



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação

**PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA:
CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO ALUNO NO
DECÊNIO 2003-2013**

HELIO GUIMARÃES PEREIRA

BRASÍLIA – DF
DEZEMBRO – 2013

HELIO GUIMARÃES PEREIRA

**PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA:
CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO ALUNO NO
DECÊNIO 2003-2013**

Trabalho Final de Conclusão de Curso apresentado, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dr^a. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira.

BRASÍLIA – DF
DEZEMBRO – 2013

Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira

(Presidente)

Professora Dr^a. Carmenísia Jacobina Aires Gomes

(Examinadora – Universidade de Brasília)

Professora Dr^a. Catarina de Almeida Santos

(Examinadora – Universidade de Brasília)

Professora Dr^a. Shirleide Pereira da Silva Cruz

(Examinadora – Universidade de Brasília)

Dedico este trabalho aos homens e mulheres que atuam de forma incansável e abnegada no Sistema de Ensino do Distrito Federal.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao amor austero de meu pai e ao amor incondicional de minha mãe, antes de tudo, pois se cheguei até aqui e se mereço algum elogio, definitivamente é por resultado de uma educação sólida em valores e em amor.

Agradeço à amiga Lygia Zigolis, pedagoga e servidora da Secretaria de Graduação do Curso de Pedagogia da UnB, que com paciência e boa vontade, auxiliou na obtenção das listas de ofertas das disciplinas e projetos.

À servidora Ana Cristina Danicki Aureliano Rosa, secretária da Coordenadora de Graduação do Curso de Pedagogia da UnB, que com a mesma paciência e boa vontade da Lygia, auxiliou na obtenção das listas de ofertas das disciplinas e projetos e sanou dúvidas a respeito desses documentos.

À professora Catarina de Almeida Santos, que considero co-orientadora desse trabalho, que me fez crescer como pedagogo e ser humano, sempre que discutíamos assuntos da educação, e quase sempre divergíamos, mas sempre a amizade e o respeito superaram qualquer diferença seja metodológica, seja filosófica. Sei que sempre serei grato à sua atenção e carinho dispensados à minha pessoa.

À professora e orientadora Danielle Xabregas Pamplona Nogueira, que conheci logo no meu primeiro semestre, durante os eventos do Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia, e que tive o prazer de ser aluno tempos depois. Agradeço à sua postura doce e profissional, meiga e sensata, delicada e justa, entusiasmada e firme. Sinto orgulho de ter sido orientado pela sua pessoa e desejo que nossa parceria continue ativa por muitos anos, pois sinto que ainda tenho muito o que aprender com o seu exemplo.

Agradeço aos meus amigos de curso, que dividiram comigo tantas alegrias, ansiedades, tristeza de perdas e euforia de vitórias. Por vezes me senti pai e irmão deles, mas por eles sempre fui visto como um amigo querido. Vocês me acolheram e me receberam como um igual. Possivelmente repassei um pouco da minha experiência de vida, que é um apenas um pouco maior que a de vocês, mas certamente devo muito mais a vocês do que o contrário.

Aos meus alunos, que durante o estágio reforçaram o quanto acertei em escolher a Pedagogia como uma nova carreira, que me mostraram o quanto ainda preciso melhorar para ser digno de ser professor de uma turma tão especial. Obrigado pelo carinho sincero e amor verdadeiro que foi oferecido a um estranho que certo dia adentrou à sua sala de aula, uma pessoa que realmente estava disposto a ensinar, mas que no fundo aprendeu.

"A Ciência não pode prever o que vai acontecer, só pode prever a probabilidade de algo acontecer"

César Lattes

RESUMO

O presente trabalho monográfico analisou o processo de formação do pedagogo do turno noturno, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, a partir da análise da oferta das disciplinas obrigatórias, optativas e dos projetos curriculares oferecidos no período compreendido entre o 1º semestre de 2003 ao 1º semestre de 2013. Para este estudo, em termos metodológicos, realizou-se uma pesquisa quantitativa, com procedimentos técnicos bibliográficos e documentais. As disciplinas e os projetos, ao longo desse período, foram comparados com o que preconiza o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, no que diz respeito a formação, buscando atender aos objetivos específicos: identificar, no Projeto Acadêmico, o perfil de pedagogo e as áreas de formação; identificar no rol das disciplinas obrigatórias e optativas, o perfil de pedagogo proposto pelo Projeto Acadêmico e o perfil apresentado na lista de oferta e identificar no rol projetos, o perfil de pedagogo proposto pelo Projeto Acadêmico e o perfil apresentado na lista de oferta. Assim sendo, os dados analisados foram coletados por meio de um estudo minucioso e análise documental; foi realizada uma análise da estrutura curricular do curso, comparando-a com o perfil de aluno que se deseja formar com o que realmente é formado. A revisão de literatura trouxe subsídios às análises ao apresentar a trajetória histórica do curso, com o estudo das principais legislações sobre o assunto e a concepção de que a base docente é a base formativa do pedagogo; também foi estudado o tema “currículo”, sua conceituação e classificações: formal, real e oculto. A análise dos dados nos permitiu identificar que o perfil do pedagogo, em síntese, é composto de quatro elementos: formação docente, atuação em ambientes não escolares e exercício de atividades não docentes em instituições de ensino e a de pesquisador educacional. As respectivas áreas dos componentes obrigatórios também foram identificadas: Ciências Pedagógicas, Ciências da Educação e Estudos de ordem organizacional e administrativa. Foi comparado o perfil, as disciplinas obrigatórias, optativas e os projetos curriculares com as áreas dos componentes obrigatórios e com o projeto de formação, sendo que as disciplinas obrigatórias e as optativas direcionam e concentram a formação para a área das Ciências da Educação e para os projetos; fragmentam a formação em virtude da efemeridade e da quantidade oferecida. O estudo permitiu conclusões importantes sobre o Curso de Pedagogia, sobre o perfil de pedagogo proposto em seu Projeto Acadêmico que se deseja formar e sobre o que realmente é formado, ao término do curso. Também permitiu que se fizessem recomendações para o aperfeiçoamento do curso em termos do direcionamento que se deve tomar.

Palavras-chave: Currículo. Formação de pedagogos. Gestão curricular. Perfil. Projeto Acadêmico.

MEMORIAL

Sou natural da cidade do Rio de Janeiro, nasci em 20 de novembro de 1972, primeiro filho do segundo casamento de Milton com a senhora Helena. Carioca do bairro do Riachuelo de onde saí em 1989 para residir em Barbacena, MG, situação que marcou profundamente minha vida.

Tive influências de minha avó paterna e de meu avô materno, com quem convivi bastante em minha infância e adolescência. Misturas de culturas do Norte e Nordeste do Brasil, assim como de Minas Gerais.

Estudei no Colégio Salesiano, unidade Riachuelo, assim como meu pai e irmãos, de 1979 a 1986. Desde pequeno nutri o desejo de ser piloto da Força Aérea Brasileira (FAB). Entre 1987 e 1988 estudei no Colégio-Curso Martins, unidade Méier, Rio de Janeiro, com o objetivo de me preparar para os concursos de admissão às escolas militares.

Após intensos preparativos que me levaram até a sair do fluxo seriado em que me encontrava, para me dedicar exclusivamente ao curso preparatório, logrei êxito. Cursei o antigo 2º grau na Escola Preparatória de Cadetes do Ar, Barbacena/MG, de 1989 a 1991. Nessa escola travei amizades que ainda hoje são mantidas. Consegui superar as dificuldades apresentadas como a distância da família, o internato militar e as demais peculiaridades, que de forma voluntária escolhi. Este período foi extremamente marcante, pois considero o marco divisório entre minha adolescência e o ingresso na vida adulta em todos os aspectos.

Não segui carreira por ter adquirido miopia ao longo deste período, sendo reprovado nos exames médicos para ingresso na Academia da Força Aérea e por consequência desligado da FAB em dezembro de 1991. Esse foi mais um grande marco em minha vida, porém de forma negativa.

Regressei ao Rio de Janeiro onde voltei a estudar no Colégio-Curso Martins visando vestibulares e concursos militares de nível médio. No final de 1992, prestei concurso para o Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal (CBMDF), sendo aprovado e classificado. Em 04 de janeiro de 1993, apresentei-me na Academia de Bombeiro Militar, em Brasília, para início do

Curso de Formação de Oficiais Bombeiro Militar, mudando para a cidade de Brasília, morando na própria Academia.

Em 30 de novembro de 1995, fui declarado Aspirante-a-Oficial Bombeiro Militar, sendo designado para servir no quartel sediado no Aeroporto Internacional de Brasília, atuando como instrutor da tropa e dos funcionários da comunidade aeroportuária. Também servi no Estado-Maior da Corporação, entre 1998 e 2001, participando ativamente como instrutor da Corporação, nos cursos de formação de oficiais e de sargentos; servi como Ajudante de Ordens do Secretário de Segurança Pública do DF entre 2001 e 2007 e fui Oficial do Colégio Militar Dom Pedro II, onde desempenhei funções de coordenador pedagógico, coordenador disciplinar e vice-diretor.

Cabe ressaltar, que o período em que permaneci no Colégio Militar, foi o tempo em que mais trabalhei e o que mais me fez feliz e realizado em seus quase vinte anos de serviços prestados. Foi com essa experiência em educação obtida no colégio, que decidi que retornaria ao ensino superior, desta vez para cursar Pedagogia. Pretendo retornar ao colégio ou a outro estabelecimento de ensino do Corpo de Bombeiros para aplicar os conhecimentos adquiridos e contextualizá-los ao ensino militar da Corporação.

Ocupo atualmente o posto de Major do quadro de Oficiais Combatentes sendo promovido em 21 de dezembro de 2009. Nesse período fui designado para o meu primeiro comando de unidade: Comandante do Centro de Operações e Comunicações do CBMDF. Com a extinção desta unidade, fui transferido para o Comando Operacional, tendo como atribuição reorganizar as estatísticas operacionais da Corporação. Pouco tempo depois participei da seleção para o curso de pós-graduação em Teorias e Fundamentos, curso esse concluído com a apresentação do artigo: O Colégio Militar Dom Pedro II diante da nova organização básica do CBMDF em 2011.

Em 2012, tive uma passagem rápida pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças do Corpo de Bombeiros, onde exerci a função de coordenador pedagógico dos cursos lá oferecidos. Nesse mesmo, ano fui designado para ser o Chefe da Seção de Avaliação Institucional da Diretoria de Ensino da Corporação e simultaneamente frequentei o Curso de Altos Estudos para Oficiais Combatentes com Especialização em Gestão Corporativa, onde

apresentou o trabalho final de curso intitulado - Gestão do Ensino Bombeiro Militar: análise curricular do Curso de Altos Estudos para Oficiais Combatentes e a relação entre seus objetivos e as demandas da Corporação.

Entre os anos de 2002 e 2007, cursei Licenciatura em Física na Universidade de Brasília, não chegando a concluir tal curso. Em 2009, cursei um semestre de Pedagogia no Centro Universitário Unieuro. Em 2010, retornei à UnB onde estudo nesse mesmo curso.

A decisão de ingressar no curso de Pedagogia, consolidada pela passagem pelo colégio dos bombeiros, foi sendo reforçada a cada dia. Enquanto muitos alunos não sabiam se haviam feito a escolha certa, estava cada vez mais certo da opção pela Pedagogia; e retornar aos bancos da UnB, depois de ter sido jubilado do Curso de Física, trazia uma certa satisfação, já que a não conclusão desse curso e a forma com que saí da UnB, formaram outro ponto negativo.

Ao ingressar na Pedagogia, diferenciava-me dos meus colegas por ser mais velho, ter objetivos claros e definidos em relação ao curso além de ter uma experiência profissional já consolidada, inclusive na área de ensino. Entretanto, não me senti distante ou isolado do restante dos alunos que ingressavam no curso noturno. Dentro do grupo, predominantemente jovem e feminino, as trocas de experiências e de conhecimento foram altamente favoráveis, além das amizades firmadas.

As comparações entre a Faculdade de Educação, como centro de formação de docentes, com as instituições de formação militar pelas quais passei eram inevitáveis. A doutrina Socialista, adotada por inúmeros professores e que predominava na maioria esmagadora das disciplinas era uma novidade em relação ao positivismo reinante nas instituições de ensino militares. Tal oposição teórica e doutrinária revelou-se fonte de embates entre a minha pessoa e diversos professores, sempre mediados pelo respeito mútuo e admiração deste pelos seus mestres. Tais embates contribuíram para a minha formação docente e trouxeram um novo olhar sobre o papel do professor, da escola e da educação. Em relação à sociedade, sinto-me mais consciente de que possuo enorme responsabilidade social e que também não se pode tratar de forma igual os desiguais.

Ao concluir o Curso de Pedagogia, sinto-me não cansado, mas frustrado por me descobrir um “ignorante”. São tantos os aspectos ligados à educação e de tal importância que ao emergir da faculdade, sento que estou diante de um mar de conhecimentos com apenas um palmo de profundidade e que mesmo assim corro o risco de me afogar; sinto que devo saber mais, que devo cercar-me de mais teorias, técnicas, métodos e práticas. Encarar uma classe de alfabetização, iniciar o letramento de uma criança, apresentar a Natureza e seus fenômenos aos alunos em seu início escolar, e etc., configuram missões dignas e árduas para um pós-doutorado, o que se dirá de um recém graduado?

Mas sentir medo é comum e normal ao ser humano, não sendo vergonha nenhuma em reconhecer tal sentimento. Vergonha seria ser derrotado, deixar o medo vencer. O medo é apenas mais um estímulo para que mais um obstáculo seja transposto e que seja assim, não só hoje mas em todos os dias em sala de aula.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Comparativo de artigos das Constituições de 1934 e 1937.....	26
Figura 2 – Esquema adaptado para a teoria do currículo.....	43
Figura 3 – Relações entre as classificações de currículo.....	48
Figura 4 – Perfil do pedagogo a ser formado.	63
Figura 5 – Classificação em áreas das disciplinas obrigatórias.	64
Figura 6 – Polos do Projeto de Formação da FE/UnB.	65
Figura 7 – Síntese do processo de formação do perfil do pedagogo.	66
Figura 8 – Quadro das disciplinas classificadas como Ciências Pedagógicas	69
Figura 9 – Quadro das disciplinas classificadas como Ciências da Educação.	69
Figura 10 – Quadro das disciplinas classificadas como Estudos de ordem org. e adm.	69
Figura 11 – Quadro com os projetos do polo da práxis.	70
Figura 12 – Quadro com as disciplinas do pólo da formação pedagógica.	71
Figura 13 – Quadro com as disciplinas do pólo das ciências da educação.	71
Figura 14 – Quantidade e percentual das vagas dos Estudos de ordem org. e adm. ..	73
Figura 15 – Quantidade e percentual das vagas das Ciências Pedagógicas.	74
Figura 16 – Quantidade e percentual das vagas das Ciências da Educação.	75
Figura 17 – Distribuição dos projetos pelos semestres.....	84
Figura 18 – Demonstrativo da quantidade de projetos oferecidos.....	85
Figura 19 – Evolução dos Projetos 3, fases 1 e 2.....	86
Figura 20 – Evolução dos Projetos 4, fases 1 e 2.....	87
Figura 21 – Evolução dos Projetos 5.	88
Figura 22 – Quantidade de projetos por áreas temáticas.....	90
Figura 23 – Oferta de fases por projetos.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resumo do fluxo curricular.	56
Tabela 2 - Disciplinas obrigatórias do PAD.	67
Tabela 3 - Disciplinas obrigatórias do MTC.....	68
Tabela 4 - Disciplinas obrigatórias do TEF.....	68
Tabela 5 - Vagas e percentual nas áreas dos componentes obrigatórios.	76
Tabela 6 - Resumo das disciplinas optativas por área.	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADM.	Administrativa
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
C.H.	Carga horária
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CÓD	Código
CP	Conselho Pleno
DEPT^o	Departamento
FE	Faculdade de Educação
FORMANCIPA	Formação Integrada e Emancipadora de Acesso à Educação Superior
GEPE	Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MTC	Departamento de Métodos Técnicas
OAI	Orientação Acadêmica Integral
OBRIG	Obrigatórias
OPTAT	Optativas
ORG.	Organizacionais
P3/1	Projeto 3 Fase 1
P3/2	Projeto 3 Fase 2
P4/1	Projeto 4 Fase 1
P4/2	Projeto 4 Fase 2
P5	Projeto 5
PA	Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia
PAD	Departamento de Planejamento e Administração
REJUGES	Representação Social, Juventude e Gestão Escola
RPCEE	Regulamento dos Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino
SAA	Secretaria de Administração Acadêmica
TEF	Departamento de Teoria e Fundamentos
TFC	Trabalho Final de Curso
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 – CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	21
1.1 Trajetória histórica.....	21
1.1.1 Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.....	22
1.1.2 Parecer nº 251/62.....	26
1.1.3 Parecer nº 252/69.....	28
1.1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais.....	31
1.2 Base docente do pedagogo.....	35
CAPÍTULO 2 CURRÍCULO.....	39
2.1 Conceituação	39
2.2 Currículo formal.....	44
2.3 Currículo real.....	46
2.4 Currículo oculto	47
2.5 Relação entre formal, real e oculto	48
CAPÍTULO 3 METODOLOGIA	50
3.1 Objetivos da pesquisa	50
3.2 Caracterização da pesquisa	51
3.3 Coleta dos dados	52
3.4 Tratamento e interpretação dos dados	52
CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS.....	54
4.1 Perfil de pedagogo e as áreas de formação	54
4.1.1 Repensar o Curso de Pedagogia.....	54
4.1.2 Proposta curricular e seus componentes.....	56
4.1.3 Princípios	57
4.1.4 Objetivos	58
4.1.5 Os projetos.....	59
4.1.6 A base docente: perfil do profissional a ser formado	62
4.2 Perfil de pedagogo e as disciplinas obrigatórias	66
4.2.1 Disciplinas obrigatórias e o Projeto Acadêmico	67
4.2.2 Relação entre as obrigatórias e as áreas	68
4.2.3 Relação entre as obrigatórias e o projeto de formação.....	70
4.2.4 Continuidade dos Estudos de ordem organizacional e administrativa	72
4.2.5 Continuidade das Ciências pedagógicas	74
4.2.6 Continuidade das Ciências da educação.....	74
4.2.7 Disciplinas obrigatórias: resumo	76

4.3 Perfil de pedagogo e as disciplinas optativas	78
4.3.1 Disciplinas optativas: Estudos de ordem organizacional e administrativa	79
4.3.2 Disciplinas optativas: Ciências pedagógicas	80
4.3.3 Disciplinas optativas: Ciências da educação	81
4.3.4 Disciplinas optativas: resumo	82
4.4 Perfil de pedagogo e os projetos curriculares	83
4.4.1 Projetos e áreas temáticas	89
4.4.2 Continuidade dos Projetos.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE 1 Lista de Projetos oferecidos apenas no P5.....	105
APÊNDICE 2 Lista de Projetos oferecidos em todas as fases.....	107
APÊNDICE 3 Lista de Projetos oferecidos apenas em quatro fases	108

INTRODUÇÃO

A Universidade de Brasília (UnB) é uma instituição de ensino superior federal, criada pela Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961 e inaugurada em 21 de abril de 1962, tem por missão produzir, integrar e divulgar conhecimento, formando cidadãos comprometidos com a ética, a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável; tendo seu funcionamento baseado no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O artigo 46 de seu Estatuto observa que os cursos de graduação possuem como objetivo a formação de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores.

A Faculdade de Educação (FE), unidade acadêmica da UnB, tem como missão formar educadores capazes de intervir na realidade, por meio de uma atuação profissional crítica, contextualizada, criativa, ética, coerente e eficaz, buscando a plena realização individual e coletiva. Para a formação desses profissionais, a FE conta com um documento orientador e de vital importância: o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia (PA), aprovado pela Resolução nº 062/2003 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Nele constam as principais orientações relacionadas à formação desses profissionais, como a proposta curricular, o processo avaliativo e as opções teórico-metodológicas a serem utilizadas, assim como a própria missão da FE, citada no início desse parágrafo.

Ao conhecer a proposta de formação contida no Projeto Acadêmico, surgiram alguns questionamentos. As disciplinas e os projetos ofertados pela Faculdade de Educação estão em concordância com a formação proposta no Projeto Acadêmico? Existe diferença entre o que é previsto e o que é executado? Existe alguma desvantagem em ser aluno do turno noturno?

O presente trabalho monográfico investiga a forma de gestão do currículo pela FE e como essa atividade impacta na formação dos futuros professores, mais especificamente os do turno noturno, por ser esse o turno frequentado pelo autor desse trabalho. Tendo como ideia central, a comparação do perfil de pedagogo proposto nas linhas do PA com a formação

real realizada ao longo do curso de Pedagogia, orientando-se pela oferta dos componentes curriculares.

Esse trabalho se volta para a execução do que foi proposto pelo Projeto Acadêmico ao longo do período de tempo de estudo proposto e analisa a oferta de disciplinas elaborada pelas instâncias superiores da Faculdade de Educação.

Diante do exposto, há a formulação de um problema central: como se efetiva a formação do pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília a partir da análise da oferta das disciplinas, no turno noturno entre o 1º semestre de 2003 e o 1º semestre de 2013?

Em virtude da dimensão do tema a ser estudado, o trabalho de pesquisa será delimitado à gestão do currículo aplicada ao curso noturno de Pedagogia, com enfoque para o período temporal entre o 1º semestre de 2003 e o 1º semestre de 2013, já que o PA teve sua aprovação no ano de 2003. Passados dez anos desde sua concepção, aprovação e implantação, tal período favorece à análise proposta no presente estudo.

Desde o ano de 2011, existe uma movimentação interna na FE que busca rever o Projeto Acadêmico do curso, suas concepções e propostas de formação de professores. Em maio do referido ano, foi promovido o “Encontro da comunidade da Faculdade de Educação da UNB: Resignificando o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia”, entre os dias 18 e 21, com a participação de professores, alunos e servidores, tendo como um de seus objetivos o de debater e realizar uma leitura crítica do PA.

Nesse sentido, a pesquisa pode trazer contribuições teóricas devido à importância do tema, que de formas variadas podem contribuir na área da gestão do ensino, no fornecimento de subsídios para a formulação de diretrizes e ações retificadoras do PA, na área de formação de professores e no fornecimento de elementos para a tomada de decisões por parte da equipe gestora da FE.

O trabalho monográfico justifica-se, ainda, pelo fato de que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem é necessária para que se tenha a formação docente e a atuação do pedagogo em diferentes campos de

aprendizagem. Sendo assim, este trabalho poderá contribuir de forma positiva para atualizar o rol de saberes fundamentais que são necessários ao curso, tornando-se mais uma referência para futuras avaliações e trabalhos dentro desse tema.

Existe um interesse pessoal específico, pois sempre estive ligado ao ensino e à instrução em minha carreira militar de mais de 23 anos de serviço, dos quais 20 prestados ao Corpo de Bombeiros, atuando como instrutor de diversos cursos da Corporação e servindo em unidades do Sistema de Ensino Bombeiro Militar; em 2012, concluí o Curso de Altos Estudos para Oficiais Combatentes com Especialização em Gestão Corporativa, apresentando a monografia intitulada “Gestão do Ensino Bombeiro Militar: Análise Curricular do Curso de Altos Estudos Para Oficiais Combatentes e a relação entre seus objetivos e as demandas da Corporação”, trabalho esse que em muito se aproxima do cerne dessa atual pesquisa.

Dessa forma, vislumbro a possibilidade de unir e conciliar minha experiência educacional na Corporação com os conhecimentos até agora adquiridos na academia civil, possibilitando sugerir modificações e/ou proporcionar um ganho efetivo de qualidade no processo de ensino-aprendizagem do curso de Pedagogia da UnB.

