



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FE**

**UM OLHAR REFLEXIVO NO CURRÍCULO DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA: TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS**

ELAINE DE ANDRADE MOREIRA

Brasília-DF
2013

ELAINE DE ANDRADE MOREIRA

**UM OLHAR REFLEXIVO NO CURRÍCULO DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: TRAJETÓRIA DE
EGRESSOS**

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a Orientação da Professora Dr^a. Maria da Conceição da Silva Freitas, como requisito parcial e insubstituível para a obtenção do Título licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Professora Dra. Maria da Conceição da Silva Freitas

Brasília- DF
2013

Monografia de autoria de ELAINE DE ANDRADE MOREIRA, intitulada “Um olhar reflexivo no Currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília: Trajetória de Egressos”. Apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Brasília, em -11/03/2013, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada:

Professora Dra Maria da Conceição da Silva Freitas– Orientadora
Faculdade de Educação - Universidade Brasília

Professora Msc. Luzia Costa de Sousa
Faculdade de Educação - Universidade Brasília

Professora Dr^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – Examinadora
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Olgamir Francisco de Carvalho –Suplente
Faculdade de Educação-Universidade de Brasília

Brasília-DF

2013

*Dedico esta monografia à minha mãe,
Maria da Conceição Andrade, que esteve ao
meu lado me incentivando a não desistir dos
meus sonhos.*

AGRADECIMENTO

Primeiro, agradeço a Deus por ter me guiado e iluminado os meus passos nesta caminhada e ter me proporcionado a realização do sonho de ser formada em curso superior.

Agradeço a minha querida Mãe, Maria da Conceição Andrade, pelo seu incentivo, apoio e carinho.

Aos meus irmãos, Wellington Andrade e Leandro Andrade, por seus exemplos, determinação, persistência e superação.

À minha amiga, Bruna Monteiro, pela sua amizade que não se perde ao longo da vida, só a engrandece.

Às minhas amigas, Hellen Máisa, Camila Rocha e Shirley, pelo carinho e companheirismo neste percurso acadêmico, no qual compartilhamos momentos difíceis e alegres.

À minha orientadora Maria da Conceição Silva Freitas, pelo seu carinho, compreensão e paciência.

A professora Sandra Ferraz, pelo seu exemplo de profissionalismo, compreensão e apoio que dá aos seus alunos.

Ao Senhor Manuel, pelo seu carinho e disponibilidade em sempre me ajudar.

A todos os professores da Faculdade de Educação do Curso de Pedagogia que contribuíram para minha formação acadêmica.

E a todos aqueles que não citei aqui, mas que contribuíram no meu percurso e estão presentes em minha vida.

Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda. (Paulo Freire).

RESUMO

¹Este estudo é um recorte da pesquisa Inserção Profissional dos Egressos do Curso de Pedagogia da Faculdade da Universidade de Brasília (IPE), que busca conhecer as trajetórias destes profissionais. Este trabalho teve como objetivo analisar duas questões do Projeto IPE: a questão nº 13, que investiga se o egresso se considera preparado pelo processo formativo para atuar profissionalmente e a questão nº 14, que pede contribuições no sentido de melhorias no currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A presente pesquisa se construiu a partir das diferentes teorias sobre currículo: organização disciplinar, experiência e democracia, construção social e o currículo do curso de pedagogia. A metodologia teve por base o método qualitativo por meio da análise das duas questões acima descritas, que foram respondidas por 43 egressos, através de um questionário. Identificou-se que para 30% dos participantes do estudo o currículo preparou para a atuação profissional, enquanto que para 70% dos pesquisados o currículo não os preparou. Os respondentes sugeriram que o currículo do curso de pedagogia deva ter atividades práticas. Conclui-se que apesar dos esforços alocados no projeto acadêmico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, no sentido de implementação, ainda é preciso aperfeiçoar o sistema.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Egressos; Trajetórias profissionais; Formação do Pedagogo.

¹ Pesquisa realizada no Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília coordenada pela Professora Dr^a Maria da Conceição da Silva Freitas com alunos bolsistas de permanência e alunos da disciplina Projeto 3. O estudo tem por base um conjunto de egressos do referido curso, no período 2006 a 2010. Insere-se no debate que acompanha o ordenamento do curso de Pedagogia, com vistas a identificar as disjunções teóricas e metodológicas entre o currículo da pedagogia e as demandas do mundo do trabalho.

ABSTRACT

²This study is part of a research Professional Integration of Graduates of the School of Education Faculty of the University of Brasília (IPE) that seeks to understand the career paths of graduates. This work consists in analyzing two issues Project (IPE), issues # 13, on the egress is considered prepared by the training process and issue No. 14, which asks for contributions towards improvements in course curriculum Pedagogy of the Faculty of Education at the University of Brasilia. The work was constructed from the different theories about curriculum: disciplinary organization, experience and democracy, social construction of curriculum and pedagogy course. The methodology was based on qualitative method for analyzing the above two questions which have been answered by 43 egresses through a questionnaire. It was found that for 30% of the curriculum prepared for professional practice, while 70% not to the curriculum did not prepare them. Respondents suggest that the curriculum of pedagogy should have more practice. We conclude that despite the efforts made in the project's academic FE, towards implementation is necessary to improve the system.

KEYWORDS: Curriculum; Graduates; Trajectories professionals; Educator Training.

² Research conducted in the Department of Theory and Fundamentals of College of Education, University of Brasília coordinated by Professor Dr. Maria da Conceição da Silva Freitas with scholarship students and students spent the discipline Project 3. The study is based on a set of graduates of that course, in the period from 2006 to 2010. It is part of the debate that accompanies spatial Pedagogy course, in order to identify the theoretical and methodological disjunctions between pedagogy and curriculum demands of the working world.

SUMÁRIO

MEMORIAL EDUCATIVO. -----	1
<i>Minhas Lembranças</i>	
INTRODUÇÃO -----	6
CAPÍTULO 1: CURRÍCULO -----	8
1.1 – Currículo: Contexto Histórico e Concepções -----	8
1.2 - Currículo e suas teorias -----	11
CAPÍTULO II: O CURRÍCULO E O CURSO DE PEDAGOGIA -----	16
2.1- A Pedagogia -----	16
2.2- Curso de Pedagogia no Brasil: breve histórico -----	18
2.3- As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia -----	22
2.4- Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia UnB/FE -----	23
CAPÍTULO III: METODOLOGIA -----	27
3.1- O Contexto da Pesquisa -----	27
3.2- A Pesquisa qualitativa deste trabalho -----	28
3.3- Quem são os sujeitos da Pesquisa? -----	29
3.4- Materiais -----	29
3.5- Procedimentos -----	30
CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS -----	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	34
PERSPECTIVA PROFISSIONAL -----	35
REFERÊNCIAS -----	36
ANEXO -----	38

MEMORIAL EDUCATIVO

Minhas lembranças

As vitórias conquistadas são reflexos da dedicação e empenho de ultrapassar as próprias barreiras. (Elaine Andrade)

Relembrar da minha trajetória escolar e acadêmica não parece algo fácil, pois, boa parte dessa memória se perdeu. Foram vários fatos que marcaram a minha vida, fica até difícil contá-las. Darei início, então, com um resumo dos fatos.

Sou filha de dois nordestinos que vieram para Brasília na perspectiva de encontrar uma vida mais digna. Foi nesta cidade que eles constituíram família, emprego e sonhos, porém, nós sempre moramos no entorno do Distrito Federal. Iniciei os primeiros anos escolares em uma instituição da cidade de Luziânia e me recordo que nessa época não fiz o pré-escolar. Confesso que nunca gostei de frequentar a escola, pois achava tediosa demais e sempre reclamava com a minha mãe sobre isso. Ela me aconselhava dizendo que o estudo era muito importante para ter um futuro promissor.

Na escola, meu comportamento era de uma criança muito calada, que passava a aula sentada. Posso presumir que as minhas professoras achavam maravilha ter uma aluna tão quieta. No entanto, na quarta série tive dificuldade em algumas disciplinas, o que me levou a recuperação. Ficar em recuperação, sinalizou-me para que eu estudasse mais as matérias que havia ficado, principalmente a disciplina de matemática, que sempre é o meu desafio entender.

Em virtude de uma oportunidade de moradia que surgiu a minha família, decidimos nos mudar para outra cidade. A cidade para a qual mudamos foi Planaltina de Goiás, que fica cerca de 60 quilômetros de Brasília. Logo de início não gostei desse município, porque era uma típica cidade de interior. Tudo muito calmo, quase não tinha movimento nas ruas e as pessoas eram muito estranhas. Iniciei a quinta série em uma escola estadual dessa mesma cidade. Ela ficava muito longe da minha casa e, por isso, tinha que caminhar cerca de uma hora até chegar. Para mim era um sofrimento, pois, chegava à escola já cansada e quase não prestava atenção nas aulas.

Contudo, isso mudou quando minha mãe resolveu me transferir para uma escola particular chamada Pequeno Príncipe. De início já percebi a diferença, pois, a escola tinha uma estrutura melhor e professores mais comprometidos com os alunos. As dificuldades em

algumas matérias me fizeram frequentar as aulas de reforço à tarde, então, ficava o dia inteiro na escola. De início não gostei dessa ideia, mas, com o tempo, fui me adaptando a essa realidade e se envolvendo com outras atividades que aconteciam na escola. Isso me fez interagir mais com os meus pares e comecei a participar de todos os projetos educacionais que aconteciam: feiras de ciências, fórum de leituras, dia cultural da escola, montagens de murais e etc. Estar envolvida nessas atividades me proporcionou enorme prazer, o que me fez ter outra ideia de ambiente escolar. Antes eu não gostava de estar na escola, mas, desta vez as coisas foram diferentes. Eu achava tudo prazeroso e ficava muito feliz quando ia para o Pequeno Príncipe. Isso veio a refletir no meu desempenho escolar, passei a ser mais dedicada aos meus estudos e as notas ficaram altas, o que me proporcionou um prêmio de aluna destaque, na época, foi uma surpresa.

Quando recebi esse prêmio foi um momento de grande realização porque era uma aluna que não gostava dos estudos. Ganhar esse prêmio despertou em mim o lado competitivo, inclusive, todos dessa escola passaram a ser competitivos. Na minha turma de sexta série, ficávamos disputando um contra o outro para ver quem tiraria a nota mais alta na prova, podia ser de qualquer matéria. Quem tirava a nota mais baixa da turma começava a chorar desesperadamente porque não receberia, ao final do ano, o reconhecimento de aluno destaque. Agora percebo que, de certa forma, a escola foi errada por adotar esse tipo prêmio como forma de recompensa de uma nota alta, sendo prejudicial para a autoestima de determinados alunos, os quais ficavam afetados por não terem obtido tal êxito.

