

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**O CAPITAL CULTURAL DO PEDAGOGO EM FORMAÇÃO E A MEDIAÇÃO DE
CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

KELLEN SOUTO CORDEIRO

BRASÍLIA – DF, julho de 2011

Cordeiro, Kellen Souto.

O Capital Cultural do Pedagogo em Formação e a Mediação de Conflitos na Educação Infantil / Kellen Souto Cordeiro: Brasília: UnB. 2011.

Trabalho final de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2011.

Orientador: Carlos Alberto Lopes de Sousa

KELLEN SOUTO CORDEIRO

**O CAPITAL CULTURAL DO PEDAGOGO EM FORMAÇÃO E A MEDIAÇÃO DE
CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação do professor Carlos Alberto Lopes de Sousa.

Comissão examinadora:

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Norma Lúcia Queiroz

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Sônia Marise

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brasília – DF, julho de 2011

TERMO DE APROVAÇÃO

KELLEN SOUTO CORDEIRO

**O CAPITAL CULTURAL DO PEDAGOGO EM FORMAÇÃO E A MEDIAÇÃO DE
CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa
Orientador

Prof^a. Dr^a. Norma Lúcia Queiroz
Membro Titular – UnB/FE

Prof^a. Dr^a. Sônia Marise
Membro Titular – UnB/FE

Brasília-DF, julho de 2011.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Magela e Sumaia, pelo apoio nas minhas escolhas e por sempre decidirem pelo melhor para mim. Pelo incentivo e por estarem ao meu lado, cada um da sua maneira. E por mais difícil que seja entender algumas atitudes, eu agradeço por terem feito de mim uma mulher com determinação e caráter.

À minha irmã, Bianca, pela compreensão e pelos desentendimentos. Por ser meu orgulho e um dos principais motivos que me levam a lutar pelos meus sonhos...

À minha eterna Babalu, pelo amor fiel e companheiro... Pela amizade e lealdade em todos os anos que estive ao meu lado. E, principalmente, pelo aprendizado e por ter feito de mim uma pessoa muito melhor...

À minha amiga, Bárbara, companheira de semestres, companheira de vida... Por cada segundo que vivemos juntas em busca do mesmo sonho. Obrigada por ter sido minha força em tantos momentos que quis desistir e por sempre ter acreditado em mim... Sem você, a conquista de hoje não teria sentido algum! Este trabalho acadêmico é o símbolo concreto da realização de um grande sonho e, inegavelmente, devo toda esta conquista a você! Obrigada pelos dias...

Ao meu amigo, companheiro, confidente e namorado Adriano, por ter sido muito mais que tudo isto nesta etapa de conclusão da minha graduação. Pela dedicação, paciência, carinho e compreensão. Pelas horas e finais de semana perdidos discutindo as conclusões da minha monografia... Por abraçar, literalmente, a causa do trabalho acadêmico comigo. Pelos conselhos, pelo incentivo e por me olhar sempre com orgulho. Você me faz forte... Obrigada por ter sido, sem sombra de dúvida, a pessoa mais importante e que mais me ajudou neste processo. Sem você eu não conseguiria!

Às minhas amigas, Aline, Ana Clara, Marina Vianna, Natália e Solange por cada momento que vivemos. Pelos conselhos, por me entenderem e me respeitarem como sou. À Ana Clara e Natália, agradeço por terem compartilhado comigo a angústia da realização da monografia e, à Aline, Marina e Solange agradeço por terem passado por este processo antes e me aconselharem sempre que precisei. Jamais esquecerei das aventuras que vivemos na UnB, dos estágios que pudemos realizar juntas, das conversas e dos desabafos. A UnB me presenteou com cada uma de vocês e quero levá-las por toda vida.

Ao meu orientador, Carlos Lopes, pela paciência, pela compreensão e pelos ensinamentos e ponderações feitos ao longo da realização deste trabalho.

Às professoras Norma e Sônia, por terem aceitado fazer parte de um momento tão importante para mim compondo a banca avaliadora deste trabalho.

Obrigada a todos que, de forma direta ou indireta, fizeram parte desta conquista e torcem pelo meu sucesso.

Por fim, e muito mais importante que todos listados acima, agradeço à Deus por ter me permitido viver tantos momentos com pessoas tão especiais e que fizeram diferença na minha trajetória acadêmica. Agradeço por ter me carregado em seus braços quando não conseguia mais lutar pelos meus sonhos; por me fazer acreditar no meu potencial; por ser minha razão de viver e por me permitir realizar o sonho de ser uma pedagoga formada pela Universidade de Brasília.

“Tudo é do Pai, toda honra e toda glória... É Dele a vitória alcançada em minha vida...”.

RESUMO

O presente estudo, O Capital Cultural do Pedagogo em Formação e a Mediação de Conflitos na Educação Infantil, possui por objetivo analisar, a partir da aplicação do questionário, a formação teórica e prática do Pedagogo, considerando o capital cultural e a mediação de conflitos na Educação Infantil. Mediante a elaboração de um trabalho científico, fundamentado pelos processos de pesquisa pretendeu-se apresentar contribuições especificamente no que se refere à formação do pedagogo e sua interferência direta no desenvolvimento escolar do aluno em suas etapas iniciais. Mantida esta linha de pesquisa, ao final, foi possível verificar, por exemplo, a relevância das experiências práticas na Educação Infantil, como forma de agregação de valor ao capital cultural do pedagogo em formação.

Palavras-chave: Capital Cultural, Pedagogo, Educação Infantil, Mediação de Conflitos.

ABSTRACT

The present study, the Pedagogue's Cultural Capital in training and mediation of conflicts in early childhood education, has aims to analyse, from the application of the questionnaire, the theoretical and practical training of Pedagogue, considering the cultural capital and conflict mediation in child education. By drawing up a reasoned scientific work, by the processes of research was intended to submit contributions specifically regarding formation of the pedagogue and his direct interference in the student's school development in their early stages. Maintained this line of research, in the end, unable to verify, for example, the relevance of practical experiences in early childhood education as a way of adding value to the cultural capital of pedagogue in training.

Keywords: Cultural Capital, Educator, early childhood education, conflict mediation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Caracterização da formação teórica para a Educação Infantil	77
Gráfico 2 - Caracterização da formação prática para a Educação Infantil	78
Gráfico 3 - Direcionamento do currículo de Pedagogia para um campo de atuação específico	79
Gráfico 4 - Possibilidade de maior enfoque do currículo de Pedagogia para alguma área de atuação	80
Gráfico 5 - Abordagem teórica das disciplinas do Curso de Pedagogia.....	82
Gráfico 6 - Abordagem prática das disciplinas do Curso de Pedagogia.....	83
Gráfico 7 - Relação Teoria e Prática direcionada para a Educação Infantil	84
Gráfico 8 - Contribuições das disciplinas cursadas no curso de Pedagogia para a escolha consciente da área de atuação	85
Gráfico 9 - Realização de alguma das fases do "Projeto 4" na Educação Infantil.....	86
Gráfico 10 - Incentivo por parte da Faculdade de Educação para realização de experiências práticas dentro ou fora da Universidade.....	87
Gráfico 11 - Disciplinas cursadas relacionadas à Educação Infantil	88
Gráfico 12 - Realização da disciplina Educação Infantil	89
Gráfico 13 - Avaliação da disciplina Educação Infantil	90
Gráfico 14 - Experiências práticas voltadas à Educação Infantil auxiliam a atuação futura do pedagogo em formação	91
Gráfico 15 - Realização de experiências práticas na Educação Infantil por meio de estágio, disciplina ou ação voluntária.....	92
Gráfico 16 - Situações de conflitos entre as crianças durante experiência prática na Educação Infantil.....	93
Gráfico 17 - Necessidade de mediar a situação de conflito entre as crianças	94
Gráfico 18 - Instrumentos utilizados para mediação de conflitos	95
Gráfico 19 - Existência de dificuldades e/ou limitações para mediar situação de conflito	97
Gráfico 20 - Dificuldades e limitações encontradas para mediar o conflito	98
Gráfico 21 - Dificuldades e limitações encontradas, no que se refere à relação Professores/Instituição Escolar	100
Gráfico 22 - Dificuldades e limitações encontradas, no que se refere à relação com os pais dos alunos.....	102
Gráfico 23 - O processo de formação em Educação Infantil mostrou-se suficiente para auxiliar na mediação do conflito	104
Gráfico 24 - Formas utilizadas para atualização quanto ao campo de conhecimento da Educação Infantil.....	105
Gráfico 25 - Avaliação global quanto à própria formação acadêmica, para atuação futura como pedagogo	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Organização das atividades em Projetos ao longo do curso.....	51
Tabela 2 - Gênero dos participantes	75
Tabela 3 - Faixa etária dos participantes	75
Tabela 4 - Período letivo dos participantes	76
Tabela 5 - Caracterização da formação teórica para a Educação Infantil	77
Tabela 6 - Caracterização da formação prática para a Educação Infantil	78
Tabela 7 - Direcionamento do currículo de Pedagogia para um campo de atuação específico	79
Tabela 8 - Possibilidade de maior enfoque do currículo de Pedagogia para alguma área de atuação	80
Tabela 9 - Abordagem teórica das disciplinas do Curso de Pedagogia	82
Tabela 10 - Abordagem prática das disciplinas do Curso de Pedagogia	83
Tabela 11 - Relação Teoria e Prática direcionada para a Educação Infantil.....	84
Tabela 12 - Contribuições das disciplinas cursadas no curso de Pedagogia para a escolha consciente da área de atuação	85
Tabela 13 - Realização de alguma das fases do "Projeto 4" na Educação Infantil ...	86
Tabela 14 - Incentivo por parte da Faculdade de Educação para realização de experiências práticas dentro ou fora da Universidade.....	87
Tabela 15 - Disciplinas cursadas relacionadas à Educação Infantil	88
Tabela 16 - Realização da disciplina Educação Infantil	89
Tabela 17 - Avaliação da disciplina Educação Infantil.....	90
Tabela 18 - Experiências práticas voltadas à Educação Infantil auxiliam a atuação futura do pedagogo em formação	91
Tabela 19 - Realização de experiências práticas na Educação Infantil por meio de estágio, disciplina ou ação voluntária.....	92
Tabela 20 - Situações de conflitos entre as crianças durante experiência prática na Educação Infantil.....	93
Tabela 21 - Necessidade de mediar a situação de conflito entre as crianças	94
Tabela 22 - Instrumentos utilizados para mediação de conflitos	95
Tabela 23 - Existência de dificuldades e/ou limitações para mediar situação de conflito	97
Tabela 24 - Dificuldades e limitações encontradas para mediar o conflito	98
Tabela 25 - Dificuldades e limitações encontradas, no que se refere à relação Professores/Instituição Escolar	100
Tabela 26 - Dificuldades e limitações encontradas, no que se refere à relação com os pais dos alunos.....	102
Tabela 27 - O processo de formação em Educação Infantil mostrou-se suficiente para auxiliar na mediação do conflito	104
Tabela 28 - Formas utilizadas para atualização quanto ao campo de conhecimento da Educação Infantil.....	105
Tabela 29 - Avaliação global quanto à própria formação acadêmica, para atuação futura como pedagogo	107

LISTA DE SIGLAS

EaD – Educação a Distância

TCU – Tribunal de Contas da União

CFE – Conselho Federal de Ensino

UnB – Universidade de Brasília

FE – Faculdade de Educação

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

SUMÁRIO

MEMORIAL	13
INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO 1 – BREVE DISCUSSÃO CONCEITUAL SOBRE EDUCAÇÃO	26
CAPÍTULO 2 – A PEDAGOGIA E O PEDAGOGO	32
2.1 – PRÁTICAS EDUCATIVAS E A PEDAGOGIA.....	32
2.2 – O PEDAGOGO.....	37
2.3 - O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNB	45
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO INFANTIL E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	57
CAPÍTULO 4 – O CAPITAL CULTURAL: DEFINIÇÃO E SEUS TRÊS ESTADOS.	68
CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA	72
CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	74
6.1 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS	75
6.2 – ANÁLISE DOS DADOS	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AO PÚBLICO ALVO DA PESQUISA.	126
ANEXO 1 – FLUXO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA	134
ANEXO 2 - RELAÇÃO DOS ESPAÇOS CURRICULARES OPTATIVOS NO FLUXO	137
ANEXO 3 - RELAÇÃO DE ESPAÇOS CURRICULARES OPTATIVOS FORA DO FLUXO	139

MEMORIAL

“Feita de sonhos e esperança...”!

