece em todos os turnos (matutino, vespertino, noturno). Cabe à equipe de coordenação, em consonância com a Direção e a Comunidade da Faculdade de Educação, definir a melhor forma de sua organização interna, compartilhando responsabilidades e dividindo as ações. Entre estas cabe destacar:

- i) supervisão e coordenação das análises dos programas de estudo propostos pelos diferentes professores;
- ii) representação nos colegiados da Faculdade de Educação (Conselho e Câmaras), bem como da Universidade de Brasília (Câmara de Graduação, CEPE e outras);
- iii) articulação das ações de formação com as redes de ensino e com outras organizações empregadoras, segundo as exigências postas pelo princípio de integração prático-teórica, de sorte a assegurar a inserção progressiva dos formandos no mundo do trabalho, tendo os projetos como vetor de integração;
- iv) estabelecimento das modalidades de atendimento aos estudantes nos diferentes turnos e períodos;
- v) assistência às atividades de secretaria acadêmica do Curso;
- vi) articulação com as diferentes unidades da UnB responsáveis pela formação dos docentes (licenciaturas);
- vii) representação da FE nos fóruns e instâncias de consulta, análise e/ou deliberação sobre políticas de formação docente em nível de graduação (licenciaturas);
- viii) organização das agendas e pautas das reuniões da Câmara Setorial de Graduação da FE;
- ix) organização da lista de oferta semestral dos espaços curriculares.

Será da responsabilidade da Coordenação Pedagógica a organização de um fórum permanente de orientação, congregando representantes dos diferentes grupos ou áreas temáticas. A este fórum competirá:

- a) acompanhar a política de orientação acadêmica, secundando-a com as definições indispensáveis;
- b) acompanhar o registro dos processos de orientação individual e coletiva dos graduandos;
- c) apoiar a Coordenação do Curso na elaboração do planejamento da orientação acadêmica, oferecendo-lhe os subsídios necessários;
- d) estabelecer os critérios para a distribuição dos estudantes por área e/ou por orientador tendo em vista o quadro disponível de orientadores e orientandos;
- e) manter a Coordenação de Curso ao par dos interesses e necessidades dos orientados para a adequada elaboração da lista de oferta semestral.

Para o melhor desempenho de suas tarefas, caberão à Coordenação de Curso as tarefas de:

- a) organizar arquivos individual dos estudantes, registrando nele o desenvolvimento acadêmico e formativo de cada um deles;
- b) elaborar e manter atualizado um manual de orientação acadêmica, contendo as informações sobre o funcionamento da Universidade, da FE e, em particular, do Curso de Pedagogia;
- c) criar e manter um banco de dados sobre a vida acadêmica dos estudantes, bem como sobre os projetos de extensão e de pesquisa desenvolvidos no âmbito da FE;

- d) promover eventos (encontros, oficinas ou outros) com a participação dos discentes e dos docentes, com vistas a planejar e avaliar os processos de orientação acadêmica;
- e) estimular a integração da Graduação com a Pós-Graduação nos projetos, grupos de estudo;
- f) manter o Fórum Permanente de Orientação Acadêmica.

4.7. Processo avaliativo

É parte integrante deste projeto o conjunto de disposições referentes aos processos avaliativos. Estes processos, por sua vez, assumem pelo menos um triplice dimensão:

- a) avaliação dos processos de aprendizagem;
- b) avaliação do Curso no seu conjunto, privilegiando a propriedade com que se desenvolve o fluxo curricular com seus requisitos de desempenho, de orientação, de suporte gerencial;
- c) avaliação da FE como espaço institucional no qual ocorrem os eventos e processos formativos.