Como objetivo geral o trabalho apresenta o seguinte: Analisar como se realiza a efetiva formação do pedagogo do turno noturno, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, a partir da análise da oferta das disciplinas no período de tempo compreendido entre o 1º semestre de 2003 ao 1º semestre de 2013.

Para alcançar esse objetivo geral, foram listados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, no Projeto Acadêmico, o perfil de pedagogo e as áreas de formação;
- Identificar, no rol das disciplinas obrigatórias, o perfil de pedagogo proposto pelo Projeto Acadêmico e o perfil apresentado na lista de oferta;
- Identificar, no rol das disciplinas optativas, o perfil de pedagogo proposto pelo Projeto Acadêmico e o perfil apresentado na lista de oferta;

- Identificar, no rol projetos, o perfil de pedagogo proposto pelo Projeto Acadêmico e o perfil apresentado na lista de oferta.

Para esse intento, o trabalho foi dividido em quatro capítulos assim distribuídos: Capítulo 1, trata do Curso de Pedagogia no Brasil, abordando a sua trajetória histórica, destacando quatro marcos legais : Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939; Parecer nº 251/62; Parecer nº 252/69 e as Diretrizes Curriculares Nacionais. O capítulo é encerrado com uma discussão sobre a Base docente do pedagogo; Capítulo 2, discorre sobre currículo, sua conceituação, classificação em formal, real e oculto e ainda traz uma discussão sobre a relação entre essa classificação; Capítulo 3, dedicado à metodologia empregada na pesquisa, com características explicativas e comparativas, descrevendo ainda os procedimentos técnicos (bibliográficos e documentais); Capítulo 4, trata da análise dos dados coletados e tratados. Aborda as relações do perfil de pedagogo e as áreas de formação; as disciplinas obrigatórias; as disciplinas optativas e os projetos curriculares. A última parte textual desse trabalho traça as considerações finais sobre o tema, apresentando as conclusões obtidas e as recomendações sugeridas.

CAPÍTULO 1 – CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Este capítulo apresenta um relato sucinto da trajetória da história da Pedagogia no Brasil, percorrendo o caminho trilhado pelas principais regulamentações, a partir da década de 1930, que trataram da profissão de pedagogia culminando com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Uma profissão que desde a sua criação foi cercada de controvérsias, contradições e indefinições, e carece de uma identidade definida e delimitada.

1.1 Trajetória histórica

Historicamente, houve quatro normas que marcaram o Curso de Pedagogia no Brasil. Tais regulamentações criaram o curso propriamente dito e trataram de sua caracterização e conseqüente reformulação e regulamentação. Foram elas: o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização à Faculdade Nacional de Filosofia; o Parecer nº 251/62, que fixou o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia; o Parecer nº 252/69 que aboliu a diferenciação entre bacharelado e licenciatura, ambos pareceres do Conselho Federal de Educação¹, e a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Um fato interessante a ser comentado sobre o início das regulamentações citadas é que o Ministério da Educação não existia até o advento da Revolução de 1930, que trouxe Getúlio Vargas ao poder. Nesse período foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Suas atribuições envolviam os assuntos não só da educação e saúde, mas também esporte e meio ambiente. Antes do advento desse ministério, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao

¹ O Conselho Federal de Educação foi criado pela Lei nº 4.024, de 20/12/1961 sendo modificado para Conselho Nacional de Educação pela Medida Provisória nº 661, de 18/10/94, convertida na Lei nº 9.131/95. Informação obtida junto ao site do MEC: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 23 de maio de 2013.

Ministério da Justiça. Seu primeiro titular foi Francisco Luís da Silva Campos, que permaneceu no cargo de 6 de dezembro de 1930 a 31 de agosto de 1931².

1.1.1 Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939

O Decreto-lei nº 1.190 tem sua relevância marcada por diversos aspectos. Um destaque é a própria criação do curso ordinário de Pedagogia, que seria realizado num espaço de três anos, contando inclusive com um rol, de disciplinas que seriam cursadas numa ordem pré-estabelecida, o que chamaríamos atualmente de “grade fechada”.

A professora Carmem Bissolli Silva (2006) comenta que o Decreto-Lei instituiu o assim chamado “padrão federal”. Como consequência todos os demais cursos que funcionavam à época e que tratavam dessa mesma formação tiveram que se adaptar ao novo padrão estabelecido. Cabe ressaltar, que o Brasil estava em pleno Estado Novo, regime autoritário, centralizador e ditatorial liderado por Getúlio Vargas, que durou de 1937 a 1945, onde era forte o controle estatal. O Ministro da Educação nesse período foi Gustavo Capanema Filho³.

Outro aspecto, foi a criação do curso de Didática, separado do curso de Pedagogia, que teria a duração de um ano, igualmente com o seu respectivo rol de disciplinas já estabelecido pelo Decreto-Lei, a cargo da chamada seção especial de didática.

A legislação tratava de assuntos muito específicos como o valor das taxas, currículos, mês do vestibular e data de início do ano letivo da Faculdade Nacional de Filosofia e que nenhum docente poderia ministrar mais de três aulas teóricas no mesmo dia. Também apresentou o modelo que ficou conhecido como o “3+1” onde os bacharéis eram formados em três anos, com

² Informação obtida junto ao site do MEC: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 20 de outubro de 2013.

³ Durante o Estado Novo, o Ministro Capanema realizou diversas reformas do ensino brasileiro (reforma Capanema), regulamentadas por decretos-lei, denominadas Leis Orgânicas do Ensino. (ARANHA, 2006, p. 307)

o estudo das disciplinas específicas, e mais um ano para o curso de Didática, que os habilitava à licenciatura, como cita o texto:

Art. 49. Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado.(BRASIL, 1939)

Os bacharéis do curso de Pedagogia possuíam uma diferença em relação aos outros dos demais cursos de bacharelado, pois o rol de disciplinas do curso de Didática, a saber: Didática geral; Didática especial; Psicologia educacional; Administração escolar; Fundamentos biológicos da educação e Fundamentos sociológicos da educação, com exceção apenas das duas primeiras disciplinas, estava todo incluído no curso Pedagogia, cabendo a eles cursar apenas Didática geral e Didática especial e ter a titulação de licenciado.

Silva (2006), argumenta que essa legislação criou um problema na caracterização desse profissional, já que deixava vaga a sua identificação e suas atribuições. Em ambos os casos, bacharéis e licenciados, a legislação foi exígua, como abaixo exemplificado:

Art. 51. A partir de 1 de janeiro de 1943 será exigido:

- a) para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;
- b) para o preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da filosofia, das ciências, das letras ou da pedagogia, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;
- c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia.

(BRASIL, 1939)

Os bacharéis deveriam ocupar funções burocráticas e técnicas no Ministério da Educação, com a possibilidade de estender essa atuação para os demais entes da Federação. Conforme preceitua o artigo 52 “a lei federal, estadual ou municipal, fixará quais os demais cargos ou funções públicas, cujo preenchimento exija a apresentação dos diplomas de que trata a presente lei” (BRASIL, 1939). No entanto, ao observar o rol de disciplinas do curso de Pedagogia, podemos inferir que ele era generalista:

Art. 19. O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia educacional.

Segunda série

1. Estatística educacional.
2. História da educação.
3. Fundamentos sociológicos da educação.
4. Psicologia educacional.
5. Administração escolar.

Terceira série

1. História da educação.
2. Psicologia educacional.
3. Administração escolar.
4. Educação comparada.
5. Filosofia da educação. (BRASIL, 1939)

Percebe-se que o rol de disciplinas apresentado não fornece subsídios suficientes para que sejam ocupados cargos ou exercidas funções públicas de natureza técnica. A falta de disciplinas que abordem a legislação educacional e a legislação relacionada aos profissionais da área educacional são indicativos de que o curso, da forma como foi estruturado, não permite ao bacharel realizar diagnósticos sobre a situação educacional, tanto em nível escolar como em nível estratégico das antigas Diretorias de Instrução Pública.

Disciplinas como Estatística Educacional e Administração Escolar não foram suficientes para dotar o técnico de competências e habilidades para lidar com o planejamento e a avaliação das atividades educacionais, o gerenciamento financeiro dos recursos destinados às unidades educacionais e o planejamento pedagógico e estratégico das ações educativas. Isso tudo sem mencionar a questão desse técnico lidar com assuntos educacionais sem ter a base docente em sua formação, sem ter a experiência de sala de aula.

Logo, o problema de se ter um generalista para exercer uma função técnica específica somou-se ao da caracterização desse profissional, agindo de forma contrária à tarefa de preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das atividades de ordem desinteressada ou técnica, que era justamente uma das finalidades da Faculdade de Filosofia, prevista no Decreto-Lei de 1939.

Para os pedagogos licenciados, a legislação não delimitava seu campo de atuação. A edição do Decreto-Lei nº. 8.530, de 2 de janeiro de 1946,

conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), estabelecia que para lecionar, era suficiente o diploma de ensino superior, o que significa dizer que não havia impedimento para que outros licenciados atuassem no ensino normal. Segundo Aranha (2006), a regulamentação da Lei Orgânica do Ensino Normal gerou um efeito colateral, uma tendência que ainda hoje se repete e consolidou um estereotipo na cultura popular brasileira: o da profissão feminina.

A Lei Orgânica do Ensino Normal também regulamentou o curso de formação de professores. Embora as escolas normais existissem desde o século XIX, pertenciam à alçada do estado. A partir de então a lei propunha a centralização nacional das diretrizes. Persistia, no entanto, a predominância de matérias de formação profissional, bem como o rígido critério de avaliação. Com o tempo, as escolas normais se tornaram reduto das moças de classe média em busca da “profissão feminina”. (ARANHA, 2006, p. 307)

Vale ressaltar, que o Brasil passava por um momento político e social que em muito influenciou na educação e em tudo que orbitava esse assunto. Quando da tomada do poder por Vargas e seu grupo político em 1930, por um lado ele terminava com a política do “café-com-leite”⁴ e houve uma Assembleia Nacional Constituinte, eleita pelo povo, que produziu a Carta Magna de 1934 que durou pouco tempo. Com o advento do Estado Novo, a Constituição de 1937 foi outorgada, imposta ao país como seu ordenamento legal máximo.

As tendências democráticas de educação apresentadas na Carta de 1934 foram invertidas pela de 1937, gerando reflexos no Decreto-Lei nº 1.190, de 1939. A responsabilidade para com a educação pública e a gratuidade do ensino foram modificadas com um viés retrógrado. A comparação dos trechos de ambos ordenamentos jurídicos nos revela esse retrocesso:

⁴ Conforme Júnior (2009, p. 19), essa era a política pela qual grupos de proprietários e homens influentes em Minas Gerais (“coronéis” do leite) e em São Paulo (barões do café) se alternavam no controle da Presidência da República, num cenário onde o voto não era secreto, o sufrágio não era amplo e lisura do processo eleitoral era altamente discutível.

Figura 1 – Comparativo de artigos das Constituições de 1934 e 1937.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (16 de julho de 1934)	CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (10 de novembro de 1937)
Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País [...]	Art. 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.
Art. 150 - Compete à União: Parágrafo único [...] a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível[...]	Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Fonte: Constituições Brasileiras de 1934 e 1937.

Concluindo o estudo do Decreto-Lei nº 1.190, de 1939, este introduziu uma dicotomia: bacharelado-licenciatura. As disciplinas de didática geral e especial formam a única diferença entre esses dois tipos de pedagogos, o que se faz muito simplista na formação de profissionais e contribui para a imprecisão e confusão na caracterização dessa profissão, com repercussões que perduram até os dias atuais.

1.1.2 Parecer nº 251/62

Em 1962, o Parecer nº 251/62 do Conselho Federal de Educação tratava da redefinição do curso de Pedagogia; Bacharelado e Licenciatura deveriam assim ser reformulados. Cabe ressaltar, que o momento histórico e político pelo qual o Brasil passava foi único na história até hoje. Em 2 de setembro de 1961, foi instituído o sistema parlamentarista de governo, tendo como Chefe de Estado o Presidente João Goulart⁵ e como Chefe de Governo o Primeiro Ministro Tancredo de Almeida Neves. O retorno ao Presidencialismo deu-se em janeiro de 1963, após decisão tomada por plebiscito. O Ministério da Educação

⁵ Foi no governo de João Goulart (Jango) que foi editada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

nesse período foi ocupado por três ministros, dentre eles Darcy Ribeiro, que ocupou a pasta entre 18 de setembro de 1962 a 23 de janeiro de 1963⁶.

Nesse contexto político conturbado, o Parecer nº 251/62, Silva (2006) aponta que apesar de haver uma discussão sobre a manutenção ou não do curso de Pedagogia, pequenas e tímidas alterações foram feitas: extinção do esquema “3+1”, tendo o curso uma duração de quatro anos englobando bacharelado e licenciatura, com a possibilidade de se cursar as disciplinas de forma concomitante; previsão de que o curso destinava-se à formação do “técnico em Educação” e do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, por meio do bacharelado e da licenciatura, respectivamente; para o bacharelado, o currículo tinha um mínimo fixado em sete matérias, cinco delas obrigatórias e duas optativas, numa relação de onze. O aluno interessado em ter a diplomação de licenciatura deveria cursar as disciplinas de Didática e Prática de ensino.

Poucas alterações na estrutura e no currículo do curso mantiveram a concepção de generalista, sem habilitações técnicas. Os problemas enfrentados desde 1939 permaneceram tanto para os bacharéis quanto para os licenciados, pois o parecer não fez nenhuma referência ao campo de atuação do profissional, que continua indefinido e deixa em aberto a questão da identidade do pedagogo, que ora é chamado de “técnico de educação”, ora é chamado de “especialista em educação”.

A análise de Silva (2006) é a de que os legisladores não consideraram a existência ou não de um campo de trabalho que demandasse a atuação de tal profissional, já que não se sabia à época qual deveria ser o conteúdo próprio do curso de Pedagogia, se a formação do professor primário deveria ser em nível superior e a dos chamados técnicos em educação deveria ser em estudos de pós-graduação. Assim, conclui Silva (2006), em relação aos legisladores do Parecer nº 251/62:

Tratam a questão do curso de pedagogia começando por onde, muito provavelmente, deveriam ter terminado, ou seja, fixaram um currículo mínimo visando a formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse. (SILVA, 2006, p. 17)

⁶ Informação obtida junto ao site do MEC (BRASIL, 2013): <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 20 de maio de 2013.

A indefinição da qual sofria o curso de Pedagogia e por consequência seus estudantes e seus egressos permanecia desde os primórdios de sua criação. O Parecer nº 251/62, embora com algumas mudanças, não deixou claro o campo de trabalho dos pedagogos. Segundo Silva (2006, p. 18), “em meados da década de 50, algumas alternativas começaram a se esboçar com a introdução desse profissional nas burocracias oficiais e no organograma de algumas escolas da rede pública”. Nesse contexto, surge o Parecer nº 252/69, que trouxe uma grande e marcante inovação: o curso de Pedagogia passa a ser composto de duas partes: uma básica e outra diversificada (habilitações).

1.1.3 Parecer nº 252/69

À época do Parecer nº 252/69, o Brasil estava mergulhado no que convencionou-se chamar de “anos de chumbo”, período compreendido entre 1964 (iniciando com o golpe de Estado que depôs o Presidente João Goulart) a 1985 (finalizando com a eleição indireta de Tancredo Neves), marcado pela presença de um governo militar arbitrário (cinco generais se revezaram como Presidentes da República) e pela supressão de diversos direitos, principalmente os políticos, dos cidadãos. Em relação à educação, foram sensíveis as consequências desse período, sendo os acordos MEC-USAID⁷, a reforma tecnicista, a reforma universitária trazida pela Lei nº 5.540 de 1968 e a reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, elaborada pela Lei nº 5.692 de 1971.

O Parecer nº 252/69⁸ refletia essa realidade política e social que vigorava à época. Tinha como base a situação de que em determinado momento de sua formação, os alunos da Pedagogia tivessem a oportunidade de escolher um currículo próprio, em conformidade com as tarefas que gostaria de realizar como profissional; tarefas essas tanto novas como já tradicionais ao

⁷ De acordo com Aranha (2006, p. 316), foram acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) e *United States Agency for International Development* (USAID), pelos quais o Brasil receberia assistência técnica e cooperação financeira para promover reformas no seu ensino.

⁸ À época do parecer, o Ministério da Educação teve dois ministros: Favorino Bastos Mércio (interino), de 13/12/67 a 03/11/69 e Jarbas Gonçalves Passarinho, de 03/11/69 a 15/03/74. Informação obtida junto ao site do MEC (BRASIL, 2013): <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 20 de maio de 2013.

emprego do pedagogo. Tinha como objetivos a formação de professores em nível superior para o ensino normal e de especialistas destinados às atividades de planejamento, supervisão e administração no âmbito de escolas e sistemas escolares. Desse modo, buscava-se definir, finalmente, o campo de trabalho dos profissionais da Pedagogia.

Procurava-se estabelecer a correspondência direta e imediata entre o currículo e as tarefas a serem desempenhadas em cada profissão. Neste escopo, a profissão correspondente ao setor da educação seria uma só, com uma base comum de estudos, desdobrando-se em diferentes modalidades de capacitação. Com isso, tanto as habilitações regulamentadas pelo parecer, como as que poderiam ser acrescentadas pelas universidades e demais estabelecimentos de ensino isolados, fariam parte de um único curso, denominado de Pedagogia. A justificativa, segundo Silva (2006, p. 27) deu-se “pelo fato de que a maior parte das disciplinas acaba, fatalmente, por repetir-se em todas as habilitações, com necessidade de pouca ou nenhuma adaptação”.

Sendo assim, as habilitações que passaram a compor a parte diversificada do curso de Pedagogia foram as seguintes: Magistério dos cursos normais; Supervisão Escolar; Administração Escolar; Orientação Educacional e Inspeção Escolar. A exceção ficou por conta do Planejamento Escolar, que seria desenvolvido em nível de Mestrado.

O Parecer nº 252/69, trazia ainda diversas prescrições, além da nova denominação dada ao curso de Pedagogia:

Para as áreas, magistério dos cursos normais e as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, foram previstas as habilitações em Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais, Orientação Educacional (para esta é oferecida uma habilitação própria para a escola primária), Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar;

Sobre o diploma do formado no curso de Pedagogia, a despeito de tantas habilitações, compreende-se que o curso supõe um só diploma; e esse diploma deve ser o de bacharel e não o de licenciado;

Os diplomados em Pedagogia devem atuar, em princípio, no ensino normal;

Sobre o direito ao trabalho docente no primário por parte dos formados em pedagogia, diz o Parecer: “quem pode o mais pode o menos”: quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”;

Outras habilitações (além das já previstas no Documento) poderão ser criadas tanto pelo Conselho Federal de Educação bem como pelas instituições de ensino superior (no caso de um entendimento

entre ambos, também fica facultada a possibilidade da criação de outras habilitações);
Exige-se o estágio supervisionado nas áreas referentes às habilitações;
Experiência de magistério para a habilitação em Orientação Educacional.(BRASIL, 1969)

Cabe ressaltar, que se por um lado o Parecer nº 252/69 trouxe importantes mudanças, por outro apresentou distorções, como a de considerar apenas o pedagogo como educador; exigir experiência em magistério para a habilitação em Orientação Educacional sem que o aluno esteja habilitado; o excessivo tecnicismo e racionalidade quando da concepção do curso privilegiando-se os conteúdos e as técnicas no ato de ensino e aprendizagem e a fragmentação do profissional da educação, em virtude das diversas habilitações.

Rodrigues e Eugênio (2008) apontam muito bem como era o princípio norteador e a ênfase do curso de Pedagogia proposto no Parecer nº 252/69:

Diante do exposto é possível concluir que a reformulação do curso de Pedagogia pelo Parecer 252/1969, durante o governo militar, provocou alterações estruturais que tornaram mais profundas e marcantes a **indefinição da identidade do curso ao fragmentar**, conforme já demonstrado, a formação do profissional pedagogo em habilitações técnicas. O Curso de Pedagogia era pensado a partir da **ênfase nos princípios de racionalidade técnica, privilegiando-se os conteúdos e as técnicas no ato da transmissão dos conhecimentos**. (RODRIGUES; EUGÊNIO, 2008, p. 11. Grifo nosso)

Segundo Silva (2006), o período entre 1939 até 1969 foi marcado pela situação da identidade questionada do pedagogo e mesmo com a existência das regulamentações anteriormente citadas, existe uma fragmentação da profissão em oposição à construção de uma identidade profissional, marcadas pela demasiada influencia estatal em tais regulamentações; não havia a preocupação com a promoção da igualdade de condições de acesso à educação nem o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, como é a concepção atualmente adotada em cursos de Pedagogia, como o exemplo da Faculdade de Educação da UnB. Destaca-se que atualmente esses princípios estão estabelecidos na Constituição Federal de 1988.

Para o presente estudo houve a necessidade de um intervalo no contínuo histórico até o presente momento, porém, vale destacar mesmo que

de passagem ao longo da trajetória histórica do Curso de Pedagogia, alguns fatos relevantes, antes do advento das Diretrizes Curriculares Nacionais. São eles: as Diretrizes de 2002; Comissão de Especialistas do MEC após a promulgação da LDB e o movimento da ANFOPE pela Base Docente Comum Nacional.

1.1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais

Um fato tão importante quanto as três regulamentações do curso de Pedagogia, apresentadas até o momento, foi a edição da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Com essa regulamentação ficou estabelecido um regramento geral e um perfil mínimo do profissional a ser formado e ainda, definiu os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem, os procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior que oferecem ou que venham a oferecer o curso.

As Diretrizes trouxeram uma definição que há muito era necessária ao curso de Pedagogia, estabelecendo condições de ensino e de aprendizagem, além de normas para que a formação inicial do profissional tenha um norteamento direcionado à docência⁹.

A formação seria direcionada para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (atualmente até o 5º ano), nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar; e ainda em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos diferentes da docência, estabelecendo assim com essa formação um campo amplo para as atividades do profissional de Pedagogia.

⁹ Em seu artigo 2º, parágrafo 1º (BRASIL, 2006), existe a definição de que docência é ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia.

A questão da base docente está claramente delineada e reforçada no texto das Diretrizes. O Parecer CNE/CP nº 5/2005, que foi um dos documentos norteadores da atual diretriz, já deixava claro que o perfil do curso de Pedagogia teria a base docente como seu cerne:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (BRASIL, 2005, p.6)

Demonstrando que além da presença da base docente na concepção das Diretrizes, a função de magistério se configura com maior importância na formação do aluno e extrapola a ação de ministrar aula ao ampliar o trabalho do pedagogo para ações de planejamento, gestão, organização e atividades de pesquisa em espaços escolares e não-escolares, como o artigo 4º das Diretrizes deixa claro:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à 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.

Parágrafo único. As **atividades docentes** também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

(BRASIL, 2006. Grifo nosso)

Tendo a solidificação da base docente e da função de magistério (que engloba as atividades de gestão, pesquisa e de produção de conhecimentos científicos do campo educacional), foi proposto um perfil do egresso do curso de Pedagogia, já delineado anteriormente pelo Parecer CNE/CP nº 5/2005, e consolidado nas Diretrizes em seu artigo 5º:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.(BRASIL, 2006)

Além de traçar um perfil para o pedagogo a ser formado, com uma base docente forte, embora esse termo não esteja formalmente apresentado ao

longo do texto, as Diretrizes também estabelecem aspectos específicos que os cursos de Pedagogia no Brasil devem possuir em sua estrutura, como:

- a) um núcleo de estudos básico;
- b) um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos;
- c) um núcleo de estudos integradores;
- d) carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho;
- e) integralização de estudos com disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica;
- f) práticas de docência e gestão educacional;
- g) atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso;
- h) atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão; e
- i) um estágio curricular.