Talvez você me conheça... Talvez não me conheça... ou ainda talvez pense que me conheça... Mas independente de em qual alternativa você se encaixe, acredito que depois de ler um pouco da minha história passe a entender quem eu sou, o que sinto e em que acredito.

Meu nome é Kellen e nasci em Brasília no dia 20 de fevereiro de 1987. Ao longo dos meus cinco anos acadêmicos escrevi alguns memoriais para determinadas disciplinas. Sempre pensei que quando chegasse o momento da monografia poderia aproveitá-los e não perderia tempo com isso novamente. Chegou o momento e como planejado fiz exatamente isso. Copiei e coleí no arquivo em *Word* da minha monografia. Li... Reli... E não gostei! As experiências eram as mesmas, mas o que sentia hoje em relação a todas elas era diferente. Então resolvi recomeçar. Vamos lá!

Minha mãe, Sumaia, é natural de Paracatu – MG e meu pai, Geraldo Magela, natural de Morada Nova de Minas – MG. Os dois, em oportunidades diferentes, vieram para Brasília em busca de melhores condições de vida e o destino se encarregou de cruzar seus caminhos. Namoraram por seis anos e casaram. Eu e minha irmã, Bianca, de 18 anos, somos frutos desta união. O casamento durou 19 anos e por diversos motivos veio a separação. Hoje, moro com minha mãe, minha irmã e minha cachorrinha Babalu de 13 anos (que está conosco desde 1997); meu pai retornou para sua cidade natal e não perdemos contato. Tenho certeza que tudo o que aconteceu foi para o bem de todos e sou eternamente grata pela educação que meus pais me deram. Muito do meu caráter e da minha personalidade devo a eles.

Entrei na escola aos quatro anos de idade. Não tive muita dificuldade na adaptação. O ambiente e as pessoas logo me agradaram. Fiz os três anos da alfabetização em uma escola particular chamada CETU (Centro Educacional Três Ursinhos) no Guará I. O que mais ficou marcado em minha memória desses meus primeiros três anos escolares foi a minha primeira professora, Tia Sônia. Tenho um carinho, um respeito e uma admiração muito grandes por ela até hoje. E naquela época, o que mais me encantava era o cuidado e atenção que ela tinha com toda a

turma, principalmente comigo. Sem falar da enorme paciência que ela tinha com a minha mãe que, em todos os eventos e aniversários, estava lá com aquela filmadora gigante registrando todos os meus momentos. Com certeza foi uma pessoa que teve grande importância no meu processo de educação escolar (e na minha escolha futura pelo curso de pedagogia) principalmente pela paixão que sempre demonstrou pelo seu trabalho e por seus alunos.

Logo depois fui para a escola pública: Escola Classe 03 – Guará I. Ao final da primeira série, a escola decidiu, juntamente com os meus pais, me passar direto para a terceira série sem cursar a segunda série; devido a alfabetização mais reforçada que tive e por estar a frente dos outros alunos da mesma classe. Essa atitude trouxe algumas consequências e falhas na minha escolarização das séries seguintes do Ensino Fundamental, mas com ajuda de algumas aulas extras consegui voltar ao ritmo da minha turma e acompanhar os conteúdos.

Depois de estudar até a quarta série na Escola Classe 03, fui encaminhada ao Centro Educacional 02 - GG, que se localiza também no Guará I, onde cursei da quinta a oitava série do Ensino Fundamental. Foi uma época muito boa da minha vida, onde conheci pessoas, fiz amizades que jamais imaginei e aproveitei muito a minha escola. A minha formatura da oitava série foi muito especial. Particpei apenas da colação de grau e tive um medo enorme de que com o término do ano eu pudesse perder amizades e professores que tanto marcaram minha vida.

No ano seguinte, para minha felicidade, continuei a estudar na mesma escola (Centro Educacional 02 – GG) e fiquei por lá até concluir o Ensino Médio. Foi com certeza uma das melhores épocas da minha vida! Como eu sempre estive um ano à frente da maioria dos outros alunos da mesma faixa etária ficava na turma “A”, pois as turmas eram divididas e os alunos distribuídos por idade. Então eram praticamente sempre o mesmo círculo de amigos e a mesma turma. No final do segundo ano, eu fiquei para recuperação final em inglês, mas tinha passado em todas as outras matérias sem dificuldade alguma. Então recebi a informação que não era necessário fazer a prova de recuperação de inglês e que isso não iria me trazer problemas. E assim eu fiz. Na época, eu viajei e nem me preocupei com a tal da prova. No ano seguinte fui ao primeiro dia de aula muito ansiosa para cursar o terceiro ano e reencontrar os amigos, afinal era meu último ano, o ano da formatura. Os amigos eu reencontrei, mas meu nome estava na lista do segundo ano e não do terceiro ano do Ensino Médio. Na hora achei tudo aquilo muito estranho e como

pensei que fosse só um erro, a princípio, não me preocupei tanto e fui me informar na secretaria. A notícia que me deram foi de que eu havia sido reprovada no segundo ano, simplesmente porque deixei de fazer a prova de recuperação de inglês. Isso mesmo, reprovada por causa de uma prova! Fiquei desesperada e não sabia o que fazer. Minha mãe conversou com o diretor da escola e, como não havia acontecido somente comigo, logo tudo foi esclarecido e resolvido; mas eu tive que fazer a prova de recuperação de inglês. O meu grande problema veio depois. Eu fiquei na turma “E” e não na turma “A” com todos os meus amigos de longos anos! Chorei por vários dias e fiz de tudo para convencer o diretor a me mudar de turma, mas ele não aceitava alegando que não havia vaga. No começo foi muito triste, pois não aceitava a ideia de ter passado tanto tempo estudando com praticamente as mesmas pessoas e logo no último ano, o ano da formatura, eu iria para uma turma completamente estranha. Minha única saída foi aceitar essa decisão; não tive escolha. Hoje eu vejo que tudo isso foi a melhor coisa que poderia ter me acontecido. Conheci pessoas simplesmente surpreendentes. Todos mais velhos que eu e com histórias completamente diferentes da minha. Fiz amigos de verdade e que conservo até hoje. Foi uma experiência maravilhosa e única.

No meu Ensino Médio, tive uma mesma professora de português durante os três anos. A professora Angélica me ajudou e muito, de uma maneira diferente a cada ano. Senti que aprendi muito mais, pois ela acompanhou meu crescimento e minhas dificuldades e sabia exatamente como me ajudar. Uma professora admirável e guerreira. Seu objetivo em sala era muito mais que passar o conteúdo de sua disciplina. Ela preparava todos seus alunos para a vida e nos encorajava a sermos sempre melhores e nunca desistir dos nossos sonhos. Por essas e tantas outras qualidades, ela ficará para sempre marcada na minha vida como um exemplo não só de professora, mas um exemplo de pessoa.

Essa mesma professora implantou um projeto em nossa escola com as turmas do 3º ano do Ensino Médio: O Sarau Cultural. Era um evento que acontecia ao final do ano com muitas apresentações de vários autores literários. Como era um evento grande, envolvia vários professores com suas respectivas disciplinas, ficávamos praticamente o segundo semestre do ano preparando o Sarau. Foi uma coisa que muito me marcou, pois, uniu muito a minha turma. E todas aquelas pessoas que eu achava estranhas no início do ano, passaram a fazer parte da

minha história de uma forma admirável. Minha turma foi brilhante; tenho as imagens daquela apresentação como um filme em minha memória.

No segundo semestre do terceiro ano do Ensino Médio, comecei a fazer cursinho para me preparar para o vestibular. Não deu muito certo, pois não consegui conciliar o estudo da escola com o estudo do cursinho que era bem mais reforçado. Por consequência, fiz o meu primeiro vestibular e não passei.

O final do terceiro ano chegou, vieram a formatura e tantas comemorações pela finalização de uma etapa. Não sei se já comentei, mas como sou “chorona”! Fiquei muito abalada com a conclusão do meu Ensino Médio, chorava tanto... Ninguém tinha me falado que aquela segurança que eu tinha um dia iria acabar. A segurança de estudar sempre no mesmo lugar, com os mesmo amigos, os mesmos professores, onde todos te conheciam e nada representava “perigo”! Com isso também vieram as angústias e incertezas por não saber o que me esperava. Meus pais não tinham condições de pagar uma faculdade particular, por isso tinha consciência de que minha única alternativa seria a UnB. Além de única alternativa, passar no vestibular da UnB se tornou um sonho digno de uma luta diária comigo mesma.

No ano seguinte, em 2004, continuei a fazer cursinho para o vestibular e aí sim começou minha verdadeira luta. Fiquei durante exatos cinco semestres da minha vida após o Ensino Médio fazendo o famoso pré-vestibular. Isso mesmo! Fiz cinco semestres de cursinho em três lugares diferentes: no ALUB, no OBCURSOS e no PREVEST. Foi uma época muito difícil. No início todos me apoiavam me davam força e não me deixavam desistir. Mas o tempo foi passando e, como não conseguia aprovação, as pessoas, principalmente da minha família, foram me desestimulando. A minha maior dificuldade durante todo esse período de cursinho era acreditar que eu podia passar no vestibular, que eu podia estar na UnB. Eu tenho uma amiga, a Bárbara, que sempre fez cursinho comigo. Ela me ajudava a estudar e não me deixava desanimar. Fazia parte da minha rotina em todos os sentidos, do lanche que fazíamos até as aulas particulares que ela me dava. Era uma força, um estímulo, uma companheira de sonho e que me ajudava a não desistir. No segundo vestibular de 2005 ela passou no vestibular e eu não. Foi nesse momento que eu quis desistir de tudo mesmo. Não porque ela tinha passado, pelo contrário, fiquei muito feliz por ela, mas porque eu ia ter que continuar a lutar por um sonho sozinha. Quis desistir por várias vezes e o que eu mais escutava era que estava perdendo tempo com

isso. A minha persistência me manteve na luta pelo meu sonho. Foi difícil continuar sozinha, sem apoio e sem alguém para segurar as minhas forças quando eu fraquejasse, mas ainda assim continuei e não desisti!

No segundo semestre de 2006, eu já estava sem forças e desesperada por não mostrar retorno para a minha família. Então decidi fazer o vestibular também em uma faculdade particular. A esta altura, minhas tias e avôs já tinham se disposto a pagar minha faculdade; totalmente a contragosto meu. Passei para Pedagogia, o curso que eu sempre quis, mas no lugar em que eu nunca me imaginei! Me senti derrotada por dentro só de pensar que eu estava abandonando um sonho e que teria que cursar o meu curso em uma faculdade particular. No dia 17 de julho de 2006, fui até a UnB com a Bárbara buscar o resultado do vestibular. Estava nervosa e calma ao mesmo tempo... Não esperava muita coisa daquela tarde; infelizmente já estava me conformando com aquela situação. O resultado do vestibular foi no Centro Comunitário. Começaram a entregar várias listas com os aprovados do segundo vestibular de 2006. Não tive coragem de olhar; relutei e pedi que a Bárbara olhasse primeiro. Ela olhou e me entregou a lista... Foi então que eu vi meu nome naquela lista. EU VI MEU NOME EM UMA TAL LISTA DE APROVADOS NO VESTIBULAR DA UNB... É uma sensação inexplicável. Hoje, depois de quase cinco anos, posso afirmar que nunca senti nada parecido em toda a minha vida. Uma sensação de que “Eu consegui!”. Eu passei no vestibular da UnB para o curso que eu sempre quis: Pedagogia. Naquele momento fiquei desnorteada. Saí correndo e gritando nem sei para onde. Subi do Centro Comunitário até a L2 Norte correndo, pois a única coisa que eu queria era ver o responsável pela minha conquista e pela minha felicidade. Fui até a igreja Dom Bosco, vi Jesus Eucarístico e, mesmo suja de tinta e farinha de trigo, me ajoelhei e simplesmente agradei...

Demorou muito para acreditar. Olhei meu nome na lista e na internet por diversas vezes. Só acreditei mesmo no dia que fui fazer minha matrícula. Uma felicidade incomparável. Depois fiquei esperando ansiosa pelo início das aulas.

Na primeira semana os veteranos do curso de Pedagogia nos receberam muito bem. É sempre bom conhecer novas pessoas, novas histórias, isso sempre acrescentou muito na minha vida. Tivemos várias atividades na primeira semana com os veteranos. Gostei muito de tudo e tenho absoluta certeza que eu não poderia estar em melhor lugar. Sinto-me em casa na UnB e isso me deixa muito mais feliz.