Assim sendo, cabe destacar que:

1. A avaliação, inseparável e inserida no ato de aprender e ensinar, deve ser vista como uma construção ao longo de todo o processo, indissociável dos objetivos formulados e das estratégias adotadas. Neste sentido, quanto mais implicados os sujeitos, tanto discentes como docentes, quanto mais o processo de avaliação cumprirá sua finalidade. Assim, o envolvimento direto e constante do aprendiz, o primeiro interessado, torna-se fundamental. A auto-avaliação e sua socialização são meios particularmente interessantes sem descartar a observação-participante como mecanismo de implicação de ambos, educando e educador. Este último estará tomando cada vez mais consciência de que avaliar o desempenho dos alunos invariavelmente implica avaliar seu desempenho como docente.
2. Do mesmo modo que existem inúmeras diferenças entre os indivíduos, é possível detectar e aproveitar estilos e ritmos diferenciados de aprendizagem. O reconhecimento efetivo deste pressuposto exige que sejam identificadas potencialidades e dificuldades num ponto inicial do percurso acadêmico, para levá-las em consideração no planejamento subsequente. Ao admitir as diferenças entre os indivíduos, há também necessidade de reconhecer que poderão existir itinerários individualizados na formação do profissional que devem ser considerados pelas situações de avaliação. Sendo assim, a avaliação deve assumir o imperativo de variabilidade de formas e momentos até se tornar uma ação sistemática e permanente de verificação de potencialidades e dificuldades de aprendizagem.
3. Como a maioria dos instrumentos tradicionais de avaliação tende a privilegiar dois tipos específicos de inteligência, ou seja a lingüística e a lógico-matemática, já destacadas no processo de ensino/aprendizagem, a avaliação mais condizente com esta proposta curricular leva em consideração as múltiplas inteligências de todo ser humano, nas combinações, variações e expressões próprias a cada pessoa. Coerente será também a utilização de instrumentos que sejam justos para com o tipo de inteligência sendo desenvolvida e verificada e que examinam diretamente a “inteligência-em-operação” em vez de seguir unicamente pelo desvio da linguagem e das dificuldades lógico-formais. Nesta perspectiva, os aspectos emocionais, sociais e éticos terão peso ao lado dos aspectos tipicamente cognitivos, intelectuais e racionais.
4. Entendendo a avaliação como um processo contextualizado, o aproveitamento do formando deve refletir as respostas dadas por ele às situações encontradas no Curso bem como àquelas trazidas por ele de sua realidade imediata. Na medida em que se encontram e se conectam estas realidades, o futuro profissional será capaz de lidar com situações reais do mundo do trabalho de forma crítica, autônoma, afirmativa e mediadora, apropriando-se, para tanto e de forma plena, do instrumental de informações, meios e experiências propiciados pelo Curso. Sabe-se que o potencial de desenvolvimento de um ambiente aumenta em função do número de vínculos de apoio existentes entre aquele ambiente e outros, e da comunicação pessoal entre eles. Desta forma, a avaliação facilita a interpenetração do espaço de estudo com o mundo da atividade profissional de maneira

que o formando se aproxima cada vez mais das condições reais de vida e de trabalho e se sente confiante na preparação que o Curso lhe proporcionou.

A avaliação do processo de aprendizagem se complementa com a avaliação da gestão curricular. Cabe destacar aqui o processo de orientação, de elaboração e discussão de ementas e programas, das metodologias propostas, dos resultados alcançados, inclusive da coordenação pedagógica. É fundamental ter em mente a fidelidade aos princípios norteadores, o projeto-intencionalidade, e sua tradução operativa e funcional. Neste caso, avalia-se o projeto-programa, enquanto operacionalização do primeiro.

Entretanto, a elaboração do Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia tem propiciado uma importante discussão sobre o projeto institucional da FE, sua missão, suas políticas, estratégias de implementação, as condições efetivas de trabalho, a nossa dinâmica interna, em especial as relações interpessoais, nossa afetividade grupal, nossa capacidade organizativa, nossa fidelidade a determinados valores (instituições num sentido profundo e originário). Daí a importância de articular o trabalho acadêmico e formativo com uma dinâmica de desenvolvimento organizacional e análise institucional para acompanharmos o processo de implementação como grupo-sujeito, refletindo coletivamente sobre a práxis comum. Este processo avaliativo remete a alguns pontos nodais;