Ao terminar a oitava série fui em busca de uma escola que oferecesse um suporte de conhecimentos para preparação das provas de vestibulares. Como em Planaltina de Goiás as opções eram limitadas, a minha mãe achou melhor que eu fosse matriculada em colégio particular que pudesse me ajudar nessa preparação. Então, iniciei o meu ensino médio no Colégio São Marcos, que era particular. Esse colégio era ótimo, principalmente os professores, por serem compromissados com os alunos e realizarem aulas dinâmicas e criativas, o que me fazia adorar as aulas. Havia neste colégio, uma professora muito especial e foi através dela que ouvi a palavra pedagogia, pois, nunca tinha ouvido falar dessa área profissional. Ela era formada em pedagogia e letras e por isso dava aula de literatura e língua portuguesa. Apesar de ser muito exigente nos trabalhos e nas provas, o que me encantou nela foi o seu jeito de falar sobre a sua profissão de ser pedagoga. Além de ser uma excelente professora de literatura e português, aprendi muito com ela. Suas aulas eram iniciadas com declarações de poemas de qualquer escritor que a turma pedisse.

Apesar de toda pressão de estudar em função dos vestibulares, esse colégio marcou muito minha história escolar. Considero os melhores anos de minha vida que passei nele, pois, conheci pessoas maravilhosas que me ajudaram muito nesse período. Só tenho lembranças boas e tranquilas dessa época. Estar naquele colégio onde encontraria pessoas dispostas a me ajudar quando fosse preciso só aumentava a minha vontade de ficar lá. O último ano do ensino médio foi o ano das escolhas, tinha que escolher o curso pretendido e qual instituição realizar o vestibular. Como em Formosa havia um polo da Universidade Estadual de Goiás e a cidade ficava a poucos quilômetros do município onde morava, então, optei por lá. Contudo, os cursos oferecidos por esse polo eram História, Geografia, Letras, Matemática, Química e Pedagogia. No fim, escolhi o curso de Pedagogia devido à lembrança que tive daquela professora do ensino médio e também pelo fato de o curso funcionar em período diurno.

Prestei o vestibular para o curso de pedagogia e a ansiedade pelo resultado da prova foi grande. Quando saiu o resultado e vi o meu nome na lista de aprovados fiquei contente e toda a minha família também se alegrou com essa notícia. Iniciei o curso de pedagogia na referida universidade e, como toda caloura, a primeira semana de estudos foi somente festa e comemoração por ter entrado em instituição pública e gratuita. Levei trote dos veteranos, os quais jogaram nas cabeças dos calouros farinha de trigo e pimenta do reino.

A estrutura do polo da UEG de Formosa era um pouco a desejar, mas, havia uma biblioteca e um laboratório de informática onde os alunos podiam acessar a internet e fazer os seus trabalhos. Os professores dessa instituição eram bons. Como eu queria vivenciar ambiente universitário, então, participei de várias palestras que foram promovidas pela mesma, onde realizei cursos direcionados a educação.

Em 2009, pedi transferência para Universidade de Brasília. Chegando a UNB, percebi que as coisas não seriam tão fáceis assim. O primeiro obstáculo foi à questão dos custos das passagens, pois, onde morava não se fornecia o cartão de estudante com facilidade e o valor das passagens era alto. O grande desafio era como me manter na Universidade. Então, surgiu, a oportunidade de morar na Casa dos Estudantes da UnB (CEU), após ter sido aprovada na seleção para a moradia. O primeiro semestre foi puxado, pois, havia me matriculado em muitas disciplinas. Como aluna de transferência, quem me matriculou inicialmente foi o coordenador do curso que, na época, era o Paulo Bareicha, então, ele me deu a lista de disciplinas para que eu escolhesse aquelas que não havia feito antes. Eu não me recordava de todas as matérias que tinham já feito. Então, fui escolhendo as disciplinas que me pareceram mais atrativas pelo nome. Uma delas foi o Projeto 2, que era ministrado pela professora Lívia, da qual nunca esqueci o jeito de falar a respeito do curso de pedagogia. No primeiro dia de

aula ela já nos indagou sobre o que é a pedagogia. E, é claro, teve um debate muito grande em sala de aula porque todos da turma buscávamos uma resposta a esta pergunta.

O trabalho de campo sobre a busca do pedagogo não escolar, solicitado pela professora Lívia, foi para mim desafiador, pois, não consegui de imediato encontrar um pedagogo que trabalhasse fora do ambiente escolar. Enfim, após algumas pesquisas, encontrei uma pedagoga que trabalhava no SENAI planejando e coordenando projetos. Esse trabalho trouxe, portanto, outra visão do pedagogo, demonstrando que ele podia também realizar atividades laborais em outro ambiente que não seja o escolar.

O currículo do curso de pedagogia da Universidade de Brasília é diferente, mais flexível e permite que o aluno escolha o caminho que irá traçar ao longo do processo de formação. Contudo, no início achei muito bom esse tipo de currículo aberto, pois, como vim de outra faculdade e lá a grade curricular era fechada, foi uma experiência diferente. Mas, ao longo de minha permanência no curso, percebi que estava perdida, sem direção na graduação. O que me fez refletir sobre a questão de minha formação como pedagoga, pois, não me sentia preparada para atuação como professora das séries iniciais. Essas indagações eram mútuas entre os meus colegas de graduação, que traziam de seus estágios - realizados nas escolas - as experiências de sentirem incapazes de ensinar uma criança a ler e a escrever. Foi através dos relatos dos meus colegas de graduação que comecei a questionar a prática na docência.

Fui a busca da vivência no ambiente escolar, matriculei-me no Projeto 3 fase 1 (letramento e alfabetização) onde desenvolvi um pré-projeto sobre a consciência fonológica. Esse tema parece um pouco complicado, mas, eu tinha a intenção de saber como o professor de primeiro ano desperta em seus alunos a consciência fonológica do alfabeto, se ele usa um método para facilitar esse processo e assim por diante. Para verificar isso, eu tive que ir a uma escola, então, optei por instituição particular e foi uma experiência ótima. Sair um pouco do universo da teoria e ver como se aplica na prática me fez pensar sobre a falta dessa vivência escolar no curso de pedagogia. Dei continuidade nessa temática de projeto e fiquei nessa linha também, porém, o Projeto 4 fase 1 (estágio supervisionado), foi um estresse. Eu tive que ir em busca de uma escola pública que me aceitasse a fazer o estágio. Todas as escolas que eu tinha ido não queriam estagiárias por que as professoras não sentiam a vontade com a presença de graduadas da UnB. Mesmo assim, com muito sacrifício, encontrei uma escola pública na Asa Norte que me permitiu a realização do estágio. Fiquei nessa escola durante um ano e foi maravilhoso. Aprendi muito, mas também me decepcionei com algumas professoras que tinham nessa escola, pois falavam o quanto eu iria sofrer nessa profissão.

Eu também participei do projeto Rondon. Todos os sábados tínhamos que ir para a cidade de Santa Maria, pois, lá havia um projeto vinculado ao Rondon para ajudar a comunidade. Como graduanda em pedagogia exercia a função de ajudar no desenvolvimento de atividades que envolviam brincadeiras pedagógicas para as crianças que frequentavam esse projeto. A experiência foi muito boa e fiquei nesse projeto durante um ano.

No segundo semestre de 2011, surgiu à oportunidade de participar como bolsista de um projeto de pesquisa intitulado Inserção profissional dos pedagogos egressos do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UnB, coordenado pela professora Maria da Conceição que, inclusive, recebeu-me de braços abertos. Ser aluna pesquisadora me proporcionou um conhecimento muito grande, pois, estava colocando em prática, por meio de pesquisa, os conhecimentos teóricos adquiridos. Pude aprender muito em relação à questão da formação do pedagogo, a falta de sua identidade e a lacuna que possui em seu processo formativo. Isso me trouxe novo olhar sobre o curso de pedagogia e também a respeito do seu currículo.

Chegando ao final do curso, as dúvidas sobre a temática da monografia pairavam em minha mente, não sabendo o que escrever e como abordar o assunto. Então, busquei um orientador que me ajudasse a escolher um tema, o que não foi nada fácil, mas tomei como base a trajetória acadêmica que percorri ao longo do curso. O projeto de pesquisa que participo faz parte dessa trajetória, no qual caminhei até a conclusão. Em síntese, motivada a pesquisar mais sobre o currículo do curso de pedagogia, tomando como sujeitos de pesquisa os egressos do curso, realizei o estudo aqui apresentado. Espero, com esta pesquisa, poder contribuir para ampliar a reflexão dos meus colegas de graduação que foram a grande inspiração para a realização desse trabalho.

INTRODUÇÃO

Este estudo se insere no contexto de discussão sobre a reformulação do currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O trabalho é parte de uma pesquisa maior denominada Inserção Profissional dos Egressos do Curso de Pedagogia, iniciada no segundo semestre de 2011, na qual participo como bolsista de permanência. Este trabalho trata sobre a formação de professores no Curso de Pedagogia, e busca saber quais foram os caminhos que o egresso percorreu em seu processo de formação de licenciatura e qual foi a contribuição do currículo vivido para a sua inserção profissional.

A escolha do tema se justifica pelo fato de buscar no currículo do curso de pedagogia da Universidade de Brasília informações pertinentes sobre o processo de formação do ex-aluno. As atribuições de bolsista na pesquisa IPE me despertaram interesse e me levaram às indagações referentes ao currículo do Curso de Pedagogia e sobre os profissionais que se formaram com essa proposta, pois, havia a finalidade e o intuito de buscar os egressos do curso e saber seus caminhos profissionais. Diante de tantas críticas sobre o curso, relatadas por esses egressos, precisamente, na falta de prática docente, buscou-se refletir sobre o direcionamento do currículo da instituição e do curso de pedagogia.

A proposta deste estudo é saber se os egressos de Pedagogia aplicam na prática profissional o que estudaram no curso. Então, este trabalho se constitui a partir das diferentes teorias sobre o currículo: organização disciplinar (Bobbitt, Tyler), experiência e democracia (Dewey), construção social (Michel Young) e currículo da pedagogia (Libâneo, Saviani, Pimenta).

Com base nos questionamentos dos egressos em relação ao currículo do curso de pedagogia e na maneira pelos quais apresentam sugestões de melhoria do mesmo, pesquisou-se a vivência do ex-aluno no currículo do Curso de Pedagogia da FE\UNB, partindo da análise do projeto acadêmico onde se encontram as disciplinas que foram cursadas.

O objetivo geral do trabalho é analisar se o currículo do curso preparou o egresso para atuar profissionalmente e identificar suas sugestões para a melhoria do mesmo.

Os objetivos específicos foram analisar qualitativamente duas questões do questionário da pesquisa Inserção Profissional dos Egressos do Curso de Pedagogia da FE, na qual sou bolsista de permanência. As duas questões estão relacionadas ao currículo vivido pelo egresso durante o curso, para saber se a referida proposta curricular o preparou suficientemente para sua atuação profissional e levantar sugestões dos participantes do estudo para melhoria do referido currículo.