Meu primeiro semestre na UnB foi muito proveitoso e superou todas as minhas expectativas. Nesse período, me identifiquei muito mais com o curso e a universidade não me decepcionou. Realmente é de uma gigantesca qualidade. Porém, fiquei um pouco frustrada em relação às pessoas da minha turma. Parecia que ainda estavam no Ensino Médio, uma falta de maturidade sem fim. Não sei se pelo fato de ter demorado tanto para conseguir estar ali, levava tudo com mais seriedade. Mas, infelizmente, isso foi um dos motivos para eu não ter me aproximado tanto de outras pessoas.

No segundo semestre do curso, comecei a fazer estágio em uma escola católica na Asa Norte. O estágio me acrescentou conhecimentos riquíssimos, tanto profissionalmente como pessoalmente. Permaneci nesse estágio até o quinto semestre do curso, totalizando dois anos. O que, no decorrer dos semestres, prejudicou um pouco minha dedicação ao curso pela falta de tempo. No primeiro ano, fiquei como auxiliar de coordenação. Ajudava a coordenadora em tudo, pois ela era responsável pela Educação Infantil e pelas primeiras séries do Ensino Fundamental. Neste ano adquiri conhecimentos de administração escolar, desde o convívio com os pais até a organização de eventos. No segundo ano, a divisão da coordenação da escola foi refeita e eu transferida para uma turma da Educação Infantil: o Maternal I. Simplesmente me apaixonei. Se tinha dúvidas sobre o que me encantava no curso de Pedagogia, durante este ano me encontrei. Foi um ano difícil, pois as crianças me cansavam muito fisicamente. No início do ano, durante a fase de adaptação, as crianças choravam e só queriam colo. O fato de eles terem apenas dois anos exigia muito mais atenção e cuidado. Ainda assim era encantador. Foi uma experiência única, maravilhosa e decisiva para dar um novo rumo ao meu curso e às minhas futuras escolhas profissionais. Não posso deixar de mencionar que o tratamento que eu recebi por todos os profissionais da escola, do diretor até as meninas da limpeza, contou muito para que o meu estágio fosse tão produtivo. Nunca fui tratada com diferença por ser estagiária. Me sentia bem e tinha prazer, por mais desgastante que fosse, em sair da minha casa todos os dias para trabalhar. Guardo ótimas lembranças e serei sempre grata pela oportunidade que me foi dada. Com o final dos dois anos de estágio, tive que, a contragosto, sair de lá. A princípio minha ideia era me dedicar à Faculdade para concluir logo o curso. Porém não foi isso que ocorreu; não consegui ficar em casa sem trabalhar e, por mais que fosse pouco, o dinheirinho já me fazia falta.

No início de 2009, surgiu a oportunidade de fazer estágio em um colégio renomado de Brasília. Passei por um processo seletivo totalmente rigoroso. Quando me ligaram, avisando da minha aprovação na entrevista, fiquei muito entusiasmada com a oportunidade de estagiar em um colégio de referência aqui em Brasília. Porém, logo no primeiro mês de estágio veio a grande decepção. Fiquei como professora auxiliar do 5º ano do Ensino Fundamental. Decepionei-me com a professora, com a escola, com os gestores, com os pais e com as crianças. A professora não tinha controle nenhum dentro de sala de aula. As crianças eram mal educadas e por diversas vezes me trataram como empregada delas e não como professora. A escola era tradicionalista e os gestores (diretora e coordenadoras) tratavam a educação como negócio lucrativo. A gota d'água para mim foi o dia que a mãe de uma aluna me ameaçou. As alunas da minha sala estavam muito ligadas a assuntos que não são adequados para a idade delas. Só queriam saber dos meninos e de namoro. Em alguns momentos do dia, na hora do lanche, por exemplo, eu ficava na sala com eles e era a única responsável. Por diversas vezes eles me desafiavam, falavam mais alto que eu e me intimidavam. Mas nunca deixei que me desrespeitassem e tratava-os com muita educação, mesmo quando era tão difícil. Com essa rotina algumas meninas eram mais arrogantes e não aceitavam o fato de ter que me obedecer; eu nunca cedi aos caprichos delas. Até mesmo porque acredito que elas já tinham os pais para fazer isso. No início das aulas, esperávamos os alunos no pátio da escola. Quando percebi, a mãe de uma destas meninas veio até mim e me falou vários desaforos. Me insultou na frente de todas as crianças. Eu fiquei sem reação e a única coisa que consegui dizer foi perguntar se ela estava me ameaçando. Ela confirmou. Fiquei estagnada e, como qualquer ser humano, a vontade que tive foi de “voar em cima dela”! Logo a coordenadora chegou e foi conversar com a mãe. Deixei as crianças e fui para a sala da coordenadora esperá-la. Chorei muito; foi a pior experiência da minha vida profissional. Quis desistir de tudo. A coordenadora me acalmou. Conversamos muito e me surpreendi ao ver que ela concordava que eu não tinha feito nada de errado. Quando me tranquilizei, a coordenadora falou que a mãe me pediria desculpa pelo que fez e que o caso seria passado para a direção da escola. Isto ocorreu em uma quinta-feira, véspera de feriado. Quando cheguei à escola na segunda-feira seguinte, levei um susto maior. A coordenadora, única que me apoiou e que acreditava que educação não é comércio e que o professor deve ser valorizado,

tinha sido demitida. Estava uma fofoca danada por todos os cantos da escola e ninguém sabia o que realmente havia acontecido. Fui falar com a coordenadora que a substituiu sobre meu caso e simplesmente mais nada foi feito. Não consigo explicar o quanto fiquei decepcionada. No mesmo dia decidi que, se naquela escola aquilo era educação, eu não merecia fazer parte dessa equipe. Não concordava com nada do que eles aplicavam e o meu caso com a mãe da aluna foi totalmente esquecido. Percebi que jamais a escola se voltaria contra um pai/mãe para favorecer uma estagiária que não era sinônimo de lucro para eles. Fiquei três meses estagiando neste colégio e foram os meses mais longos da minha vida como educadora.

A minha sorte foi que antes tive a oportunidade de estagiar no colégio católico na Asa Norte, onde a minha referência foi totalmente positiva e contrária da última. Se não fosse isso, tenho plena certeza que jamais desejaria entrar em sala de aula novamente.

Com a minha saída deste segundo estágio, mais uma vez, decidi ficar um tempo sem estagiar para adiantar algumas disciplinas do curso de Pedagogia. Mesmo com essa decisão sabia que seria difícil ficar sem trabalhar e totalmente dependente da minha mãe. Fiquei exatamente um mês só estudando e logo outra oportunidade veio até mim. Literalmente assim! Dessa vez eu não procurei. Em junho de 2009, estava concluindo a disciplina “Educação a Distância” na Faculdade de Educação. Lá conheci uma pessoa que me indicou para uma vaga de estágio no TCU (Tribunal de Contas da União). Depois de duas experiências em escolas, eu precisava estagiar em uma área distinta dentro do amplo campo de atuação do pedagogo. Era a oportunidade batendo à minha porta. Passei pelo processo seletivo e fui contratada. Ao longo do estágio passei por várias experiências novas e enriquecedoras. Principalmente para eu descobrir que, definitivamente, minha paixão é sala de aula. No TCU trabalhei como Monitora nos cursos ofertados a distância. Acredito que a EaD (Educação a Distância) é uma área de atuação nova e com poucos pedagogos qualificados, porém não me identifiquei. Sinto falta das crianças, do carinho, do reconhecimento, do “presencial”. Sem falar da decepção maior em trabalhar com servidores públicos. Passei por diversas situações constrangedoras pelo simples fato de ser estagiária. Esse pré-conceito de que estagiário é mão de obra barata deveria ser extinto urgentemente! Sou estudante de uma renomada Universidade Federal, batalhei muito para estar onde estou e ainda

tenho que ouvir de um servidor que é um simples técnico (e possuidor de um certificado de nível médio), e ignorante por sinal, que eu não sou gente! Essa foi apenas uma das coisas que passei e com tudo isso fui me desgastando. Ao final do estágio, aquele ambiente me deixava carregada e nem me reconhecia mais como profissional. Foi difícil, mas importante para meu crescimento pessoal e profissional. Pois hoje, além da rica experiência com EaD, sei exatamente como não devo tratar as pessoas, aliás, só confirmei como não devo tratá-las, porque isso aprendi em casa, com meus pais e desde muito cedo! Apesar dessa parte frustrante, tiveram também pessoas que fizeram a diferença por se destacarem exatamente pelo comportamento atencioso e educado. Trabalhei com o coordenador Adriano, que desde o início valorizou nosso trabalho, nos respeitou e incentivou nosso aprendizado. Aprendi muito com ele; o admiro como profissional e o levo como exemplo e amigo. Sem falar das minhas companheiras de “classe”! Minhas amigas estagiárias e estudantes de pedagogia que sempre me ensinaram, me respeitaram, aprenderam comigo e fizeram de cada dia algo muito melhor! Mesmo a minha escolha e minha paixão sendo a Educação Infantil, concluir o estágio no TCU juntamente com minha sonhada formatura.

Nunca tive dúvidas das escolhas que fiz. Tenho certeza que escolhi o curso certo para mim. O que muito me desestimulou até o quarto semestre do curso foi o fato de ser sozinha; de viver a UnB sozinha. Quando tinha trabalho em grupo era um martírio; sofria muito com isso. Não fiz amigos e sempre me virei sem contar com alguém dentro da Universidade e isso sempre me machucou muito, porque eu não sei ser sozinha.

A partir do quinto semestre, com os estágios, conheci pessoas incríveis que transformaram minha rotina na Universidade. Aline, Ana Clara, Marcela, Marina Vianna, Milena, Natália e Thássia: todas elas me deram mais vontade de continuar lutando pelo meu sonho. Que não era simplesmente entrar na UnB, mas sim ser uma pedagoga formada pela UnB. Elas fizeram da minha história na Universidade algo completamente diferente: nas disciplinas, no desespero para se formar, na angústia da realização da monografia, nos estágios e até nas aventuras pelo Centro Olímpico na prática desportiva de Badminton!

A realização da monografia me deixou muito angustiada. Depois de quase cinco anos cursando Pedagogia não me sentia preparada para a realização de um trabalho assim. Senti falta de orientação e se soubesse do trabalho que seria, teria

começado a pensar na monografia desde o 6º semestre. Mas não o fiz! E paguei um preço alto por isso. O desgaste foi muito maior. Por várias vezes pensei que não daria conta. E para completar, durante esse processo de conclusão do meu curso, tive uma perda que só contribuiu para não querer fazer mais nada. Não sei se recordam-se da Babalu, minha cachorrinha de 13 anos, citada no início desse memorial. Então... a perdi e, por mais que muitas pessoas possam não entender, sofri muito. Ela chegou na minha casa quando eu tinha 10 anos e viveu tudo ao meu lado! Era mais, muito mais que um animal de estimação para minha família. Nesse tempo, me ensinou coisas que nenhum ser humano foi capaz de me ensinar. Foi fiel, leal, companheira, mesmo quando a deixávamos durante um dia inteiro sozinha. Nunca me decepcionou, me magoou, me insultou. Foi o amor mais perfeito que eu tive na minha vida. E faço questão de falar dela aqui, pois ela esteve ao meu lado em todos os momentos que descrevi neste memorial. Foi parte importante e fundamental de cada conquista minha. Confesso que ainda não superei e minha casa está completamente vazia, mas tive que continuar. Busquei forças e continuei...

Tenho certeza que todo meu esforço, minha dedicação, a vontade de desistir às vezes, a imensa vontade de continuar em tantas outras, os sorrisos, os choros, os aprendizados, as decepções e frustrações, as conquistas diárias, os medos, inseguranças e angústias foram compensados! Hoje, concluindo o curso de Pedagogia, sei que minha trajetória valeu a pena.

Seguirei como pedagoga, acreditando que a educação é o meio mais eficaz para transformar as pessoas. Não escolhi esse curso aleatoriamente, sei que tudo que é feito com amor e dedicação é reconhecido e pode mudar e alcançar, mesmo que em números pequenos, algumas pessoas. Exatamente por isso, acredito sim que o mundo pode ser melhor por meio da educação!

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos as relações sociais se intensificaram e a produção do conhecimento se tornou cada vez mais perceptível e indispensável ao cotidiano da sociedade. Diante disso, o cenário educacional sofreu alterações e a Pedagogia, como ciência, adquiriu uma nova relevância, conseqüentemente.

Com uma maior relevância diante da sociedade, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia se ampliou, possibilitando várias opções de direcionamento e escolha dentro desta área de estudo.