Com relação à carga horária, o artigo 7º das Diretrizes estabelece uma distribuição específica das 3.200 horas, porém há uma crítica em relação ao Estágio Supervisionado, já que não estabelece uma obrigatoriedade de que ele seja realizado na área de docência, como transcrito abaixo:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado **prioritariamente** em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006. Grifo nosso)

A contribuição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia foi um fator positivo em relação à formação dos pedagogos e um avanço para a educação nacional. Porém, antigos desafios ainda persistem, como a questão da identidade do pedagogo e a base docente de sua atuação, que não foi pacificada entre os teóricos da educação. Novos desafios são apresentados diante da realidade de nossa sociedade, como a

formação de professores capazes de atuar nos diversos cenários e realidades presentes na educação brasileira, tanto em espaços escolares como nos não-escolares. Aguiar et al (2006) ilustram essa situação:

Com a aprovação das Diretrizes, não se extinguem as polêmicas que acompanham as discussões sobre seu caráter e a identidade do curso de pedagogia. O enfrentamento dessas questões não é tarefa para uma ou outra entidade, mas desafio para a área da educação, para a investigação e a pesquisa interdisciplinares, compartilhadas a muitas mãos. Outros desafios emergem de sua aprovação, entre eles o principal é o de caminhar na perspectiva de construir efetivamente cursos e percursos de formação no campo da educação e da pedagogia, para formar profissionais que atuarão na educação básica, na formação de crianças, jovens e adultos, na gestão e organização dos espaços escolares e na elaboração de formas criativas e criadoras para a educação escolar e não-escolar. (AGUIAR et al, 2006, p. 836)

1.2 Base docente do pedagogo

O tema “base docente” como fundamento da formação de todo pedagogo é recorrente nos meios acadêmicos e políticos da educação nacional. Ainda gera debates e discussões sobre sua viabilidade e importância ao longo da formação dos pedagogos e está longe de ser um consenso entre especialistas, acadêmicos e estudiosos da educação.

Nem a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, popularmente conhecida como LDB, nem as Diretrizes Curriculares Nacionais mencionam o termo em seus respectivos textos, o que confirma que o assunto não foi esgotado ou consolidado na legislação que trata da educação nacional e da formação inicial dos pedagogos, porém as normas conduzem para que seja sim a base docente uma realidade na formação dos pedagogos.

O texto do PA dedica o item 4.4.2 ao tema e informa que a composição do projeto de formação do curso de Pedagogia na FE terá três polos bem demarcados e demarcáveis: práxis, formação pedagógica e Ciências da Educação. Estes, juntamente com o Trabalho Final de Curso, contribuirão para a formação da base docente do pedagogo e deixa claro que para a Faculdade de Educação da UnB essa base é sim primordial para as atividades pedagógicas:

- [...]“**base docente**” sobre a qual se apoia, humana, científica e tecnicamente, o Pedagogo, **para o exercício de suas funções**, como profissionais capaz de identificar as necessidades de formação junto a sujeitos individuais ou coletivos (organizacionais), transformar essas necessidades em demandas e dar a estas uma organização programática e metodológica coerente e consistente. (PROJETO ACADÊMICO, 2002, p.11. Grifo nosso)

A versão preliminar do Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Educação¹⁰, datado de março de 2012, reforça o que já está consubstanciado no texto do PA, ou seja, a base docente deve ser sim o cerne da formação acadêmica dos alunos do curso de Pedagogia. Avança um passo a mais quando salienta que tal base docente constitui-se como a pedra angular da identidade profissional do pedagogo e critica a fragilidade da eficiência dos estágios praticados na FE, como transcrito no trecho abaixo:

Diante do exposto, percebe-se que os dados encontrados no item que analisa o currículo do curso de Pedagogia apontam para uma revisão de modo a garantir um aperfeiçoamento para a metodologia dos projetos, metodologia que teve uma considerável aprovação dos sujeitos, atenuando dificuldades tanto estruturais como epistemológicas de modo a constituir um **projeto claro de formação para a identidade profissional do pedagogo com base docente**. Nessa mesma linha, os **estágios mostraram-se bastante fragilizados para a efetivação desse objetivo** necessitando também de uma revisão de forma a consolidar a relação teoria-prática bem como **ações mais coletivas na formação do profissional de educação** em questão. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, versão preliminar, 2012, p. 23. Grifo nosso)

Libâneo (1998) questiona a base docente do pedagogo e defende a ideia de que deve haver a existência de dois cursos, um de pedagogia para formar o pedagogo *stricto sensu*, como o bacharel prescrito pelo decreto-lei, e um de licenciatura para formar professores para os níveis fundamental e médio de ensino, apresentando assim uma visão de educação como prática social que, por não restringir o processo educativo ao âmbito do escolar, abre o campo de exercício profissional do pedagogo, sendo que a docência não seria a base da identidade desse profissional.

Saviani (2008) difere diametralmente de Libâneo ao defender a extinção das habilitações afirmando que a Pedagogia é capaz de articular num conjunto coerente as várias abordagens sobre a educação tomando como ponto de

¹⁰ O Projeto Político Pedagógico da FE ainda está em fase de elaboração e discussão, sendo passível de alterações e modificações em seu texto. Nota do autor.

partida e chegada a prática educativa e que a escola é a força pedagógica que deve ser o início e o fim das atividades do pedagogo.

Possuindo pensamento semelhante ao de Saviani, Scheibe e Aguiar (1999) afirmam a docência como base da identidade do profissional de todo educador; a formação deve ser de Pedagogo e não especialista; defendem uma base comum nacional de formação de educadores; apoiam os posicionamentos da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em negar a caracterização de um “especialista-professor.

Ao analisar os diferentes posicionamentos, concluímos que o professor Libâneo é uma voz discordante em relação aos demais autores e às normas vigentes e as que ainda passam por discussão, já que diferentemente da ideia de que deva existir um pedagogo *stricto sensu*, a demanda atual pede um professor.

Cabe ressaltar, que o texto das Diretrizes deixa claro que o pedagogo deva ser professor educação infantil; dos anos iniciais (ou seja, ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física); nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; nos cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, além de atuar como gestor, orientador educacional, coordenador pedagógico e pesquisador educacional.

Consideramos que não se pode conceber que um profissional que requer essas competências e habilidades seja formado sem uma base docente. Não se pode confiar o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, moral e social de uma criança, jovem ou adulto, que em tese, já fora iniciado no seio familiar e que será reforçado no âmbito escolar, a um profissional que esteja desconectado de uma forte e consolidada formação no magistério.

Finalizando, a sociedade espera que o pedagogo/professor seja um profissional, não um sacerdote que prestou votos de obediência, pobreza, castidade ou silêncio. Espera-se que o pedagogo seja capaz de não apenas ensinar, repassar conteúdos, mas que seja um educador, líder, exemplo e modelo a ser seguido. Prova disso é a veemente reação de repúdio da

sociedade aos casos de desvios de conduta dessa classe de profissionais em que essa mesma sociedade deposita a sua confiança na esperança de uma boa educação aos seus filhos.

CAPÍTULO 2 CURRÍCULO

Este capítulo possui o propósito de estudar o conceito de currículo, sendo estruturado na apresentação de sua caracterização como formal, real e oculto e as relações que cada uma dessas classificações guardam entre si. Tal estudo servirá de base para a análise de dados advinda dos objetivos específicos propostos nesse estudo monográfico já que o conceito de currículo formal será usado para identificar a malha curricular, proposta no Projeto Acadêmico, e o de real estará atrelado, à oferta das disciplinas obrigatórias e optativas assim como os projetos que foram oferecidos pela Faculdade de Educação e seus Departamentos ao longo do decênio usado na presente pesquisa.

2.1 Conceituação

Organizar um conjunto de valores, atitudes e comportamentos desejáveis, elaborar uma lista de disciplinas e ordená-las ao longo de anos e séries, estabelecer ou traçar o caminho a ser seguido em determinada fase ou etapa escolar ou mesmo profissional: tudo isso faz parte do imaginário e do discernimento comum do que seja currículo. Todavia, não existe um significado único ou majoritário para a palavra currículo, em virtude de diversas teorias relacionadas ao tema, com enfoques distintos, abordarem esse conceito.

Como entrada ao estudo desse conceito deve-se ressaltar que assim como outros temas da educação, existem várias abordagens possíveis sobre o conceito de currículo, como as apresentadas pelos autores aqui citados, porém há um indicativo forte de que esboços e ponderações tentam configurar e estruturar esse conceito como um conjunto de ideias que possam remeter ou sugerir uma maneira de ensinar e dar sentido a aprendizagem do profissional que se deseja formar.

Como ilustração dessas diversas abordagens possíveis, o ensino castrense¹¹ praticado no Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal nos fornece a seguinte definição de currículo, retirada do seu Regulamento dos Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino (RPCEE):

Currículo - É um modo de organizar uma série de práticas educativas, ele não se limita a um conceito, mas a uma construção cultural; não pode ser entendido num conceito abstrato, dado que em seu entendimento traz consigo toda uma bagagem de experiências; disso resulta que um conceito de currículo é aquele que compreende de práticas educativas institucionalizadas e as funções sociais da escola. Ele também se traduz em conteúdos, formas, esquemas de racionalização interna diferentes por ser diferente em função social de cada nível e peculiar a realidade social e pedagógica; é uma forma de ter acesso ao conhecimento, é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias. (RPCEE, 2011, p.42).

Uma definição precisa dos objetivos a serem implementados e, por conseguinte, do cidadão e do profissional que se pretende formar, deriva do pensamento de que o currículo existe para atender às finalidades sociais e profissionais. Nesse pensamento, Shudo (2007) comenta que a palavra currículo tem sua origem no vocábulo em latim *curriculum*, onde seu significado relaciona-se à carreira, um percurso a ser realizado. Desta forma a autora entende que o processo de escolaridade é um percurso a ser trilhado pelos alunos e o currículo seria o caminho a ser percorrido durante toda a escolaridade.

Devido ao fato do conceito ser muito amplo, Shudo (2007) ainda ressalta que há a possibilidade de ocorrerem significações distintas em virtude de situações distintas; ela define currículo como os conteúdos e saberes contidos nos projetos educativos que formam um conjunto de atividades intencionais, metas a serem alcançadas e que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento ao longo do processo educativo.

O significado de currículo, apresentado por Macedo e Lopes (2011) é o de ser a grade curricular com as disciplinas, as atividades a serem desenvolvidas, a carga horária, o conjunto de ementas, os programas das disciplinas, os planos de ensino dos professores e encerrando o significado, as

¹¹ Castrense é um termo utilizado no meio militar. Ele designa vários aspectos da vida e da cultura dos militares brasileiros. Exemplo: o ensino castrense, ou seja, o ensino ministrado no âmbito militar, com suas características e peculiaridades específicas. Nota do autor.

experiências propostas e vividas pelos alunos são considerados elementos do currículo, aproximando esse significado do eficientismo social. Corroborando essa aproximação, o texto ressalta um aspecto comum a esse conjunto que tem sido chamado de currículo: a ideia de organização. Tal organização, sendo prévia ou não, de experiências e situações de aprendizagem realizadas pelos professores ou pelas redes de ensino visam ao objetivo de concluir um processo educativo. Esse objetivo final é compartilhado também na definição de Shudo.

Macedo e Lopes (2011) seguem uma linha em que o currículo se configura muito mais que um documento, mas sim como um instrumento de seleção e de organização do conteúdo relevante que deve ser ensinado; conteúdo esse que deve ser devidamente planejado em relação à sua execução. Nesse sentido elas apresentam a definição de currículo apresentada por Tanner e Tanner:

O currículo é definido como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno. (TANNER; TANNER, 1975, apud MACEDO; LOPES, 2011, p.20).

A prática do planejamento, da organização do processo de educação, por ser intencional e sistemático, dependerá também da concepção de currículo adotado, ou seja, a organização da educação e dos conteúdos que se pretende repassar deve levar em consideração a concepção curricular adotada pela instituição de ensino, (Vasconcellos, 2008, p. 99). O mesmo ressalta ainda que independente da concepção curricular adotada, o currículo deve possibilitar ao educando o compreender, o usufruir e o transformar a sua realidade. O trecho seguinte reflete esse pensamento:

O currículo não pode ser pensado apenas como um rol de conteúdos a serem transmitidos para um sujeito passivo. Temos que levar em conta que as atitudes, as habilidades mentais, por exemplo, também fazem parte dele. Neste sentido, o currículo que nos interessa é aquele em que o educando tem oportunidade de **entrar no movimento do conceito**. (VASCONCELLOS, 2008, p. 99. Grifo nosso)

Sacristán (2000) comenta que o conceito de currículo é de uso relativamente recente, considerando que em outros contextos culturais e pedagógicos o mesmo varia de significação. Citando Grundy (1987), Sacristán reforça sua assertiva.

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (GRUNDY, 1987, p. 5, *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 14)

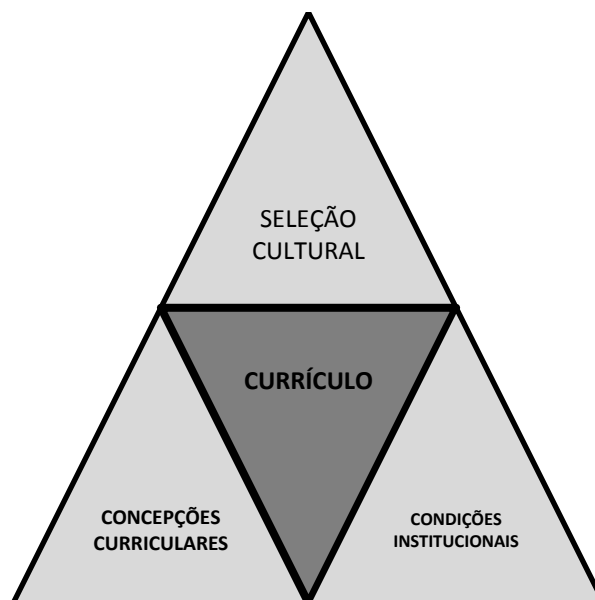
Sacristán (2000) ressalta que currículo supõe uma concretização de fins pedagógicos, sociais, culturais e de socialização. Em nossa sociedade cabe à educação escolarizada a concretização desses fins. A prática pedagógica a que se refere o currículo é uma realidade bem estabelecida por meio de componentes, ou concepções, didáticos (seleção cultural), políticos (condições institucionais) e ideológicos (concepções curriculares) presentes na origem e na execução desse mesmo currículo, conforme expressado abaixo:

Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc. o currículo de ensino obrigatório não tem a mesma função que o de uma especialização universitária, ou de uma modalidade de ensino profissional, e isso se traduz em conteúdos, formas e esquemas de racionalização interna diferentes, porque é diferente a função social de cada nível e peculiar a realidade social e pedagógica que se criou historicamente em torno dos mesmos. (SACRISTÁN, 2000, p. 15)

Ainda Sacristán (2000) contextualiza esses componentes ao afirmar que os currículos são a expressão do equilíbrio de forças e de interesses que conforme o momento e a conjuntura gravitam ao redor do sistema educativo, enquanto que por meio deles são organizados e realizados os fins da educação escolar. Ele teoriza que a formação de um currículo por meio dessa tríade: seleção cultural dos conteúdos a serem lecionados e a sua respectiva organização; condições institucionais composta da política curricular, da estrutura do sistema educativo e da organização escolar e, finalmente, das concepções curriculares onde encontramos opções políticas, concepções psicológicas, concepções epistemológicas, concepções e valores sociais, filosofias e modelos educativos. Sacristán apresenta a seguinte definição:

O currículo aparece, assim, como o conjunto de **objetivos** de aprendizagem **selecionados** que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos **avaliáveis**, de modo que se possa manter o **sistema** numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas **reacomodações**. (SACRISTÁN, 2000, p.46. Grifo nosso).

Figura 2 – Esquema adaptado para a teoria do currículo.



Fonte: Sacristán, 2000, p. 36

O currículo, segundo Sacristán (2000), para existir e cumprir com seus objetivos, deve obedecer às condições de existência, como mostrado na figura acima. A alegoria apresentada pela figura mostra um triângulo que representa o currículo já formado. Seus lados são formados por componentes essenciais, sem os quais, segundo o autor, o currículo ficaria incompleto, sem razão de existir. As concepções curriculares, as condições institucionais e a seleção cultural formam componentes distintos e peculiares a cada instituição. Mesmo com a existência de parâmetros curriculares comuns, tanto nacionais ou mesmo regionais, as três condições devem ser respeitadas e consideradas para a elaboração do currículo de uma instituição educativa.

Num ambiente de educação escolar, onde a prática pedagógica deve ser intencional e sistemática, e considerando que cada escola possui uma realidade social própria e, por consequência, uma realidade educacional

específica e diferenciada, o currículo surge como o “caminho” a ser trilhado em busca dos objetivos educacionais previamente selecionados e planejados.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) comentam que o projeto pedagógico da escola deve conter os objetivos educacionais previamente selecionados e planejados e que o currículo seria a concretização, a realização desses objetivos:

Currículo é o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar (FORQUIN, 1993, *apud* LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 362)

Os autores citados neste capítulo realizam uma conexão do currículo com uma estrutura na qual ele está inserido. Tal estrutura é composta ou formatada como o entrelaçamento de fios que formam um tecido, ligando assim os aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos de uma população. Sendo assim, o currículo é formado, influenciado e modificado em função dessa estrutura. Da mesma forma o processo educativo sofre influências e ingerências dessa mesma estrutura, que possui um sistema jurídico cujas regras formais o regulam; um sistema administrativo que o gerencia e o próprio currículo que estabelece metas e diretrizes para o efetivo cumprimento de suas propostas.

O conceito de currículo é amplo, assim como suas manifestações práticas. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) citam que existem pelo menos três tipos de manifestações curriculares, a saber: currículo formal, também conhecido como prescrito, currículo real e currículo oculto.

2.2 Currículo formal

O currículo formal é o mais simples de se descrever e está presente no senso comum da maioria das pessoas. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) assim o definem:

O currículo formal ou oficial é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. Podemos citar como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas curriculares dos estados e municípios. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 363)

De fato, podemos observar que na legislação de ensino existem referências ao conceito de currículo formal. A atual LDB, não traz o conceito de currículo formal propriamente dito, mas ao longo de seu texto, notamos o emprego desse conceito, que nos trechos selecionados abaixo trazem concepções úteis ao presente estudo:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...]

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar **formação básica comum**;

[...]

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes **regras comuns**:

[...]

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as **normas do respectivo sistema de ensino**;

[...]

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio **devem ter base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma **parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos**.

§ 1º Os **currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente**, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

[...]

Art. 27. **Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes**:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (BRASIL,1996. Grifo nosso)

Cabe ao estabelecimento de ensino e principalmente aos professores o papel de cumprir com o planejamento das aulas, dividir o conteúdo

programático em semestres, bimestres, semanas, etc. O que nem sempre é possível de ser feito, pois como citado anteriormente, cada escola possui uma realidade social própria e, por consequência, uma realidade educacional específica e diferenciada; sendo assim, o professor deve incluir, no seu cotidiano escolar, novas alternativas curriculares para a sua prática docente e o planejamento elaborado com base no currículo oficial deve ser flexível e atender às demandas específicas de cada escola.

2.3 Currículo real

Mesmo com a existência de Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas curriculares dos Estados e Municípios, existe uma diferença entre o que é previsto para se ensinar pelos currículos oficiais e o aprendizado que efetivamente ocorre em sala de aula, com a interação entre o professor e os alunos, a cada dia de aula, em virtude da existência ou não de um projeto pedagógico e dos planos de aula.

O currículo real possui um conceito mais rebuscado em relação ao conceito de currículo formal, porém de fácil compreensão. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) assim o definem:

O currículo real é aquele que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos. Alguns autores chamam de experiência o currículo tal qual é internalizado pelos alunos. É importante ter clareza de que, muitas vezes, o que é realmente aprendido, compreendido e retido pelos alunos não corresponde ao que os professores ensinam ou creem estar ensinando. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 363)

As listas de oferta de disciplinas e projetos confeccionadas pelos departamentos e pela própria FE, são caracterizadas como currículo real e nesse escopo serão analisadas nesse estudo.

Esse intercâmbio que cada professor possui com seus alunos, com a subjetividade intrínseca ao seu espaço escolar e juntamente com sua percepção do currículo formal produzem um efeito real na sua forma de dar

aula. Essa interatividade, essa dinâmica produzem diferentes formas de expressão do currículo formal, dando ao currículo real um papel de destaque nos estudos específicos sobre currículo.

2.4 Currículo oculto

O currículo oculto difere essencialmente do currículo formal e do currículo real por ser caracterizado por tudo que influencia no aprendizado e que perpassa todas as atividades escolares e que não está formalmente explicitado ou positivado nas normas e diretrizes curriculares. São valores, normas, conceitos e outros aspectos sociais e culturais que são repassados de maneira totalmente informal, sem intencionalidade educativa propriamente dita criando uma racionalização involuntária além do esperado, sem ter consciência disso.

O currículo oculto possui um conceito mais complexo em relação ao conceito de currículo formal e currículo real, pois necessita de uma compreensão maior do que seja o processo educativo e dos fatores que nele exercem influência. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) assim o definem:

O currículo oculto refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar – ou seja, das práticas e das experiências compartilhadas na escola e na sala de aula. É chamado de oculto porque não se manifesta claramente, não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 363)

Tão importante quanto conhecer o currículo formal e o real é conhecer e entender o que é o chamado currículo oculto e a distinção entre esses vários níveis de currículo serve para mostrar que aquilo que os alunos aprendem na escola ou deixam de aprender depende de muitos fatores, e não apenas das disciplinas previstas na grade curricular.

2.5 Relação entre formal, real e oculto

Em síntese, esses três conceitos de currículo formal, real e oculto não formam um processo vertical com um viés de continuidade, ou mesmo um processo hierarquizado, ou seja, um não se sobrepõe ao outro, mas estão interligados de tal forma que interagem entre si.

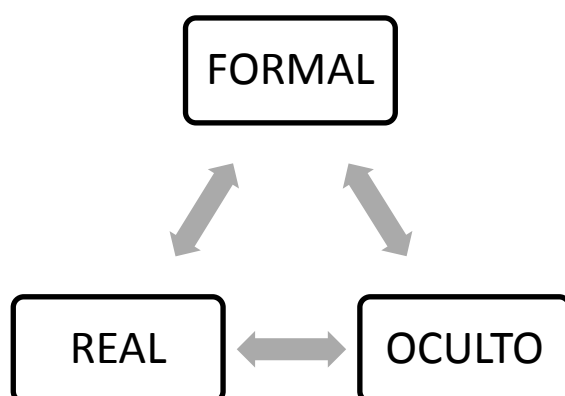
Em relação às interações entre as três formas de currículos apresentadas nesse estudo, pode-se perceber que todos relacionam-se entre si, sem que percam suas características intrínsecas.

O formal dialoga com o oculto, em virtude da dinâmica social, comum a qualquer população, sendo natural que os conceitos que ora pertenciam e eram aplicados na forma de currículo oculto, e nada impede que tais conceitos possam a ser positivados nos regulamentos oficiais de ensino.

Mesmo havendo uma estreita relação entre o formal e o real, sendo o real uma consequência de um planejamento tendo como base o formal, existe uma liberdade para que o professor exerça a atividade docente.

O currículo oculto sempre estará presente no processo educativo, cabendo ao professor reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades culturais, religiosas, sociais, cognitivas, etc., de seus alunos nas suas interações e mediações diárias e rotineiras de sala de aula, o que deve ser considerado pelo professor em relação ao currículo real, quando da preparação do plano de aula.