O trabalho está organizado da seguinte forma: Memorial Educativo, relatando a trajetória acadêmica; Capítulo I, que trata sobre o currículo e suas teorias, onde se identifica uma diversidade de ideias, o que justifica o título deste trabalho “Um olhar sobre o currículo do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília”; Capítulo II, o qual aborda aspectos sobre o currículo e o curso de pedagogia, conceituando o que é pedagogia e apresentando breve histórico do curso de pedagogia no Brasil, com o objetivo de contextualizar a construção do currículo para o referido curso. A seguir, analisam-se as bases legais expostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em que se instituiu a licenciatura e a base comum nacional. Depois é apresentado o Projeto de Acadêmico do Curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UnB para conhecer o modo como as instituições se estruturam para cumprir as determinações legais; Capítulo III, que insere a Metodologia onde se descreve o contexto da pesquisa, os sujeitos, instrumentos e os procedimentos; Capítulo IV, onde se encontra a Análise dos Dados Obtidos. Por fim, as Considerações Finais e as Perspectivas Profissionais.

CAPÍTULO I

*“Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que irão segui-lo”.
(Silva, 2007.p.15).*

1. CURRÍCULO

Neste capítulo aborda-se a importância do currículo nos diferentes períodos históricos da educação para identificar as distintas concepções teóricas em torno desse conceito.

1.1 - *Currículo: Contexto Histórico e concepções*

No sentido epistemológico, o termo currículo vem do latim “*curriculum*”, que significa “pista de corrida”, originando, assim, a palavra curso”. De acordo com Goodson (1995), currículo é definido como um curso a ser percorrido ao longo de seu processo. Então, a constituição de seu significado foi baseada em duas ideias: a da sequência e, a noção de estudo empregada de maneira generalizada. Portanto, a palavra currículo, a princípio, era aplicada na concepção de escolarização que se tornava numa atividade organizada, pois havia o interesse da sociedade do século XX em massificá-la.

Apesar de sua essência ter se constituído no latim, a palavra currículo foi utilizada, primeiramente, no conceito de escolarização. Segundo Hamilton e Gibbons (apud, Goodson, 1995, p.15) “as palavras classes e currículo parecem ter entrado no tratado educacional numa época em que a escolarização estava se transformando em atividade de massa”.

Entretanto, o termo classe já era usado muito antes de estabelecer qualquer vínculo com a palavra currículo. O primeiro a utilizar o sistema de classes da Renascença foi o College of Montaign, que trazia no seu estatuto de programa, o modo de organizar os alunos em classes conforme as idades e as habilidades serão desenvolvidas no percorrer de cada nível de conhecimento em que se exigiam. Dessa forma, o currículo prescrito nasce da associação entre a noção de organização de classe e a aceção de currículo (GOODSON, 1995).

Pacheco (1996) afirma que a palavra currículo teve sua primeira aparição em 1663, no *Oxford English Dictionary*, aplicada no conceito de disciplina. É que no ano de 1895 é fundada a *National Society for the Study of Education*, que realizava o processo de seleção de conteúdos a serem inseridos na estrutura do currículo. Já Goodson (1995), explica a relação existente entre o currículo e o movimento calvinista, em que ambos estabeleceram o mesmo

objetivo comum: o controle. Enquanto o currículo controlava o conhecimento que era produzido, o calvinismo controlava a religião.

No século XX, o currículo toma proporção de nova área de conhecimento especializado no âmbito educativo. Conforme Silva (2007), o currículo se tornava um objeto pesquisado, nos Estados Unidos, na década de vinte. Nesse período ocorria a industrialização, que se expandia nas grandes cidades, culminando no processo de movimento migratório, impulsionando, mais tarde, a massificação da escolarização. A ideia de racionalizar tudo que seja produzido num determinado sistema foi aplicada na concepção de currículo dessa época.

O livro *The Curriculum*, de John Franklin Bobbitt (1918), foi considerado um marco nos estudos sobre currículo, o qual desenvolveu uma teoria de currículo baseada na racionalização da educação para que esta seja medida e especificada na obtenção de seu resultado garantido a eficácia. Para Bobbitt (apud Silva, 2007, p. 23) “*o sistema educacional possa ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica*”. Antes disso, já havia sido publicado o livro *The Child and the Curriculum* de John Dewey, em 1902. Nesse livro, o autor insere a palavra currículo, porém, se preocupa com a questão da democracia. A intenção da educação de John Dewey, segundo Silva (2007), não é uma preparação para a vida ocupacional adulta, mas, um lugar de vivência o que nos permitia exercer a prática dos princípios democráticos.

No entanto, em 1923, outro livro é publicado. Desta vez do pesquisador em assuntos educacionais Werrett Wallace Charters, intitulado *Curriculum Construction*. Nessa obra, o autor que sempre se espelhou nas ideias progressistas de John Dewey desenvolveu no campo curricular um método de análise de construção curricular, em que buscava especificar tarefas consideradas essenciais no processo de elaboração de um currículo, para que isso acontecesse, segundo o autor, era necessário que o currículo passasse por “critérios” de construção para o seu desenvolvimento.

Essa metodologia de construção curricular de Charters influenciou vários estudiosos de currículo, inclusive, o Ralph W. Tyler, que, em 1949, lança o seu livro *Basic principles of curriculum and instruction*. É a partir desse livro que as ideias de currículo vindas de Bobbitt são consolidadas e amplamente divulgadas por Tyler, pois, a sua influência se estende a vários países, que passa a tê-lo com referência nos estudos de currículo do século XX, quem dominava esse campo nessa época era os Estados Unidos.

Desde seu surgimento, o currículo se defronta com impressões deixadas na sua concepção. Algumas dessas impressões são imagens que se materializaram na forma de uma definição, a qual é atribuída a currículo. Tal definição foi demarcada por fatores históricos

que alterou o seu sentido, levando na imprecisão. Essas imagens foram apontadas por William Schubert (apud SACRISTÁN, 1998, p.14) que as resume assim:

Currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo-nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como um programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram, por exemplo, num manual ou num guia do professor; o currículo também é entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas-como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma.

Organizando todas essas imagens mencionadas por esse autor, pode-se extrair delas cinco definições de currículo diferenciadas: Em primeiro, o currículo desempenha uma função social; segundo, o currículo como um plano educativo; terceiro, o currículo apresenta o seu modo formal de projeto de ensino; quarto, o currículo é visto por muitos como uma prática educativa; e finalmente, o currículo é exercido como uma atividade de discussão acadêmica, que é debatida constantemente nas universidades (SACRISTÁN, 1998).

A diversidade de definições de currículo se torna inevitável devido ao seu campo vasto e pouco articulado, o que permite o surgimento de teorias, que buscam uma definição de currículo determinando a maneira mais adequada de situá-lo numa realidade. Silva (2007, p.14) afirma que “uma definição não revela de fato o que é o currículo, ela nos mostra o que uma determinada teoria pensa o currículo é”. Então, não existe uma definição única de currículo, porém, há teorias que explicam o significado de currículo que esteja mais perto do seu conceito.

Silva (2007) ressalta as teorias de currículo, que foram apresentadas desde sua origem no campo do seu estudo e até a mais recente. Essas teorias se agrupam em três segmentos: (i) teorias tradicionais; (ii) as teorias críticas; e por fim (iii) as teorias pós-críticas. De acordo com Pacheco (1996), essa variedade de teorias é importante para investigar ainda mais sobre os estudos curriculares e que não há uma teoria unificadora, pois, essa pluralidade é a alternativa mais visível de compreender a problemática deste campo de estudo.

Existem vários olhares sob o currículo, porém, nenhum deles soube dizer qual é a finalidade do currículo. Talvez encontrar a sua essência seja o grande desafio devido a sua complexidade de terminologia. Assim, a contradição de sua natureza pode nos dar uma pista de como se estabeleceu no universo educacional.

De acordo com a sua historicidade que é abordada neste capítulo, iniciou-se quando a noção de organização foi atribuída ao currículo, levando a noção de classe escolar e depois sendo aplicada na noção de disciplina. Como todas essas noções já estavam do universo da educação, o currículo entrou para ajudá-la na tarefa de completar seus sentidos. Dessa forma, o currículo é visto como um papel ou um documento que registra tudo ao seu redor. Contudo, todo documento tem o seu propósito. Nos dizeres de Silva (2007, p. 150), “*o currículo é um documento que possui uma identidade própria*”.

1.2- Currículo e a suas teorias

Toda teoria nasce de um pensamento concebido a partir da observação feita a um fenômeno. Segundo Silva (2007, p.11.), “*a teoria é uma representação, de uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade a qual a antecede*”. Então, uma teoria de currículo pressupõe que algo precise ser descoberto para que explique como se estabeleceu nesse real. Assim, o currículo é o objeto que antecede a teoria, que o descreve e explica seus fenômenos. Contudo, uma teoria não se reduz na descrição de uma realidade, pois, ela está envolvida também na sua criação. O ato de descrever esse objeto, a teoria, da mesma forma, o concebe. O tal objeto que a teoria tenta explicar é o fruto da sua própria criação.

A palavra teoria é muito usada, por ser divulgada entre os vários meios de conhecimentos. O que se deve compreender, não é o seu significado, mas, a intenção por de trás daquilo que ela pretende descrever. A partir dessa percepção de sua intencionalidade teórica facilitaria no seu entendimento dos seus possíveis efeitos. Pois, cada teoria de currículo tem a sua particularidade que é identificada pelo conceito de seu currículo e a apresentação de sua abordagem curricular concebida por uma descoberta, tornando-a numa verdade de certa realidade.

Silva (2007, p.14.), acrescenta, ainda, que “*o mais instigante do que a busca da definição de um currículo e entender quais questões uma teoria de currículo busca responder*”. Toda teoria de currículo procura responder questões referentes ao modo de ensinar. Esses questionamentos são em forma de perguntas que buscam a resposta através de sua justificativa na escolha do ensinamento de um saber. Escolher um tipo de conhecimento a ser ensinado é uma maneira de selecionar pessoas que serão instruídas por ele. Portanto, uma teoria de currículo decide qual conhecimento mais apropriado ao perfil de ser humano que é idealizado por uma determinada sociedade.

Conforme Silva (2007), as teorias sobre currículo mencionadas anteriormente se classificam em três grupos: primeiro, as teorias tradicionais; segundo, as teorias críticas e,

terceiro, as teorias pós-críticas. Todas elas são apresentadas por esse autor que as trabalham em seu livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”.

A primeira dessa classificação é sobre as teorias tradicionais consideradas as pioneiras no estudo de currículo, seus representantes são: Bobbitt, Ralph Tyler, dos modelos tecnocráticos, e John Dewey, do modelo progressista de currículo. Apesar de estarem no mesmo grupo de teórico, porém, não compartilhavam a mesma ideia de estudo de currículo. Entretanto, elas surgiram para combater o currículo clássico humanista, que era utilizado na educação secundária do século XIX.

Os modelos tecnocráticos eram mecanicistas, em que o currículo era organizado de acordo com os objetivos específicos para alcançar a eficiência dos seus resultados. A palavra chave que os definem é a eficiência tirada do modelo de administração criado por Frederick Taylor, que influenciou o teórico Bobbitt, cujo seu intuito era transferir esse modelo de Taylor para a educação, objetivando assim, torná-la mais científica.