É importante destacarmos a atual formação dos graduandos em Pedagogia, pois, diante das possibilidades de direcionamento e com a amplitude das áreas de atuação do Pedagogo, cabe a nós refletir sobre qual capital cultural estes profissionais se apropriam, de fato, ao longo da formação acadêmica.

Dentro das várias áreas possíveis de atuação do pedagogo, há uma área específica que por si só justifica seu estudo. A Educação Infantil merece destaque por ser o momento inicial do processo de desenvolvimento do ser humano. Nesta fase, tanto as crianças quanto todos os outros agentes envolvidos, passam por situações diversas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

O que despertou interesse para a realização deste trabalho acadêmico foi uma experiência vivenciada pela pesquisadora em uma instituição escolar particular, num dado momento de sua formação acadêmica pela Universidade de Brasília, onde encontrou algumas dificuldades na área da Educação Infantil, mais especificamente, no que diz respeito às diversas situações de conflitos. Desta forma, vários questionamentos surgiram diante do capital cultural da pesquisadora frente à mediação de conflitos na Educação Infantil e, conseqüentemente, a formação acadêmica voltada para esta área de atuação.

Esta pesquisa foi realizada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília com graduandos em fase de conclusão do curso de Pedagogia, justamente para se confirmar ou não as dificuldades encontradas pela pesquisadora frente à sua experiência prática, assim como, de suas observações e conclusões, feitas de forma empírica, diante dos relatos de outros colegas.

Ao assumir essa vertente, esse estudo, cujo tema é “O Capital Cultural do Pedagogo em Formação e a Mediação de Conflitos na Educação Infantil”, abordará o seguinte questionamento: Como o pedagogo em formação avalia, de forma global,

o capital cultural adquirido durante o processo de formação na Universidade de Brasília, bem como, de modo específico, em relação à mediação de conflitos, envolvendo crianças na Educação Infantil?

Diante deste questionamento, o objetivo geral deste trabalho acadêmico é analisar a formação do Pedagogo, enquanto Capital Cultural adquirido e as perspectivas para atuação como mediador de conflitos na Educação Infantil.

Os objetivos específicos são:

- Situar a discussão sobre a formação do Pedagogo em Educação Infantil;
- Caracterizar o currículo do curso de Pedagogia da FE/UnB;
- Analisar, a partir do questionário, a formação teórica e prática do Pedagogo, considerando o capital cultural e a mediação de conflitos na Educação Infantil;
- Identificar as referências práticas e/ou teóricas que o Pedagogo tem e/ou busca para resolver conflitos na Educação Infantil.

Este trabalho acadêmico foi elaborado e estruturado em oito capítulos, com questões ligadas a um breve contexto sobre a educação, a como se chegou a Pedagogia como ciência e às possíveis áreas de atuação do Pedagogo dando foco a Educação Infantil, ao capital cultural, ao projeto acadêmico do curso de Pedagogia na UnB e à pesquisa acadêmica, com a metodologia utilizada e a análise dos dados coletados.

O capítulo 1, Breve discussão conceitual sobre Educação, apresenta uma reflexão do que é Educação para alguns autores. Neste capítulo, também, é abordado o alcance e os efeitos da educação diante da sociedade, assim como a importância do estudo histórico para compreendermos os tempos contemporâneos. Após esta apresentação, é tratada a diversidade e a complexidade das relações no âmbito educacional com o posterior surgimento da Pedagogia.

O capítulo 2, A Pedagogia e o Pedagogo, trata de questões pontuais sobre esta área de atuação e seu profissional, apresentando, primeiramente, o contexto do surgimento da Pedagogia com sua respectiva definição. O campo de atuação do pedagogo é tratado frente as diversas possibilidades de escolha. Apresenta-se o profissional que atua nesta área e também a problemática existente sobre a identidade do pedagogo. Abrangendo os pontos tratados durante este o capítulo, descreve-se, portanto, como todo este processo, envolvendo a Pedagogia e o pedagogo, ocorreu no Brasil.

O capítulo 3, Educação Infantil e Mediação de Conflitos, faz a abordagem de uma área de atuação específica da Pedagogia, na qual apresenta seu surgimento, definição e público-alvo. As diferentes maneiras de aprendizagem são tratadas brevemente, dando-se um foco maior para os agentes envolvidos nesta fase da educação e para os conflitos entre as crianças encontrados com possível mediação por parte do educador.

O capítulo 4, O Capital Cultural: definição e seus três estados, apresenta o capital cultural sob seus três estados possíveis: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado.

O capítulo 5, O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UnB, descreve o currículo do curso de Pedagogia da UnB, apresentando alguns dos seus princípios e objetivos, como também os espaços curriculares disponíveis para a formação dos graduandos em Pedagogia.

O capítulo 6 aborda a metodologia e os instrumentos de pesquisa utilizados para a realização deste trabalho acadêmico.

O capítulo 7 é o registro, a tabulação e a análise dos dados coletados por meio do questionário aplicado junto ao público-alvo desta pesquisa.

Por fim, apresentam-se as considerações finais deste trabalho acadêmico que pretende contribuir para a identificação de algumas questões que possam aprimorar a formação do pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

CAPÍTULO 1 – BREVE DISCUSSÃO CONCEITUAL SOBRE EDUCAÇÃO

A partir do momento histórico em que o homem passa a viver em sociedade, surge a necessidade de se adaptar ao meio em que se está inserido, construir regras de convivência e conhecer os agentes envolvidos neste processo.

Neste sentido, para Libâneo (1999) 'há vínculos reais entre o ser humano que se educa e o meio natural e social', assim como 'há um certo grau de adaptação às exigências desse meio'.

Com a organização da sociedade, a divisão em grupos sociais, a hierarquização do poder e do conhecimento e a complexidade das relações surge, também, a necessidade de transmitir o saber. É neste momento que a educação aparece como ponto fundamental para o desenvolvimento da sociedade inserindo o processo de ensino-aprendizagem de forma explícita e necessária no cotidiano da sociedade.

Brandão (2005, p. 16) acredita que

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber. É a partir de então que a questão da educação emerge à consciência e o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categorias de educandos envolvidos nos exercícios de maneiras cada vez menos corriqueiras e menos comunitárias do ato, afinal tão simples, de ensinar - e - aprender.

Com a inserção da educação como prática de desenvolvimento do saber e do conhecimento foi possível notar mudanças e transformações no comportamento da sociedade, pois, a educação é, também, uma prática ligada à produção e reprodução da vida social, condição para que os indivíduos se formem para a continuidade da vida social (LIBÂNEO, 1999).

As gerações adultas passaram a ter a responsabilidade de transmitir às gerações mais novas os conhecimentos, os modos de ação, a cultura e os costumes que foram acumulados e definidos historicamente em decorrência das relações que foram estabelecidas entre o homem e o meio social.

Libâneo (1999, p. 65-66) reconhece que

(...) o acontecer educativo corresponde à ação e ao resultado de um processo de formação dos sujeitos ao longo das idades para se tornarem adultos, pelo que adquirem capacidades e qualidades humanas para o enfrentamento de exigências postas por determinado contexto social.

Justamente pela necessidade de transmitir o saber e o conhecimento, a educação foi ocupando muitos lugares dentro da sociedade e tornou-se recurso fundamental para o exercício de algumas atividades.

Para Brandão (2005, p. 9)

a educação existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender.

A educação permeia todos os espaços em que o saber está presente e, principalmente, onde existe a possibilidade de ampliação deste mesmo saber ou o surgimento de outros novos.

Uma sociedade que aprende e apreende novos conceitos é uma sociedade que se desenvolve. Sendo assim, a educação passou a ser elemento fundamental para o desenvolvimento da sociedade, pois, a partir dela, começou a se produzir novos saberes gerando novas oportunidades de crescimento.

Neste sentido, Libâneo (1999, p. 24) associa a educação à

(...) processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores, etc..

Para darmos prosseguimento a este estudo acadêmico, torna-se necessário definir “o que é educação?”. No sentido mais amplo e antes de aprofundar o conceito, Luzuriaga (1983, p. 1) aponta que educação é,

(...) antes do mais, a influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo. Mas significa também a ação genérica, ampla, de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva.

Já no sentido etimológico, Libâneo (1999, p. 64) destaca que

(...) alguns autores que se ocupam em esclarecer o conceito apontam a origem latina de dois termos: *educare* (alimentar, cuidar, criar, referido às plantas, aos animais, como às crianças); *educere* (tirar para fora de, conduzir para, modificar um estado).

Planchard (1975, p. 26 apud LIBÂNEO, 1999, p. 64) assinala que educar, também em seu sentido etimológico, ‘é conduzir de um estado para outro, é agir de maneira sistemática sobre o ser humano, tendo em vista prepará-lo para a vida num determinado meio. O termo *educatio* (educação) parece sintetizar aqueles dois outros (*educare/educere*): criação, tratamento, cuidados que se aplicam aos

educandos visando adaptar seu comportamento a expectativas e exigências de um determinado meio social’.

A educação, como forma de preparar o ser humano para viver em sociedade, se apresenta de forma abrangente e capaz de alcançar vários lugares, pois, a educação é a transmissão de culturas e conhecimentos que recebemos e transmitimos diariamente.

Brandão (2005, p. 7) defende que

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender – e – ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Portanto, todos nós estamos sujeitos às interferências da educação em nossa rotina, independente do meio em que estamos inseridos. Libâneo (1999, p. 22-23), ainda na conceituação de educação e de uma forma mais ampla, conclui que educação é

o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano”.

Com o desenvolvimento da sociedade as relações se transformaram e começaram a ficar explícitas também as diferenças existentes dentro dos grupos sociais. Diante disto, Libâneo (1999) apresenta a educação como emancipadora para a transformação destas relações:

Numa sociedade em que as relações sociais baseiam-se em relações de antagonismo, em relações de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ter cunho emancipatório, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações. (LIBÂNEO, 1999, 22-23)

Para que haja transformação das relações dominantes a educação deve ser também conscientizadora e problematizadora, instigando o sujeito a pensar e a refletir sobre aquilo que, às vezes, lhe é imposto, ou mesmo sobre as situações vivenciadas diariamente.

(...) salienta-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, aprendendo temas e tarefas de sua época. (FREIRE, 1983, p. 44)

Neste sentido espera-se que a educação possa sempre melhorar aqueles que a praticam e que se expõem de forma direta a ela. Porém, mesmo sendo esta a intenção inicial, nem sempre é dessa forma que acontece.

Brandão (2005, p. 12) aponta que a educação pode apresentar efeito contrário daquilo que se espera

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros: “e deles faremos homens”. Mas, na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer: “eles eram, portanto, totalmente inúteis”.

Dependendo da abordagem adotada, a educação pode ter consequências diversas e até inesperadas por aqueles que acreditam que suas causas sejam somente benéficas.

A educação pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. (BRANDÃO, 2005, p. 10)

A maior comprovação que a educação pode alcançar efeitos e resultados distintos encontra-se nos fatos históricos vividos pela humanidade. A história do homem e da educação nos permitiu perceber claramente o quanto a educação pode representar instrumento de transferência do conhecimento ou domínio de um povo. É justamente por isso que o estudo da história da educação e sua evolução são fundamentais para o perfeito entendimento das diferentes abordagens e consequências que a educação pode apresentar.

Todas as transformações que a educação sofreu ao longo dos anos, contribuíram de alguma forma, para consolidar seu entendimento:

As transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades. (LIBÂNEO, 1999, p. 18)

Da mesma maneira que podemos entender, por meio do estudo da história da educação, as divergências existentes nas consequências que a educação pode trazer, também podemos identificar pontos a serem melhorados em nossa educação atual.

Para Luzuriaga (1983, p. 9)

O estudo da história da educação constitui excelente meio de melhorar a educação atual, porque nos informa das dificuldades que as reformas da educação têm encontrado, dos perigos, das ideias utópicas, irrealizáveis, e das resistências anacrônicas, reacionárias que a educação tem experimentado.

Mesmo com as várias dificuldades que a educação tem encontrado ao longo dos anos, ela se estabeleceu de tal forma a ponto de notarmos sua presença em diferentes momentos e lugares. Para Brandão (2005) 'a educação aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar e aprender. Intenções, por exemplo, de aos poucos "modelar" a criança, para conduzi-la a ser o "modelo" social de adolescente e, ao adolescente, para torná-lo mais adiante um jovem e, depois, um adulto. Todos os povos sempre traduzem de alguma maneira esta lenta transformação que a aquisição do saber deve operar'.

Brandão (2005, p. 13) ainda aponta que

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado.