- 1) acompanhamento do projeto FE como um todo, destacando seus compromissos com a formação em nível de graduação, em nível de pós-graduação lato e stricto sensu;
- 2) acompanhamento, do desenvolvimento do Curso de Pedagogia como um “projeto integrador e articulador” das demais atividades, formativas, investigativas e de extensão;
- 3) avaliação dos resultados alcançados no Curso ao longo de sua implementação, com especial destaque ao acompanhamento dos egressos;
- 4) análise e avaliação das implicações institucionais envolvidas no processo, destacando as responsabilidades relativas.
 - a) à Faculdade de Educação em sua margem de autonomia relativa;
 - b) à Universidade de Brasília em sua função mediadora e provedora imediata de recursos, facilitadora/dificultadora dos processos gerenciais ou pedagógicos;
 - c) às políticas governamentais que, em especial no âmbito do Ministério da Educação e o da Ciência e Tecnologia reverberam impiedosamente sobre o fazer acadêmico-universitário;
 - d) ao contexto ambiental, cujas dinâmicas (cultural, política, tecnológica e econômica) repercutam sobre as necessidades de formação, notadamente a interação com a comunidade do DF e seu entorno, com destaque ao sistema de ensino básico. (Neste particular será de maior interesse a utilização institucional de recursos como o da “árvore do conhecimento”, proposta por Michel Authier, para um acompanhamento permanente das necessidades e ofertas de formação).

4.8. Condições de implantação

A implantação e o acompanhamento do Projeto Acadêmico, juntamente com outros projetos em andamento, apontam para a necessidade da agilização dos processos decisórios internos e sobretudo, da efetiva integração do corpo docente e técnico-administrativo, rumo à construção de uma “Comunidade FE”. Entenda-se por tal, segundo a formulação de E. Enriquez, um coletivo que preza a convivência e o trabalho comum, que é capaz de conviver na diferença e na divergência, sem, entretanto, perde de vista a dimensão afetiva, o bem querer, distanciando-se de um tipo de organização transformada pura e simplesmente em arena de disputa política e ideológica. A instituição de um “educandário” requer de todos uma re-educação permanente, notadamente no campo efetivo-existencial.

Embora possa se aceitar como verdadeiro que “o caminho se faz andando”, é importante ressaltar a importância de certos requisitos para o bom desenvolvimento do Curso. Assim, além de repensar a coordenação do Curso, enfatizando-lhe o caráter pedagógico, uno e colegiado, impõe-se chamar a atenção para os seguintes aspectos:

- a) análise dos requisitos de transição dos estudantes, do atual para o novo currículo;
- b) mobilização dos docentes para interiorização da nova filosofia de formação e da nova sistemática de trabalho;
- c) reforma da estrutura organizacional da Faculdade de Educação para tornar mais fluida e orgânica a participação de todos, sobrepondo-se às divisões por áreas temáticas ou interesses departamentais;
- d) avaliação e atualização quantitativa e qualitativa do quadro docente, tendo em vista as necessidades temático-disciplinares e de orientação aos discentes;
- e) ampliação dos equipamentos e laboratórios, permitindo aos docentes, discentes e ao corpo técnico-administrativo, o efetivo acesso aos recursos tecnológicos, fundamentais para a formação de pedagogos na era da informação e do conhecimento;
- f) adequada estruturação da Coordenação Pedagógica do Curso;
- g) concepção e implantação de uma sistemática de avaliação curricular e institucional, incluindo as definições normativas necessárias ao funcionamento do Projeto Acadêmico como um todo.

Também faz parte da fase de implantação, a interlocução com os demais cursos de formação de professores (ainda denominados de licenciaturas) na UnB e outras instâncias de formação no DF e no Brasil, com especial atenção ao sistema de ensino básico e às organizações representativas e sindicais dos profissionais da educação.