Silva (2007, p. 23) afirma que “*O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia*”. Por isso que a proposta educacional de Bobbitt segue os preceitos de eficiência de uma empresa, pois, baseou-se na forma como a sociedade, do século XX, definiu como seria a educação de massas. Outro teórico, desse modelo tecnocrático, é Tyler, o qual contribuiu na consolidação das ideias de Bobbitt, seguindo o seu modelo curricular, mas, como um diferencial a acrescentar a esse modelo, ao inserir as ideias: organização e o desenvolvimento, que se tornaram referência de sua proposta curricular.

Ao contrário dos modelos tecnocráticos, os modelos progressistas de currículo, incluindo o de Dewey, centravam nos interesses das crianças. Para Dewey, a democracia era algo mais importante do que o funcionamento de uma economia. Além do mais, Dewey tinha um posicionamento contrário das ideias curriculares de Bobbitt, pois, as achava tecnicista demais. Segundo Dewey (apud Silva 2007, p. 23), no currículo o que deve ser levado em conta é o interesse e as experiências das crianças e jovens; a educação não é uma preparação para a vida ocupacional adulta, mas, um lugar de vivência, o que nos permitia exercer a prática dos princípios democráticos.

A década de 60 foi marcada por vários movimentos sociais que ocorreram ao redor do mundo. A partir desses movimentos surgiram, também, teorias sobre o currículo que se intitulavam como movimento de renovação das teorias tradicionais. O questionamento é a palavra-chave que define as teorias críticas. Elas desconfiam de tudo que seja relacionado ao *status quo*, culpando-o pelas desigualdades sociais e injustiças que ocorriam no mundo. Silva (2007, p. 30) ressalta que “*as teorias tradicionais eram as teorias de aceitação, ajuste e*

adaptação, enquanto as teorias críticas são desconfiança, questionamento e transformação social.” O que importava para as teorias críticas é entender o efeito que o currículo faz diante de certos conteúdos.

O grupo de autores que se destacou por suas contribuições no estudo de currículo crítico, embora não esteja relacionado diretamente nesse estudo, tem influências significativas que serviram de bases para outros autores. São eles: Louis Althusser com seu livro: *A Ideologia e os Aparelhos ideológicos do Estado* (1970); Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, com a obra: *A Reprodução* (1970); e Paulo Freire, *A Pedagogia do Oprimido* (1970).

Apesar do autor Paulo Freire não ter desenvolvido uma teoria de currículo, em suas obras são levantadas questões referentes ao currículo. Na sua obra “*A pedagogia do oprimido*”, a educação bancária diz respeito à concepção em que foi constituída na visão crítica de Freire, o qual vê na figura do educador o que transmite conhecimento aos seus alunos, tornando-os passivos dessa relação. Contudo, ao fazer referência dessa concepção, o autor critica o currículo existente na educação, pois, ele defende que “*todo conhecimento tem a sua intencionalidade dirigida a alguém*” (SILVA, 2007, p. 59).

Alguns autores que desenvolveram estudos sobre as teorias críticas foram: Michael Apple, Henry Giroux e Michael Young. O primeiro deles é o americano Michael Apple, autor do livro: *Ideologia e Currículo*, publicado em 1979. Em sua visão crítica sobre currículo considera que esse se direciona na função ideológica, exercendo a função de selecionar os conhecimentos de acordo com os interesses de grupos dominantes, pois, “*o currículo não é o corpo neutro, inocente e desinteressado e conhecimentos*”. (APPLE apud SILVA, 2007, p. 46).

Outro teórico americano é o Henry Giroux, influenciado pelos ideais de Paulo Freire e da Escola Frankfurt, extraindo delas a sua base para a formulação de seu pensamento crítico curricular, fundamentado na concepção da política cultural. Como o currículo é constituído por vários significados e valores culturais, então, esses significados são todos sociais e envolvidos com as relações de poder e desigualdade, por isso foram impostos pelos grupos dominantes. Giroux (apud Silva 2007, p. 56), afirma que “*Não existe diferença entre, de um lado, o campo da pedagogia e do currículo e, de outro, o campo da cultura, pois o que está em jogo, em ambos, é uma política cultural*”.

Já o sociólogo inglês Michael Young, precursor do movimento da Nova Sociologia da Educação, surgiu para combater a tradicional sociologia da educação, juntamente com o antigo currículo. Esse movimento criticava a maneira analítica que a velha sociologia da

educação tinha em se preocupar com dados gerados a partir da medição do conhecimento passado nos testes escolares. Em sua visão crítica ao currículo está relacionado na investigação sociológica por trás dos conhecimentos escolares selecionados pelo currículo em que o poder está envolvido na organização dos conteúdos. Então, a sociologia do currículo entraria para combater esse poder enraizado no currículo antigo, por meio da construção social, buscando entender como a cultura tradicional pode refletir no conhecimento escolar daqueles que são subordinados a ela.

Não há uma teoria que fale a respeito do currículo oculto. Existem indícios de sua noção, porém, de maneira implícita. Esses indícios foram apontados pelos teóricos críticos que passaram a usar o conceito de currículo oculto em seus estudos curriculares. O primeiro a mencionar a concepção de currículo oculto de forma explícita foi Philip Jackson, em seu livro *Life in classrooms*, publicado em 1968. Nesse livro, o autor traz como definição de currículo oculto uma combinação de relações sociais, que dá significado mais diferenciado a vida de sala de aula e que cada aluno deve se adaptar nessa relação para que o convívio na escola seja mais agradável.

Segundo Silva (2007), o currículo oculto é formado pelos aspectos que envolvem o ambiente escolar que estão além do currículo oficial e, portanto, contribuem de maneira implícita nas relações promovidas em aprendizagens sociais. Os teóricos críticos veem o currículo oculto nas atitudes, comportamentos e valores que possam possibilitar a criança e ao jovem em se adaptarem no ambiente escolar. Silva (2007, p.79) ressalta que “*o currículo oculto ensina o conformismo, a obediência, o individualismo tudo por meio de rituais, regras, regulamentos e normas*”.

Entretanto, outras relações de esferas sociais distantes também se aprendem no currículo oculto, que podem desempenhar um papel importante no entendimento dessas relações. Como o currículo oculto está implícito, para identificá-lo é preciso conscientizar de sua existência por meio de um caráter investigativo que nos permita a sua compreensão, pois, as relações sociais acontecem no ambiente escolar e por isso tornariam mais visíveis. Conforme Silva (2007), as relações sociais que acontecem na escola se tornam mais visíveis se todas elas fossem desocultá-las, seria uma alternativa para combater a ocultação.

A última teoria desse grupo é a pós-crítica, a mais emblemática de todas em que a diversidade cultural se torna algo a ser investigado. No mundo contemporâneo em que vivemos é comum a diversidade cultural. Entretanto, essa “diversidade” que o mundo possui se torna, também, homogeneizada culturalmente. A homogeneização cultural é um instrumento poderoso que alguns grupos dominantes usam para inserir a sua cultura ao

dominado. Contrapondo, essa homogeneização, o multiculturalismo é um movimento que surgiu para reivindicar aos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. (SILVA, 2003, p. 85).

Esse movimento se tornou legítimo, pois, a sua luta é política e reivindica as diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a conviver no mesmo lugar onde se respeitem e se tolerem. Conforme Silva (2007), o currículo desse movimento seria baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas. O multiculturalismo dá continuidade na tradicional crítica ao currículo aliada a sua ação política de reivindicação cultural, apontando, a desigualdade de matéria de educação e currículo como as de gênero, raça e sexualidade.

Como esse movimento trouxe visibilidade ao problema no currículo, a outra esfera, desta vez o gênero, começa a ser questionada, principalmente, pelos movimentos feministas que criticam a desigualdade entre a educação e o currículo. O currículo educacional refletia e reproduzia os estereótipos da sociedade, porque a sociedade está feita de acordo com as características do gênero masculino. (SILVA, 2003, p. 93).

Já o currículo como narrativa étnica e racial levanta a questão da maneira que algumas identidades dominadas são tratadas no texto curricular, a maioria delas são referenciadas como exóticas e folclóricas.

Dentro das diferentes concepções sobre currículo encontrei na concepção da construção social de Michael Young aquela que poderá contribuir para olhar sobre o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

CAPÍTULO II

“Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia”. (Libâneo, 1998:116).

2 O CURRÍCULO E O CURSO DE PEDAGOGIA

Neste capítulo buscou-se analisar o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Para isso foi necessário entender a história do curso de Pedagogia no Brasil, partindo da própria definição do que é Pedagogia.

2.1- A Pedagogia.

No que diz respeito à palavra “pedagogia”, essa se originou do grego antigo, então, o termo *paidós* significa “criança” e *agode* designa “condução”, juntando-as e adaptando-as ao português formaram a palavra pedagogia. Então, na Grécia antiga, o pedagogo era aquele que conduzia a criança ao local de ensino das primeiras letras. (SAVIANI, 2008, p. 4). Ghiraldelli (2007, p. 11) afirma que *“O paidagogo era um escravo ou um serviçal e não um preceptor, alguém responsável pelo ensino. Porém, não era aquele que ensinava os conteúdos, a não ser alguns hábitos que estejam ligados aos costumes do local”*.

Hoje, ainda, se guarda um pouco de resquício quanto à origem de sua palavra, pois a mencionamos no sentido de ensinar ou conduzir alguém no caminho do conhecimento. Contudo, a pedagogia não se limita somente na condução ao ensino, ela também cria meios e procedimentos para que esse ensino ou conhecimento seja acessado de forma possível. A pedagogia se tornou um conceito que indica a maneira de conduzir a educação, porém, em um conceito pode haver várias definições envolvidas no seu processo histórico. Isso não difere da pedagogia, que possui suas doutrinas.

No entanto, há três doutrinas consideradas fundadoras do conceito de pedagogia. Em primeiro, Émile Durkheim, sociólogo da corrente positivista que se preocupava com a educação; segundo, o filósofo e psicólogo Jonhann Friedrich Herbart; e, por último, o progressista John Dewey. Todos eles tornaram a base referencial da pedagogia, pois, cada um deles deu uma definição à pedagogia de acordo com seus estudos relacionados a ela.

O primeiro deles foi Herbart que seguia a corrente filosófica realista, por meio dela a pedagogia se tornaria uma ciência, intitulada por ele mesmo de “Ciência da Educação”, o próprio iria defini-la: “*a pedagogia provém de uma ciência da educação*”, “*tudo advém de uma observação aferida da mente*”. (GHIRALDELLI, 2007: 23).

Já o seu defensor foi Durkheim que diferenciou os termos “pedagogia”, “educação”, e “ciências da educação”. Para ele, a educação é um fato social cuja sociedade transmite sua cultura e sua experiência de geração a geração, sempre, “*da mais velha a mais nova, garantindo a continuidade histórica*”. (DURKHEIM *apud* GHIRALDELLI, 2003: 24).

O Pragmatismo é a corrente filosófica representada por Dewey, que traz a prática das experiências e vivências que adquirimos ao longo de nossa constituição como ser humano, como investigação de conhecimento formado, onde se encontram todas elas no ambiente escolar. Dewey (*apud* Ghiraldelli, 2003:23) afirma que “*a educação tornou-se o banco de provas da filosofia, pois a escola seria o laboratório da filosofia*”. Esses autores contribuíram e influenciaram muitas gerações de educadores que utilizavam seus estudos sobre a pedagogia, inserindo na proposta seus pensamentos de educação.