A existência da educação independe de um modelo formal de ensino, pois, a educação existia mesmo quando não tínhamos classes de alunos, não tínhamos livros e professores especialistas. Mesmo com o surgimento das escolas, com salas, professores e métodos pedagógicos, este não passou a ser o único modelo de educação:

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. (BRANDÃO, 2005, p. 9)

Como a educação ocorre em diferentes lugares e não necessita, necessariamente, de um espaço formal, o campo em que o educativo acontece acaba se ampliando e se tornando bastante vasto. Podemos encontrar a educação na família, no trabalho, na rua, nos meios de comunicação, na política, etc. Com isso, surgem diferentes modalidades e práticas educativas, onde Libâneo (1999) as define como a educação informal, não-formal e formal.

A *educação informal* corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. A *educação não-formal* seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau

de sistematização e estruturação. A *educação formal* compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática. Há uma interpenetração constante entre essas três modalidades que, embora distintas, não podem ser consideradas isoladamente. (LIBÂNEO, 1999, p. 23-24)

Estas diferentes práticas educativas são resultado de transformações históricas que ocorreram ao longo dos anos e não invenção exclusiva de nosso tempo. Para termos conhecimento da educação atual é imprescindível um estudo, não só do histórico da educação, como também da pedagogia, pois, a educação presente, com seu antagonismo e alguns obstáculos a serem superados, é fase do passado e preparação do futuro (LUZURIAGA, 1983, p. 9).

Com a ampliação do conceito de educação e diante da complexidade e diversidade das relações, a educação passa a exercer influência direta na pedagogia.

A ampliação do conceito de educação, decorrente da complexificação da sociedade e da diversificação das atividades educativas, não poderia deixar de afetar a Pedagogia, tomada como teoria e prática da educação. (LIBÂNEO, 1999, p. 18)

Percebemos que o conceito de educação foi se formando ao longo dos anos e a partir da necessidade de perpetuar o conhecimento para outras gerações. Esta necessidade de transmissão do conhecimento não faz com que seja necessário um espaço físico para que a educação aconteça, pelo contrário. A própria ação de transmitir o saber já é por si só educação, independente de tempo e lugar. Conceituarmos educação e entendermos como ela se desenvolveu em nossa sociedade é parte fundamental deste trabalho acadêmico para, assim, compreendermos como o futuro profissional formado em pedagogia intervém em processos de conflito e tantos outros em sua prática educativa. Neste momento, para darmos prosseguimento a este estudo, também se faz necessário compreender como o conceito de pedagogia se formou a partir do que entendemos por educação e diante das várias práticas educativas existentes neste campo.

CAPÍTULO 2 – A PEDAGOGIA E O PEDAGOGO

2.1 – Práticas Educativas e a Pedagogia

As práticas educativas não se dão de forma isolada e estão diretamente ligadas às relações sociais que caracterizam toda a estrutura política e social de uma sociedade. Podem ainda estar subordinadas a interesses individuais, coletivos, sociais, econômicos, políticos e ideológicos de diferentes grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 1999, p. 26).

Para Libâneo (1999, p. 26), a ação pedagógica tem ligação direta com as práticas educativas dependendo do interesse em questão:

A ação pedagógica dá uma direção, um rumo às práticas educativas, conforme esses interesses. O processo educativo se viabiliza, portanto, como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente. Em outras palavras, é o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas.

Como visto no capítulo anterior, as práticas educativas podem se apresentar em diferentes modalidades: informal, não-formal e formal. Para Brandão (2005), o ensino formal é o momento em que a educação se sujeita, de fato, à pedagogia, pois, é neste momento que temos objetivos educativos explícitos. É quando surge a escola, o aluno e o professor que a pedagogia aparece como teoria da educação, criando situações próprias para seu exercício, produzindo seus métodos de ensino, estabelecendo suas regras e tempos e constituindo executores especializados em sua área de atuação.

Com as práticas educativas diretamente ligadas à educação e ao exercício da Pedagogia, são necessários uma teoria e um conjunto de objetivos e meios formativos para que o processo educativo se efetive.

Para Libâneo (1999) as atividades educativas ocorrem em condições históricas e sociais previamente determinadas pela concepção histórico-social de educação, estabelecendo, assim, limites às possibilidades objetivas de humanização de uma sociedade.

Libâneo (1999, p. 135) ainda acrescenta que

(...) as finalidades e meios da educação subordinam-se à estrutura e à dinâmica das relações entre classes e grupos sociais. A prática educativa encaminha-se, pois, a objetivos distintos, conforme interesses explicitados pelos seus agentes sociais. A Pedagogia assume, precisamente, essa tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização num determinado contexto

histórico-social. Junto a isso, formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa.

Para entendermos de fato como se dão as práticas educativas é necessário conceituarmos Pedagogia na perspectiva de alguns autores.

Luzuriaga (1983, p. 2) define Pedagogia como

(...) a reflexão sistemática sobre educação. Pedagogia é a ciência da educação: por ela é que a ação educativa adquire unidade e elevação. Educação sem pedagogia, sem reflexão metódica, seria pura atividade mecânica, mera rotina. Pedagogia é ciência do espírito e está intimamente relacionada com filosofia, psicologia, sociologia e outras disciplinas, posto não dependa delas, eis que é ciência autônoma.

Já Libâneo (1999, p. 22-23) apresenta a Pedagogia como

(...) o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana.

Pimenta (apud LIBÂNEO, 1999, p.28) 'defende a Pedagogia como ciência da prática da educação, seu ponto de partida é a prática e a ela se dirige. São as demandas da prática efetiva que irão dar configuração aos saberes da docência: saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos. A ideia que desenvolve é a de que o ensino ocorre em contextos sociais específicos, tais como as aulas, as escolas, os sistemas de ensino, as culturas e que é preciso conhecer essa prática estabelecendo nexos e relações entre esses contextos; para isso, a teoria torna-se indispensável'.

Mesmo sendo ciência autônoma, ou a reflexão sistemática sobre educação, ou ainda, o campo do conhecimento da prática educativa, é importante ressaltar que a Pedagogia é um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias. Seu campo compreende os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como o aluno como sujeito do processo de socialização e aprendizagem; os agentes de formação (inclusive a escola e o professor); as situações concretas em que se dão os processos formativos (entre eles o ensino); o saber como objeto de transmissão/assimilação; o contexto socioinstitucional das instituições (entre elas as escolas e salas de aula). Resumidamente, o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre (LIBÂNEO, 1999, p. 30).

Libâneo (1999, p. 44-45) destaca que a

Pedagogia é uma área de conhecimento que investiga a realidade educativa, no geral e no particular. Mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos-profissionais, ela busca a explicitação de objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa em instâncias da atividade educativa implicadas no processo de transmissão/apropriação ativa de saberes e modos de ação. Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias de prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. Em outras palavras, pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações.

Portanto, a Pedagogia é uma das ciências da educação, mas se diferencia das demais por estudar o fenômeno educativo em sua globalidade. Mesmo recorrendo às outras ciências para buscar instituir seus próprios conceitos e métodos, ela é um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias.

A Pedagogia compõe o conjunto das ciências da educação, mas se destaca delas por assegurar a unidade e dar sentido às contribuições das demais ciências, já que lhe cabe o enfoque globalizante e unitário do fenômeno educativo. Fica claro que, desse ponto de vista, os conhecimentos obtidos dessas ciências, à medida que se referem ao fenômeno educativo, convertem-se em conhecimentos *pedagógicos*, única razão para a existência de uma *sociologia da educação*, *psicologia da educação*, *biologia da educação*, etc. (LIBÂNEO, 1999, p. 129)

Mesmo sem ter um conteúdo exatamente definido, a Pedagogia tem a educação como domínio e o educacional como enfoque próprios e isto lhe assegura o caráter de disciplina autônoma diante das outras ciências do saber. O pedagogo argentino Ricardo Nassif (1958, p. 67 apud LIBÂNEO, 1999, p. 45) diz que 'as fontes do conteúdo da Pedagogia são, em primeiro lugar, a própria prática educativa e, depois, para conhecimento da prática educativa, recebe ajuda de fontes secundárias, as ciências auxiliares, cujo material forma o conteúdo da ciência pedagógica'. Cabe observar que o educador e o pesquisador pedagógico não necessitam apenas dos conhecimentos científicos e filosóficos, mas também de conhecimentos e atitudes derivados diretamente da experiência educativa concreta.

Libâneo (1999) defende a peculiaridade da Pedagogia de responsabilizar-se pela reflexão problematizadora e unificadora dos problemas educativos, para além dos aportes parcializados das demais ciências da educação.

(...) a multiplicidade dos enfoques e análises que caracteriza o fenômeno educativo não torna desnecessária a Pedagogia, como querem alguns intelectuais; ao contrário, precisamente em razão disso, ela institui-se como campo próprio de investigação para possibilitar um tratamento globalizante e intencionalmente dirigido dos problemas educativos. (LIBÂNEO, 1999, p. 46-47)

A Pedagogia ocupa-se dos processos educativos, métodos e maneiras de ensinar. Ela ocupa-se da educação intencional investigando os fatores que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma determinada sociedade e os processos e meios dessa formação. Para Libâneo (1999) os resultados obtidos dessa investigação servem de orientação da ação educativa, determinam princípios e formas de atuação, ou seja, dão uma direção de sentido à atividade de educar. Porém, anterior a isto, a Pedagogia tem um significado bem mais amplo e globalizante.

Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade. É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa. (LIBÂNEO, 1999, p. 22)

A Pedagogia é uma ciência que está inserida no conjunto das outras ciências da educação e pode demandar a si caminhos de estudo próprios, dedicados aos diferentes contextos da prática educativa (teoria da educação, teoria do ensino, organização do trabalho escolar, política educacional), complementados com a contribuição das demais ciências da educação. Porém, a Pedagogia destaca-se das demais ciências para assegurar sua unidade e dar sentido às novas contribuições apresentadas por elas, ficando sob sua responsabilidade o enfoque globalizante e unitário do fenômeno educativo. Para Libâneo (1999) 'os conhecimentos obtidos dessas ciências, à medida que estão referidos ao fenômeno educativo, convertem-se em conhecimentos *pedagógicos*, única razão para que se constitua uma *Sociologia da educação*, *Psicologia da educação*, etc.'

Libâneo (1999, p. 89) ainda acrescenta que

Se a prática educativa é um fenômeno constante e universal inerente à vida social, se é um âmbito da realidade possível de ser investigado, se é uma atividade humana real, ela se constitui como objeto de conhecimento, pertencendo essa tarefa à Pedagogia que é, por isso, teoria e prática da educação. A Pedagogia investiga os fatores reais e concretos que concorrem para a formação humana, no seu desenvolvimento histórico, para daí extrair objetivos sociopolíticos e formas de intervenção organizativa e metodológica em torno dos processos que correspondem à ação educativa.

Portanto, o que define algo – um conceito, uma prática – como pedagógico é a direção de sentido, o rumo que se dá às práticas educativas. É por meio do caráter pedagógico que podemos diferenciar os processos educativos que se manifestam

em situações sociais concretas, pois, é a análise pedagógica que evidencia o sentido da atividade educativa.

Diante disso, Libâneo (1999, p. 135-136) diz que

(...) a toda educação corresponde uma pedagogia. Se, como vimos, são múltiplas as manifestações do educativo, são também múltiplas as modalidades do pedagógico. Nesse sentido, poder-se-ia falar de uma pedagogia geral que investiga condições e modos efetivos – leis, princípios, normas, finalidades, conteúdos e métodos, formas organizativas, etc. – de viabilização da educação, e de uma pedagogia diferencial abrangendo as modalidades de educação e de prática pedagógica peculiares a essas modalidades, tais como a Pedagogia familiar, a Pedagogia escolar, a Pedagogia sindical, a Pedagogia da fábrica, etc.

Podemos observar com maior frequência a menção à sociedade do conhecimento, envolvendo diferentes agentes sociais e variadas interpretações teóricas. Diante disso, fica clara a tendência de “pedagogização” da sociedade e a efetiva ampliação do conceito de educação por meio da diversificação de atividades educativas e, em consequência, da ação pedagógica em múltiplas instâncias. Com a evolução e a transformação da sociedade surgem, também, novas exigências aos educadores do mundo contemporâneo. Para enfrentar e superar estas exigências são necessários novos objetivos, novas habilidades cognitivas, mais capacidade de pensamento abstrato, flexibilidade de raciocínio e capacidade de percepção de mudanças. Para isso cabe refletir sobre a formação geral e profissional, repensando os processos de aprendizagem e das formas do aprender a aprender, a familiarização com os meios de comunicação e o domínio da linguagem informacional, o desenvolvimento de competências comunicativas e capacidades criativas para análise de situações novas. (LIBÂNEO, 1999. p. 144)

Para Libâneo (1999, p. 20) podemos verificar uma ação pedagógica múltipla na sociedade:

O pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal. Apesar disso, não deixa de ser surpreendente que instituições e profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas desconheçam a teoria pedagógica.