BIBLIOGRAFIA

- ANFOPE, VIII Encontro Nacional. Documento Gerador, Formação de Profissionais da Educação, Desafios para o século XXI, Goiânia, 1996 (mimeo).
- ARDOINO, Jacques Education et relations: introduction à une analyse plurielle des situations éducatives. Paris: Gauthier-Villars/UNESCO, 1980.
- ARDOINO, Jacques Éducation et politique. 2 ed., Paris: Anthropos, 1999.
- ARDOINO, Jacques Psicologia da Educação na Universidade e na Empresa. São Paulo: herd/EDUSP, 1971. (Tradução do original francês Propôs Actuels sur l'Éducation. 4^o édition, revue et augmentée. Paris: Gauthier-Villars, 1969).
- BRASIL, Ministério da Educação. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior, Brasília, maio, 2000. (In: www.mec.gov.br/formaçãodeprofessores).
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília, abril, 2001. In: (www.mec.gov.br/cne/formação).
- BRZEZINSKI. Iria. A formação do professor para o início de escolarização. Goiânia: Ed. UCG, 1987.
- GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas. A| teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARQUES, Mário Osório. A formação do profissional da educação. Ijuí. RS: Ed.UNIJUI. 2000
- MENEZES, Luís Carlos. (org). Professores: formação e profissão. Coleção formação de Professores. Campinas. São Paulo: Autores Associados / NUÉS. 1996.
- MORIN. Edgar. O paradigma perdido: a natureza humana. Portugal: Publicações Europa-América. Ltda. S/d.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez: Brasília: UNESCO. 2000.
- MORIN. Edgar. LE MOIGNE. Jean-Louis. A inteligência da complexidade. São Paulo: Peirópolis. 2000.
- NÓVOA. Antonio. (org.) Profissão. Porto:Porto Editora 1991.
- PENA-VEJA. Alfredo PINHEIRO DO NASCIMENTO. Elimar (org.) O pensar complexo Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond. 1999.
- RIBEIRO. Antonio Carrilho. Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação Lisboa: Texto Editora. 1993.
- SILVA, Carmen Silvia Bissoli da. Curso de Pedagogia no Brasil - História e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Waldeck Carneiro da. (org). formação dos profissionais da educação. Niterói: EdUFF. 1998.

VEIGA, Ilma Passos A (org). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus. 1998.

ANEXO I

FLUXO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA*

ESTUDOS / ATIVIDADES		Créditos	Carga Horária Semestral	Pré-Requisito	Equivalência
1º Período	Antropologia e Educação	04	60		
	Per5pectivas do Desenvolvimento Humano	04	60		191523
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Projeto 1 (Obrigatório)	04	60		
	SUBTOTAL	24	360		
2º Período	Organização da Educação Brasileira	04	60		194018
	História da Educação	04	60		191060
	Pesquisa em Educação 1	04	60		
	Educação com Necessidades Educacionais Especiais	04	60		191299
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Projeto 2 (Obrigatório)	04	60		
	SUBTOTAL	28	420		
3º Período	Psicologia da Educação	04	60	Persp. do Desenv. Humano	191027
	Ensino e Aprendizagem da Língua Materna	04	60		192406 192961 192074
	Ensino de Ciências e Tecnologia 1	04	60		192481 192937 192333
	Aprendizagem e Desenvolvimento do Portador de Necessidades Educacionais Especiais	04	60	191639	
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Projeto 3 (Obrigatório)	06	90		
	SUBTOTAL	28	420		

Estudos / Atividades		Créditos	Carga Horária Semestral	Pré-Requisito	Equivalência
4º Período	Educação Matemática I	04	60		192414 192988 192092
	Sociologia da Educação	04	60		191043
	Orientação Educacional	04	60		191175
	Didática Fundamental	04	60		192015
	Optativa	04	60		
	Optativa	02	30		
	Projeto 3 (Obrigatório)	06	90		
	SUBTOTAL	28	420		
5º Período	História da Educação Brasileira	04	60	191060	191086
	Administração das Organizações Educativas	04	60		194247
	Processo de Alfabetização	04	60		
	Optativa	04	60		
	Libras	04	60		
	Projeto 3 (Optativo)	06	90		
	SUBTOTAL	28	420		
6º Período	Políticas Públicas e Educação	04	60		194239
	Educação e Geografia	04	60		192457 192317 192953
	Orientação Vocacional/Profissional	04	60		191221 191540
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Projeto 4 (Obrigatório)	08	120		
	SUBTOTAL	28	420		