Figura 3 – Relações entre as classificações de currículo.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Mesmo não havendo uma hierarquização entre essas três classificações de currículo, para que aconteça uma ação educativa e um processo pedagógico metódico e intencional, o currículo formal deve estar bem construído e elaborado com base na realidade contextualizada da sociedade a que deverá servir e em acordo com o projeto de formar cidadãos pensadores e cômnicos de seu papel nessa mesma sociedade.

Com um currículo real bem estruturado e de qualidade, o trabalho pedagógico é facilitado; há uma segurança para que os docentes preparem suas aulas (currículo real) e as executem com a devida interação com seus alunos. Sem esse norteamento que o currículo real proporciona, os currículos real e oculto perdem qualidade e ficam a cargo da boa vontade de cada professor, em última instância, e tornam-se desarticulados e desestruturados em relação às competências e diretrizes educacionais que pretendem assegurar formação básica comum, como é prevista na legislação nacional.

Finalizando, a compreensão do conceito de currículo varia muito, pois como apresentado neste capítulo, existem diversas teorias que abordam o tema e o conceito “currículo” de formas diferentes. Em função da existência dessas teorias cabe um estudo diferenciado de cada uma delas, pois para o efetivo exercício da docência, das funções de magistério e o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas – atividades pertinentes ao pedagogo – tal conhecimento é extremamente necessário, porém neste momento, esse estudo foge ao objetivo desse trabalho monográfico.

CAPÍTULO 3 METODOLOGIA

O terceiro capítulo deste trabalho monográfico tem como objetivo descrever a metodologia aplicada e a delimitação do campo de sua utilização. Serão apresentados o objetivo geral e os específicos, a caracterização da pesquisa, os procedimentos técnicos utilizados, a concepção filosófica, a estratégia da investigação e o tipo de método da pesquisa.

O presente estudo formula um problema central: como se efetiva a formação do pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília a partir da análise da oferta das disciplinas, no turno noturno entre o 1º semestre de 2003 e o 1º semestre de 2013?

3.1 Objetivos da pesquisa

Como objetivo geral, a pesquisa propôs foi o de analisar como se realizou a formação do pedagogo do turno noturno, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, a partir da análise da oferta das disciplinas no período de tempo compreendido entre o 1º semestre de 2003 ao 1º semestre de 2013, período esse de implantação e consolidação do Projeto Acadêmico.

Os objetivos específicos que foram elencados para alcançar o objetivo geral foram:

- Identificar, no Projeto Acadêmico, o perfil de pedagogo e as áreas de formação;
- Identificar, no rol das disciplinas obrigatórias, o perfil de pedagogo proposto pelo Projeto Acadêmico e o perfil apresentado na lista de oferta;
- Identificar, no rol das disciplinas optativas, o perfil de pedagogo proposto pelo Projeto Acadêmico e o perfil apresentado na lista de oferta;
- Identificar, no rol projetos, o perfil de pedagogo proposto pelo Projeto Acadêmico e o perfil apresentado na lista de oferta.

3.2 Caracterização da pesquisa

Segundo Gil (2007), a pesquisa pode ser definida como um procedimento racional e sistemático com o objetivo precípua de fornecer respostas aos problemas que são apresentados. A realização de uma pesquisa é deflagrada quando não se possui informação suficiente para responder ao problema ou então quando as informações disponíveis estão em tal estado de desordem que se torna impossível a sua correlação com o problema.

A classificação e caracterização da pesquisa terão como base científica a taxionomia apresentada por Gil (2007), autor que nos permite orientar a pesquisa a ser elaborada em relação a dois aspectos: classificação com base nos objetivos e nos procedimentos técnicos.

A pesquisa monográfica, em relação a seus objetivos gerais é classificada como explicativa. Esse tipo de pesquisa tem com o objetivo identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de determinado fenômeno. Procura explicar o porquê, a razão do acontecimento ou da situação apresentada.

Em relação aos procedimentos técnicos utilizados, o delineamento da pesquisa possui um caráter misto: bibliográfico e documental; visto que o procedimento para a coleta dos dados, sua diagramação e interpretação envolvem esses dois procedimentos.

A pesquisa foi bibliográfica porque foram utilizados autores cuja obra apresenta importante relevância no que se refere ao estudo dos conceitos educacionais relacionados à Pedagogia e ao tema currículo, aproveitando assim suas contribuições sobre o assunto, bem como a consulta a trabalhos monográficos disponíveis na Faculdade de Educação. Foi documental em virtude da consulta à legislação que envolve o tema, tanto a que está em vigor, como as que mesmo já revogadas servem como consulta histórica.

3.3 Coleta dos dados

Dentro da metodologia aplicada à presente pesquisa, os dados foram coletados dentro de um levantamento de referências teórico-conceituais, que consiste em um estudo explicativo para proporcionar ao pesquisador uma familiaridade com a área de estudo com a qual está interessado. Na presente pesquisa, houve a necessidade de uma familiarização com diversos conceitos educacionais envolvidos com o tema, fato esse alcançado nos capítulos que formam revisão de literatura.

A pesquisa documental em muito se assemelha à bibliográfica, como Gil (2007) mesmo preconiza. Mas existem diferenças entre os dois tipos, que foram observadas na presente pesquisa, como por exemplo: a pesquisa bibliográfica parte de visão mais ampla, objetivando identificar o conhecimento disponível sobre o assunto, já na pesquisa documental exige consulta aos mais diversos tipos de arquivos.

Para a pesquisa documental foram utilizadas as normas internas da Faculdade de Educação como o próprio Projeto Acadêmico e documentos do Secretaria de Administração Acadêmica (SAA) como o Currículo de Habilitação – Graduação, Listagem de Fluxo de Curso, Lista de Oferta de Disciplinas e Lista de Oferta de projetos.

3.4 Tratamento e interpretação dos dados

Os dados coletados foram analisados e comparados de modo que todos os aspectos fossem postos à análise, principalmente os dados coletados na base documental, já que os mesmos, por sua própria origem, não possuem nenhum tratamento analítico prévio.

O principal documento analisado foi o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia. Dele foram extraídos o perfil do pedagogo; as áreas dos componentes obrigatórios e os polos do projeto de formação. Assim foi definido que caminho (áreas dos componentes obrigatórios) seria seguido e a forma

(polos do projeto de formação) como seria trilhado esse caminho para se alcançar o objetivo (perfil do pedagogo).

As listas de oferta de disciplinas, obrigatórias e optativas, e as listas de oferta de projetos foram esmiuçadas, distinguindo-se número de disciplinas, carga horária, quantidade de créditos¹², separação por departamento, áreas dos componentes obrigatórios e pelos polos dos projetos de formação. Os dados coletados e tratados foram analisados, interpretados e discutidos no Capítulo 4, Análise dos dados referentes ao período temporal compreendido entre o 1º semestre de 2003 ao 1º semestre de 2013

O uso de quadros, figura, esquemas e/ou organogramas foi amplamente utilizado para que se possa ter uma visão precisa do problema, tudo amparado pela base metodológica adotada.

¹² O Regimento Geral da UnB, define que “o controle da integralização curricular é feito pelo sistema de créditos, correspondendo 1 (um) crédito a 15 (quinze) horas-aula. A hora-crédito corresponde a 55 (cinquenta e cinco) minutos, no mínimo, para atividades de ensino diurnas, e a 50 (cinquenta) minutos, para atividades de ensino noturnas, em trabalho efetivo sob coordenação docente.” (UNB, REGIMENTO GERAL, Art. 75).

CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem por finalidade analisar e interpretar os dados reunidos, coletados e tabulados pela pesquisa, visando construir um diagnóstico que venha a atingir o objetivo geral dessa pesquisa que é o de identificar como se realiza a efetiva formação do pedagogo do turno noturno, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, a partir da análise da oferta das disciplinas no período de tempo compreendido entre o 1º semestre de 2003 ao 1º semestre de 2013 em comparação à malha curricular proposta no Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB.

4.1 Perfil de pedagogo e as áreas de formação

Não existe um tópico específico no PA nem referências diretas ao assim chamado perfil de pedagogo que o Curso de Pedagogia deva formar, assim como das áreas de formação. A delimitação desse perfil surgirá da leitura e entendimento de todo o conteúdo dos dados coletados, com atenção redobrada aos detalhes que continham evidências úteis para a concretização desse objetivo específico.

Dessa forma foi, necessário extrair do Projeto¹³ Acadêmico o perfil de pedagogo proposto para o curso de Pedagogia, em função das disciplinas obrigatórias nele previstas. De posse do perfil do pedagogo a ser formado e suas respectivas áreas de formação, esse será confrontado com a oferta das disciplinas obrigatórias, optativas e dos projetos no período de tempo da pesquisa.

4.1.1 Repensar o Curso de Pedagogia

O Curso de Pedagogia da FE da UnB tem seu formato atual concebido e executado a partir do PA, elaborado em 2002 e aprovado pelo CEPE em 2003. Conforme o texto do PA, sua concepção foi o resultado de um intenso trabalho

¹³ Projeto é também um documento produto do planejamento porque nele são registradas as decisões mais concretas de propostas futuristas. (Gadotti *apud* VEIGA, 2001, p. 18).

de debates que teve a participação de diversos segmentos da comunidade acadêmica, finalizando um processo de reformulação iniciado em abril de 1997 que visava a adequação do curso à recém promulgada LDB e às discussões da criação de diretrizes nacionais para os cursos de Pedagogia.

Além das mudanças trazidas com o advento da LDB e do antigo currículo do curso vigorar desde o 2º semestre de 1988, vários outros aspectos serviram de motivação para que o curso fosse repensado, sendo que o primeiro foi a revisão de se ter dois cursos com formações distintas, o diurno e o noturno. O trecho abaixo destaca esses aspectos:

- proposta centrada na concepção de formação geral e disciplinar, no início, seguida da oferta de conteúdos específicos conforme a habilitação escolhida, sem articular apropriadamente prática e teoria;
- dicotomia entre a base comum e a parte diversificada, implicando numa relação também dicotômica da teoria com a prática, esta vista como um espaço de aplicabilidade da teoria;
- o corte epistemológico na formação geral baseava-se nas ciências humanas e sociais aplicadas à educação e na formação específica, justificando-se assim a existência de habilitações;
- a formação de especialistas acontecia divorciada da formação docente contribuindo para a insuficiente formação dos especialistas, uma vez desprovida da fundamental base docente, além de contribuir para a manutenção da divisão social do trabalho na prática docente e na vida escolar;
- o conceito de formação não levava em consideração a complexidade e multidimensionalidade dessa formação, com suas exigências multidisciplinares e multirreferenciadas, deixando na sombra dimensões inelimináveis;
- os estágios supervisionados realizados apenas no final do Curso, antes davam cumprimento a exigências formais e legais mais do que propiciavam um autêntico conhecimento e vivência da realidade do mundo do trabalho educativo e pedagógico;
- as habilitações restringiam o campo de atuação profissional às instituições escolares, exatamente numa época em que a sociedade do conhecimento põe a “educabilidade” e a educação permanente como uma exigência para toda e qualquer organização. (PROJETO ACADÊMICO, 2002, p.4. Grifo nosso)

O texto do PA evidencia a intenção de ser muito mais que um mero ajuste no cálculo dos créditos do curso em função da Resolução 219/96 do CEPE, que determinou que os créditos em disciplinas obrigatórias não deveriam ultrapassar 70% do total de créditos do curso; a intencionalidade era conceber um centro de formação de docentes, com um projeto consistente de formação inicial do profissional em educação, um educador, não um generalista ou mesmo um especialista, mesmo que este não tenha destino profissional

final a atuação como professor, pois contemplaria a atuação do pedagogo em espaços não escolares.

4.1.2 Proposta curricular e seus componentes

O título “Proposta curricular e seus componentes” é de suma importância para o trabalho de pesquisa desenvolvido nesta monografia, pois estabelece as bases, os princípios e objetivos a serem contemplados no currículo do curso e que em conjunto com as opções teóricas e metodológicas servirão para cumprir com a missão de formação assumida pela FE no Projeto Acadêmico. Este título se subdivide em 8 subtítulos, a saber:

4.1 Princípios

4.2 Objetivos

4.3 Organização da proposta curricular

4.4 O fluxo curricular e sua dinâmica

4.4.1 A Pedagogia como prática social

4.4.2 A base docente

4.4.3 Os Projetos

4.4.4 As disciplinas optativas

4.4.5 As oficinas de tecnologia

4.4.6 Os seminários interdisciplinares

4.4.7 Os estudos independentes

4.4.8 O trabalho final

4.4.9 Formação ampliada e formação continuada e permanente

4.5 Orientação acadêmica

4.6 Coordenação pedagógica do Curso

4.7 Processo avaliativo

4.8 Condições de implantação (PROJETO ACADÊMICO, 2002, p.8. Grifo nosso)

Conforme o objeto de estudo deste trabalho monográfico, que é identificar como se realiza a efetiva formação do pedagogo do turno noturno, interessa estudar com mais intensidade alguns tópicos do PA, a saber: princípios, objetivos, a base docente e os projetos. Eles servirão para desenvolver um perfil do pedagogo que está sendo formado e que será comparado com a oferta de disciplinas da própria FE.

Tabela 1 - Resumo do fluxo curricular.

ESTUDOS/ ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA		CRÉDITOS		Nº DISCIPLINAS	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
OBRIGATÓRIAS	1440	45	96	45	24	48
OPTATIVAS	1110	35	74	35	19	38
PROJETOS	660	20	44	20	7	14
TOTAL	3210	100	214	100	50	100

Fonte: Projeto Acadêmico.

4.1.3 Princípios

Seguindo essa linha de intencionalidade, o PA (2002, p. 8), apresentou a missão¹⁴ da FE: “formar educadores capazes de intervir na realidade, por meio de uma atuação profissional crítica, contextualizada, criativa, ética, coerente e eficaz, buscando a plena realização individual e coletiva”. Logo, a missão, ou seja, o propósito da FE é o de ser um centro de formação de docentes. É uma declaração clara e objetiva, é o seu propósito primeiro de existência, devendo todos os seus segmentos e servidores estarem ombreados para a execução desse propósito.

Ao estabelecer a razão de existência da Faculdade de Educação, deve ser igualmente estabelecido um clima de envolvimento e comprometimento com o que se realiza na faculdade e com o seu futuro. A definição da missão serve de norteador geral para orientar a tomada de decisões, para definir objetivos e auxiliar na escolha de decisões gerenciais e de planejamentos futuros e por consequência, execução e revisão do Projeto Acadêmico.

Salientou ainda o PA que tal atuação tem que estar em consonância com um projeto maior, com o projeto de uma sociedade autônoma, solidária e democrática, ou seja, o curso deve assumir um compromisso com a democracia, enunciando assim os sete princípios norteadores do Curso de Pedagogia:

1. respeito à **igualdade de direitos e de não discriminação**, sob quaisquer de suas formas;
2. preocupação com a **promoção da igualdade de condições de acesso à educação e à cultura** bem como a **garantia do respeito e permanência nos estabelecimentos/organizações** que as promovem;
3. **liberdade de expressão**;
4. **pluralismo de ideias** e de concepções pedagógicas e **tolerância** com as diferenças;
5. **liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar** o saber;
6. **gestão democrática**;
7. **permanente articulação** com a comunidade e em especial com as agências empregadoras e as redes de aprendizagem. (PROJETO ACADÊMICO, 2002, p.8. Grifo nosso)

¹⁴ Segundo as Bases do Planejamento Estratégico da UnB, missão é “a razão maior da existência de uma organização. É a função permanente da organização no contexto da sociedade. É o que a sociedade espera que a organização cumpra. É algo que legitima socialmente a organização.” (UNB, BASES DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO 2011 a 2015, p. 40).

4.1.4 Objetivos

São objetivos¹⁵ do Curso de Pedagogia listados no PA e, conforme a página da internet da FE:

1. Formar profissionais capazes de **articular o fazer e o pensar pedagógico** para intervir nos mais diversos contextos socioculturais e organizacionais que requeiram sua competência;
2. Formar profissionais conscientes de sua historicidade e **comprometidos com os anseios de outros sujeitos, individuais e coletivos, socialmente referenciados** para formular, acompanhar e orientar seus projetos educativos;
3. Preparar educadores capazes de **planejar e realizar ações e investigações** que os levem a compreender a evolução dos processos cognitivos, emocionais e sociais considerando as diferenças individuais e grupais;
4. Formar profissionais comprometidos com seu **processo de autoeducação e de formação continuada**. (PROJETO ACADÊMICO, 2002, p.9. Grifo nosso)

Os objetivos elencados no PA são o primeiro passo do planejamento do curso de Pedagogia. Eles explicam, em síntese, o que acontecerá ao final do processo formativo com qualquer ingressante no curso. Conectados à missão da FE, os objetivos direcionarão os trabalhos de todos e indicarão para onde os esforços de formação deverão ser dirigidos e o rumo a ser seguido por todos os integrantes da Faculdade de Educação.

Com base na leitura do PA, a Faculdade de Educação espera alcançar tais objetivos com uma malha curricular que abranja o trinômio ensino, pesquisa e extensão com a oferta de disciplinas obrigatórias e dos projetos curriculares. As disciplinas optativas e as de módulo livre servem para complementar a formação dada pelas obrigatórias e pelos projetos.

Esses objetivos, juntamente com a missão da FE, auxiliam na definição do perfil do pedagogo que deverá ser formado com a base curricular prevista no PA, ou seja, as disciplinas obrigatórias, as optativas e os projetos curriculares.

¹⁵ Segundo as Bases do Planejamento Estratégico da UnB, “são resultados que a instituição precisa alcançar em prazos determinados para concretizar sua visão, sendo competitiva no ambiente atual e futuro.” (UNB, BASES DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO 2011 a 2015, p. 41).

4.1.5 Os projetos

Conforme o PA, a formação do pedagogo pela ação integrada dos projetos foi a mais importante e significativa mudança na proposta curricular do curso de Pedagogia, pois possibilitam uma vivência prática da teoria observada ao longo de sua trajetória acadêmica; pretende-se assim promover uma formação que consiga conciliar o binômio teoria-prática, com um diferencial importante: a possibilidade de escolher, a partir do projeto 3, fase 1, um caminho próprio, dentro de alguma área de seu interesse e que culminará numa síntese de todo o seu percurso acadêmico, materializado no projeto 5, com o seu trabalho de conclusão de curso.

O PA define bem o que são os projetos curriculares do Curso de Pedagogia:

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

- 1) Os projetos articulam ensino/pesquisa/extensão;
- 2) São desenvolvidos no âmbito das diferentes áreas temáticas, cada qual envolvendo um equipe de professores;
- 3) Vivenciados ao longo de oito semestres, culminam num Trabalho Final de Curso, podendo assumir diferentes linguagens, modalidades e formatos. (PROJETO ACADÊMICO, 2002, p.12)

O projeto 1, Orientação Acadêmica Integral (OAI), com carga horária de 60 horas e 4 créditos, não está vinculado à nenhum departamento específico, está sob a responsabilidade direta da FE. Trata da transição do ensino médio para o ensino superior, introduzindo o calouro à vida acadêmica, apresenta a faculdade pública e a FE, com seus espaços, organização administrativa e pedagógica. Sua ementa informa que o projeto abordará o conceito de universidade pública, o caráter do público e do privado, apresentará as dependências físicas, a organização administrativa e dos projetos pedagógicos e acadêmicos da FE.

O Projeto 2, Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão (GEPE), da mesma forma que o Projeto 1 possui carga horária de 60 horas e 4 créditos, não está vinculado à nenhum departamento específico, está sob a responsabilidade direta da FE. Apresenta o Curso de Pedagogia, seu histórico, áreas de atuação, a identidade e as diferentes funções do pedagogo em

espaços escolares e não escolares. Trata do campo do educativo e do pedagógico; discute a formação e a carreira dos profissionais da Educação; debate a identidade e as diferentes funções do pedagogo e apresenta e discute o Projeto Acadêmico da Faculdade de Educação.

Cursados, respectivamente pelos alunos, no 1º e 2º semestres, esses projetos servem como orientação e esclarecimento para que os alunos possam fazer uma escolha mais segura do projeto 3, mas também fornecem subsídios para uma reafirmação, ou não, pelo curso de Pedagogia.

Projeto 3, tanto na fase 1, Projetos Individualizados 1 (PESPE), como na fase 2, Projetos Individualizados 2 (PESPE), que são as fases obrigatórias e a fase 3 que é optativa, são escolhas do aluno que começará a decidir e trilhar o seu próprio caminho acadêmico. O aluno poderá escolher o projeto que aborda o tema de seu interesse, projeto esse oferecido e executado por um dos professores da FE, sem necessariamente estar ligado a um dos Departamentos da Faculdade. Em 2013¹⁶ foram oferecidos projetos nas seguintes áreas temáticas: Formação Geral, Currículo, Docência e Metodologia, Gestão da Educação, Políticas Públicas da Educação, Educação Inclusiva, Subjetividade e Sujeitos da Educação.

O Projeto 4 fase 1, Projetos Individualizados de Prática Docente 1 (SEPD) e fase 2, Projetos Individualizados de Prática Docente 2 (SEPD), corresponde à prática do exercício da profissão, ao longo do Estágio Supervisionado, sendo que uma dessas fases deve ser obrigatoriamente em sala de aula. A importância do projeto está justamente na vivência da realidade da sala de aula e da instituição escolar. Nessa conjuntura o graduando deverá planejar, executar e avaliar tal qual o professor regente faz no cotidiano escolar, sendo supervisionado por um professor orientador da FE. Diferentemente do projeto 3, o projeto 4 não está subdividido em áreas temáticas, apenas é apresentada uma lista de projetos.

O Projeto 5, Trabalho Final de Curso (TFC), que corresponde ao Trabalho de Conclusão de Curso, onde o aluno realiza uma síntese integradora

¹⁶ Nem todas as fases são oferecidas. Informação obtida junto ao site da FE
< <http://www.fe.unb.br/graduacao/presencial/projetos-curriculares/projetos-3/lista-de-oferta>>
Acesso em 13 de julho de 2013.

de sua trajetória acadêmica apresentando um trabalho composto por três partes: um memorial, uma monografia e um projeto de atuação profissional e ainda, que reflete seu olhar de pesquisador, expondo uma questão ou uma inquietação que encontrou ao longo de seu curso e que com sua pesquisa pode contribuir para a comunidade acadêmica. Da mesma forma que o projeto 4, o projeto 5 não está subdividido em áreas temáticas, apenas é apresentada uma lista de projetos, que em 2013 é curiosamente maior que a lista de projetos 4.

Um fato curioso a ser observado é que os projetos curriculares, enquanto disciplinas obrigatórias do fluxo curricular do curso de Pedagogia, não possuem pré-requisitos, ou seja, um aluno pode cursar no mesmo semestre mais de um projeto simultaneamente, ou duas fases distintas do mesmo projeto, ou ainda, cursar projetos diferentes paralelamente ao projeto 5.

Sendo que em todos esses casos acima citados, o aluno pode ultrapassar o limite de créditos máximos definido para o semestre do curso de Pedagogia, que é de 28, já que a matrícula nos projetos, excetos os projetos 1 e 2, é realizada pelo professor responsável, após o processo normal de matrículas adotado pela UnB.

Essa peculiaridade descrita inibe a concepção primária de que exista uma sequência de eventos que deveriam articular a prática e a teoria para culminarem com o trabalho de conclusão de curso do aluno, desvirtuando a concepção deste mesmo trabalho que deveria ser configurado ao longo do processo formativo, respeitando-se uma regularidade temporal. Mesmo não havendo uma hierarquização entre os projetos, o fluxo curricular proposto deveria ser obedecido, visando principalmente a correta contextualização dos conteúdos e das experiências proporcionadas pelos projetos.