Isso não foi diferente no Brasil. Na década de trinta aconteceram vários movimentos que deram início a verdadeiras revoluções no país. O primeiro deles foi o manifesto dos pioneiros da Educação Nova, em 1932, um documento elaborado por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, os quais se tornaram os precursores do mesmo. Apesar de juntos terem elaborado esse documento, porém, cada um deles seguia uma corrente filosófica, o que proporcionou ao termo pedagogia duas maneiras de se relacionar com a educação.

Essas duas maneiras fizeram com que a pedagogia seja referida ao seu campo de trabalho que é desenvolvido de acordo com os objetivos educacionais e com base em valores. Remetido assim, tradicionalmente, a filosofia da educação pregada por Dewey adaptada à moda brasileira. Outra maneira é a pedagogia que trabalha a educação partindo da realidade que se encontra e buscando sanar “*necessidades psicológicas das crianças e jovens dos setores da mais ampla de nossa sociedade*” (GHIRALDELLI, 2007: 30).

Ao tentar se afastar da utopia proporcionada pela filosofia e usar métodos que traziam mais status de ciências da educação, a pedagogia se constituiu como ciência da educação. Como a pedagogia se constituiu através de várias ciências humanas, então, a sua natureza é científica, pois, utiliza procedimentos e meios que cheguem ao campo de ensino e aprendizagem.

Libâneo (1998:116) define a pedagogia como uma área de conhecimento que investigue a realidade educativa de maneira geral e no particular. Através de seus conhecimentos

científicos e filosóficos, usando-os como técnicas, para buscar os objetivos e metodologias para uma atividade educativa. Para Mazzotti (1998), a pedagogia é uma ciência da prática educativa, pois, ela é a reflexão de seus fenômenos educativos.

Nota-se, portanto, que a pedagogia nasceu de três doutrinas que se tornaram a sua base conceitual. Contudo, cada doutrina traz uma definição de pedagogia a partir de seu ideal de educação. Muitos estudiosos veem a pedagogia como ciência da educação, por usar procedimentos e meios para alcançar o ensino e aprendizagem.

2.2-Curso de Pedagogia no Brasil: breve histórico

Para compreender como foi estabelecido o Curso de Pedagogia no Brasil, voltaremos ao seu início histórico, buscando a entender como instituiu a formação do pedagogo ao longo de seu processo no ensino superior.

No ano de 1939, foi instituído o curso de pedagogia por meio do decreto-lei nº 1.1190 de 4 de Abril daquele ano. Determinando a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas. Esse documento legal se tornou um “padrão federal” a ser seguido por todos os cursos que eram oferecidos pelas instituições do país (SILVA, 2003:11). A formação dos bacharéis durava por volta de três anos, depois de concluídos, mais um ano de curso de didática, formando-se em licenciado, esse esquema é conhecido como “3+1”. Na mesma época, na Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, foram instituídos, entre outros, os cursos sociologia e psicologia que mais tarde desenvolveram pesquisas relacionadas à educação (PIMENTA, 1997:20).

O Curso de Pedagogia dos anos 60 manteve o mesmo esquema de formação de antes, porém, ocorreram mudanças, a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que traz a palavra pedagogia em seu artigo 62, contudo, o pedagogo formado estaria habilitado para ingressar somente no curso de formação de orientadores de educação ensino médio. De acordo com o artigo 52 dessa mesma:

O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administrados destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Esse artigo deixa claro que a formação de professores para as séries primárias e da infância passava pelo ensino normal ou Curso Normal para que, assim, pudessem lecionar nas escolas. Portanto, a LDB de 61, não define a função do pedagogo.

Já no ano de 1962, com o surgimento do Parecer CFE nº251/62, determinaram-se algumas alterações a respeito do currículo mínimo, que se tornou a base para a formação e a duração do curso. Segundo Silva (2003), esse referido Parecer explicava a diferença profissional entre aquele se formava em “técnico em educação”, destinado ao bacharel, e a do professor pedagógico licenciado.

Diante dessas incertezas geradas por esse Parecer no Curso de Pedagogia, principalmente, por estudantes e especialistas deste campo, surgiu a ideia de reformular todo o curso, incluindo as disciplinas e a estrutura curricular do mesmo, projetando essa ideia no Parecer CFE nº252/69 que abolia a distinção do profissional entre bacharelado e a licenciatura em pedagogia. Silva (2003:26) afirma que “*o curso de graduação de pedagogia visando à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção escolar.*”.

De acordo com Saviani (2008), a lei da reforma universitária nº5.540/62 facultava a graduação em pedagogia ofertando as habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional. Assim, surge a era das habilitações que, segundo a interpretação de alguns educadores, tomaram conta do curso de pedagogia, tornando a sua formação fragmentada e, em consequência, levando à falta de identidade do curso.

Em 1970, foi feita uma consulta sobre este assunto ao conselheiro da época - Valnir Chagas- que propôs ao Conselho Federal de Ensino (CEF) uma reestruturação dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil. A proposta do conselheiro era de que os cursos de licenciatura tinham de se adaptar com as necessidades da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus da lei federal nº 5.692/71. (SILVA, 2003: 23). No ano de 1972, surge o Parecer CFE nº 867/72, que passou a exigir experiência de magistério “*anterior ao ingresso no curso ou à obtenção do diploma*” (SAVIANI, 2008:48).

Nessa mesma década de 70, foram instituídos os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), impulsionando a pesquisa em educação e difusão das pesquisas nas áreas educacionais. Esta vasta produção vai consolidar atividade científica na área da educação, onde a escola e os sistemas de ensino passam a ser objetos de investigação. Neste movimento,

educadores e cientistas da educação participavam da reconstrução da democracia brasileira, pois, era um período de ditadura militar. Discutiam a redefinição do curso de pedagogia e questionavam a identidade do curso e do profissional pedagogo. O movimento contrapôs-se a concepção tecnoburocrática oficial, que excluía a participação dos educadores na definição da política educacional. (PIMENTA, idem.).

Na década de 80, já havia uma ampla reflexão sobre a pedagogia e as demais licenciaturas, o que estava em pauta era a especificidade da educação. Essa década ficou conhecida pelas aberturas ao diálogo sobre a democracia eminente, pois, chegava ao fim o regime militar. O movimento de renovação a educação partiu do princípio da democratização de seu ensino. Então, entrou em pauta, a questão da formação do pedagogo para essa nova realidade democrática. Inclusive, o debate sobre a reformulação do curso de pedagogia e das licenciaturas mobilizou vários especialistas em educação, pois, a tendência predominante no movimento dos educadores era valorizar a formação do professor no curso de pedagogia e colocar as especializações após a graduação: “*Em termos curriculares, aponta para o que se denomina uma base comum nacional que articularia as disciplinas de fundamentos da educação, voltadas para as questões que a prática escolar-social coloca*”. (PIMENTA, 1997: 34)

Nos anos 1990, a questão da identidade do curso de pedagogia deixa ser uma das questões centrais do movimento coordenado pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Considera-se que as divergências já estariam superadas e o foco passa a ser a base comum nacional (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, 1990). (SILVA, 2003:75).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 1996, trata da formação básica como uma função do curso de pedagogia. Todavia, trouxe novamente a questão da identidade do referido curso, uma vez que, em seu artigo 62 introduziu os institutos superiores de educação como uma possibilidade de se constituírem em locais de formação de docentes para atuar na educação básica, e, em seu artigo 63, inciso I, incluiu, dentre as tarefas desses institutos, a manutenção do curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. Isso gerou uma dúvida se os institutos superiores de educação não estariam com as mesmas atribuições do curso de pedagogia. Considerando no seu artigo 64 da nova LDB, a noção base comum nacional é inserida nela. O que diz esse artigo:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, **a base comum nacional**. (CARNEIRO, 2010: 444).

O termo “base comum nacional” referido nesse artigo, não esclarece do que se trata o seu significado levando a imprecisão de sua interpretação. Nessa época a preocupação geral dos envolvidos com a educação era com a regulamentação da lei, cabendo às Instituições de Ensino Superior estruturar as propostas curriculares de seus cursos, de acordo com os princípios da nova LDB e também seguindo suas próprias interpretações dos artigos 62 e 64.

Outro impasse desta vez é a questão da pedagogia no que diz respeito ao seu aspecto epistemológico, ausente na referida lei. Esta ausência provocou várias discussões em torno do conteúdo e de seu significado de pedagogia porque a base comum nacional, mencionada pela mesma, refere-se apenas à organização do curso. De acordo com Saviani (2008), a crise no curso de pedagogia foi devido a demora na definição de suas diretrizes curriculares, o que veio a ser homologada somente em 2006. Todavia, em 2005, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 5, que trouxe em seu artigo 14 a formação dos demais profissionais de educação, conforme no art. 64 da LDB/96, sinalizando que será realizada nos cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos para todos os licenciados. (SAVIANI, 2008:64).

Como existe um conflito de interpretação entre o artigo 14 e o artigo 64 da LDB/96, o Conselho Nacional Educação faz uma releitura nesse artigo e apresenta alteração ao mesmo. A proposta dessas alterações ficou nos conforme do artigo 64 da LDB/96 e apresentando no artigo 14 o termo “Licenciatura em Pedagogia” que assegura a formação de profissionais da educação, mudanças essas ocorridas mediante aprovação do Parecer CNE/CP nº3/2006, que retifica as alterações referentes a esse artigo. Contudo, oportunizou também que o Conselho Nacional de Educação decretasse a Resolução do Parecer CNE/CP nº1, publicando-a no Diário Oficial da União de 16 de Maio de 2006, instituindo assim as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. (SAVIANI, 2008).

Na próxima seção serão abordadas informações sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, conhecida pela sigla DCN.

2.3- As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia

A Resolução CNE/CP nº1/2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, concedendo ao mesmo a licenciatura. Conforme consta no seu artigo 2, definiu que a formação é destinada ao exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O artigo 4 desta resolução apresenta como objetivos do curso:

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

Como não era esclarecido sobre a base comum nacional, a partir deste documento, o curso de pedagogia tem a licenciatura e sua base é a docência. O curso tem um caráter teórico investigativo de educação do ensino e aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. Já o perfil do graduando em pedagogia, que é construído ao longo de seu processo de formação, é baseado na teoria diversificada de conhecimentos e de práticas que articulam em dimensões a docência e a produção de conhecimentos científicos.

A Organização curricular do curso de pedagogia é centrada em núcleo de estudos básicos, aprofundamentos e diversificação dos estudos e os estudos integradores que proporcionam ao mesmo tempo uma variedade e identidade institucional própria, contribuindo na formação do licenciado. No artigo 7 é definido a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico no curso de licenciatura em pedagogia que é dividido em: (i) 2.800 horas dedicadas às atividades formativas; (ii) 300 horas dedicadas ao Estágio supervisionado em Educação Infantil e nos anos iniciais dos Ensino Fundamental; e, (iii) 100 horas em atividades dos interesses do aluno em aprofundar mais a teoria de seu curso. Contudo, a legislação deixa a critério das Instituições Superiores escolherem a forma mais viável para seus projetos pedagógicos.