Com a ação pedagógica abrangendo esferas ainda mais amplas, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia se torna, na mesma proporção, ainda mais vasto tanto quanto são as práticas educativas na sociedade. Libâneo (1999) destaca que ‘em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia’.

2.2 – O Pedagogo

Neste contexto, cabe nos questionar sobre quem é o profissional formado em Pedagogia:

Por sua vez, *pedagogo* é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 1999, p. 25)

Houssaye (1996 apud LIBÂNEO, 1999, p. 27-28) escreve que

Por definição, o pedagogo não pode ser nem um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois. A ligação deve ser ao mesmo tempo permanente e irredutível, porque não pode existir um fosso entre a teoria e a prática. É esta abertura que permite a produção pedagógica. Em consequência, o prático em si mesmo não é um pedagogo, é mais um utilizador de elementos, de ideias ou de sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação como tal não é também um pedagogo; pensar o ato pedagógico não basta. Somente será considerado pedagogo aquele que fará surgir um “mais” na e pela articulação teoria-prática na educação. Tal é a caldeira da fabricação pedagógica.

Portanto, o Pedagogo só será um profissional completo quando souber aliar e utilizar a teoria com a prática. A identidade deste profissional se reconhece na identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro das várias atividades voltadas para o educacional e para o educativo.

O aspecto *educacional* diz respeito a atividades do sistema educacional, da política educacional, da estrutura e gestão da educação em suas várias modalidades, das finalidades mais amplas da educação e de suas relações com a totalidade da vida social. O aspecto *educativo* diz respeito à atividade de educar propriamente dita, à relação educativa entre os agentes, envolvendo objetivos e meios de educação e instrução, em várias modalidades e instâncias. (LIBÂNEO, 1999, p.47)

Dessa forma, Libâneo (1999) ainda destaca que ‘todos os profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades e onde haja um caráter de intencionalidade são, genuinamente, *pedagogos*: pais, professores, supervisores de trabalho, agentes dos meios de comunicação, autores de livros, orientadores e guias de turismo, agentes de educação em movimentos sociais, etc.’.

Uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem, primeiramente, a conhecimentos pedagógicos e, só depois, ao ensino, a base comum de formação do educador deve ser demonstrada por meio de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência. Sendo assim, o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, embora todo trabalho docente seja um trabalho pedagógico. Diante disso, inverte-se o conhecido paradigma “a docência constitui a

base da identidade profissional de todo educador”. Libâneo (1999) defende que ‘a base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente’.

A ação pedagógica, como base da identidade profissional do educador, ocorre em diferentes lugares, como na família, na escola, nos meios de comunicação, nos movimentos sociais, em grupos humanos organizados e em instituições não-escolares, acentuando, assim, o poder pedagógico dos vários agentes educativos que atuam neste processo. Podemos, também, notar a intervenção pedagógica em diferentes lugares e momentos: na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos e, também, na criação e elaboração de jogos e brinquedos.

Podem ser várias as áreas de atuação do profissional pedagogo, pois o campo do conhecimento pedagógico corresponde ao estudo científico e filosófico da educação e aos conhecimentos teóricos e práticos de sua aplicação.

Mais especificamente, Libâneo (1999, p. 50) as agrupa em três áreas:

- a. Conhecimentos científicos e filosóficos da educação, abrangendo os elementos constitutivos da relação pedagógica, dentro da multiplicidade de análises do fenômeno educativo. As disciplinas desta área formam uma parte do núcleo básico de formação. Por exemplo: Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Psicolinguística, Teorias da Comunicação, História da Educação, Teoria do Conhecimento, etc..
- b. Conhecimentos específicos da atividade propriamente pedagógica e que constituem a referência básica do tratamento do fenômeno educativo. Formam a outra parte do núcleo básico de formação do pedagogo. No caso particular da pedagogia escolar refere-se a conhecimentos teóricos e práticos que proporcionam compreensão de conjunto da escola e do ensino e as bases teórico-práticas de atuação profissional. Por exemplo: teoria da educação, didática, organização escolar, política educacional, estrutura e funcionamento do ensino, etc..
- c. Conhecimentos técnico-profissionais específicos conforme o âmbito da atuação profissional. Por exemplo: princípios e práticas de administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional, avaliação, currículo, etc.

Com a diversidade das práticas educativas na sociedade podemos verificar, em todas elas, desde que intencionais, a ação pedagógica. Para Beillerot (1985 apud LIBÂNEO, 1999, p. 51) a contemporaneidade mostra uma “sociedade pedagógica”, revelando amplos campos de atuação pedagógica. Para ele, podem-se definir para o pedagogo duas esferas de ação educativa: escolar e extra-escolar. No campo da ação pedagógica escolar distinguem-se três tipos de atividades:

- a. A de professores do ensino público e privado, de todos os níveis de ensino e dos que exercem atividades correlatas fora da escola convencional;
- b. A de especialistas da ação educativa escolar operando nos níveis centrais, intermediários e locais dos sistemas de ensino (supervisores pedagógicos, gestores, administradores escolares, planejadores, coordenadores, orientadores educacionais, etc.);
- c. Especialistas em atividades pedagógicas paraescolares atuando em órgãos públicos, privados e públicos não-estatais, envolvendo associações populares, educação de adultos, clínicas de orientação pedagógica/psicológica, entidades de recuperação de deficientes, etc. (instrutores, técnicos, animadores, consultores, orientadores, clínicos, psicopedagogos, etc.).

Ainda segundo Beillerot (1985 apud LIBÂNEO, 1999, p. 51), no campo da ação pedagógica extra-escolar distinguem-se profissionais que exercem sistematicamente atividades pedagógicas e os que ocupam apenas parte de seu tempo nestas atividades:

- a. Formadores, animadores, instrutores, organizadores, técnicos, consultores, orientadores, que desenvolvem atividades pedagógicas (não-escolares) em órgãos públicos, privados e públicos não-estatais, ligadas às empresas, à cultura, aos serviços de saúde, alimentação, promoção social, etc.;
- b. Formadores ocasionais que ocupam parte de seu tempo em atividades pedagógicas em órgãos públicos estatais e não-estatais e empresas referentes à transmissão de saberes e técnicas ligados a outra atividade profissional especializada. Trata-se, por exemplo, de engenheiros, supervisores de trabalho, técnicos, etc., que dedicam boa parte de seu tempo a supervisionar ou ensinar trabalhadores no local de trabalho, orientar estagiários, etc..

Beillerot (1985) define o campo da atividade pedagógica extra-escolar como extenso. Nesta categoria incluem-se trabalhadores sociais, monitores e instrutores de recreação e educação física, bem como profissionais das mais diversas áreas profissionais onde ocorre algum tipo de atividade pedagógica, tais como: administradores de pessoal, redatores de jornais e revistas, comunicadores sociais e apresentadores de programas de rádio e TV, criadores de programas de TV, de vídeos educativos, de jogos e brinquedos, elaboradores de guias urbanos e turísticos, mapas, folhetos informativos, agentes de difusão cultural e científica, etc..

Porém, Libâneo (1999, p. 52) nos lembra que, obviamente,

não cabe imaginar que um curso de Pedagogia venha a incluir a formação de todos os profissionais mencionados. Várias categorias de profissionais do segundo grupo são pedagogos apenas em sentido amplo (pode-se dizer que realizam uma atividade de cunho pedagógico). Em todo caso, poder-se-ia prever para esses “formadores ocasionais” formas também ocasionais de suprimento de capacitação profissional, tais como cursos de aperfeiçoamento ou atualização dentro, talvez, de atividades de extensão universitária. O mesmo se pode dizer em relação à formação de agentes pedagógicos que atuam na vida privada e social (cursos para pais, cursos de costura, culinária, línguas, etc.).

Mesmo com as várias possibilidades de atuação do profissional pedagogo, podemos identificar alguns problemas, dilemas, velhos preconceitos e apego a teses ultrapassadas com o argumento de que são conquistas históricas, como na insistência nos temas relacionados a seguir por Libâneo (1999): ‘a docência como base da identidade profissional de todo educador, a divisão do trabalho na escola, a separação conteúdo-métodos, a escola como local de trabalho capitalista’.

Diante dessas dificuldades, é visível que a profissão de pedagogo, como a de professor, tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixo *status* social e profissional, falta de condições de trabalho, falta de profissionalismo, etc. Para Libâneo (1999) esses fatores, por sua vez, ‘rebatem na desqualificação acadêmica da área, fazendo com que docentes e pesquisadores de outras áreas desconheçam a especificidade da Pedagogia, embora a critiquem’.

É importante ressaltarmos a especificidade da Pedagogia e destacarmos como deve ser a formação do profissional pedagogo.

Para Libâneo (1999, p. 31)

O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços para a terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional, etc..

Diante disto, Libâneo (1999, p.145) defende

(...) a reconstrução da Pedagogia e a ampliação do campo de ação profissional do pedagogo (especialista em educação) paralelamente a um expressivo esforço de organização de um sistema nacional de formação inicial e continuada de professores para o ensino fundamental e médio, tal como se tem pensado em países europeus e alguns latino-americanos. O desenvolvimento da ciência pedagógica e a reflexão teórica sobre a problemática educativa na sua multidimensionalidade, entretanto, seria o pressuposto para a reconfiguração da identidade profissional dos professores, para além de sua especialização na ciência/matéria de ensino em que deve ser formado. Há, assim, evidências de que a Pedagogia e o curso de formação profissional que lhe corresponde não só não esgotou suas possibilidades de investigação teórica como têm pela frente grandes tarefas sociopolíticas.

As questões referentes ao campo de estudo da Pedagogia, da estrutura do conhecimento pedagógico, da identidade profissional de pedagogo, do sistema de formação de pedagogos e professores, frequentam o debate em todo o país há quase vinte anos nas várias organizações científicas e profissionais de educadores. (LIBÂNEO, 1999, p. 17). Portanto, mesmo com estas questões sendo discutidas e repensadas já há algum tempo, há ainda muito a ser feito para alcançarmos a reformulação esperada e a reconstrução necessária da Pedagogia. Para entendermos todo este contexto apresentado da Pedagogia e do pedagogo é importante compreendermos como se deu o processo de inserção deste cenário no Brasil.

O curso de pedagogia foi instituído no Brasil devido à organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, por meio do Decreto-Lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939. A partir deste decreto, ficava por responsabilidade da Faculdade Nacional de Filosofia, como uma de suas finalidades, preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Junto com a seção de Pedagogia, a faculdade passou a compreender outras três seções: de Filosofia, de Ciências e de

Letras e, também, uma seção especial de didática. O Decreto-Lei visava a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico.

Em 1939, quando instituído, o curso de pedagogia já apresentava aquele que seria o seu problema fundamental: o da identificação do profissional a ser formado como bacharel. Introduzido pelo decreto-lei n. 1.190/39 simplesmente como pedagogo, sem se fazer acompanhar por alguma referência sobre sua destinação profissional não se percebia, na época, as ocupações a serem preenchidas por esse novo profissional. As condições do mercado de trabalho também não auxiliavam no equacionamento do assunto. A não ser para a ocupação dos cargos de técnicos de educação no Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia não era uma exigência do mercado e, mesmo ao licenciado em pedagogia, a situação do mercado não se encontrava claramente definida. (Silva, 2003, p. 50)

Silva (2003) acredita que o curso de pedagogia já revela, em sua própria gênese, muito dos problemas que acompanharam o curso ao longo do tempo, pois, criou-se um bacharel em Pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional. Na criação do Decreto-Lei n.1.190 a referência era muito vaga para a criação de um profissional que ainda não possuía suas funções claramente definidas e não dispunha de um campo de atuação que o demandasse.

Diante disso, Silva (2003, p. 13) expõe que

A prescrição de um currículo, o qual nem sequer se limitou ao mínimo, para a formação de um profissional não claramente identificável, só poderia resultar inadequada. Essa inadequação é representada, principalmente, pela tensão provocada, de um lado, pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica a serem realizadas por esse bacharel e, de outro, pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas para sua formação.