Outra peculiaridade em relação aos Projetos é a grande quantidade de oferta, iniciando com o Projeto 3 Fase 1. Praticamente cada projeto oferecido é como se fosse uma expressão pessoal da linha de pesquisa do professor responsável pelo mesmo. As temáticas são tantas e com um grau de especificidade tamanho que por vezes gera uma indefinição nos alunos.

Silva¹⁷ (2011) comentou isso em suas considerações finais de seu trabalho monográfico,

Outro ponto evidenciado foi que com o grande número de Projetos III, os alunos se mostram mais inseguros quanto à definição de seu campo profissional. Há uma quantidade enorme de projetos, são seis grandes áreas que se subdividem em mais ou menos em 40 linhas de pesquisas diferentes, cujo objetivo é levar o graduando a prática reflexiva constante, desta forma a vivência em uma área contribuiria para que houvesse uma definição mais acentuada pelos graduandos, o que não se evidenciou. (SILVA, 2011, p. 97)

De fato, ao longo do período da presente pesquisa, foi mensurado que o Projeto 3 Fase 1 ofereceu 421 projetos, média de 20 por semestre e o Projeto 3 Fase 2 ofereceu 413 projetos, média de 19,6 por semestre. Os projetos serão novamente estudados no quarto objetivo específico, item 4.4, onde será discutido o perfil que essa quantidade e tipos de projetos oferecidos foi proporcionando ao longo da década estudada.

4.1.6 A base docente: perfil do profissional a ser formado

A formação docente constitui a base da formação profissional do futuro pedagogo da FE da UnB. O PA deixa isso claro, como no trecho abaixo:

Partindo de uma visão crítica sobre as ambiguidades que acompanham a história do Curso de Pedagogia desde sua criação no Brasil até os dias de hoje, faz-se necessário esclarecer, neste momento, que o **Curso de Pedagogia na Universidade de Brasília, considera a formação docente do pedagogo** essencial, mesmo que este não tenha destino Profissional a atuação como professor. Pretende o Curso **formar também o pesquisador educacional**, com base numa formação **teórica, científica e técnica**, ancorada na contribuição das ciências sociais e humanas aplicadas à educação. No nosso entendimento, o Curso deve também formar um profissional qualificado para participar de **projetos de formação em ambientes não escolares** bem como assumir o exercício de **atividades não docentes em instituições de ensino**. Sem querer formar nem um generalista nem um no desenvolvimento do ser humano nos vários ciclos da vida, respeitando as formas e contextos apropriados a cada um destes. (PROJETO ACADÊMICO, 2002, p.4. Grifo nosso)

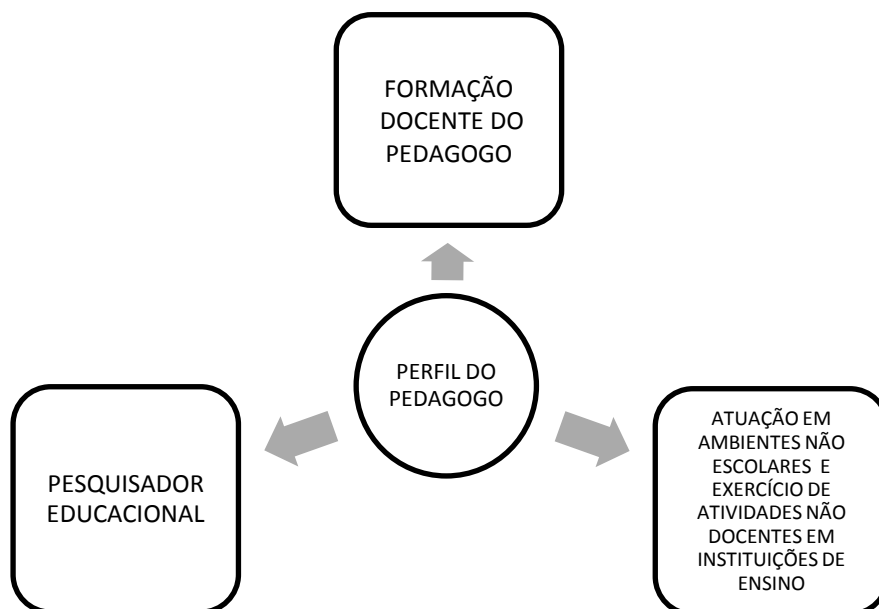
Deve ser destacada a importância desse trecho do texto do Projeto Acadêmico, que pertence a um parágrafo de sua introdução, pois nele encontra-se, em síntese, o perfil do pedagogo que a FE pretende formar.

¹⁷ Andreia Soares da Silva foi aluna do Curso de Pedagogia e apresentou o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “As percepções dos graduandos do Curso de Licenciatura em Pedagogia quanto ao projeto acadêmico”, em dezembro de 2011.

Basicamente, essas três vertentes: formação docente do pedagogo; atuação em ambientes não escolares e exercício de atividades não docentes em instituições de ensino e a de pesquisador educacional, formam competências que devem ser comuns a todos os alunos que terminam o curso de Pedagogia na FE/UnB.

Esse perfil delineado será de vital importância para o trabalho monográfico, pois será comparado com a oferta das disciplinas e dos projetos, ao longo do decênio em estudo. Essa comparação responderá se a formação do pedagogo foi realizada em acordo com o que preconiza o PA, ou não.

Figura 4 – Perfil do pedagogo a ser formado.



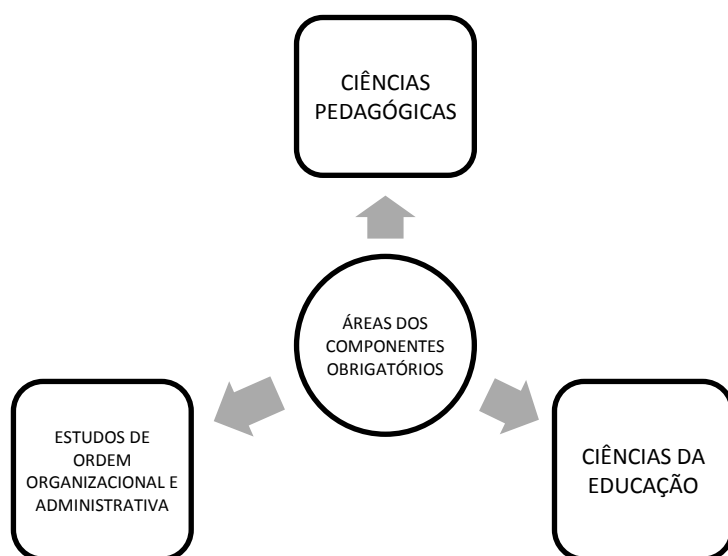
Fonte: Projeto Acadêmico.

A Pedagogia é encarada pelo PA como uma prática social e para tal buscou-se contemplar no curso essa dimensão, já que o pensamento contido no PA (2002, p.10) deixava claro que era necessário diferenciar a “Pedagogia enquanto prática social educativa, de todas as ciências antropológicas de cuja contribuição não prescinde, mas com as quais absolutamente não pode ser confundida”. Daí a origem das disciplinas obrigatórias que assim foram classificadas nas seguintes áreas:

Componentes obrigatórios
Ciências Pedagógicas propriamente ditas (referentes às metodologias e aos processos pedagógicos: currículo, programas,

organização do trabalho docente, didática, avaliação, alfabetização), em seguida às **Ciências da Educação**: Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, Economia, Ciência Política, Filosofia, cujos registros o pedagogo deve saber identificar para bem encaminhar a problemática que a complexidade de sua prática põe cotidianamente diante dele e, finalmente, aqueles **estudos de ordem organizacional e administrativa** que permitam aos pedagogos situarem seu trabalho nos contextos micropolítico e micro-organizacional cuja dinâmica interfere diretamente nele, mas sabendo articulá-los aos planos macro-político e macroorganizacional, considerando-se que, mais que individual, ele faz parte de um projeto institucional, de natureza coletiva. (PROJETO ACADÊMICO, 2002, p.10. Grifo nosso)

Figura 5 – Classificação em áreas das disciplinas obrigatórias.



Fonte: Projeto Acadêmico.

As áreas dos componentes obrigatórios constituídas pelas ciências pedagógicas, ciências da educação e os estudos de ordem organizacional e administrativa formam o “caminho” que deve ser seguido para se alcançar o perfil proposto, ou seja, a formação docente, a atuação em ambientes não escolares e exercício de atividades não docentes em instituições de ensino e a formação do pesquisador educacional serão atingidas percorrendo o conteúdo preparado por essas três áreas.

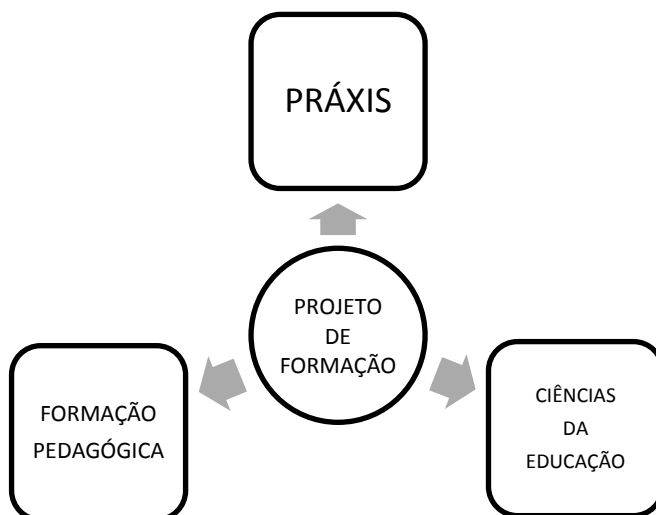
O PA, quando descreve a base docente como sendo a formação que se pretende oferecer aos alunos do curso, também descreve a composição do projeto dessa formação em três polos, como abaixo transcrito:

4.4.2. A base docente

A composição do **projeto de formação tem três polos** bem demarcados e marcáveis: 1) o pólo da **práxis**, com a vivência da prática educativa na sua concretude, alimentada sobretudo pelos projetos; 2) o pólo da **formação pedagógica**, constituído pelos estudos de Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, bem como Arte-Educação, Organização do Trabalho Docente, Processo de Alfabetização e Processos de Administração da Educação, permitindo o exercício das funções docentes em início de escolarização de crianças, jovens e adultos; 3) o pólo das **Ciências da Educação**, que Oferecem os marcos teórico-conceituais mais amplos, indispensáveis para interpretação e a elucidação das práticas educativas (pedagógicas e/ou gerenciais). Finalmente, a síntese representada pelo **Trabalho Final de Curso, contribuirá para formar a “base docente”** sobre a qual se apoia, humana, científica e tecnicamente, o Pedagogo, para o exercício de suas funções, como profissionais capaz de identificar as necessidades de formação junto a sujeitos individuais ou coletivos (organizacionais), transformar essas necessidades em demandas e dar a estas uma organização programática e metodológica coerente e consistente. (PROJETO ACADÊMICO, 2002, p.11. Grifo nosso)

Se as áreas dos componentes obrigatórios são descritas como o “caminho” que deve ser seguido para se alcançar o perfil proposto, certamente o projeto de formação, dividido em três polos, pode ser descrito como sendo o “formato”, o “como fazer” que será usado ao longo do percurso dessa formação acadêmica.

Figura 6 – Polos do Projeto de Formação da FE/UnB.



Fonte: Projeto Acadêmico.

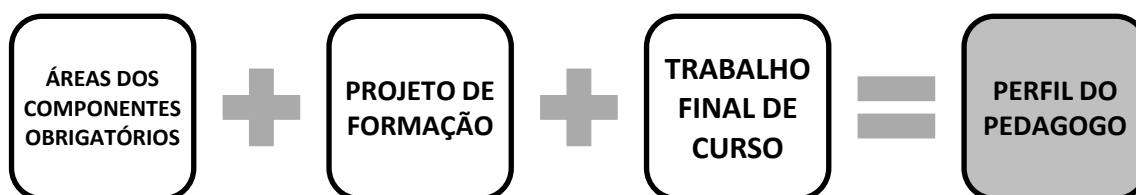
Embora seja de certo modo repetitiva e confusa a maneira como o perfil do pedagogo a ser formado aparece ao longo do texto do PA, nesta pesquisa

monográfica foi identificado e resumido esse perfil que se pretende formar na FE, lembrando que tal perfil está contemplado nas disciplinas obrigatórias, nas optativas e nos projetos.

É importante salientar que, conforme o próprio PA, todos os alunos, independentemente das escolhas individuais ao longo do curso (disciplinas optativas e projetos a partir do projeto 3 fase 1 e a síntese representada pelo seu Trabalho Final de Curso), deverão possuir essa mesma base formativa, essa formação inicial deve ser comum a todos, diferindo apenas pelo aprofundamento específico na área de conhecimento por eles escolhidas.

Logo, o caminho percorrido pelo aluno (qualquer aluno), representado pelas áreas dos componentes obrigatórios, juntamente com forma trazida pelo projeto de formação, somados com o Trabalho Final de Curso, devem ter como resultado um pedagogo com o perfil proposto. A figura abaixo apresenta essa síntese da formação preconizada ao longo do texto do PA:

Figura 7 – Síntese do processo de formação do perfil do pedagogo.



Fonte: Elaborado pelo autor.

4.2 Perfil de pedagogo e as disciplinas obrigatórias

As disciplinas obrigatórias constituem a base da formação do aluno. Elas definem operacionalmente o perfil do pedagogo que está sendo formado pela FE já que todos os alunos, indistintamente, deverão cursar tais disciplinas ou possuir em seus históricos escolares disciplinas equivalentes a essas.

Para a análise desse objetivo é importante: (1) identificar as disciplinas obrigatórias constantes no PA, com seus respectivos créditos e carga horária; (2) relacionar as disciplinas obrigatórias às respectivas áreas dos componentes obrigatórios (discriminar a que áreas pertencem: Ciências Pedagógicas,

Ciências da Educação e Estudos de ordem organizacional e administrativa); (3) relacionar e identificar se atendem ao projeto de formação (práxis, formação pedagógica e ciências da educação); e (4) identificar se a oferta foi contínua ou descontínua no decênio do estudo.

Tendo resolvido esses três passos, será possível apresentar qual a ênfase dada pelas disciplinas obrigatórias previstas no PA e as áreas do conhecimento que por elas foram reforçadas (currículo formal), identificando o perfil de pedagogo apresentado na lista de oferta (currículo real).

4.2.1 Disciplinas obrigatórias e o Projeto Acadêmico

A Faculdade de Educação possui em sua estrutura, três departamentos¹⁸, cada um responsável por determinadas áreas do conhecimento. São eles: Departamento de Planejamento e Administração (PAD), Departamento de Métodos Técnicas (MTC) e Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF).

Cada um desses departamentos é responsável por um rol de disciplinas, obrigatórias e optativas. As disciplinas obrigatórias de cada departamento, com seus respectivos créditos, carga horária código, estão listadas nos quadros abaixo:

Tabela 2 - Disciplinas obrigatórias do PAD.

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO – PAD			
DISCIPLINA	CRÉDITOS	C.H.	CÓD
1. Administração das Organizações Educativas	4	60	194280
2. Avaliação Organizações Educativas	4	60	194794
3. Organização da Educação Brasileira	4	60	194221
4. Políticas Públicas de Educação	4	60	194239
TOTAL	16	240	

Fonte: Projeto Acadêmico.

¹⁸ O Regimento Geral da UnB, define que os “Departamentos, organizados por área de conhecimento, são vinculados às Unidades Acadêmicas e têm, como atribuição principal, a coordenação e a execução de atividades de ensino, pesquisa e extensão, no âmbito de sua competência” (UNB, REGIMENTO GERAL, Art. 32).

Tabela 3 - Disciplinas obrigatórias do MTC.

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS – MTC			
DISCIPLINA	CRÉDITOS	C.H.	CÓD
1. Didática Fundamental	4	60	192015
2. Educação em Geografia	4	60	192457
3. Educação Matemática 1	4	60	192414
4. Ensino de Ciências e Tecnologia 1	4	60	192481
5. Ensino e Aprendizado da Língua Materna	4	60	192406
6. Ensino História, Identidade e Cidadania	4	60	192449
7. Processo de Alfabetização	4	60	192392
TOTAL	28	420	

Fonte: Projeto Acadêmico.

Tabela 4 - Disciplinas obrigatórias do TEF.

DEPARTAMENTO DE TEORIA E FUNDAMENTOS – TEF			
DISCIPLINA	CRÉDITOS	C.H.	CÓD
1. Antropologia e Educação	4	60	191329
2. Aprend e Desenv do PNEE	4	60	194671
3. Escolarização de Surdos LIBRAS	4	60	100749
4. Filosofia da Educação	4	60	191108
5. História da Educação	4	60	191060
6. História Educação Brasileira	4	60	191361
7. O Educ com Necessidades Educ Esp	4	60	191639
8. Orientação Educacional	4	60	191175
9. Orientação Vocacional Profissional	4	60	194786
10. Perspectivas do Desenvolvimento Humano	4	60	194654
11. Pesquisa em Educação 1	4	60	193101
12. Psicologia da Educação	4	60	191027
13. Sociologia da Educação	4	60	191043
TOTAL	52	780	

Fonte: Projeto Acadêmico.

Somando as disciplinas dos três departamentos da FE, encontramos 24 disciplinas o que corresponde a 96 créditos dos 214 exigidos para a formatura no curso, ou 45% desse total de créditos.

Em termos de créditos e carga horária, encontramos a maior distribuição no Departamento de Teoria e Fundamentos, com 54% dos créditos e da carga horária total do somatório das disciplinas obrigatórias, sendo que o MTC somou 29% e o PAD 17%.

4.2.2 Relação entre as obrigatórias e as áreas

As áreas dos componentes obrigatórios, Ciências Pedagógicas, Ciências da Educação e Estudos de ordem organizacional e administrativa, estabelecem o “caminho” a ser seguido para a formação do pedagogo. Relacionar essas

áreas com as disciplinas obrigatórias aguça o entendimento dessa formação e esclarece a intencionalidade do PA, ou seja, foi planejado que cada Departamento da FE estaria à frente de uma determinada área e seria responsável por ofertar e ministrar suas respectivas disciplinas, como os quadros abaixo apresentam:

Figura 8 – Quadro das disciplinas classificadas como Ciências Pedagógicas

CIÊNCIAS PEDAGÓGICAS				
DISCIPLINA	CRÉDITOS	C.H.	CÓD	DEPT ^o
Didática Fundamental	4	60	192015	MTC
Educação em Geografia	4	60	192457	MTC
Educação Matemática 1	4	60	192414	MTC
Ensino de Ciências e Tecnologia 1	4	60	192481	MTC
Ensino e Aprendizado da Língua Materna	4	60	192406	MTC
Ensino História, Identidade e Cidadania	4	60	192449	MTC
Processo de Alfabetização	4	60	192392	MTC
TOTAL	28	420		

Fonte: Projeto Acadêmico.

Figura 9 – Quadro das disciplinas classificadas como Ciências da Educação.

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO				
DISCIPLINA	CRÉDITOS	C.H.	CÓD	DEPT ^o
Antropologia e Educação	4	60	191329	TEF
Aprend e Desenv do PNEE	4	60	194671	TEF
Escolarização de Surdos LIBRAS	4	60	100749	TEF
Filosofia da Educação	4	60	191108	TEF
Historia da Educação	4	60	191060	TEF
Historia Educação Brasileira	4	60	191361	TEF
O Educ com Necessidades Educ Esp	4	60	191639	TEF
Orientação Educacional	4	60	191175	TEF
Orientação Vocacional Profissional	4	60	194786	TEF
Perspectivas do Desenvolvimento Humano	4	60	194654	TEF
Pesquisa em Educação 1	4	60	193101	TEF
Psicologia da Educação	4	60	191027	TEF
Sociologia da Educação	4	60	191043	TEF
TOTAL	52	780		

Fonte: Projeto Acadêmico.

Figura 10 – Quadro das disciplinas classificadas como Estudos de ordem org. e adm.

ESTUDOS DE ORDEM ORGANIZACIONAL E ADMINISTRATIVA				
DISCIPLINA	CRÉDITOS	C.H.	CÓD	DEPT ^o
Administração das Org Educativas	4	60	194280	PAD
Avaliação Org Educativas	4	60	194794	PAD
Organização da Educação Brasileira	4	60	194221	PAD
Políticas Públicas de Educação	4	60	194239	PAD
TOTAL	16	240		

Fonte: Projeto Acadêmico.

Destarte, a área das Ciências Pedagógicas está a cargo do Departamento de Métodos e Técnicas, a de Ciências da Educação com o Departamento de Teoria e Fundamentos e a de Estudos de ordem organizacional e administrativa com o Departamento de Planejamento e Administração, com a mesma distribuição percentual das disciplinas, créditos e carga horária por departamento, como foi apresentada no item anterior.

4.2.3 Relação entre as obrigatórias e o projeto de formação

Ao relacionar as disciplinas obrigatórias com o projeto de formação e identificar se as mesmas atendem ao que os polos propõem, estaremos relacionando as Ciências Pedagógicas, as Ciências da Educação e os Estudos de ordem organizacional e administrativa com a práxis, a formação pedagógica e as ciências da educação; ou seja, será relacionado o “caminho” que é preciso ser feito com a “forma” que esse caminho será percorrido.

Uma observação a ser feita é a de que não há como deixar de incluir os projetos nessa análise, pois a práxis (que é a vivência da prática educativa na sua concretude) é constituída justamente pelos projetos, cabendo a distribuição das disciplinas obrigatórias nos polos da formação pedagógica e as ciências da educação.

Figura 11 – Quadro com os projetos do polo da práxis.

PRÁXIS			
PROJETO	CRÉDITOS	C.H.	CÓD
1. PROJETO 1	4	60	194638
2. PROJETO 2	4	60	194646
3. PROJETO 3/FASE 1	6	90	194689
4. PROJETO 3/FASE 2	6	90	194735
5. PROJETO 4/FASE 1	8	120	194751
6. PROJETO 4/FASE 2	8	120	194760
7. PROJETO 5	8	120	194778
TOTAL	44	660	

Fonte: Projeto Acadêmico.

Figura 12 – Quadro com as disciplinas do pólo da formação pedagógica.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA				
DISCIPLINA	CRÉDITOS	C.H.	CÓD	DEPT ^o
ADMINISTRAÇÃO DAS ORG EDUCATIVAS	4	60	194280	PAD
AVALIAÇÃO ORG EDUCATIVAS	4	60	194794	PAD
ORGAN DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	4	60	194221	PAD
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	4	60	194239	PAD
DIDÁTICA FUNDAMENTAL	4	60	192015	MTC
EDUCAÇÃO EM GEOGRAFIA	4	60	192457	MTC
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA 1	4	60	192414	MTC
ENSINO DE CIÊN E TECNOLOGIA 1	4	60	192481	MTC
ENSINO E APREND DA LIN MATERNA	4	60	192406	MTC
ENSINO HIST, IDENT E CIDADANIA	4	60	192449	MTC
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	4	60	192392	MTC
TOTAL	44	660		

Fonte: Projeto Acadêmico.

Figura 13 – Quadro com as disciplinas do pólo das ciências da educação.

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO				
DISCIPLINA	CRÉDITOS	C.H.	CÓD	DEPT ^o
ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO	4	60	191329	TEF
APREND E DESENV DO PNEE	4	60	194671	TEF
ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS LIBRAS	4	60	100749	TEF
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	4	60	191108	TEF
HISTORIA DA EDUCAÇÃO	4	60	191060	TEF
HISTORIA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	4	60	191361	TEF
O EDUC COM NECESS EDUC ESP	4	60	191639	TEF
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	4	60	191175	TEF
ORIENTAÇÃO VOCAC PROFISSIONAL	4	60	194786	TEF
PERSPECT DO DESENV HUMANO	4	60	194654	TEF
PESQUISA EM EDUCAÇÃO 1	4	60	193101	TEF
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	4	60	191027	TEF
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	4	60	191043	TEF
TOTAL	52	780		

Fonte: Projeto Acadêmico.