Outro detalhe importante a ser considerando está no artigo 10 da resolução que determinou a extinção das habilitações nos cursos de Pedagogia que a partir de sua publicação não existiram mais. No artigo 5 da mesma, refere-se o inciso 16, sinalizando o que o egresso do curso de pedagogia deve estar apto a exercer em sua profissão.

Vários especialistas em educação criticaram as novas diretrizes curriculares. Um deles foi Saviani (2008:67), afirmando que *“as DCN são restritivas em sua essencial e extensivas nos acessórios”*. Já Libâneo (apud Saviani 2008: 68), ressalta que *“essa resolução tem na sua base imprecisões que leva na falta de clareza do significado de pedagogia e a redução à docência”*. Na mesma linha de crítica ao texto do DCN (Franco, Libâneo& Pimenta apud Saviani, 2008: 69) ressaltam *“que é simplista em sua concepção, reducionista no aspecto do exercício profissional do pedagogo, e a Pedagogia no diz respeito de sua fundamentação teórica se tornou precária e desconsiderando atuação científica e profissional do campo educacional”*.

Apesar das críticas referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais, porém, foi através de sua regulamentação que trouxe uma definição da formação do pedagogo e o curso passou a ter um grau de licenciatura. Definiu-se a uma formação específica, porém, restrita e diferente dos padrões que estudiosos da educação como Libâneo, Saviani e Pimenta conheciam sobre a formação de um pedagogo, no qual se envolve a ciência da educação em que se investigam os fenômenos educativos.

2.4- Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia UnB\ FE.

Segundo as informações contidas no site da UnB, o curso de pedagogia foi reconhecido por meio da Portaria Nr. 064745 em 30 de junho, de 1969. O seu projeto acadêmico passou por várias reformulações até a última que aconteceu em 2002, entrando em vigência. A justificativa das reformulações são os arcabouços legais que surgiram no decorrer dos anos, e por isso as mudanças eram necessárias.

Em 1997, iniciou o processo de reformulação curricular do curso de pedagogia, conseqüentemente, a de seu projeto acadêmico. Antes disso, em 1996, a Resolução 219 - do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE determinou que os créditos das disciplinas obrigatórias não ultrapassassem 70% de seu total. Incluindo também a nova lei de LDB/96 que passou a exigir as regras sobre a formação de profissionais. Com tantas mudanças acontecendo, uma revisão curricular se tornava inevitável.

Inúmeros encontros e debates marcaram a fase da reformulação que teve a participação de todos. Inclusive a dos docentes da FE e dos membros ANFOPE que trabalhavam em conjunto na perspectiva de elaborarem um documento que atendesse as exigências da formação profissional no campo educacional.

Nesses encontros eram levantadas questões básicas como: (i) Quais são os objetivos que o Curso de Pedagogia persegue hoje?; (ii) As atuais habilitações devem permanecer como base de organização da formação?; (iii) O que significa a base docente na formação do pedagogo? (iiii) As demandas e inovações devem ser contempladas ao repensar o Curso de Pedagogia na atual conjuntura? (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002).

O novo currículo busca formar pedagogo docente como rege as suas diretrizes, porém, não se aplicou somente a essa formação. O curso tem o interesse de formar pesquisador educacional com base teórica nas ciências humanas para serem aplicadas na educação. No seu entendimento, um profissional de qualidade deve participar de projetos de formação em ambientes não escolares, assumindo também o exercício de atividades não docentes em instituições de ensino, contudo, sem formar um generalista (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002).

Toda proposta tem sua intencionalidade que é explicada por meios de seus pressupostos que dão condição para a formulação do seu currículo. É nesse sentido, que uma proposta curricular precisa de princípios que os articulem elementos filosóficos, teóricos e metodológicos, que são as bases de construção de um projeto de formação. Em busca de um referencial que dê base na construção de seu projeto acadêmico, encontraram-se nas ideias de Edgar Morin os elementos que norteiam esse processo construtivo.

A função do projeto acadêmico do curso de pedagogia é tornar realidade os objetivos pretendidos pelo curso que são: formar educadores capazes de intervir na realidade, através de uma atuação profissional crítica e contextualizada. Formar também profissionais capazes de articular o fazer e o pensar pedagógico e 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. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA IDEM).

Todo currículo é organizado por meio de uma estrutura de conhecimento que pode ter uma intencionalidade. A intencionalidade no caso do curso de pedagogia é a formação profissional de docente, então o seu currículo é estruturado para este fim. Contudo, como um diferencial a ser considerado, o termo fluxo é adotado no aspecto curricular do curso com a finalidade de dar mais fluidez e movimento no conhecimento formativo.

O fluxo representa a estrutura organizacional do mesmo, onde se encontra os estudos como é definido. Com a proposta de inovação curricular esta ideia se encaixou “na busca do

equilíbrio entre a obrigatoriedade das disciplinas de base de formação docente e a liberdade proporcionada na escolha das disciplinas optativas”. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002: 10). O currículo se encontra dividido em disciplinas obrigatórias e optativas. As disciplinas obrigatórias estão direcionadas para base da formação docente, incluindo também os projetos que possuem “*uma autêntica formação prático-teórica*”. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002:11). Já as disciplinas optativas são de áreas que abrangem várias temáticas oferecendo ao graduando opções de estudos, articulando-as com as demais. O graduando do curso obtém a experiência na vivência do ambiente escolar e exerce a prática docente por meio dos projetos que possuem essa finalidade. Os projetos articulam ensino, pesquisa e extensão.

No decorrer do curso, o aluno realiza os projetos até concluí-los com a produção de seu trabalho final de curso. Vale lembrar que cada projeto é atribuído número de créditos que pode corresponder de 4 a 8 e vai depender da posição em que o graduando está no fluxo curricular do curso. Nos projetos 1, 2 e 3 a abordagem é mais teórica em que o graduando segue uma área temática que seja de seu interesse pesquisar, e junto com o docente desta área elabora um pré-projeto de pesquisa desenvolvendo todo arcabouço teórico de fundamentação para depois aplicá-la num campo de pesquisa.

A partir do projeto 4 inicia o estágio supervisionado, requisito obrigatório de formação do curso. É nessa fase que o graduando do curso coloca na prática aquilo que adquiriu de conhecimento ao longo de sua formação. Esse projeto está dividido em duas fases: a primeira é o período de observação em que o aluno vai em busca de uma escola onde pretende realizar a suas observações.

As observações são feitas num ambiente de sala de aula onde terá o professor regente que conduzirá o ensinamento de sua prática docente ao graduando. Já a segunda fase é a etapa do exercício da prática docente, em que o graduando aplica o seu conhecimento metodológico de ensino adquirido no curso e põe em uso no exercício da docência que é realizada num ambiente de sala de aula. Mas, acompanhado do professor regente, que nessa fase observará como o graduando vai conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com as diretrizes curriculares do curso de pedagogia, artigo 7, a carga mínima horária do estágio supervisionado deverá ser 300 horas dedicadas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, conforme o currículo de pedagogia da Faculdade de Educação, essas horas de dedicação no estágio supervisionado são de 240 horas, divididas em 120 horas na primeira fase do projeto 4 e 120 horas na segunda fase. O restante

das horas a ser totalizado se encontra nos projetos 1, 2 e 3. Esta diretriz deixou ao critério das instituições superiores escolherem a forma de usar essas horas em seus projetos pedagógicos acadêmicos.

Conforme são encontradas no seu projeto acadêmico, as disciplinas dão suporte para a base de formação profissional docente do curso de pedagogia da Faculdade de Educação. Elas estão organizadas de acordo com fluxo curricular do mesmo que atribuiu a cada uma delas 4 créditos, totalizando no final 92 créditos a serem cumpridos pelo graduando.

Essas disciplinas são a parte mais essencial de um currículo de curso de formação. É através delas que se obtém o conhecimento pedagógico. Segundo o Projeto acadêmico do curso de pedagogia, as disciplinas obrigatórias se encontram separadas por duas ciências: as pedagógicas e da educação. As ciências pedagógicas correspondem às disciplinas metodológicas de ensino, incluindo também a didática. Elas são mantidas no currículo do curso que as consideram componente obrigatório mínimo. Já as disciplinas das ciências da educação tem o propósito de ajudar o graduando no saber de seus estudos e elucidar os caminhos de sua profissão. As disciplinas obrigatórias do curso são: Administração das Organizações Educativas, Antropologia e Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento do Portador de Necessidades Educacionais Especiais, Avaliação Educacional, Ensino de Ciências e Tecnologia 1, Didática, Libras, Filosofia da Educação, Geografia para início da escolarização, História para início da escolarização, História da Educação Brasileira, História da Educação, Ensino e Aprendizagem da Língua Materna, Organização Educação Brasileira. Orientação Educacional, Orientação Vocacional Profissional, Perspectiva do Desenvolvimento Humano, Pesquisa em Educação 1, Políticas Públicas da Educação. Processo de Alfabetização, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Educação e Matemática. Cada disciplina dessa vale no currículo do curso 4 créditos. Para o aluno se formar no curso precisa obter 214 créditos, divididos entre as disciplinas obrigatórias, Projetos e disciplinas optativas.

Considerando todos os questionamentos tratados sobre os projetos acadêmicos e as disciplinas obrigatórias e optativas colocadas anteriormente quanto ao curso de pedagogia, foram definidos os objetivos gerais deste trabalho, que visam mostrar alguns questionamentos a partir da pesquisa que foi aplicada aos egressos.

CAPÍTULO III

3- METODOLOGIA

3.1- *O contexto da Pesquisa*

Este estudo é um recorte de uma pesquisa quantitativa que foi realizada no projeto de pesquisa - na Faculdade de Educação do Curso de Pedagogia - intitulado: “Inserção Profissional dos Pedagogos Egressos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília”, coordenado pela professora Maria da Conceição da Silva Freitas, oferecido na modalidade Projeto 3 no curso. Entretanto, os participantes desse projeto eram alunos da própria instituição e dois bolsistas de permanência.

Neste projeto, o objetivo principal era encontrar os egressos do curso de pedagogia para saber quais foram os seus caminhos profissionais. Para chegar identificá-los e fazer contato com os mesmos, foi necessário solicitar à Direção da Faculdade de Educação informações a respeito dos seus egressos. Essas informações foram a primeira coleta de dados para o projeto, já que, a maioria deles havia perdido vínculo com a instituição. O modo de ter contato com eles foi através do e-mail, escolhida por se uma ferramenta tecnológica que não requer ônus e de fácil acesso.

A segunda fase do projeto foi a elaboração de um questionário com dozes perguntas fechadas e duas abertas, todas elas referentes a profissão, o exercício da profissão, a escolha do curso de pedagogia e sobre o currículo do curso. O questionário foi escolhido pela coordenação da pesquisa por ser um instrumento metodológico mais viável para este caso.