Com os vários problemas que o curso de Pedagogia enfrentou desde sua criação, foram necessárias interferências ao longo dos anos para que se realizassem algumas alterações. A partir de sua criação em 1939, o curso passa por duas reformulações importantes: a primeira em 1962 e a segunda em 1969.

Em 1962, algumas pequenas alterações foram introduzidas em seu currículo. A partir do parecer CFE (Conselho Federal de Ensino) n. 251. Silva (2003, p.16) destaca-se que 'o referido parecer trata do assunto de maneira geral quando estabelece que o curso de pedagogia destina-se à formação do "técnico de educação" e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura, respectivamente'.

A partir dessa abordagem ampla e geral, Silva (2003, p. 17) ainda acrescenta que

O parecer n. 251/62 não faz nenhuma referência ao campo de trabalho do profissional que, indistintamente, chama de “técnico de educação” ou “especialista de educação” e é de maneira muito vaga que, num ou noutro momento, se reporta a ele com as expressões “administradores e demais especialistas de educação”, “profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional”.

Diante desta imprecisão do currículo, da incerteza do campo de atuação e da indefinição de quem seria este profissional da educação, em 1967 alguns estudantes apresentaram uma segunda proposta de reformulação do curso. Uma afirmação que ressentia tantos outros, além dos estudantes, era a de que ‘o curso de pedagogia: restringe-se à formação teórica do professor; negligencia outros aspectos essenciais à formação de profissionais no campo educacional; possui um currículo “enciclopédico”; favorece a perda do campo profissional pedagógico, por oferecer insuficientemente capacitação’. (SILVA, 2003, p. 18)

Diante da indefinição da qual padecia o curso de pedagogia e da insegurança e conseqüente insatisfação dos estudantes e profissionais ligados a esse campo, ganhava corpo a ideia de se reformular não apenas o rol de disciplinas do curso, mas também sua estrutura curricular. Essa mudança era pensada de maneira tal que os alunos não se submeteriam mais a um rol comum de disciplinas, ao se prepararem para trabalhar nas diferentes alternativas profissionais previstas para o pedagogo. O que se defendia, então, era que, num determinado momento do curso, os alunos passassem a fazer suas opções curriculares em função das tarefas que pretendessem desempenhar dentre as que se esboçavam e as que já se encontravam definidas para o pedagogo. (Silva, 2003, p. 23)

Com todas as indefinições eminentes, surge, então, em 1969 a segunda reformulação por meio do parecer CFE n. 252/69.

O parecer CFE n. 252/69 visava à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares. Ao designar, então, alguns conjuntos de atividades para os quais se destinariam os especialistas, acaba por oferecer elementos para sua caracterização. Em contrapartida, ao reformular a estrutura curricular do curso, cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo. (SILVA, 2003, p. 26)

A partir da reformulação da estrutura curricular do curso com o parecer de 1969, surgem novas áreas específicas de atuação e, também, a necessidade de ter um profissional ainda mais qualificado para atender às demandas que lhe eram repassadas. Com a fragmentação da formação do pedagogo, fica evidente um dos maiores problemas enfrentados para determinar a identidade deste curso. A dificuldade em se definir a função do curso de Pedagogia se constitui como problema fundamental e o acompanha desde sua criação e ao longo de todo seu

desenvolvimento. Silva (2003) aponta que, mesmo com a segunda reformulação por meio do parecer de 1969, não se conseguiu resolver a antiga questão curricular do curso de pedagogia. 'Na verdade, conjugada com outros fatores, a nova organização muito contribuiu para sua deterioração. Nesse sentido, não se pode deixar de considerar que se pagou um preço caro em favor de um campo de trabalho que se definiu a partir de 1969'. Ainda assim, mesmo com o mercado de trabalho definido a partir deste ano, o pedagogo continuou a encontrar problemas em relação à sua posição profissional.

O parecer CFE n. 252/69, ao mesmo tempo em que contribuiu para a definição do mercado de trabalho do pedagogo, confundiu sua ocupação. Por este motivo, Silva (2003, p.56) aponta que 'dentre as três regulamentações apresentadas, o parecer de 1969 pode ser considerado o mais fértil em suas potencialidades quanto à definição do mercado de trabalho, porém, pouco fértil no oferecimento das condições para ocupá-lo'.

(...) no final da década de 1970 que professores e estudantes universitários se organizaram para controlar o processo de reforma dos cursos de formação de educadores no Brasil, através de movimentos que perduram até nossos dias. A documentação daí resultante constitui importante fonte de referência a respeito da questão da identidade do pedagogo e do curso de pedagogia. É necessário, porém, que tais documentos sejam reconhecidos na dinâmica ocorrida no interior do próprio movimento. (Silva, 2003, p. 61-62)

Com o processo de reforma dos cursos destinados a formarem educadores, percebeu-se que a problemática da estruturação do curso tinha relação com a questão da pedagogia como campo de conhecimento e investigação. A partir de 1990, a questão da identidade do pedagogo deixa de ser uma das questões centrais de discussão, pois, considerava-se que as divergências já estariam superadas. O foco passou a ser referente à formação dos educadores em geral: a base comum nacional. (SILVA, 2003, p. 74-75)

Depois de várias discussões, Silva (2003, p. 82) aponta que o perfil comum do pedagogo ficou definido como um 'profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação'.

Por toda a trajetória das discussões sobre a pedagogia no Brasil e pelas problemáticas levantadas durante todo este processo, fica evidente que o curso de Pedagogia é frágil em relação à sua definição, sua identidade e ao seu campo de atuação. Muito se questionou e podemos perceber que, no contexto atual da política

educacional, conceituar o pedagogo e definir sua área de trabalho não é uma tarefa fácil. Porém, mesmo com os questionamentos que envolvem a profissão, o campo de atuação do pedagogo vem se afirmando em relação ao reconhecimento de cada especificidade dessa área.

2.3 - O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UnB

Diante da discussão das práticas educativas no campo da Pedagogia e do pedagogo, se faz necessário entender como é este contexto na Universidade de Brasília. Neste sentido, o objetivo é abordar de forma descritiva o currículo de Pedagogia da UnB (Universidade de Brasília).

Primeiramente é importante entendermos por qual contexto passou o Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília até chegar à sua última atualização no ano de 2002. É importante destacar que o currículo do curso de Pedagogia em análise foi implementado no primeiro semestre de 2002. As mudanças que ocorreram depois não foram analisadas, pois, os estudantes que participaram da pesquisa por meio do questionário não sofreram o impacto de tais alterações.

O currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação entrou em vigor no segundo semestre de 1988 para o período diurno, após processos de grandes reformulações e tendo como mérito principal introduzir a formação no magistério para o ensino fundamental. Somente em 1994 entra em funcionamento o curso no período noturno, oferecendo uma única habilitação em magistério para início de escolarização, sendo aprovado em 1997 pela Universidade de Brasília.

A Resolução 219/96 do CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) determinou que os créditos em disciplinas obrigatórias não poderiam ultrapassar 70% do total de créditos do curso. Diante disto, os docentes da Faculdade de Educação decidiram fazer uma reformulação profunda do curso, abordando, também, as exigências postas pela nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) no que dizia respeito à formação de profissionais da educação. Este processo de reformação curricular teve início em abril de 1997 com diversos encontros onde as habilitações e áreas existentes na Faculdade de Educação foram apresentadas, recompondo o quadro das atividades e propostas de ensino de graduação na Faculdade.

A proposta curricular do curso de Pedagogia da UnB pretende dar conta da fase inicial da construção da identidade profissional do pedagogo, oferecendo a este profissional as oportunidades de estruturação da sua identidade ao longo do curso. Porém, este mesmo profissional deverá continuar elaborando e repensando sua identidade não só durante a formação acadêmica, mas também ao longo de sua futura carreira.

Um dos princípios do projeto acadêmico do curso de pedagogia vigente é contribuir para tornar realidade a missão da FE (Faculdade de Educação) de 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. O curso de pedagogia assume um compromisso com a democracia a partir do momento em que a atuação dos educadores deve estar comprometida com um projeto de sociedade autônoma, solidária e democrática. Isto significa dizer, que no que se refere à democracia, o curso se guia pelos itens relacionados abaixo:

- Respeito à igualdade de direitos e de não discriminação, sob quaisquer de suas formas;
- 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;
- Liberdade de expressão;
- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e tolerância com as diferenças;
- Liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o saber;
- Gestão democrática;
- Permanente articulação com a comunidade e em especial com as agências empregadoras e as redes de aprendizagem.

Neste mesmo sentido, para o projeto acadêmico do curso de Pedagogia da UnB, significa ver a Educação como um processo que:

- É continuado e interdisciplinar;
- Valoriza a experiência escolar e extra-escolar dos formandos e a vinculação da vida com o trabalho e a alegria;

- Preserva a qualidade das ações acadêmicas e a indissociabilidade entre os momentos da extensão, da pesquisa e do ensino;
- Incentiva o espírito científico e o pensamento reflexivo e a consideração concomitante e indissociável da dimensão afetiva, entendida como tal a intuição, as emoções, o cuidado com a própria corporeidade;
- Tem presente uma formação cultural que articula organicamente o presente com o passado e o futuro, respeitando nos aprendizes as contribuições culturais e étnicas próprias e que propicia as condições para ultrapassá-las quando assim o solicitar o projeto social emancipatório.

Desta forma, o curso de Pedagogia será estruturado para propiciar:

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

Diante de uma gestão democrática pré-estabelecida, de um conceito de educação apresentado como parte fundamental de todo processo de formação e de princípios sociais e econômicos levados em consideração, o projeto acadêmico do curso de Pedagogia da UnB apresenta seus objetivos centrados em:

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

A proposta curricular, vista como um mecanismo de formação a ser seguido pelos estudantes em fase de definição da vida profissional, permite a transição de uma fase da vida a outra, enriquecendo os conceitos e dando a possibilidade de escolha para a carreira de pedagogo. A partir do momento que o estudante avança nos estudos e tem a possibilidade de conhecer diferentes experiências de trabalho, fica evidente a opção de fazer uma escolha quanto ao perfil profissional que deseja ter e em qual área da Pedagogia pretende atuar. Isto pode ser bem estabelecido e direcionado por meio da elaboração de um projeto profissional próprio. A partir deste conceito percebemos que o projeto acadêmico do curso de Pedagogia apresenta um caráter de flexibilidade acessível ao estudante.

A partir das diversas discussões estabelecidas convém destacar, neste momento, alguns dos elementos que manifestam o consenso comum da maioria e que ficou determinado da forma relacionada nos itens que seguem.

- O currículo do Curso de Pedagogia será único para os turnos diurno e noturno;
- A duração do Curso será de 4 anos, podendo ser por tempo maior respeitando as condições de vida e de trabalho dos formandos e os imperativos sócio-institucionais;
- A formação docente constitui a base da formação profissional;
- A formação básica poderá ser complementada com uma área de aprofundamento de escolha do formando;

- O egresso do curso será pedagogo com registro de professor/educador habilitado a trabalhar em ambientes escolares e não escolares, admitindo perspectivas diferenciadas de inserção no mercado de trabalho;
- A alternância progressiva entre tempo na universidade e no mundo do trabalho deverá caracterizar o processo formativo;
- O início e o final do Curso representam momentos muito especiais no percurso acadêmico do futuro profissional e devem ser considerados com uma dinâmica própria;
- Os estágios supervisionados serão redimensionados pela realização de projetos variados ao longo do curso, culminando com o trabalho final, percurso durante o qual está contemplada a prática de ensino prevista em lei;
- A formação inicial será complementada com um programa orgânico de formação continuada que ofereça alternativas institucionalizadas e permanentes de formação do profissional em exercício.

No que se refere à Pedagogia como prática social fica estabelecido no projeto acadêmico do curso alguns componentes obrigatórios que remetem primeiramente às ciências pedagógicas propriamente ditas (referentes às metodologias e aos processos pedagógicos: currículo, programas, organização do trabalho docente, didática, avaliação, alfabetização), em seguida às ciências da educação: sociologia, antropologia, psicologia, história, economia, ciência política, filosofia, cujos registros o pedagogo deve saber identificar para encaminhar a problemática que a complexidade de sua prática põe cotidianamente diante dele e, por fim, aqueles estudos de ordem organizacional e administrativa que permitem aos pedagogos situarem seu trabalho nos contextos micro-políticos e micro-organizacionais, fazendo parte de um projeto institucional de natureza coletiva.