Após a distribuição dos projetos e das disciplinas dentro dos polos do projeto de formação, temos a seguinte distribuição percentual dos créditos e da carga horária: Práxis: 31,5%, Formação Pedagógica: 31,5% e Ciências da Educação: 37%.

Os projetos curriculares foram relacionados com o polo da práxis, com um total de 44 créditos e 660 horas de carga horária, representando 31,5% do projeto de formação do curso de Pedagogia.

As disciplinas do Departamento de Métodos e Técnicas e do Departamento de Planejamento e Administração foram relacionadas com o

polo da formação pedagógica, também com 44 créditos e 660 horas de carga horária, representando 31,5% do projeto de formação do curso de Pedagogia.

Novamente encontramos um maior percentual de participação na formação do pedagogo concentrado no Departamento de Teoria e Fundamentos, pois as disciplinas desse departamento estão relacionadas o polo das ciências da educação, contabilizando 52 créditos e 780 horas de carga horária, representando 37% do projeto de formação do curso de Pedagogia.

Uma reflexão a ser feita é que existe uma contradição no texto do Projeto Acadêmico. Segundo a sua proposta, a práxis permeia todas as disciplinas por ser a vivência da prática educativa na sua concretude. Logo, diversas disciplinas deveriam ser relacionadas a esse polo de formação, mas o mesmo texto do PA concentra na práxis apenas os projetos, gerando assim uma contradição. Não há menção de disciplinas ocupando ao mesmo tempo uma classificação em dois polos de formação ao mesmo tempo.

Uma consequência dessa concentração dos projetos na práxis é a fragmentação da formação, como explicitado anteriormente, foi mensurado que o Projeto 3 Fase 1 ofereceu uma média de 20 por semestre e o Projeto 3 Fase 2 ofereceu uma média de 19,6 por semestre, continuando esse padrão ao longo dos projetos 4 e 5, dados esses que comprovam a fragmentação.

E tal fragmentação não colabora para o sucesso do projeto de formação, ao contrário, gera uma diluição de esforços humanos e materiais, pois praticamente cada professor oferece um projeto e os projetos, por sua vez estão distribuídos em áreas temáticas tão amplas que contribuem também para a diluição e fragmentação do processo e formação do pedagogo.

4.2.4 Continuidade dos Estudos de ordem organizacional e administrativa

A importância de identificar se a oferta foi contínua ou descontínua no decênio do estudo, revela o modo de como se deu essa formação e colabora

para traçar o perfil do pedagogo que esse currículo real formou ao longo do período de estudo, no turno noturno do curso de Pedagogia.

Considerando-se o decênio de estudo, temos 21 semestres em análise, para 4 disciplinas obrigatórias oferecidas pelo PAD, que correspondem aos Estudos de Ordem Organizacional e Administrativa, com um total de 3.734 (três mil setecentas e trinta e quatro) vagas, com uma média de 177 vagas por semestre.

Analisando os dados da pesquisa constantes do apêndice 2, podemos extrair as seguintes informações:

1. As disciplinas Administração das Organizações Educativas e Avaliação das Organizações das Educativas, não foram contínuas, pois entre os semestres de 2003/1 e 2007/1 não ofereceram vagas para o turno noturno, possivelmente por ser esse o período de implantação do PA;
2. O semestre 2006/2 foi atípico em relação ao número de vagas, pois apenas 100 foram oferecidas, abaixo da média;
3. O semestre 2012/1 também foi atípico em relação ao número de vagas, oferecendo 280, acima da média;
4. A disciplina Administração das Organizações Educativas foi a que menos ofereceu vagas no período, somando um total de 470 (quatrocentas e setenta) vagas, correspondendo a 12,59% do total geral de vagas oferecidas pelo departamento;
5. A disciplina Organização da Educação Brasileira foi a que mais ofereceu vagas no período, somando um total de 1.834 (mil oitocentas e trinta e quatro) vagas, correspondendo a 49,12% do total geral de vagas oferecidas pelo departamento.

Figura 14 – Quantidade e percentual das vagas dos Estudos de ordem org. e adm.

ESTUDOS DE ORDEM ORGANIZACIONAL E ADMINISTRATIVA		
DISCIPLINA	VAGAS	%
Administração das Organizações Educativas	470	12,59
Avaliação Organizações Educativas	760	20,35
Organização da Educação Brasileira	1834	49,12
Políticas Públicas de Educação	670	17,94
TOTAL	3734	100,00

Fonte: Projeto Acadêmico.

4.2.5 Continuidade das Ciências pedagógicas

As sete disciplinas obrigatórias do Departamento de Métodos e Técnicas, que formam o grupo das Ciências Pedagógicas, ao longo do período de estudo, somam um total de 8.690 (oito mil seiscentas e noventa) vagas, com uma média de 413 vagas oferecidas por semestre.

Analisando os dados da pesquisa constantes do apêndice 2, podemos extrair as seguintes informações:

1. Todas as disciplinas tiveram oferta contínua no período de estudo;
2. O semestre 2003/1 foi o que menos ofereceu vagas, com apenas 210;
3. O semestre 2006/1 foi o que mais ofereceu vagas, com 580;
4. A disciplina Ensino de Ciências e Tecnologia 1 foi a que mais ofereceu vagas, com 1.665 (mil seiscentos e sessenta e cinco) vagas, correspondendo a 19,16% do total oferecido;
5. A disciplina Didática Fundamental, foi a segunda que mais ofereceu vagas, com 1.650 (mil seiscentos e cinquenta) vagas, correspondendo a 19,00% do total oferecido;
6. A disciplina Processo de Alfabetização foi a que menos ofereceu vagas, com 910 (novecentas e dez) vagas, correspondendo a apenas 10,47% do total oferecido;
7. A disciplina Educação Matemática 1, foi a segunda que menos ofereceu vagas, com 950 (novecentas e cinquenta) vagas, correspondendo a 10,93% do total oferecido.

Figura 15 – Quantidade e percentual das vagas das Ciências Pedagógicas.

CIÊNCIAS PEDAGÓGICAS		
DISCIPLINA	VAGAS	%
Didática Fundamental	1650	18,99
Educação em Geografia	1080	12,43
Educação Matemática 1	950	10,93
Ensino de Ciências e Tecnologia 1	1665	19,16
Ensino e Aprend da Lin Materna	1335	15,36
Ensino Hist, Ident e Cidadania	1100	12,66
Processo de Alfabetização	910	10,47
TOTAL	8690	100,00

Fonte: Listas de ofertas.

4.2.6 Continuidade das Ciências da educação

O Departamento de Teoria e Fundamentos contribuiu com 13 disciplinas obrigatórias, que correspondem à área das Ciências da Educação, somando

um total de 15.155 (quinze mil cento e cinquenta e cinco) vagas, com uma média de 721 vagas oferecidas por semestre.

Analisando os dados da pesquisa constantes do apêndice 2, podemos extrair as seguintes informações:

1. Todas as disciplinas tiveram oferta contínua no período de estudo;
2. O semestre 2009/2 foi o que menos ofereceu vagas, com apenas 489;
3. O semestre 2011/2 foi o que mais ofereceu vagas, com 1014;
4. A disciplina Psicologia da Educação foi a que mais ofereceu vagas, com 2.880 (duas mil oitocentas e oitenta) vagas, correspondendo a 19,00% do total oferecido;
5. A disciplina O Educando com Necessidades Educacionais Especiais foi a segunda que mais ofereceu vagas, com 1.784 (mil setecentos e oitenta e quatro) vagas, correspondendo a 11,77% do total oferecido;
6. A disciplina Escolarização de Surdos/LIBRAS foi a que menos ofereceu vagas, com 60 (sessenta) vagas, correspondendo a apenas 0,40% do total oferecido;
7. A disciplina Pesquisa em Educação 1, foi a segunda que menos ofereceu vagas, com 295 (duzentas e noventa e cinco) vagas, correspondendo a 1,95% do total oferecido.

Figura 16 – Quantidade e percentual das vagas das Ciências da Educação.

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO		
DISCIPLINA	VAGAS	%
Antropologia e Educação	1334	8,80
Aprend e Desenv do PNEE	1500	9,90
Escolarização de Surdos LIBRAS	60	0,40
Filosofia da Educação	1415	9,34
Historia da Educação	1035	6,83
Historia Educação Brasileira	845	5,58
O Educ com Necessidades Educ Esp	1784	11,77
Orientação Educacional	900	5,94
Orientação Vocacional Profissional	920	6,07
Perspectivas do Desenvolvimento Humano	897	5,92
Pesquisa em Educação 1	295	1,95
Psicologia da Educação	2880	19,00
Sociologia da Educação	1290	8,51
TOTAL	15155	100,01

Fonte: Lista de ofertas.

4.2.7 Disciplinas obrigatórias: resumo

Das 24 disciplinas obrigatórias estudadas, apenas 2 de uma área não foram contínuas no período estudado, o que representa apenas 8,33% do total dessas disciplinas, o que representa um esforço real e concreto na formação do pedagogo. Aliado a esse esforço, some-se a oferta constante e considerável das vagas dessas mesmas disciplinas para o período noturno.

Ao final do estudo deste objetivo específico, ficou claro que há um domínio das ciências da educação na formação do pedagogo. Aproximadamente 55% das vagas das disciplinas obrigatórias estão nessa área sob responsabilidade do TEF, deixando o PAD, estudos de ordem organizacional e administrativa, com 14% e MTC, ciências pedagógicas, com 31%. O quadro e o gráfico logo abaixo apresentam essa situação.

Tabela 5 - Vagas e percentual nas áreas dos componentes obrigatórios.

DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS E PERCENTUAL NAS ÁREAS DOS COMPONENTES OBRIGATÓRIOS					
ÁREAS	DISCIPLINAS	DISCIPLINAS (%)	VAGAS	VAGAS (%)	MÉDIA VAGAS/SEMESTRE
Estudos de ordem org. e adm.	4	16,6	3.734	13,50	177
Ciências Pedagógicas	7	29,2	8.690	31,50	413
Ciências da educação	13	54,2	15.155	55,00	721
TOTAL	24	100,0	27.579	100,0	1311

Fonte: Listas de oferta.

A participação das disciplinas ofertadas pelos outros departamentos, juntos, não alcançam o TEF, sendo que a área dos estudos de ordem organizacional e administrativa representa uma parcela muito pequena na formação do pedagogo quando se leva em consideração que faz parte do perfil proposto pelo Projeto Acadêmico a atuação em ambientes não escolares e o exercício de atividades não docentes em instituições de ensino.

Essa concentração das disciplinas obrigatórias no TEF, a ênfase nas ciências da educação pode encontrar uma justificativa, em tese, por serem disciplinas que atuam na atividade fim, sendo que há uma menor atuação das

disciplinas de estudos de ordem organizacional e administrativa na atividade fim do pedagogo e sim na atividade meio.

As ciências pedagógicas, por sua vez, representadas pelas disciplinas do MTC como: Didática Fundamental, Educação em Geografia, Educação Matemática 1, Processos de Alfabetização e etc., de igual maneira contribuem para a ação do pedagogo em sua atividade fim. São disciplinas eminentemente ligadas à atuação em sala de aula, no entanto representam apenas 29,2% do total das disciplinas obrigatórias na formação do pedagogo.

Essa desproporção entre as ciências pedagógicas e as ciências da educação se faz sentir diretamente na formação da base docente do pedagogo. Oliveira¹⁹ (2011) já encontrava resultados em sua pesquisa apontando para a existência de uma lacuna na formação dos professores em relação aos processos de alfabetização. Segundo sua pesquisa, 77% dos entrevistados, egressos do curso de Pedagogia da UnB, afirmaram não possuir capacidades técnicas para alfabetizar uma criança ou adulto. Essa informação corrobora que a desproporção acima mencionada é nociva à formação docente.

A diferença entre o currículo formal e o currículo real gera uma formação deficiente, segundo Oliveira (2011), os entrevistados foram enfáticos em afirmar que dentre as dificuldades encontradas para o exercício de sua profissão estavam a falta de prática, a falta de conhecimentos sobre métodos válidos para a alfabetização e teoria afastada da prática. Oliveira chega à seguinte conclusão:

Ou seja, mais uma vez fica clara a necessidade de se reformularem alguns pontos do currículo, não só se tratando na Educação Infantil ou da didática, como já mencionado, mas de todo o conteúdo relativo à Docência para as séries iniciais e para a Educação Infantil. (OLIVEIRA, 2011, p.95)

Outro fato a ser destacado é que a disciplina Pesquisa em Educação 1, que representa a segunda que menos ofereceu vagas dentro da área de ciências da educação, com 295 vagas, correspondendo a 1,95% do total

¹⁹ Ana Carla Nascimento de Oliveira foi aluna do Curso de Pedagogia e apresentou o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A formação do Pedagogo no Curso de Pedagogia da UnB: O currículo e a prática pedagógica de seus egressos”, em julho de 2011.

oferecido para essa área. Considerando que a formação do pesquisador educacional igualmente faz parte do perfil proposto pelo PA é extremamente preocupante que uma disciplina tão importante esteja numa posição tão vulnerável.

Em igual situação preocupante, considerando o perfil proposto pelo PA, encontram-se as disciplinas Processo de Alfabetização, Educação Matemática 1 e Administração das Organizações Educativas, que dentro de suas respectivas áreas, estão entre as que menos ofereceram vagas para o turno noturno.

4.3 Perfil de pedagogo e as disciplinas optativas

Não obstante à presença desses componentes obrigatórios, existe a possibilidade de que o aluno trace uma trajetória própria, conforme sua vontade, por meio das disciplinas optativas, dentro e fora da FE. Com essa flexibilidade de currículo, as disciplinas optativas oferecem aos alunos oportunidades de travarem conhecimento em outras áreas de conhecimento além de contribuir e favorecer com os seus estudos dentro dos projetos de sua escolha.

À medida que vai avançando e penetrando no mundo do trabalho em toda a sua complexidade, o futuro educador é levado a fazer opções quanto ao perfil profissional que ele pretende ter a partir de experiências e reflexões, culminando na elaboração de um projeto profissional próprio. (PROJETO ACADÊMICO, 2002, p.10)

As disciplinas optativas possuem uma característica complementar em relação à formação do pedagogo. Elas não podem ser determinantes na formação; o perfil não poder ser baseado nelas. Há que se notar que a facilidade de oferta tanto em números de vagas ou disponibilidade variada de dias e horários pode sim influenciar na escolha delas pelos alunos, e por consequência, influenciar na formação e no perfil de diversos pedagogos, não por uma escolha consciente, mais sim pelas facilidades encontradas.

Existe uma previsão curricular de 50 créditos para disciplinas optativas e de 24 para as disciplinas do módulo livre, módulo esse que pode ser usado

pelo aluno para cursar qualquer disciplina da UnB, tendo relação ou não com o curso de Pedagogia.

Este objetivo tem a proposta de analisar o rol de disciplinas optativas que tiveram oferta contínua e as que foram descontínuas no período de estudo. Para atingir tal objetivo, foram listadas todas as disciplinas oferecidas por cada departamento, consultando o banco de dados da Secretaria de Administração Acadêmica; para cada disciplina foi verificado se, durante os 21 (vinte e um) semestres do período do 2003/1 até 2013/1, ela foi ofertada para o turno noturno e quantas vagas foram oferecidas para esse mesmo turno; somou-se ainda o total de semestres em que determinada disciplina foi oferecida e a quantidade total de vagas oferecidas em cada semestre.

Outra escolha metodológica foi a de dividir a tabela dos 21 (vinte e um) semestres em fragmentos de 6 (seis) semestres, já que o Curso de Pedagogia estipula que o limite mínimo de permanência é de 6, o limite máximo de permanência é de 14 e a quantidade de créditos para formatura é de 214. O apêndice 3 apresenta os quadros com essa divisão das disciplinas optativas.

Com essa metodologia, formou-se um retrato das disciplinas optativas, sendo possível saber sua continuidade e sua importância dentro de cada departamento da Faculdade de Educação.

4.3.1 Disciplinas optativas: Estudos de ordem organizacional e administrativa

Considerando-se o período de estudo, temos 21 semestres em análise, para 10 disciplinas optativas oferecidas pelo PAD, que correspondem aos Estudos de ordem organizacional e administrativa, com um total de 1.476 (mil quatrocentas e setenta e seis) vagas, com uma média de 70 vagas por semestre.

Analisando os quadros constantes no apêndice 3, podemos extrair as seguintes informações:

1. Nenhuma disciplina optativa teve oferta contínua;

2. Entre os semestres de 2009/1 e 2011/1 nenhuma disciplina optativa ofereceu vagas para o curso, no período noturno. Deve-se salientar que uma das premissas do PA é a de que não deve existir distinção entre os cursos realizados nos turnos matutino e no noturno;
3. 2006/1 foi o semestre que mais ofereceu vagas, com um total de 165;
4. Os semestres de 2005/1, 2008/2 e 2012/2 ofereceram uma quantidade de vagas bem inferior à média do Departamento, com 45, 40 e 51 vagas, respectivamente;
5. A disciplina Tópicos Especiais em Políticas de Educação, que atualmente já não aparece mais na lista de ofertas, nunca ofereceu vagas para o período noturno;
6. As disciplinas: Antropologia das Organizações e Educação(2003/2), Gestão de Sistemas de Educação à Distância (HI) (2012/2) e Pesquisa em Administração da Educação(2003/1) foram ofertadas em apenas um único semestre no período de estudo, representando 5,15% das vagas disponíveis e 10% do total de disciplinas;
7. Cultura Organizacional destacou-se como a disciplina que, dos 21 semestres, foi oferecida em 12, com um total de 505 vagas, representando 34,21% das vagas oferecidas;
8. Fundamentos de Administração da Educação foi a segunda disciplina mais ofertada, com um total de 9 semestres e com 390 vagas, representando 26,42% das vagas oferecidas;
9. As demais disciplinas, a saber: Planejamento Educacional, Financiamento da Educação, Avaliação em Administração da Educação e Organização da Educação no DF, juntas, coincidentemente somaram 505 vagas e representaram 34,21% do total oferecido.

4.3.2 Disciplinas optativas: Ciências pedagógicas

Nesta fase, foram analisadas as 50 disciplinas optativas, correspondentes às Ciências Pedagógicas, e oferecidas pelo MTC, com um total de 12.977 (doze mil novecentas e setenta e sete) vagas, com uma média de 618 vagas por semestre, sendo o departamento que mais ofereceu vagas em disciplinas optativas ao longo do período e detentor da maior média de vagas por semestre.

Analisando os quadros constantes no apêndice 3, podemos extrair as seguintes informações

1. Apenas 3 disciplinas: Educação Infantil; Fundamentos da Arte na Educação e Literatura e Educação, foram contínuas no período de

- estudo, ou seja, apenas 6% das disciplinas ofertadas e disponibilizando 3.145 vagas, o que corresponde a 24,24% das vagas oferecidas;
2. Entre os semestres de 2008/2 a 2011/1, e o semestre de 2004/1, foi observado que o Departamento ofereceu uma quantidade de vagas bem inferior à média praticada. Nestes semestres, a média de vagas oferecidas foi de 505. Vale destacar que o 2009/2 foi o semestre em que o departamento menos ofereceu vagas, 383;
 3. Os semestres que mais ofereceram vagas foram 2005/2, com 785; 2004/2, com 760; 2012/1, com 748 e 2003/1, com 745;
 4. As disciplinas Educação Comunitária; Estudos Superiores Iniciação Escolar Projeto 1 (HI); Introdução ao Processo Educativo; Oficinas de Linguagens; Seminário Interdisciplinar Iniciação Escolarização 1 e Seminário Interdisciplinar Iniciação Escolarização 2, nunca ofereceram vagas para o turno noturno, ao longo do período estudado;
 5. As 8 disciplinas que só foram oferecidas em um único semestre, somaram 215 vagas, o que representa 1,66% do total geral das vagas e 16% das disciplinas disponíveis;
 6. As 14 disciplinas que foram ofertadas em pelo menos 11 semestres (metade da quantidade dos semestres do período em estudo), representaram 74,17%, com 9625 vagas e 28% das disciplinas disponíveis;
 7. 22, ou seja, 44% das disciplinas, foram oferecidas em mais de 1 e menos de 11 semestres, o que contabilizou 3137 vagas, 24,17% do total geral oferecido.

4.3.3 Disciplinas optativas: Ciências da educação

O TEF foi o departamento que mais ofereceu disciplinas, 54, totalizando 9749 vagas, com média de 451 vagas por semestre. Tais disciplinas correspondem às Ciências da educação.

Analisando os quadros constantes no apêndice 3, podemos extrair as seguintes informações

1. Apenas a disciplina Oficina Vivencial foi contínua ao longo do período, representando apenas 1,85% do total de disciplinas oferecidas, porém foi a que ofereceu o maior número de vagas;
2. 18 disciplinas, 33,33% do total, nunca ofereceram vagas para o turno noturno, ao longo dos 21 semestres estudados;
3. As 5 disciplinas que ofereceram vagas em apenas um único semestre, somaram 116 vagas, o que representa 1,22% do total geral das vagas e 9,25% das disciplinas do departamento;

4. As 11 disciplinas que foram ofertadas em pelo menos 11 semestres (metade da quantidade dos semestres do período em estudo), responderam por 66,54% do total de vagas, com 6.307 vagas e 20,37% das disciplinas disponíveis;
5. 20, ou seja, 37% das disciplinas, foram oferecidas em mais de 1 e menos de 11 semestres, o que contabilizou 3.056 vagas, 32,24% do total geral oferecido;
6. Os semestres que menos ofereceram vagas, comparado com a média do Departamento, em ordem crescente, foram 2003/3, com 156; 2009/2, com 296; 2004/1, com 329 e 2003/1, com 332. Vale destacar que o semestre de 2009/2 figurou igualmente nos três departamentos como um dos semestres em que a FE menos ofereceu vagas ao turno noturno;
7. Os semestres que mais ofereceram vagas no período de estudo foram 2011/1, com 714; 2005/1, com 624 e 2006/1, com 594.

4.3.4 Disciplinas optativas: resumo

É possível observar, nas disciplinas optativas, a mesma tendência de ênfase das ciências da educação presente nas disciplinas obrigatórias. As disciplinas do TEF representam 47,37% do total de disciplinas optativas oferecidas no período de estudo. O fato a ser destacado é que a pesquisa demonstrou que as ciências pedagógicas, mesmo com um número inferior de disciplinas, ofereceu muito mais vagas do que as ciências da educação, com 53,62% do total de vagas oferecidas. O quadro abaixo mostra o resumo das disciplinas optativas.

Tabela 6 - Resumo das disciplinas optativas por área.

DISCIPLINAS OPTATIVAS DOS DEPARTAMENTOS - RESUMO					
DEPARTAMENTO	DISCIPLINAS	DISCIPLINAS (%)	VAGAS	VAGAS (%)	MÉDIA VAGAS/SEMESTRE
Estudos de ordem organizacional e administrativa	10	8,77	1476	6,10	70
Ciências Pedagógicas	50	43,86	12977	53,62	618
Ciências da educação	54	47,37	9749	40,28	451
TOTAL	114	100,0	24.202	100,0	1.139

Fonte: Listas de ofertas.