Estudos / Atividades		Créditos	Carga Horária Semestral	Pré-Requisito	Equivalência
7º Período	Filosofia da Educação	04	60		191108
	Ensino de História, Identidade e Cidadania	04	60		192449 192317 192945
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Projeto 4 (Obrigatório)	08	120		
	SUBTOTAL	28	420		
8º Período	Avaliação Educacional	04	60		194409
	Projeto 5: Trabalho Final de Curso (TFC) (Obrigatório)	08	120		
	Seminário: TFC (Optativo)	04	60		
	Optativa	04	60		
	Optativa	02	30		
	SUBTOTAL	22	330		
TOTAL		214	3210		

O quadro acima pode ser resumido:

Estudos / Atividades	Modalidade	Carga Horária	Créditos	%
Disciplinas	Obrigatória	1380	92	43
Projetos	Optativa	330	22	10
	Obrigatória	330	20	09
Disciplinas em Áreas Temáticas	Optativa	660	44	21
Estudos Independentes	Optativa	360	24	11
Trabalho Final de Curso	Obrigatório	120 *	08	6
	Optativo	60	04	
TOTAL		3210	214	100

* em vias de aumentar 12 créditos com a criação de projeto 5 fase 2.

RELAÇÃO DOS ESPAÇOS CURRICULARES OPTATIVAS NO FLUXO

Primeiro Período

Oficina Vivencial
Investigação Filosófica na Educação Prática
Docente e Linguagens Corporais Atividades
Lúdicas em Início de Escolarização
Fundamentos Multiculturais e Simbólicos da Educação

Segundo Período

Fundamentos da Educação Ambiental (em vias de se tornar obrigatório)
Antropologia das Organizações e Educação
Práticas Mediáticas na Educação

Terceiro Período

Educação e Trabalho (em vias de substituir O. V. P. como obrigatória)
Cultura Organizacional
Linguagens Audiovisuais na Educação

Quarto Período

Educação de Adultos
Organização da Educação no Distrito Federal
Desafios na Formação do Educador
Educação das Relações Étnicos Raciais (em vias de se tornar obrigatória)

Quinto Período

Educação infantil
Filosofia com Crianças
Educação Matemática 2
Avaliação Escolar

Sexto Período

Educação e Multiculturalismo na Contemporaneidade
Avaliação Educacional do Portador de Necessidades Educacionais Especiais
Pensamento Educacional no Brasil

Sétimo Período

Ensino de Ciência e Tecnologia 2
Planejamento Educacional
Psicologia Social na Educação
Educação Ambiental e Práticas Comunitárias

Oitavo Período

Educação, Estética e Cultura
Gestão de Programas e Projetos Educativos
Seminários sobre Trabalho Final de Curso
Educação na Saúde
Oficinas de Textos Acadêmicos