O Método indutivo na pesquisa serviu para trabalhar o conceito de trajetória identitária. De acordo com Dubar (1998) é aconselhável usar o questionário para obter informações objetivas sobre os sujeitos e usar a entrevista para obter informações sobre questões subjetivas, ou seja, saber o que as pessoas pensam. Para ele existem dois modos de se considerar qualquer trajetória individual: objetivamente, como uma “sequencia de posições” em um ou mais campo da prática social, e subjetivamente, como uma “história pessoal” cujo relato atualiza as visões de si e do mundo. Dubar (1998) defende que se deve dar o mesmo grau de importância às categorias institucionais, determinando “posições objetivas” (Escolares e Profissionais) e às categorias de linguagem por indivíduos em situações de pesquisa em entrevistas, ou seja, as falas de si mesmo.

Neste caso, vamos reportar apenas “as posições objetivas” por se tratar de sujeitos que possuem uma profissão já consolidada. Como objetivos específicos da pesquisa quantitativa, foram definidos:

- 1- Identificar qual foi a contribuição do curso para a inserção do aluno no mercado de trabalho.
- 2- Verificar como foi a trajetória do aluno no currículo, por meio das informações sobre as disciplinas cursadas.
- 3- Identificar o que foi importante e o que faltou no processo formativo.

Como a quantidade de egressos do curso é muito grande, então, delimitamos amostragem da pesquisa entre 2006 a 2010, este período corresponde ao ano de formação dos egressos. Foi enviado o questionário para todos aqueles formados nesse período. Ao todo foram 530 questionários enviados, porém, 43 responderam.

Esse tipo de pesquisa se mostrou muito complicado para ser realizada porque a maioria dos egressos não respondeu o questionário e, além do mais, a desatualização dos e-mails fornecidos pela instituição não favoreceu a pesquisa.

A pesquisa “*Inserção profissional dos egressos do curso de pedagogia da FE/UnB*” usou o questionário definindo-se como uma pesquisa quantitativa. O trabalho de TCC, que ora apresentamos denominado “*Um Olhar Reflexivo no Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília: Trajetória de Egressos*” usou, especialmente duas perguntas que serão utilizadas em forma de abordagem qualitativa, onde, na questão 13, os egressos relatam se o currículo do curso de pedagogia os preparou para atuação profissional e na questão 14, trazem as sugestões para a melhoria do currículo do curso.

3.2. A pesquisa qualitativa deste trabalho

Para trabalhar esta pesquisa utilizaram-se do questionário as questões 13 e 14 por meio da abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa foi utilizada para análise das duas questões abertas que são o foco deste estudo, então, tratam-se da questão número 13: Você considera que o curso de pedagogia o preparou suficientemente para atuar na profissão? E da questão número 14: Que sugestões podem ser apresentadas no sentido da melhoria do curso de pedagogia?

Portanto, a abordagem aplicada deste trabalho é a qualitativa, pois pretendemos aprofundar o conhecimento sobre as percepções dos sujeitos. Sobre isso Gil (1999:27) conceitua como um processo de observação de fatos ou fenômenos cujas causas despertam o

interesse em investigar. Neste trabalho, o objetivo geral é analisar se o currículo do curso de pedagogia preparou o egresso para atuar profissionalmente e identificar as sugestões dadas pelos egressos para a melhoria do mesmo currículo. Já o objetivo específico é analisar qualitativamente duas questões do questionário da pesquisa Inserção Profissional dos Egressos do Curso de Pedagogia da FE.

Para isso, foi feito também uma análise documental do Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e a consulta à bibliografia referente às concepções sobre o curso de pedagogia no Brasil. Segundo Gil (1991: 51) uma fonte bibliográfica documental contribui na obtenção de informações para a realização de uma pesquisa. A fonte é sempre rica de dados estável onde pesquisador poderá tirá-las.

3.3- Quem são os sujeitos da Pesquisa?

Os sujeitos pesquisados são os 530 sujeitos que compõem o universo dos egressos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que se formaram entre 2006 a 2010. Para esta pesquisa usaremos duas respostas que 43 egressos deram ao questionário devolvido.

3.4- Materiais

O instrumento metodológico utilizado foi o questionário, porém, duas questões abertas serão analisadas por envolverem assuntos sobre o currículo do curso e sugestões para a sua melhoria.

Para Moresi (2003) pesquisar significa de forma bem simples procurar respostas para as indagações propostas. Em busca dessas respostas, usa-se o instrumento metodológico que ajude na obtenção de informação para a realização de uma pesquisa. Neste caso específico, o questionário se encaixou neste tipo de pesquisa por proporcionar uma investigação mais relevante nas apurações dos relatos feitos pelos sujeitos pesquisados.

De acordo com Gil (1999:129), *“um questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões”*. Aqui, o que contará mais importante serão as situações que foram vivenciadas pelos egressos no período de sua trajetória de formação no curso. A pergunta de um questionário deve ser compreensível para que não cause dúvidas ao respondente. Para isso, o tipo de pergunta conta na construção de um questionário por meio dela que se chega ao objetivo desejado pela pesquisa.

O instrumento metodológico usado foi o questionário porque atende todas as implicações da etapa da pesquisa que buscava os dados objetivos sobre os sujeitos envolvidos. Neste sentido, o questionário nos ajudou na obtenção das informações sobre o que os egressos viveram a partir do currículo da pedagogia da Faculdade da Educação da Universidade de Brasília.

3.5- Procedimentos

O procedimento utilizado foi o envio do questionário, por e-mail, aos 530 sujeitos pesquisados, e que tiveram um período para responder. Apenas 43 enviaram de volta o questionário respondido para que se analisassem as respostas. Essas respostas das questões serviram como elementos de coleta de dados, foram tabuladas, e, posteriormente, analisadas para a pesquisa quantitativa.

Para realização deste trabalho foi escolhida para análise duas questões abertas (questões 13 e 14), com opção sim ou não e uma justificativa de resposta. A partir dessas respostas justificadas pelos egressos pesquisados são analisados se o currículo do curso de pedagogia lhes preparou para a sua profissão e as sugestões que foram sugeridas para a melhoria do currículo do curso em questão.

CAPÍTULO IV

4-ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

No questionário se tem a questão 13: Você considera que o currículo do curso de pedagogia lhe preparou suficientemente para atuar na profissão?

Dos 43 respondentes, 13 (30%) disseram que Sim, quer dizer, sentiram-se preparados. Já 30 (70%) responderam que Não, ou seja, não se sentiram preparados. Considerando esses resultados, analisou-se o que significa para os respondentes estar preparado e estar despreparado para atuar profissionalmente na área da docência.

Os que sentiram preparados disseram que: *“Tive uma boa base na graduação”*. *“O curso de pedagogia da UnB me auxiliou na teoria, porém senti falta de prática”*. *“...currículo amplo me auxilia em diversas práticas no meu ambiente de trabalho”*; *“ O curso é suficiente para as atividades iniciais...porém falta as especializações”*; *“Carga teórica me possibilitou as várias áreas de atuação do pedagogo.”*; *“O currículo é abrangente e permite a qualificação”*.; *“Abriu os horizontes da pesquisa científica em educação.”*; *“...conhecimentos adquiridos me proporcionaram competência técnica para o exercício de minhas tarefas profissionais”*. Pode-se deduzir a partir dessas declarações que a parte teórica do currículo qualificou para a prática profissional.

Quanto aos que se sentiram despreparados, as respostas foram: *“O curso não ofereceu subsídios para atuação na área da docência”*, *“Os conhecimentos em Educação Especial foram mínimos”*, *“ O curso tem várias áreas de formação... mas, empobreceu na prática”*, *“Faltou a prática”*, *“O currículo é generalista”*, *“Curso amplo na teoria, mas, deixa a desejar na prática docente”*, *“Faltou a prática pedagógica”*, *“ Faltam mais questões ligadas a prática”*, *“Faltou na FE, Educação a Distância”*, *“A prática docente não foi significativa”*, *“ Muita teoria pouca prática”*, *“Faltou maior atenção à prática docente”*, *“O curso é voltado para a psicologia educacional”*, *“ O curso oferece a base laboral”*, *“Não tinha nenhuma noção de prática em sala de aula”*, *“O currículo contempla apenas a teoria”*, *“Preparou teoricamente”*, *“ Faltou a prática”*, *“ Não foi bem direcionado no curso”*, *“Faltou foco no currículo”*, *“O curso não preparou como professor”*, *“Faltou a didática”*, *“Curso dá um norte inicial”*, *“Conteúdos distantes da realidade”*, *“Os conteúdos*

superficiais”, “ Curso não aprofunda na área”, “ Curso é muito amplo”, “O currículo do curso foi insuficiente”.

Conclui-se que dentre os 70% é preponderante a falta da prática. Destacando a falta de prática para o preparo da docência, falta a didática, aprofundamento e existe carência de orientação acadêmica. Entretanto, no Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Brasília prevê a prática através dos Projetos 1 a 4 fase 2 que estão direcionados para este fim. Há também no currículo do curso disciplinas voltadas especificamente para a base docente. Todavia, alguns egressos sentem contemplados pelo curso que serviu uma boa base teórica na área de sua profissão.

A pergunta 14 do questionário viabilizou a coleta de sugestões que foram dadas pelos egressos pesquisados no intuito de melhoria no currículo do curso. Dos 43 respondentes ao questionário, 35 deles responderam essa pergunta. Então a pergunta 14 do questionário: Que sugestões podem ser apresentadas no sentido da melhoria do currículo do curso de Pedagogia?

As sugestões dadas pelos respondentes: *“disciplinas com Educação a Distância, pedagogia empresarial”*; *“ ampliação na prática no curso”*, *“disciplinas voltadas para a docência”*, *“mostrar como lidar com aluno em sala de aula”*; *“oferecer mais estágios durante o curso”*; *“ter mais visitas ao ambiente escolar”*; *“Práticas pedagógicas”*; *“Projetos destinados a prática”*, *“ênfase na didática”*; *“ investigar em disciplinas abordem novas tecnologias na educação”*; *“projetos proporcionam uma prática significativa”*; *“estágio obrigatório com carga horário maior”*; *“ênfase na prática “*; *“ ..mais aulas práticas”*; *“Maior contato com a realidade vivida pelos professores”*; *“ênfase em planos de aula, didática”*; *“desenho instrucional”*; *“articulação entre teoria e prática”*; *“Aperfeiçoar o estágio supervisionado”*; *“melhor a avaliação nas disciplinas do curso”*; *“incluir disciplinas de metodologias, planejamento e ensino e aprendizagem”*.

Dentro do campo sugestão é preponderante a prática no currículo. Para Mazzotti (1998) a pedagogia é a Ciência da prática, entretanto, os egressos identificam a falta da prática no curso de pedagogia. De acordo com o Projeto Acadêmico do Curso tem-se a prática docente que é exercida através de seus Projetos, iniciado a partir do Projeto 1 e que se estende ao Projeto 4 fase 2. No Projeto 4 fase 2 o estágio supervisionado é requisito obrigatório, em que o graduando do curso precisa exercer 240 horas de prática docente num ambiente escolarizado. Conforme as respostas dadas pelos egressos pesquisados, não se sabe ao certo a que prática estão se referindo, se é a falta da prática pedagógica ou a falta da prática docente,

pois, eles próprios se confundem nos relatos. Muitos dos egressos pesquisados sentem-se preparados com a base teórica oferecida pelo curso que lhes proporcionou uma qualidade na prática de suas profissões.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia trazem em seu artigo 7 a carga mínima de formação que precisa ser exercida pelo graduando do curso, que são 300 horas, as quais devem ser dedicadas exclusivamente ao estágio supervisionado em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 100 horas que seriam para a dedicação às atividades de interesse do aluno em aprofundar mais a teoria de seu curso.