A flexibilidade proporcionada pelo conceito das disciplinas optativas, que proporciona ao aluno escolher uma área de estudo mais afeta ao seu interesse particular, acaba por ser diluída pela quantidade de oferta, tanto de disciplinas (114) como de vagas (24.202), sendo que do total de disciplinas, 104 estão

concentradas em apenas duas áreas: ciências da educação e ciências pedagógicas.

Da mesma forma que essa diluição afeta o conceito de flexibilidade e prejudica a formação do aluno, as disciplinas optativas contínuas oferecidas no período não fazem parte da base docente. Como exemplo, a disciplina Oficina Vivencial, oferecida pelo TEF, não é essencial para a formação docente do pedagogo e sua ausência não seria danosa à essa formação.

Porém, houve um esforço para que essas disciplinas fossem oferecidas ininterruptamente ao longo dos 21 semestres que compõem o estudo. Educação Infantil é a exceção pois compõe a base docente. No entanto, há uma incoerência a ser observada, pois uma disciplina tão importante não deveria estar relacionada como optativa.

A quantidade de disciplinas optativas contínuas em relação ao total ofertado também chama a atenção, pois apenas 4, num universo de 114 é um indicativo de que houve uma fragmentação excessiva e uma diluição dos esforços de pessoal e material para manutenção de tantas disciplinas que ora eram ofertadas, ora não.

4.4 Perfil de pedagogo e os projetos curriculares

A proposta para os projetos curriculares, contida no PA, descreve os projetos como a oportunidade de se vivenciar a prática educativa em sua forma mais concreta, configurando um componente primordial para a formação da base docente do pedagogo.

Dentro do Projeto de Formação proposto para os alunos do curso de Pedagogia, os projetos compõem o polo da Práxis, correspondendo a 31,5% do total da carga horária e dos créditos desse mesmo Projeto de Formação. Juntamente com os outros dois polos, Formação Pedagógica e Ciências da Educação, formam o tripé da base docente, configurando o caminho a ser trilhado para se alcançar o perfil desejado.

O PA apresenta um fluxo com a distribuição dos 7 projetos obrigatórios do Curso de Pedagogia. O Projeto 3, fase 3, que é optativo, está relacionado para ser cursado ao longo do 5º semestre. Por ser optativo, ele não entrou na tabela abaixo e, conseqüentemente, não foi objeto de interesse nesse estudo. O quadro abaixo apresenta a distribuição dos projetos obrigatórios, com suas respectivas fases, créditos, carga horária e os semestres recomendados para que sejam cursados.

Figura 17 – Distribuição dos projetos pelos semestres.

PROJETO	CÓDIGO	CRÉDITOS	CARGA H.	SEMESTRE
PROJETO 1	194638	04	60	1º
PROJETO 2	194646	04	60	2º
PROJETO 3/FASE 1	194689	06	90	3º
PROJETO 3/FASE 2	194735	06	90	4º
PROJETO 4/FASE 1	194751	08	120	6º
PROJETO 4/FASE 2	194760	08	120	7º
PROJETO 5	194778	08	120	8º
TOTAL	7	44	660	

Fonte: Projeto Acadêmico.

Podemos extrair que os projetos 1 e 2 contribuem com 9% cada um para a formação do aluno, os projetos 3, tanto a fase 1 como a fase 2, com 14% cada e os projetos 4, ambas as fases e o projeto 5 (trabalho final de curso) contribuem com 18% cada.

Cabe lembrar que não existem pré-requisitos para cursar os projetos e, em tese, um aluno poderia cursar mais de um simultaneamente, quebrando assim a sequência programada no fluxo curricular e desviando-se do propósito primeiro dos projetos:

Vivenciados ao longo de oito semestres, culminam num Trabalho Final de Curso, podendo assumir diferentes linguagens, modalidades e formatos. (PROJETO ACADÊMICO, 2002, p.12)

A pesquisa contabilizou a quantidade de projetos oferecidos ao longo do período adotado e elaborou o quadro com a distribuição dessa oferta por cada fase e relacionando-as com o respectivo semestre. O quadro abaixo apresenta o histórico de ofertas de projetos ao longo dos semestres:

Figura 18 – Demonstrativo da quantidade de projetos oferecidos.

QUANTIDADE DE PROJETOS POR SEMESTRE						
SEMESTRES	PROJETOS CURRICULARES FE/UnB					TOTAL
	P3/1	P3/2	P4/1	P4/2	P5	
2003/1	3	0	0	0	0	3
2003/2	12	2	0	0	0	14
2004/1	25	18	1	0	0	44
2004/2	24	26	0	0	0	50
2005/1	24	27	0	1	0	52
2005/2	23	23	0	0	0	46
2006/1	22	22	3	4	2	53
2006/2	17	24	3	2	1	47
2007/1	23	24	9	8	26	90
2007/2	16	17	11	7	26	77
2008/1	15	13	8	9	17	62
2008/2	15	17	5	8	22	67
2009/1	18	15	8	12	17	70
2009/2	16	24	14	15	24	93
2010/1	23	17	10	16	22	88
2010/2	25	27	19	28	31	130
2011/1	21	26	20	23	47	137
2011/2	24	25	25	20	41	135
2012/1	23	16	23	19	29	110
2012/2	17	20	17	20	36	110
2013/1	35	30	31	29	57	182
MÉDIA	20	19,6	9,85	10,50	19	-
TOTAL	421	413	207	221	398	1.660

Fonte: Secretaria de Administração Acadêmica.

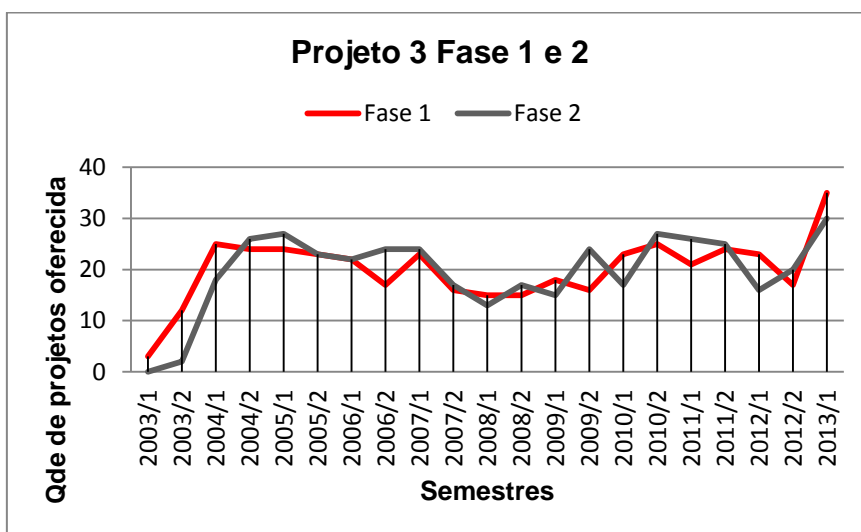
No 1º semestre de 2003, apenas 3 projetos, do projeto 3 fase 1, foram oferecidos, sendo eles : Currículo e Diversidade Cultural, Economia Solidária e Cooperação Popular e Educação no DF. A oferta passou a ser crescente e contínua, de 2003 em diante, com algumas variações na quantidade de projetos, sendo que no 1º semestre de 2006 havia pela primeira vez oferta de todos os projetos. Essa baixa oferta pode ser explicada pelo início da implementação do PA no período.

Da análise da tabela da figura 24, podem ser feitas algumas observações importantes:

1. Os 1.600 projetos contabilizados são o resultado da pesquisa de cada lista de oferta, não servindo para identificar se a oferta foi contínua ou descontínua no decênio do estudo;
2. Pelo visto não existe uma obrigatoriedade de oferta nem de continuidade dos projetos, exceção feita aos Projetos 1 e 2, essa continuidade dos projetos deverá ser estudada num tópico à parte nesse trabalho;
3. Em 2006/1 tivemos 4 Projetos 4 fase 2 e 2 do Projeto 5, no entanto, em 2006/2 tivemos uma redução na oferta de 2 e 1 respectivamente;

4. Na sequência, em 2007/1, houve um incremento desproporcional: 8 Projetos 4 fase 2 e 26 do Projeto 5;
5. A partir do semestre acima citado, sempre o número de projetos oferecido no Projeto 5 foi superior ao número de projetos oferecidos pelo Projeto 4 fase 1 e fase 2, culminando que, ao final do período de estudo, o Projeto 5 somou 398 ofertas, o Projeto 4 fase 1 contabilizou 207 ofertas e o Projeto 4 fase 2, 221;
6. Mesmo podendo assumir diferentes linguagens, modalidades e formatos, em virtude de um currículo flexível, a ideia central dos projetos é proporcionar uma formação sólida, o que essa quantidade e diversidade de ofertas não propicia, por diluir os esforços dessa formação;
7. A quantidade de projetos oferecidas traz como consequência a fragmentação da proposta de se ter uma vivência da prática educativa na sua concretude, como o texto do Projeto Acadêmico menciona;
8. A evolução da quantidade de projetos oferecidos, e por consequência, da fragmentação mencionada no item anterior, pode ser comprovada pelos gráficos seguintes.

Figura 19 – Evolução dos Projetos 3, fases 1 e 2.



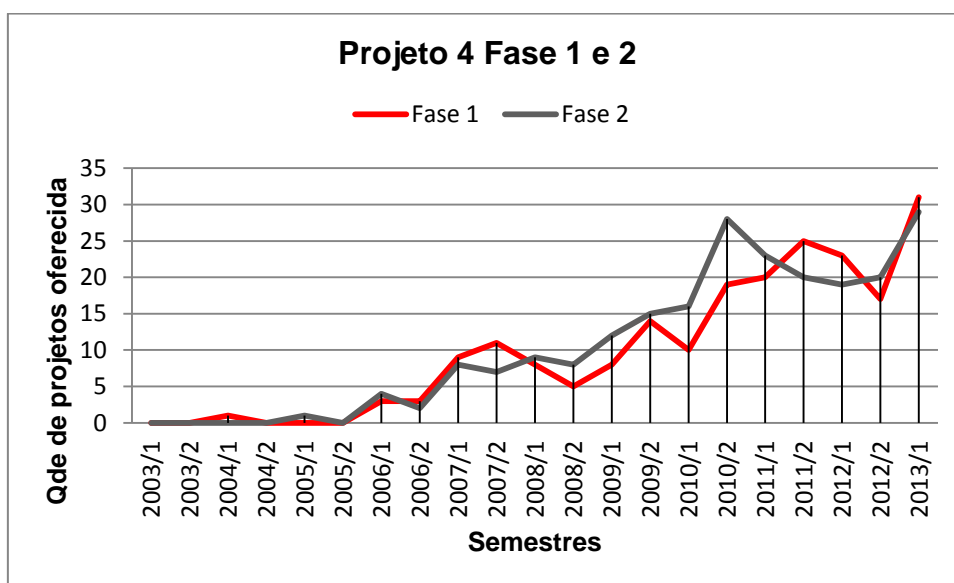
Fonte: Elaborado pelo autor.

Da análise do gráfico acima, algumas observações devem ser feitas em relação à evolução das fases dos Projetos 3:

1. A lógica é que com o passar dos períodos a disponibilidade de oferta de vagas seja a mesma, pois espera-se que os alunos da fase 1 ingressem na fase 2, o que não acontece;

2. O comportamento do gráfico acima nos informa que há uma irregularidade no desenvolvimento tanto da fase 1 como da fase 2, quando ora a fase 1 oferece uma maior quantidade de projetos, ora é a fase 2 que apresenta esse perfil;
3. Em 2013/1 observamos o ápice da oferta, para ambas as fases, com 35 para a fase 1 e 30 para a fase 2. Interessante notar que em 2012/2 a fase 1 ofereceu 17 projetos e a fase 2 ofereceu 20, uma desproporção, pois houve um aumento de mais de 100% para a fase 1 e um de 50% para a fase 2;
4. Os alunos possuem uma gama de oferta de projetos logo no Projeto 3, com um leque tamanho de assuntos que diluiu a sua formação;
5. Em termos de média de projetos oferecidos ao longo do período, as duas fases possuem valores aproximados semelhantes, 20 para a fase e 19,6 para a fase 2.

Figura 20 – Evolução dos Projetos 4, fases 1 e 2.



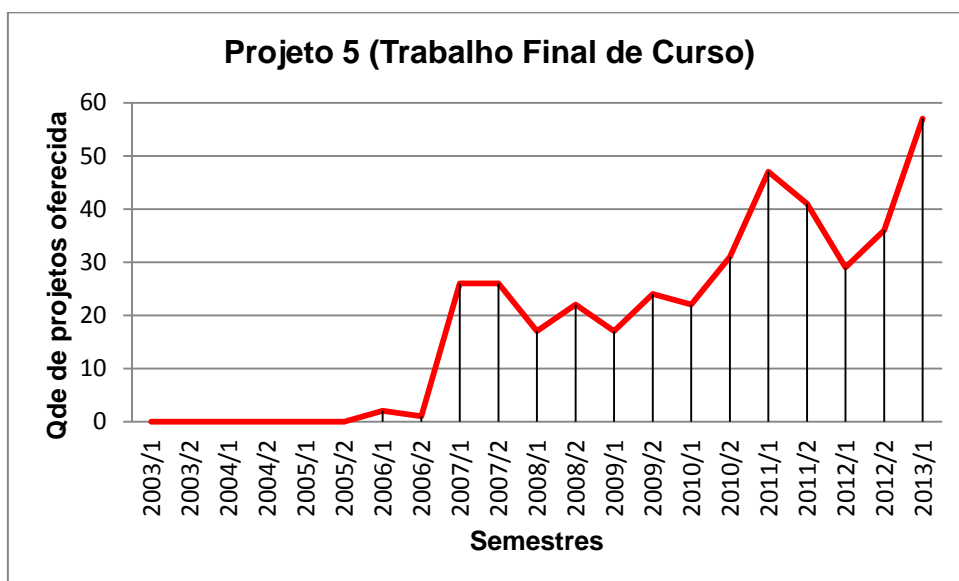
Fonte: Elaborado pelo autor.

Da análise do gráfico acima, algumas observações devem ser feitas em relação à evolução das fases dos Projetos 4:

1. Até 2007/1 as duas curvas caminham praticamente juntas, num ritmo de evolução constante, mesmo porque os projetos estavam em fase de implantação e não haviam alunos cursando as duas fases do Projeto 4;
2. A partir de 2007/2 começa a haver disparidades na oferta das fases, apresentando o mesmo comportamento das fases do Projeto 3: o desenvolvimento irregular tanto da fase 1 como da fase 2, quando ora a

- fase 1 oferece uma maior quantidade de projetos, ora é a fase 2 que apresenta esse perfil;
3. Assim como no Projeto 3, o semestre de 2013/1 caracteriza o Projeto 4, pois nele, ambas as fases, ofereceram o maior número de projetos, 31 para a fase 1 e 29 para a fase 2;
 4. O mesmo fato interessante ocorrido no Projeto 3 é notado no 4, pois em 2012/2 a fase 1 ofereceu 17 projetos e a fase 2 um total de 20;
 5. Possuem as menores médias e os menores valores absolutos de oferta de projetos ao longo do período, o que é curioso, pois deveria haver uma proporcionalidade de oferta entre os projetos 3, 4 e 5.

Figura 21 – Evolução dos Projetos 5.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Da análise do gráfico acima, algumas observações devem ser feitas em relação à evolução do Projeto 5:

1. A evolução da curva do Projeto 5 mostra uma lentidão, pois após o início entre os semestres de 2003/1 ao de 2004/2, onde era previsto a ausência de oferta de Projetos 5, 2005/1 e 2005/2 também não ofereceram projetos;
2. Pela lógica do projeto de formação, já deveriam existir alunos habilitados a realizarem seu Trabalho Final de Curso no 2006/2, mas apenas um Projeto 5 foi ofertado;
3. Outro aspecto é que após o início tímido de oferta em 2006/1, com 2 projetos e 2006/2 com apenas 1 projeto oferecido, há um salto em 2007/1, com 26 Projetos 5 oferecidos, iniciando o trajeto irregular da curva de ofertas;
4. Em 2011/1 houve um pico de ofertas de projetos, com 47 projetos;

5. O ápice de ofertas, assim como nos projetos 3 e 4 (ambas as fases), em 2013/1 o projeto 5 ofereceu impressionantes 57 projetos;
6. Mesmo sendo o último a oferecer projetos, a média de oferta e a quantidade oferecida superaram cada fase do projeto 4. O Projeto 5 teve uma média de 19 projetos por semestre e 398 projetos oferecidos ao longo dos 21 semestres constantes do estudo;
7. Considerando que o Projeto 5 é o Trabalho Final de Curso e que este trabalho se constitui numa síntese do Projeto de Formação, essa quantidade de oferta de projetos 5 propicia uma diversificação excessiva, não garantindo, necessariamente, qualidade na formação do pedagogo.

4.4.1 Projetos e áreas temáticas

Como mencionado no item 4.1.5, existem seis áreas temáticas (Formação Geral; Currículo, Docência e Metodologia; Gestão da Educação; Políticas Públicas da Educação; Educação Inclusiva e Subjetividade e Sujeitos da Educação) em que é possível classificar ou distribuir os diversos projetos. Dependendo do propósito de cada projeto, existe a possibilidade do mesmo ser classificado em mais de uma área, sendo que o professor responsável por cada projeto fará a classificação.

As áreas temáticas, assim como os projetos e os polos do projeto de formação, devem colaborar para a formação da base docente do pedagogo egresso da Faculdade de Educação, que em síntese é representada pelo Projeto 5 – Trabalho Final de Curso. A lógica propagada pelo PA é que o aluno trilhe um caminho em uma dessas áreas já a partir do Projeto 3, fase 1 e que apresente um trabalho final de curso coerente com as escolhas temáticas que fez ao longo do curso.

Essas áreas temáticas perpassam todos os projetos, a partir do 3, sendo que o Projeto 5 é a síntese de todo o percurso da formação docente do aluno, onde a práxis estará associada à formação pedagógica e às ciências da educação, fechando a formação teórico-prática, como o próprio PA preconiza:

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

- i) permita ao estudante de Pedagogia reunir, em sua formação profissional, experiências coletivas e pessoais num processo continuado e integrado;

- ii) compreenda estudos disciplinares individuais ou em grupo, bem como outras atividades individuais ou grupais de pesquisa ou vivência pedagógica movidas por interesses formativos;
- iii) permita o engajamento dos graduandos em Pedagogia academicamente orientados ao longo de todo o Curso;
- iv) tenha presente em todo momento uma formação que articule teoria e prática;
- v) **encontre, finalmente, sua culminância e síntese num Trabalho Final de Curso.** (PROJETO ACADÊMICO, 2002, p.12. Grifo nosso)

Esta pesquisa identificou e relacionou a quantidade de projetos por áreas temáticas dentro de cada projeto, como mostra o quadro abaixo:

Figura 22 – Quantidade de projetos por áreas temáticas.

QUANTIDADE DE PROJETOS POR ÁREAS TEMÁTICAS						
ÁREAS	PROJETOS CURRICULARES FE/UnB					
	P3/1	P3/2	P4/1	P4/2	P5	TOTAL
FORMAÇÃO GERAL	174	160	62	63	91	550
CURRÍCULO, DOCÊNCIA E METODOLOGIA	87	83	55	62	131	418
GESTÃO DA EDUCAÇÃO	9	6	9	4	13	41
POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO	21	22	9	14	29	95
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	51	53	32	29	51	216
SUBJETIVIDADE E SUJEITOS DA EDUCAÇÃO	79	89	40	49	83	340
TOTAL	421	413	207	221	398	1660

Fonte: Elaborado pelo autor.

Da análise do quadro acima, podem ser feitas algumas observações importantes:

1. Formação Geral foi a área com mais projetos oferecidos, com um total de 550, o que corresponde a aproximadamente 33% de todos os projetos;
2. Em segundo lugar, a área de Currículo, Docência e Metodologia, com 418, o que corresponde a 25% do total;
3. Um fato curioso é que a disciplina Currículo, código 192104, é optativa e foi descontínua ao longo do período estudado. Foi oferecida entre 2004/1 e 2005/2 e entre 2012/1 e 2012/2, com um total de 210 vagas, o que difere da área temática ligada aos projetos;
4. As áreas de Políticas Públicas da Educação e Gestão da Educação foram as que menos ofereceram projetos ao longo do período estudado, com 95 e 41 projetos que correspondem à 6% e 2,5%, respectivamente.

Mais um fato identificado ao longo da pesquisa é que as áreas temáticas dos projetos não seguem a mesma lógica das áreas dos componentes obrigatórios usada para as disciplinas obrigatórias e optativas. Não é possível traçar um estudo comparativo entre essas áreas pois, cada área temática dos projetos contém elementos e conteúdos de mais de uma área dos componentes obrigatórios; até mesmo professores de Departamentos diferentes atuam numa mesma área de projetos.

4.4.2 Continuidade dos Projetos

Como anteriormente citado, a soma de 1.600 projetos foi o resultado da pesquisa de cada lista de oferta, demonstrando que existe uma liberdade e facilidade de se propor e criar um projeto, gerando assim essa quantidade. Muitos desses projetos são repetidos, ou seja, são oferecidos em diversos semestres e em diversas fases, porém sem a obrigatoriedade de que sua oferta seja contínua, abrangendo todas as fases.

Um exemplo dessa liberdade de criação e oferta e de não obrigatoriedade e/ou continuidade é o Projeto “Mulher da água: O Cerrado de pé”. Ele foi oferecido pela primeira vez no semestre 2004/1, como Projeto 3, fase 1; em 2004/2 foi oferecido como Projeto 3, fase 1 e fase 2; 2005/1 e 2005/2 idem, mas nunca mais foi oferecido após esse período.

Diversos projetos com as mesmas características de efemeridade, como o utilizado como exemplo, e descontinuidade foram encontrados ao longo da pesquisa, o que dificulta uma análise mais aprofundada da continuidade dos mesmos.

Existe, porém, a necessidade de se estudar a continuidade dos projetos ao longo das fases, a partir do Projeto 3, fase 1. A Práxis, como componente primordial do Projeto de Formação e representando a prática educativa, foi alvo de um cruzamento de dados dos seus projetos, relacionando suas respectivas fases, a quantidade oferecida e se os mesmos foram contínuos ao longo das fases.

Após o cruzamento desses dados, com a filtragem dos projetos que mudaram totalmente de nome, ou fizeram pequenas alterações em seu nome, os projetos foram relacionados em cinco categorias, conforme a sua continuidade nas fases. Exemplo: o Projeto Alfabetização da Criança, Jovem e Adulto foi oferecido apenas no Projeto 4, fase 2 e o Projeto A Educação Pública na Ditadura Militar apenas no projeto 3 , fase 1. Eles foram relacionados entre os 201 projetos que apresentaram oferta em apenas uma fase, independentemente de qual seja essa fase, como o quadro abaixo mostra:

Figura 23 – Oferta de fases por projetos.

1 FASE	2 FASES	3 FASES	4 FASES	5 FASES
201	161	22	15	11

Fonte: Elaborado pelo autor.