ANEXO 3

RELAÇÃO DE ESPAÇOS CURRICULARES OPTATIVOS FORA DO FLUXO

1. Arte, Pedagogia e Cultura (MTC)
2. Criatividade e Inovação na Educação (TEF)
3. Currículo (MTC)
4. Desafios na Formação do Educador (FED)
5. Direito Educacional (PAD)
6. Economia da Educação (TEF)
7. Educação a Distância (MTC)
8. Educação do Campo (MTC)
9. Educação e Linguagens Tecnológicas (MTC)
10. Educação e Movimentos Sociais (MTC)
11. Educação Hipertextual (MTC)
12. Educação Matemática 3 (MTC)
13. Educação Matemática 4 (MTC)
14. Educação / Gestão Ambiental (TEF)
15. Enfoques Psicopedagógicos das Dificuldades de Aprendizagem (TEF)
16. Estatística Aplicada à Administração da Educação (PAD)
17. Etnografia de Sala de Aula (MTC)
18. Filosofia da Educação II (TEF)
19. Filosofia com Crianças (TEF)
20. Financiamento da Educação (PAD)
21. Formas de Expressão da Criança de 0 a 6 anos (MTC)
22. Fundamentos da Arte na Educação (MTC)
23. Fundamentos da Linguagem Musical na Educação (MTC)
24. Fundamentos da Orientação Profissional do PNEE (TEF)
25. Fundamentos Multiculturais da História da Educação no Brasil (TEF)
26. Gestão de Sistemas de EAD (PAD)
27. Inconsciente e Educação (MTC)
28. Informática Aplicada à Administração da Educação (PAD)
29. Introdução à Classe Hospitalar (TEF)
30. Literatura e Educação (MTC)
31. Multiculturalismo e Currículo 1 (TEF)
32. Multiculturalismo e Currículo 2 (TEF)
33. Multiculturalismo e Ensino Religioso 1 (TEF)
34. Multiculturalismo e Ensino Religioso 2 (TEF)
35. Multiculturalismo e Subjetividade em Educação (TEF)
36. Oficina de Ensino de História (TEF)
37. Oficina de Formação do Professor Leitor (MTC)
38. Oficina de Orientação Vocacional (TEF)
39. Oficina de Textos Didáticos Escritos (MTC)
40. Oficina Temática em Psicologia da Educação (TEF)
41. Pesquisa em Administração da Educação (PAD)
42. Pesquisa em Educação 2 (FED)
43. Pesquisa em Educação 3 (FED)
44. Pesquisa em Educação a Distância (MTC)
45. Pesquisa e Prática Pedagógica em Orientação Vocacional (TEF)
46. Política Educacional Comparada (PAD)
47. Princípios Métodos, Técnicas e Recursos para o Ensino do PNEE (TEF)

48. Seminário em Início de Escolarização (MTC)
49. Seminário Tecnologias na Educação (MTC)
50. Socionomia Psicodrama na Educação (TEF)
51. Tecnologia e Educação (MTC)
52. Tecnologia na Educação Especial (TEF)
53. Teoria Pedagógica e Prática do Léxico Português (TEF)
54. Tópicos Especiais da História da Educação Brasileira 1 (TEF)
55. Tópicos Especiais da História da Educação Brasileira 2 (TEF)
56. Tópicos Especiais em Administração da Educação (PAD)
57. Tópicos Especiais em Avaliação Educacional (PAD)
58. Tópicos Especiais em Educação Ambiental: Experiências Pedagógicas Alternativas (TEF)
59. Tópicos Especiais em Educação Especial (TEF)
60. Tópicos Especiais em Ensino de Ciência e Tecnologia (MTC)
61. Tópicos Especiais em Educação e Diversidade Cultural (TEF)
62. Tópicos Especiais em Orientação Educacional (TEF)
63. Tópicos Especiais em Pesquisa em Administração da Educação (PAD)
64. Tópicos Especiais em Psicologia da Educação (TEF)
65. Tópicos Especiais em Política Educacional (PAD)
66. Usos de TV/Vídeo na Escola (MTC)

ANEXO 4

ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES EM PROJETOS AO LONGO DO CURSO

Semestres	Modalidade	Créditos	Carga Horária	Conteúdos
1	Projeto 1	4	60	Orientação Acadêmica Integral (OAI)
2	Projeto 2	4	60	Grupo de Estudo e/ou Projeto de Ensino/Pesquisa/Extensão (GEPE)
3	Projeto 3	6	90	Projeto ou Sub-projetos Individualizados (PESPE)
4	Projeto 3	6	90	Idem
5	Projeto 3/4	6/8	90	Idem
6	Projeto 4	8	120	Sub-projeto Individualizado de Prática Docente (SPEPD)
7	Projeto 4	8	120	Idem
8	Projeto 5 fase 1 Projeto 5 fase 2	12 12	180 180	Trabalho Final de Curso (TEC) Em vias de criação
Total		54	810	

Comentários explicativos:

Em todos os semestres serão atribuídos créditos a atividades em projeto. Considerando que os estudantes precisam prever tais atividades na composição de sua carga de trabalho acadêmico de sorte a evitar a dispersão e facilitar o acompanhamento pelos docentes orientadores.