Portanto, o projeto acadêmico do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília segue a diretriz do curso prevista em Lei, apesar de seu currículo prever a formação do pedagogo docente para a atuação na Educação Infantil e Séries Iniciais da Educação Fundamental. Contudo, tem uma preocupação do currículo do curso de pedagogia em formar também um pesquisador educacional com base teórica nas ciências humanas para serem aplicadas na educação, pois, o seu propósito curricular é uma pedagogia como prática social, em que se busca uma formação voltada para que o educador seja capaz de intervir na realidade através de sua atuação profissional crítica e contextualizada.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 aponta a base docente como critério de formação para os profissionais da educação, tornando-se a identidade do profissional do curso de pedagogia. Critério esse seguindo pelo currículo do curso de pedagogia da FE em que se têm as disciplinas obrigatórias direcionadas para essa formação, mas, sempre em busca de uma formação não generalista expressada pelo próprio. Em relação às sugestões dadas pelos egressos pesquisados, todas as disciplinas voltadas para a docência, porém, algumas citadas, estão direcionadas a formação não escolar, por exemplo: Pedagogia Empresarial, Educação a Distância e Desenho Instrucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os objetivos de analisar se o currículo do curso de pedagogia preparou o egresso para atuar profissionalmente e identificar as sugestões dadas pelos egressos para a melhoria do mesmo currículo foram alcançados através da análise das questões 13 e 14, onde os respondentes sinalizaram se sentirem despreparados profissionalmente e, por isso, as sugestões propostas pelos egressos são para a melhoria do currículo do curso de pedagogia da FE. As sugestões dadas foram disciplinas voltadas para a docência. Destaca-se a falta de prática no currículo do curso, o que fez muitos egressos se sentirem despreparados para exercer suas profissões.

Entretanto, devemos considerar que todo estudante que se forma numa Universidade irá desenvolver no trabalho a habilidade da prática profissional, porém, isso reforça a importância de se pensar que as disciplinas oferecidas pelo curso devem ter maior integração com as escolas. O currículo diversificado do curso de pedagogia da Faculdade de educação da Universidade traz uma formação mais diferencial no aspecto de formar tanto o docente professor, quanto um pesquisador educacional.

Apesar de os egressos relatarem a falta da prática no curso, a questão precisa ser mais pesquisada no sentido de buscar mais informações a respeito do significado dessa prática. De acordo com o Projeto Acadêmico do curso da FE, é oferecida a prática através dos Projetos 1 a 4, fase 2, e as disciplinas voltadas para a formação docente. Nesse sentido, a contribuição dos egressos é importante para o aperfeiçoamento do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Os estudiosos de Pedagogia têm diferentes pontos vistos do que é a pedagogia, principalmente na questão da formação. Segundo Libâneo (1998:117) o pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturais, contextos, situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações. Ainda se discutem a formação do pedagogo: Professor ou Bacharel? Portanto, a contribuição dos egressos é de grande valia para alcançar os objetivos.

PERSPECTIVA PROFISSIONAL

*“Não haverá borboletas se a vida não passar
por longas e silenciosas metamorfoses.”*

*Rubens Alves.
Rubens Alves*

Chega ao fim desta longa caminhada acadêmica a qual desfrutei de muitas alegrias e também obstáculos que, aliás, foram muitos. Mas, concluo este curso na perspectiva de buscar mais aprimoramento na minha formação profissional, provavelmente, na realização de pós-graduação.

O projeto de Pesquisa no qual participei como bolsista me proporcionou um conhecimento a respeito do processo formativo do curso de pedagogia. E por isso, pretendo dar continuidade nessa linha de pesquisa porque é importante conhecer mais as implicações que envolvem o processo de formação do pedagogo.

Contudo, agora anseio em exercer a profissão que escolhi, com plena consciência das dificuldades que enfrentarei por trabalhar numa área tão desvalorizada como é a educação. Mas, com a esperança de que um dia isso mude e o educador seja valorizado profissionalmente.

Outra possibilidade para projetos futuros é também estudar para concurso público. A estabilidade proporcionada pelo serviço público é muito atrativa e, se possível, darei início ao cursinho para este fim. Este trabalho trouxe uma grande contribuição na minha formação acadêmica e ajudará também àqueles que buscam saber mais sobre a formação do curso de pedagogia.

REFERÊNCIAS

BRASIL, lei nº 4.024. 20 de Dezembro de 1961: as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < [http:// www.planalto.gov.br\ ccivil_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)> Acesso em 6 fevereiro de 2013.

____Resolução CNE\CP nº1, de 15 de maio 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> . Acesso em 12 fevereiro de 2013.

____**Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia**. Brasília: Faculdade de Educação, 2002.

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 17 ed. Editora: Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2010. Páginas: 443- 444.

DUBAR, Claude. **Trajetórias sociais e formas identitárias**: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Educação & Sociedade. Print version JJJN0101-7330 vol. 19 nº 62. Campinas, Abril. 1998. [http:// dx.doi.org/10.1590/30101733001998000100002](http://dx.doi.org/10.1590/30101733001998000100002).

GHIRALDELLI Júnior, Paulo. **O que é Pedagogia?**. 4º edição. Editora: Brasiliense, Primeiros passos. São Paulo, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª edição. Editora: Altas, São Paulo, 1991. Páginas: 51-53.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5º ed. Editora: Altas. São Paulo. 1999. Páginas: 29-129.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: Teoria e História. 3º edição. Editora: Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1995. Capítulo 2, p: 31-43.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia Ciência da Educação?** 2º edição. São Paulo: Cortez, 1998. Páginas: 107 -132.

MORESI, E. (organizador). **Metodologia de Pesquisa**, Universidade Católica da Brasília, 2003.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto: Porto Editora, 1996. 270, paginas.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 2º edição. São Paulo: Cortez, 1997. Páginas: 30-40.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3º edição. Editora: Artemd, Porto Alegre, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2ª edição. Editora: Autores Associados, Campinas, São Paulo, 2008.

SILVA, Carmen Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: História e Identidade. 2º ed. Editora: Autores Associados, Campinas, São Paulo, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade;** uma introdução às teorias do currículo. 2º Ed. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2007.

ANEXO – As Perguntas que foram usadas para a Pesquisa deste Trabalho: Retirada do Questionário

13. Você considera que o currículo do curso de pedagogia lhe preparou suficientemente para atuar na profissão?

Sim Não - Por quê?

14. Que sugestões podem ser apresentadas no sentido da melhoria do currículo do curso de pedagogia?

**QUESTIONÁRIO USADO NO PROJETO DE PESQUISA QUANTITATIVA.
“Inserção profissional dos pedagogos egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A FE precisa saber qual é o seu caminho profissional”.**

A Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB está realizando uma pesquisa sobre a vida profissional dos seus ex-alunos.

Solicitamos a colaboração de responder o questionário abaixo, no prazo máximo de 5 dias, para o endereço eletrônico , que será de extrema valia para avaliação da eficácia e eficiência do curso de Pedagogia ministrado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília- UnB.

OBS: As informações prestadas serão de caráter confidencial.

Formulário de Egressos- Pedagogia UnB\ FE

1. Atual situação de trabalho

- Apenas estuda
- Desempregado
- Desempregado e não estuda
- Trabalha na área de formação
- Trabalha fora da área de formação

2. Se você estiver desempregado, responda:

2.1 Há quanto tempo?

- até 6 meses
- de 6 meses a 1 ano
- de 1 ano a 2 anos

mais de 2 anos

2.2- Caso tenha sido demitido por iniciativa da empresa, qual o motivo?

- Impontualidade
 Baixo desempenho
 Falta de experiência
 Conhecimento técnico deficiente
 Dificuldade de relacionamento com os colegas
 Outros: Especifique _____

2.3- Caso tenha pedido demissão, qual o motivo?

- Baixo salário
 Dificuldade de acesso a Empresa
 Dificuldade de relacionamento com a Chefia e/ou colegas
 Incompatibilidade das tarefas com a formação universitária
 Outros: Especifique _____

3. Caso você trabalhe como pedagogo/a, qual o regime de trabalho?

- Contrato de trabalho pela CLT
 Funcionário público
 Autônomo ("free lance")
 Profissional liberal
 Cooperativado/terceirizado
 Empresário
 Contrato temporário

4. Em caso de resposta afirmativa na questão 3, assinale a(s) função(ões) que ocupa na empresa/escola?

- Professor/instrutor
 Coordenador pedagógico
 Diretor/Chefe
 Profissional liberal
 Assessor/Consultor
 Empresário
 Outros: Especifique _____

5. Tempo total de trabalho em atividade de nível superior até a presente data:

- até 1 ano
 de 1 a 2 anos
 de 2 a 3 anos
 de 3 a 4 anos
 de 4 a 5 anos

6. Renda bruta mensal resultante da sua atividade como pedagogo/a:

- até R\$ 1.000,00
 de R\$ 1.000,00 até R\$ 2.000,00
 de R\$ 2.000,00 até R\$ 3.000,00

7. Atividade que exerce atualmente:

- Docência no Ensino Fundamental
 Gestão escolar Qual área: _____
 Comércio
 Concursado/a Qual setor: _____
 Administrativa

8. Tipo de escola ou empresa que trabalha:

- Empresa individual
 Microempresa
 Pequena empresa
 Média empresa
 Grande empresa
 Empresa ou Órgão Público

9. Para você, o exercício da sua profissão de professor/pedagogo é meio de:

- subsistência
 promoção social
 satisfação pessoal
 financiar cursinho/faculdade
 financiar cursinho para concurso público

10. O motivo principal da escolha do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da UnB foi:

- vocação para ser um professor das séries iniciais
 ensino superior de qualidade
 possibilidade de ascensão financeira e social

- maior facilidade e rapidez de inserção no mercado de trabalho
- Outros. Especifique: _____

11. Após concluir o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da UnB você prosseguiu seus estudos?

- sim
- não

Em caso afirmativo, responda:

- em outro curso superior
- para aperfeiçoamento e atualização na área de formação
- em curso de especialização na área de formação
- em curso superior em outra área de conhecimento

12. Caso seja necessário um aprofundamento da pesquisa, qual a alternativa mais indicada para você?

- contato telefônico
- contato por e-mail
- entrevista pessoal com agendamento prévio
- não tem interesse/disponibilidade em participar

13. Você considera que o currículo do curso de pedagogia lhe preparou suficientemente para atuar na profissão?

- Sim
- Não - Por quê?

14. Que sugestões podem ser apresentadas no sentido da melhoria do currículo do curso de pedagogia?