Da análise dos resultados apresentados pelo quadro da quantidade de projetos diferentes nas diversas fases, podemos fazer as seguintes observações:

1. Somando todos os projetos listados, encontramos 410 projetos diferentes, ofertados nas diversas fases ao longo do período de estudo, que se desdobraram em 1.660, ao longo dessa oferta;
2. 201 projetos apresentaram oferta em apenas uma fase e ainda, em fases diversas, como descrito no exemplo acima, configurando uma efemeridade e descontinuidade;
3. Desses 201 projetos, 93 foram exclusivamente ofertados somente no Projeto 5, conforme a lista do Apêndice 1;
4. A efemeridade e descontinuidade são preocupantes pois divergem diametralmente da proposta que o PA faz para o desenvolvimento dos projetos;
5. 93 projetos exclusivamente ofertados apenas no Projeto 5, sem uma continuidade anterior nas demais fases, também fere o propósito dos projetos;
6. Apenas 15 projetos diferentes foram ofertados em 4 fases dos projetos. A lista desses projetos encontra-se no apêndice 7;
7. Igualmente preocupante é a baixa quantidade de projetos que foram oferecidos em todas as fases, ou seja, apenas 11 foram contínuos a

partir do Projeto 3, fase 1. A lista desses projetos encontra-se no apêndice 6;

8. A fragmentação, a excessiva quantidade na oferta e a efemeridade dos projetos, da forma como foram ofertados ao longo de estudo, além de estarem em desacordo com o que preconiza o PA, proporcionam uma fluidez e uma diluição dos esforços na formação do pedagogo, desvirtuando o seu perfil, que tem a como base a docência.

Completando a análise dos projetos curriculares, foi reforçado que o polo da Práxis, formado pelos projetos, deve ter como objetivo principal a vivência da prática educativa em sua concretude, ou seja, praticar, exercitar a base docente que está sendo formada ao longo do curso. Esse foco deveria ser comum a todos os projetos.

O perfil do pedagogo, como foi proposto no PA, exige a formação do pesquisador educacional, que o pedagogo seja docente e que possa atuar em ambientes escolares e não escolares e ainda, formar o aluno para o exercício de atividades não docentes em instituições de ensino. Todas essas características deveriam ser reforçadas, aprimoradas e aperfeiçoadas por todos os projetos curriculares, independente da área ou da linha de pesquisa do professor responsável pelo projeto.

Alcançar esse perfil torna-se uma tarefa extremamente difícil, quando os esforços de formação ficam fragmentados e diluídos diante de tamanha e diversificada oferta de projetos. A ideia inicial do Projeto Acadêmico era a de contemplar a prática de ensino por meio de projetos variados ao longo do Curso, culminando com o trabalho final, visando assegurar aos alunos a experiência de exercício profissional.

Diante de 1660 projetos, sendo que esse número é o desdobramento de 410 diferentes projetos oferecidos nas diversas áreas, ao longo de 21 semestres, sendo que 201 foram oferecidos em apenas uma das fases e somente 11 em todas as fases, fica mais que comprovada que a variedade proposta foi suplantada pela diluição e fragmentação dos projetos.

Nesse contexto, que além de ter dificultada a escolha dos alunos em conseguir uma vivência completa, concreta e prática da experiência educativa, como a práxis propõe, podemos retomar a discussão feita no capítulo 2, onde foi abordado o assunto currículo.

Fica claro que existe uma lacuna, uma diferença entre o currículo formal, proposto pelo PA, e o currículo real, ao longo desses 21 semestres. O cotidiano de sala de aula nesse período foi fragmentado pela excessiva oferta de projetos e potencializado pela sua efemeridade. A diluição e a fluidez em conjunto com a fragmentação e a efemeridade presentes nessa quantidade de projetos, contribuíram de forma contundente para esse descompasso entre o currículo real e o formal.

As pesquisas apresentadas pelas ex-alunas Andreia Soares da Silva e Ana Clara Nascimento de Oliveira, já apontavam para esse descompasso entre o currículo formal e o real. A insegurança dos alunos diante da grande quantidade de projetos e a necessidade pulsante de reformulação do currículo para que seja reforçado o conteúdo em relação à docência para as séries iniciais e educação infantil, respectivamente, são indicativos fortes e preocupantes da distância entre o que está previsto no PA e o que realmente está acontecendo no processo formativo dos futuros pedagogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral a análise de como se realizou a formação do pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília a partir da análise da oferta das disciplinas e dos projetos, no turno noturno entre o 1º semestre de 2003 e o 1º semestre de 2013. Foram estudados o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, o perfil de pedagogo que seu texto apresenta e comparados com as ofertas de disciplinas e projetos no período.

Essa pequena retrospectiva histórica de 10 anos de oferta de disciplinas e projetos foi escolhida em função de compreender o período de implantação e consolidação do Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, que foi aprovado no ano de 2003, fruto de um processo de reformulação curricular iniciado em 1997. A delimitação pelo turno noturno foi dada em face ao interesse particular desse autor, por ser aluno desse turno, mas não haveria prejuízo algum se a escolha delimitasse ao turno diurno.

Com o propósito de se obter respostas aos questionamentos contidos na pesquisa, a revisão de literatura apresentada no capítulo 1 deste trabalho abordou a trajetória histórica do Curso de Pedagogia no Brasil, focando em quatro legislações que foram marcantes: Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939; Parecer nº 251/62; Parecer nº 252/69 e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Esse estudo específico serviu para compreender os caminhos que o Curso de Pedagogia trilhou até a nossa conjuntura. Ainda no Capítulo 1 foi discutida a questão da base docente do pedagogo, assunto, item de extrema importância, pois o PA define a docência como base da formação dos alunos.

O capítulo 2 trata exclusivamente de currículo, sua conceituação, manifestações práticas na educação. Sua classificação em formal, que é a mais facilmente identificável, pois é comumente estabelecido pelos sistemas de ensino. O currículo real que é menos identificável, porém está presente na realidade das salas de aula, pois caracteriza-se pela prática do projeto pedagógico das escolas e dos planos de aula do professor. O currículo oculto, de identificação mais rebuscada, pois é aquele que não está formalmente explicitado ou positivado nas normas e diretrizes curriculares, sendo resultado

das interações entre professores e alunos. Ainda foram discutidas as relações entre esses tipos, pois elas permeiam a formação do aluno de Pedagogia.

O capítulo 3 apresentou a metodologia aplicada ao presente estudo. Os procedimentos técnicos, a estratégia da investigação e o método da pesquisa que foram utilizados para a concretização do presente estudo, sendo que exclusivamente, as fontes documentais e as referências bibliográficas foram o suficiente para alcançar o objetivo geral do estudo.

O capítulo 4 tratou da análise e interpretação dos dados coletados ao longo do exame documental e estudo do Projeto Acadêmico. Nesse capítulo os objetivos específicos da pesquisa foram confrontados com os dados da pesquisa e relacionados com o referencial teórico, visando o seu alcance e por consequência a obtenção do objetivo geral. Destarte, a formação do pedagogo na Faculdade de Educação da UnB, foi elaborada através da análise comparativa entre o que foi previsto no texto do PA e o que realmente aconteceu, conforme as listas de ofertas das disciplinas e projetos.

Em primeiro lugar, destacou-se a análise do perfil de pedagogo e as áreas de formação a ele pertencentes. A proposta para o Curso de Pedagogia, contida no PA, foi esmiuçada, estudando detalhadamente sua proposta curricular, seus componentes, seus princípios e objetivos. Essa primeira fase da análise teve em seu encerramento a identificação do perfil do profissional a ser formado pela FE, que tem a base docente como sua pedra angular, apoiado pela formação do pesquisador educacional e pela atuação em ambientes não escolares e exercício de atividades não docentes em instituições de ensino.

Estando claramente identificado o perfil profissional do pedagogo, a análise identificou no PA o caminho a ser seguido e a forma de trilhar esse caminho, obtendo como resposta a identificação das áreas dos componentes obrigatórios e os polos do projeto de formação, respectivamente. Assim estabelecido o perfil do pedagogo, com o caminho e a forma para que o mesmo seja alcançado, a análise concentrou-se no cruzamento e na comparação desses pressupostos do PA com o que foi oferecido em termos de disciplinas obrigatórias, optativas e projetos, e foram observadas aproximações e distanciamentos entre o previsto e o que foi oferecido.

Comparado o perfil de pedagogo e as disciplinas obrigatórias, o estudo identificou a relação entre essas disciplinas e as áreas dos componentes obrigatórios, encontrando uma concentração de distribuição de créditos e de carga horária de 54% na área das Ciências da Educação, que está sob a responsabilidade do Departamento de Teoria e Fundamentos.

A relação entre as disciplinas obrigatórias e o projeto de formação revelou que novamente há o mesmo percentual de concentração no TEF e que há uma contradição entre no próprio texto do PA, em relação ao polo da Práxis. Essa contradição reside no fato de que a práxis deve permear todas as disciplinas, em função de sua essência prática, devendo estar relacionada a todas as disciplinas e polos do projeto de formação, o que não ocorre de fato, já que todos os projetos estão concentrados na Práxis, deixando de lado as Ciências da Educação e a Formação Pedagógica.

Esse descompasso terminou por gerar uma fragmentação da formação, onde não há comunicação formal entre as demais disciplinas e os projetos. Não há uma interdisciplinaridade e como consequência, vários projetos são criados, ofertados nas mais diferentes fases e extintos, diluindo assim os esforços formativos.

A continuidade das disciplinas que compõem as áreas dos componentes obrigatórios revelou que apenas 2 não foram contínuas no período estudado. O TEF, com a responsabilidade sobre as Ciências da Educação, domina a formação do pedagogo, com aproximadamente 55% das vagas oferecidas. Uma possível explicação para essa concentração é que as disciplinas desse componente obrigatório colaboram diretamente para as atividades docentes.

Da mesma forma, as disciplinas que formam as Ciências Pedagógicas, de igual maneira contribuem para a ação do pedagogo em sua atividade de sala de aula, no entanto representam apenas 29,2% do total das disciplinas obrigatórias na formação do pedagogo, o que representa uma preocupação, pois essas disciplinas formarão a base acadêmica do aluno ao longo do ensino fundamental.

Prosseguindo o capítulo da análise, o perfil do pedagogo foi comparado às disciplinas optativas. 114 disciplinas, num total de 24.202 vagas, foram

analisadas e novamente a tendência de concentração nas Ciências da Educação foi observada, porém com um diferencial: as Ciências Pedagógicas, que responderam por aproximadamente 44% das disciplinas, foi responsável por 12.977 vagas, 54%, enquanto as Ciências da Educação, com 47% das disciplinas, ofereceram 9.749 vagas, ou 40%.

Outro fato importante a ser destacado na análise das disciplinas optativas é que as que foram contínuas ao longo do período não fazem parte ou em muito pouco contribuem para a base docente do pedagogo. O esforço para que essas disciplinas fossem oferecidas foi desproporcional ao benefício trazido, já que não são essenciais para a formação docente do pedagogo e sua ausência não seria sentida, podendo assim esse esforço formativo ser direcionado para disciplinas essenciais à formação do perfil proposto pelo Projeto Acadêmico.

Os projetos foram os últimos a serem analisados. Eles estão ligados ao polo da Práxis, no Projeto de Formação preconizado pelo PA. A eles cabe proporcionar a vivência prática da atividade docente e da prática educativa, mas sendo uma inovação, nos próprios termos do PA, já carecem de uma falha, pois como foi anteriormente explicado, eles estão concentrados na Práxis, dissociados dos outros polos, a Formação Pedagógica e as Ciências da Educação, gerando uma fragmentação no processo formativo.

O componente da Práxis responde com 31,5% do total da carga horária e dos créditos destinados aos polos do Projeto de Formação. Os Projetos 1 e 2 são concebidos e oferecidos sob uma outra ótica: estão sob responsabilidade da Faculdade de Educação e não de um ou mais professores e todos os alunos do curso terão que cursá-los indistintamente.

Os Projetos 3, fase 1 e 2; 4, fase 1 e 2 e 5 são igualmente obrigatórios, porém sob responsabilidade dos professores, sem uma ligação específica com um dos três departamentos da FE. A pesquisa demonstrou que esse formato, ao longo do tempo causou uma fragmentação na oferta e uma diluição dos esforços formativos.

Essa fragmentação está latente quando se verifica que foram 410 projetos diferentes oferecidos no período de 21 semestres, sendo que apenas

11 desse total ofereceu o “ciclo completo”, ou seja, iniciaram a oferta com o Projeto 3, fase 1 e assim foi até o Projeto 5. Muito pouco se for considerada a importância dos projetos na formação do perfil proposto pelo PA, gerando assim a diluição, a fluidez no processo formativo.

Ao longo dessa oferta essa quantidade foi se desdobrando, chegando a 1.660 projetos, distribuídos em todas as fases, sendo que a fase 1 dos Projetos 3 teve 421 ofertas, a fase 2 413 e o Projeto 5, 398. Ressalta-se que no tocante ao Projeto 5, que destas 398 ofertas, 93 foram exclusivamente ofertados somente nessa fase, sem que existissem as fases correspondentes aos projetos 3, fase 1 e 2 e projetos 4, fases 1 e 2, o que também foge diametralmente à essência da proposta dos projetos, deixando os alunos inseguros em relação à definição de seu campo profissional.

E como essa fragmentação e diluição foram a regra, e não a exceção ao longo do decênio estudado. A conclusão é que o currículo formal, proposto pelo PA não está sendo cumprido em sua plenitude em sala de aula. O currículo real aplicado à formação do pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília diverge em sua essência, gerando lacunas nessa formação, fatos esses já evidenciados em pesquisas precedentes a esta.

Em se tratando de carga horária e créditos, as disciplinas obrigatórias correspondem a 45% total do curso, as optativas com 35% e os projetos com 20%, o que aparentemente deveria ser favorável ao processo formativo. Todavia, as disciplinas e projetos deveriam ser voltadas para a formação do aluno como estabelecido no perfil, já que as disciplinas obrigatórias pecam em não oferecer um componente prático, as optativas, com raras exceções, não contribuem com disciplinas essenciais da base docente e os projetos perdem-se na fragmentação, quantidade, efemeridade e fluidez.

O esforço formativo existiu e foi robusto quando se observam os números a ele relacionados: 24 disciplinas obrigatórias, que ofereceram 27.579 vagas; 114 disciplinas optativas, com 24.202 vagas. Um total de 138 disciplinas e 51.781 vagas que demandaram tempo, pessoal e material para serem concretizadas. Somem-se a esses números, os dos projetos, já anteriormente citados e teremos um cenário do que foi esse esforço no sentido de formar o

pedagogo, mesmo assim, deficiências sérias foram apontadas ao longo desse estudo.

Não pode haver uma efetiva formação do pedagogo do turno noturno, sem que os seguintes problemas, dentre outros, sejam sanados ou revisados de uma forma que sejam mais efetivos:

- Os projetos deveriam possuir pré-requisitos, visando incentivar a concepção primária de deva existir numa sequência de eventos que articulem a prática e a teoria para culminarem com o trabalho de conclusão de curso do aluno;
- A grande quantidade de projetos ofertada deve ser revista e os esforços concentrados para a formação do perfil proposto;
- A fragmentação dos projetos deve ser combatida, assim como a sua efemeridade;
- A proporcionalidade, em termos de carga horária e créditos, entre as áreas dos componentes obrigatórios, deve ser redimensionada para que os três aspectos do perfil do pedagogo (formação docente, formação do pesquisador educacional e a atuação em ambientes não escolares e exercício de atividades não docentes em instituições de ensino) sejam contemplados, sem prejuízo de um ou outro;
- A concentração dos projetos no polo da Práxis, sem que haja uma interdisciplinaridade com as Ciências Pedagógicas e as Formação Pedagógica deve ser revista, pois tal separação vai contra o que próprio PA preconiza;
- A continuidade das disciplinas obrigatórias não deve sofrer interrupção;
- A quantidade de disciplinas optativas deve ser revista, visando diminuir ou eliminar a fluidez que atinge o processo formativo, em virtude dessa quantidade;
- A continuidade das disciplinas optativas deve ser revista, focando nas que fazem parte do perfil do pedagogo previsto no PA;
- Os projetos curriculares devem sofrer uma revisão, tanto em termos de quantidade como de objetividade;
- Os projetos, revisados, devem favorecer à prática educativa, integrando ensino, pesquisa e extensão;

- A identidade profissional, com a docência como base, deve ser reforçada não só pelos projetos, mas também pelas disciplinas obrigatórias e optativas;
- Assim como a identidade profissional, o estudo da realidade socioeconômica e cultural do país deve ser incentivado por todas as disciplinas e projetos;
- A revisão dos projetos e das disciplinas deve proporcionar uma menor distância entre o currículo formal, prescrito no PA e o real, vivenciado ao longo da formação.

Com essas recomendações, encerra-se o presente estudo que, apesar de ter identificado sérios entraves à formação do pedagogo, que estão em desconformidade com o que preconiza o Projeto Acadêmico, também reconheceu o valor do esforço despendido na formação desse mesmo pedagogo ao longo do decênio de estudo. A identificação de componentes que associaram a formação teórica com a prática e a modernidade de um projeto de formação que, mesmo antes da edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, já antecipava que a docência deveria ser a base formativa dos pedagogos.

Finalmente, a obtenção de uma consciência pedagógica nos alunos, com uma solidificada noção de seu papel profissional e social, passa pela formação de qualidade que o PA propõe e que a Faculdade de Educação vem se esforçando em conseguir, na figura de seus professores, servidores e alunos. Esse trabalho espera ter contribuído, mesmo que de forma modesta, para a melhoria na formação dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela; SCHEIBE, Leda. **Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão**. In : Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Revista quadrimestral de ciência da Educação.

_____. SILVA. Márcia Ângela da; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L.; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, out. 2006, p. 819-842. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ARANHA. Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3ª Ed. São Paulo. Moderna, 2006.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Conselho Nacional de Educação. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Aprovado Em: 13/12/2005. Republicado no Diário Oficial da União de 15/5/2006.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

_____. **Bases do Planejamento Estratégico 2011 a 2015**. Universidade de Brasília.

_____. **Versão preliminar do Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Educação.** Março de 2012. Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br>>

BRITO, Rosa Mendonça de. **Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil.** Disponível em: <<http://dialogica.ufam.edu.br>>

CBMDF. **Portaria nº 29, de 25 de novembro de 2010.** Regulamenta os preceitos comuns aos Estabelecimentos de Ensino que ministram cursos ou estágios do CBMDF. Publicada no BG n.º 218, de 26 de novembro 2010.

EUGÊNIO, Benedito G.; RODRIGUES, Zwinglio A. **Considerações Históricas sobre o Curso de Pedagogia no Brasil (1930-2006).** Disponível em: <<http://www.blogdokimos.com>>

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas. 2007.

JÚNIOR. Paulo Ghiraldelli. **Filosofia e História da Educação Brasileira.** 2ª Ed. Barueri, SP. Manole. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização.** 9ª Ed. São Paulo. Cortez, 2010.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo. Cortez, 1998. p. 43-66.

OLIVEIRA, Ana Carla Nascimento de. **A formação do Pedagogo no Curso de Pedagogia da UnB: O currículo e a prática pedagógica de seus egressos.** Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e teoria.** São Paulo. Autores Associados, 2008. (p. 148-161).

SILVA. Andreia Soares da. **As percepções dos graduandos do Curso de Licenciatura em Pedagogia quanto ao projeto acadêmico.** Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília. 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 13. ed. Campinas: Papyrus 2001.

APÊNDICE 1 Lista de Projetos oferecidos apenas no P5

1. A Constituição do Sujeito e a Educação
2. ALF LING MEM EDUC
3. Alfabetização e Letramento(s)
4. Alfabetização e Memória Educ.
5. Alfabetização Persp Psic Hist Cultural
6. Aprendizagem e Deficiente Visual 1
7. Aprendizagem e Trab. Pedagógico
8. Área de Deficiência Auditiva
9. Arte, Cultura, Escola e Educação
10. Aspectos pedagógicos da aprendizagem escolar
11. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
12. Avaliação da Educação Superior
13. Avaliação educacional, instituc
14. Capital Cultural, Habitus e Ca
15. Ciência Ideo Aval Aprendizagem
16. Ciência Ideol Tes Padronizado
17. Criatividade e Inovação
18. Currículos, Teorias e Práticas
19. Didática e Práticas Pedagógicas
20. Edu. Gestão Ambiental
21. Educ Etn Rac Séries Iniciais
22. Educ L C:A Danç Folq Pop
23. Educ Popular e EJA
24. Educac. Infant. Basica
25. Educação à Dist e Pesquisa Avaliativa
26. Educação Ambiental e Transversalidade
27. Educação de Surdos – Libras
28. Educação do Campo
29. Educação e Fundamentos do Computador
30. Educação e Multiculturalismo
31. Educação e Inclusão Hospitalar
32. Educação e Linguagens Tecnológicas
33. Educação e Trabalho
34. Educação EJA - Educ Profissional
35. Educação Especial e Inclusiva
36. Educação Geografia
37. Educação Gestão Ambiental
38. Educação Inclusiva
39. Educação Inclusiva em Espaços Escolares e não Escolares
40. Educação Multicultural e Saberes
41. Educação Profissional e Tecnológica
42. Educação, Multiculturalismo e História
43. Educação, Soc e Tecnologias
44. Educação: Multiculturalismo
45. Ensino Fund-Musica Educ
46. Financiamento da Educação
47. Formação de leitor
48. Formação Docente

49. Formação Leitor Infantil
50. Fundamentos da Educação ambiental
51. Gênero Juventude e Educação
52. Gestão de EAD
53. Gestão Relações Etnico-Raciais
54. Gestão Tecnol. Educ - EaD
55. História da Educação no DF
56. História e Política da Educação Básica
57. História, Políticas Educacionais e Relações Étnicorraciais
58. INC DIG CID E MOB SUSTEN
59. LEIT ESC ENS FUN ED ED INF
60. Leitura e Alfabetização criança, jovens e adultos
61. Leitura e escrita na EJA
62. Letramento na Educ. Infantil
63. Ling Alfab e Cult do brincar
64. Linguagens Audiovisuais e Filosofia
65. Memória Educ. e ped
66. Multicult. e Saberes
67. Orientação Acadêmica
68. Orientação Educacional
69. Ped. em Org. Educ não Escolar
70. Pedagogia Hospitalar Lúdica. Educação Especial Inclusiva
71. Pluralidade no cotidiano escolar
72. Pol Pub Gest Educ Tecnologias
73. Pol. Gestão e Tecnologia Educacional
74. Pol. Pub EAD
75. Pol. Pub. de Aval. em Educ Basica
76. Pol. Pub. Gest. Edu e Tec
77. PRAT ENS HIST ED BAS
78. Prática Docente
79. Práticas pedagógicas da Educação Infantil
80. Práticas Pedagógicas inovadora
81. Prod. (In)diferença Pedagógica
82. Projeto 5 nas Organizações
83. Relações Raciais e Educação
84. Sub Aprend Escol e Dedensv Sub
85. Subj A dimenensão da ling escr
86. Suj.da Educ. Psicol e Educação
87. Sujeito da Educação
88. Surdez e Linguagem
89. TEC ED AUD TEL
90. Tecnol. na EAD
91. Tecnologia na Educação On Line
92. Tendência Formação Cidadania
93. Trabalho e Educação

APÊNDICE 2 Lista de Projetos oferecidos em todas as fases

1. Educação de Jovens e Adultos
2. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos
3. Imaginário Ambiental Educação
4. Letramento e formação de professores
5. Pedagogia nas empresas
6. Políticas Públicas, Gestão Escolar e Tecnologias Educacionais
7. Processos Políticos e Civilizatórios
8. Psicologia e Educação
9. Representações Sociais
10. Sujeito, Linguagem e Aprendizagem
11. Teatro Ecopedagógico

APÊNDICE 3 Lista de Projetos oferecidos apenas em quatro fases

1. Água como matriz ECOPEDAGOGICA
2. Cultura e Processos Organizacionais na Educação
3. Educação Integral
4. Educação, História e Geografia
5. Ensino e Aprendiz na escola
6. Experiências Pedagógicas Inovadoras
7. Filosofia na Escola
8. Formação Docente Inclusiva
9. Gênero e Educação
10. Observatório da Juventude
11. Orientação Profissional
12. Políticas e Gestão da Educação à Distância
13. Preconceitos e Segregação nas Escolas
14. REJUGES
15. Temas Filosófico-Pedagógicos no Cinema