No primeiro semestre acontecerá o Projeto 1, que consistirá na Orientação Acadêmica Individualizada tendo por objetivo acolher os estudantes e inseri-los no contexto da Faculdade e da Universidade e, mais especificamente, na profissão de pedagogo, tendo em seguida uma visão das diferentes possibilidades de engajamento acadêmico e temático.

Nos projetos 2 e 3 os estudantes serão acolhidos em áreas temáticas, inserindo-se nos trabalhos e estudos de grupos, passando a vivenciar projetos específicos. E, pois, fundamental que as diferentes áreas se estruturam apropriadamente, de sorte que venham a poder, de forma o mais autônoma possível, encaminhar os estudantes nas atividades previstas, assegurando-lhes a oportunidade de obter os créditos previstos. Competirá a cada área definir a orientação acadêmica dos projetos em consonância com sua especificidade.

Registre-se que, em casa de inadaptação ou de mudança de interesse por parte do estudante, caberá à área permitir a mudança, fazendo o encaminhamento dos interessados nesse processo de mudança, acordando com a área de destino a forma de inserção do estudante no novo campo de estudo e vivência.

É sumamente recomendável que ao iniciar o sexto semestre, ao ingressar no Projeto 4, os estudantes tenham feito sua escolha definitiva, de sorte a aprofundar-se ao máximo e encaminhar-se decididamente para o Projeto 5, que corresponde à elaboração do Trabalho de Curso. Ao nível quatro deverá ficar resguardado o tempo para o subprojeto individual do estudante, voltado para a prática docente. A orientação principal caberá à área temática onde vem trabalhando, podendo esta contar com o apoio de colegas de outra área com a qual o trabalho tenha afinidade.

No último semestre, no Projeto 5, TFC, o graduando em Pedagogia deverá dedicar-se sobretudo à elaboração do seu Trabalho Final. Será fundamental, aqui, o contato estreito com o orientador. E, registre-se, este trabalho pode conter muito de um memorial no qual o graduando registre e analise seu próprio itinerário dentro da FE. Refletindo sobre seu próprio processo formativo e delineando seu projeto profissional e dimensionando sua formação continuada.

No processo de escolha das áreas ou projetos, requer-se igualmente uma participação efetiva dos estudantes, possivelmente sob articulação com o Centro Acadêmico. Se por parte dos professores, será importante que cada área temática relaciona seu(s) projeto(s) e o número de vagas, por parte dos estudantes será importante um levantamento das demandas, dos interesses, com ordem de prioridade, a ser encaminhada à Coordenação do Curso e, com a mediação desta, encaminhada às áreas temáticas.

Recomenda-se que as áreas temáticas vão constituindo suas cadeias seletivas de estudos, sob a forma de temas, de disciplinas, de oficinas ou grupos de estudo, versando sobre uma temática comum, de forma a irem evidenciando uma identidade, caracterizando uma área de formação ampliada ou de aprofundamento, que completamente a base docente.

Esta área de formação ampliada, ou aprofundamento, pode ser enriquecida com os estudos feitos pelos graduandos sob a forma de espaços optativas e/ou estudos independentes, sendo importante que tais estudos garantem a adequada orientação acadêmica, especialmente no caso em que o estudante queira registrar a equivalência.

ANEXO 5

Os textos legais utilizados na elaboração deste Projeto incluem, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001)

Parecer no CNE / CP 009/2001 de 08/05/2001

Parecer no CNE / CP 21/2001 de 06/08/2001

Parecer no CNE / CP 27/2001 de 02/10/2001

Parecer no CNE / CP 28/2001 de 02/10/2001

Resolução CNE / CP nº 1 de 18/02/2002

Resolução CNE / CP nº 2 de 19/02/2002