O projeto de formação do pedagogo é composto por três segmentos bem definidos: 1) O segmento da *práxis*, com a vivência da prática educativa na sua concretude, alimentada sobretudo pelos projetos; 2) o segmento 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) e o segmento 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). Fica estabelecido no projeto acadêmico que o Trabalho Final de Curso contribuirá para a “base docente” do estudante como síntese dos conteúdos estudados.

Como citado, a vivência da prática educativa é estimulada pelos projetos que compõem o currículo do curso de pedagogia. A formação pelos projetos constitui uma importante mudança na atual proposta curricular, pois, pretende-se uma autêntica formação prático-teórica. A proposta dos projetos é a integração dos formandos desde os primeiros semestres, com atividades orientadas, de observação, de regência, de investigação, de extensão, de busca bibliográfica e tendo como referencial a vida concreta das organizações onde os fatos e as situações educativas acontecem.

Nessa dinâmica dos projetos, a pesquisa assume sua função nos momentos da articulação prático-teórica, tornando-se um processo orgânico de acompanhamento e vivência dos processos educativos, tal como se desenvolvem nas organizações escolares e não-escolares. Esta vivência e acompanhamento dos processos vivenciados na realidade concreta que estão definidos no projeto acadêmico representam a forma da própria extensão que é entendida como o acompanhamento da dinâmica da vida social. Diante disso, o papel da pesquisa pode assumir as mais diferentes modalidades e metodologias, segundo a problemática a enfrentar.

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

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

Para compreendermos como acontece a divisão dos projetos nos semestres ao longo do curso, qual a carga horária e quais conteúdos abordados em cada etapa, se faz necessária a apresentação da tabela 1 retirada do Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia da UnB.

Tabela 1 - Organização das atividades em Projetos ao longo do curso.

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

Fonte: Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB

Podemos observar que em todos os semestres são atribuídos créditos as atividades dos projetos e cada etapa tem uma função específica dentro da formação do pedagogo. O Projeto 1 consiste em uma orientação acadêmica individualizada, tendo como objetivo acolher os estudantes e inseri-los no contexto da Faculdade e da Universidade, apresentando-lhes diferentes visões das possibilidades de engajamento temático e acadêmico. Nos Projetos 2 e 3 os estudantes serão recepcionados em áreas temáticas para a realização de trabalhos e estudos em grupos, vivenciando projetos específicos.

Ao chegar à fase de realização do Projeto 4, recomenda-se que o estudante já tenha definido sua área de interesse dentro das várias possibilidades das áreas temáticas, para que possam se aprofundar ao máximo e dar encaminhamento ao Projeto 5. Ao Projeto 4 fica resguardado o tempo para o subprojeto individual de

cada estudante, voltado especificamente para a prática docente. Por fim, o Projeto 5 é determinado como o momento de elaboração do Trabalho Final de Curso com um contato direto com o orientador. Fica previsto que o Projeto 5 pode conter um memorial onde o estudante relate suas experiências acadêmicas vivenciadas na Faculdade de Educação, refletindo sobre seu próprio processo de formação.

As áreas temáticas citadas no projeto acadêmico do curso de Pedagogia ficam responsáveis por constituir cadeias seletivas de estudo, sob a forma de temas, de disciplinas, de oficinas ou grupos de estudo, que vão evidenciando uma identidade, caracterizando uma área de formação ampliada ou de aprofundamento que complemente a base docente. Esta formação ampliada e/ou aprofundamento pode ser enriquecida com estudos feitos pelos graduandos por meio das disciplinas optativas e/ou estudos independentes, também previstos no projeto acadêmico do curso.

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

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

Como acréscimo aos itens tratados anteriormente, o estudante tem a possibilidade de escolher estudos na forma de disciplinas optativas oferecidas dentro ou fora da Faculdade de Educação. As áreas temáticas, dentro da Faculdade de Educação, que são possíveis para a realização destas disciplinas optativas são: Política Educacional, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Multiculturalismo e Educação, História da Educação, Administração da Educação, Filosofia na Escola, Tecnologias na Educação, Educação Matemática, Ensino de Ciências e Tecnologia, Aprendizagem, Tecnologia e Educação a Distância, Formação Docente, Educação Ambiental, Educação e Trabalho, Orientação

Educacional, Educação Especial, Cultura das Organizações Educativas, entre outras. As disciplinas optativas, voltadas para as áreas temáticas citadas acima, oferecem aos graduandos outras opções de estudos que podem ser articuladas com os projetos e com os desafios da prática educativa e pedagógica. Neste momento, cabe destacar que a disciplina Educação Infantil, foco deste estudo acadêmico, aparece listada como área temática e disciplina optativa dentro da Faculdade de Educação.

A formação ampliada remete à possibilidade de, por meio das diferentes modalidades optativas, o docente-pedagogo complementar sua formação inicial com estudos que enfatizem certas especificações da profissão: administração, orientação educacional, educação de jovens e adultos, tecnólogo em educação, educação especial, educação infantil, educação ambiental, pedagogia empresarial e outras ênfases que podem vir a existir na FE. Esta possibilidade depende diretamente da capacidade que a Universidade de Brasília, juntamente com a Faculdade de Educação, tem para conseguir um quadro docente com a diversificação necessária e, conseqüentemente, do trabalho interdisciplinar entre os professores. Estas complementações também podem ser feitas pelos graduandos depois de formados como pedagogos em nível de especializações, configurando assim a formação continuada numa perspectiva de educação permanente.

No projeto acadêmico do curso de Pedagogia também são destacados a formação para e pelo uso das tecnologias da informação e da comunicação em educação, assim como um momento destinado aos Seminários Interdisciplinares, para que se possa estimular a efetiva formação interdisciplinar aos graduandos de Pedagogia. Também se destacam como importante ponto da formação acadêmica os estudos independentes. Estes possibilitam aos formandos a busca de enriquecimento de sua formação em todo e qualquer ambiente. As atividades que os estudantes participam, como por exemplo, congressos, direção de organizações estudantis ou acadêmicas, organização de encontros de formação, monitorias e estágios diversos, e são ricas de contribuição à formação, não passam despercebidas pela burocracia acadêmica ou pedagógica e são reconhecidas por meio dos estudos independentes.

O projeto acadêmico do curso de Pedagogia também prevê a orientação acadêmica com caráter permanente e que consiste no direito inegável do estudante e numa obrigação da instituição pela formação. A orientação acadêmica tem como

objetivo acompanhar individualmente cada sujeito aprendiz no seu itinerário acadêmico desde sua admissão no Curso de Pedagogia até a sua formatura. É a forma institucionalizada de garantir que não se percam os elementos trazidos pela avaliação da aprendizagem e aproveitá-los da maneira mais contínua e sistemática, acumulando informações e utilizando-as na sequência de atividades no curso. Os objetivos da orientação acadêmica podem ser assim traduzidos:

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

A orientação deve subsidiar o aluno a se auto-avaliar e projetar seus planos para a continuação do seu programa de estudos, assim como, deve ser feita acompanhando cada aluno individualmente, mas ao mesmo tempo, incorporado na dinâmica global do curso. A condição mais importante é o caráter preventivo e antecipador na identificação de problemas e conflitos de modo a propor soluções e alternativas, passando pelo diagnóstico, acompanhamento, direcionamento, apoio e reforço. O atual projeto acadêmico do curso de Pedagogia da UnB prevê a criação de espaços e meios para a divulgação desta produção de orientação dentro e fora da FE. A orientação acadêmica deve se preocupar igualmente em criar ambientes enriquecedores, integradores e mobilizadores, de intercâmbio, de troca de experiências e de interatividade nos contextos de aprendizagem.

Para que haja uma adequada implementação dos pontos abordados no atual projeto acadêmico do curso de Pedagogia da UnB, se faz necessária uma coordenação pedagógica diferenciada. Ao falarmos do “pedagógico” remetemos à ideia de implementar, estimular, acompanhar e avaliar o desenvolvimento curricular. Dentro desta perspectiva caberá à Coordenação do curso de Pedagogia da UnB:

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

Deverá haver apenas uma Coordenação de curso responsável pelo que acontece em todos os turnos (matutino, vespertino e noturno), sendo realizada de forma colegiada e integrada. A Coordenação do curso, juntamente com a Direção e a comunidade da Faculdade de Educação, deverá definir a sua melhor forma de organização interna distribuindo as responsabilidades e dividindo as ações. Fica ainda sob responsabilidade da Coordenação as tarefas de:

- a. Organizar arquivos individuais dos estudantes, registrando nele o desenvolvimento acadêmico e formativo de cada um deles;
- b. Elaborar e manter atualizado um manual de orientação acadêmica, contendo as informações sobre o funcionamento da Universidade, da FE e, em particular, do Curso de Pedagogia;
- c. Criar e manter um banco de dados sobre a vida acadêmica dos estudantes, bem como sobre os projetos de extensão e de pesquisa desenvolvidos no âmbito da FE;
- d. Promover eventos (encontros, oficinas ou outros) com a participação dos discentes e dos docentes, com vistas a planejar e avaliar os processos de orientação acadêmica;
- e. Estimular a integração da Graduação com a Pós-Graduação nos projetos, grupos de estudo;
- f. Manter o Fórum Permanente de Orientação Acadêmica.

Ao entendermos a proposta e os componentes curriculares vigentes definidos com suas respectivas funções, percebemos que a formação acadêmica do pedagogo pretende oferecer diferentes possibilidades de atuação aos graduandos.

As disciplinas, incluindo os projetos e estudos independentes, são distribuídas ao longo de oito períodos letivos, totalizando 214 créditos e uma carga horária de 3.210h. Esta informação pode ser comprovada pelo Fluxo Curricular do Curso de Pedagogia (ANEXO 1), bem como as disciplinas optativas do fluxo (ANEXO 2) e as disciplinas optativas fora do fluxo curricular (ANEXO 3).

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO INFANTIL E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

O cuidado e a educação da criança pequena foram entendidos, tradicionalmente, como uma responsabilidade e uma tarefa a ser assumida pela família. Entretanto, várias opções foram construídas ao longo da história como alternativas para este cuidado. Segundo Oliveira (1996, p.12) 'o nascimento do pensamento pedagógico moderno nos séculos XVI e XVII criou novas perspectivas educacionais, que terminaram repercutindo na educação de crianças pequenas'.

Com esta repercussão e em resposta à situação de pobreza, abandono e maus-tratos de crianças pequenas, surgem as instituições pré-escolares no século XVIII, para cuidar das crianças cujos pais trabalhavam em fábricas, fundições e minas criadas pela Revolução Industrial.

Segundo Oliveira (1996, p.13)

A ideia de educar crianças menores de 6 anos de diferentes condições sociais já era tratada por Comenius (1592 – 1670) no seu livro *The School of Infancy*, publicado em 1628, onde aquele autor propunha um nível inicial de ensino que era o “colo da mãe”. Advogava ele que o processo de aprendizagem se iniciava pelos sentidos. Impressões sensoriais advindas da experiência com manuseio de objetos seriam internalizadas e futuramente interpretadas pela razão. Daí sua defesa de que a educação de crianças pequenas deveria utilizar materiais e atividades diferentes – passeios, quadros, modelos e coisas reais – segundo suas idades, de modo a auxiliá-las no futuro a fazer aprendizagens abstratas.

Ao longo do período que vai desde o nascimento até os cinco anos, ocorrem mudanças evidentes e bastante visíveis, que nos permitem considerar que as crianças pequenas cada vez mais formam parte de nossa cultura e de nossa comunidade e que, a cada dia, vão-se tornando mais parecidas com as pessoas adultas (BASSEDAS; HUGUET e SOLÉ, 1999, p. 20). Desde que vem ao mundo, a criança estabelece relações de diferentes maneiras com o ambiente físico e social que a cerca. Entretanto, Oliveira (1996, p. 26) destaca que o

ingresso em uma instituição de caráter educativo o fará experimentar, forçosamente e de forma sistemática, situações de interação distintas das que vive com sua família. Ao separar-se de sua mãe/pai, para interagir com outros adultos e compartilhar o mesmo espaço e brinquedos com outras crianças, vai conviver com ritmos nem sempre compatíveis com o seu e participar de um universo de objetos, ações e relações cujo significado lhe é desconhecido.

Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 21) apontam que de zero a cinco anos a criança passa por um processo de complexidade que não se repetirá durante seu desenvolvimento. As crianças, quando nascem, necessitam de cuidados mínimos e

de atenção não muito complexa como, por exemplo, comer e dormir certas horas e receber atenção às demandas a que o recém-nascido começa a fazer. À medida que vão crescendo, aumenta a complexidade de suas demandas e começam a sinalizar suas vontades por meio do choro e também aumenta a capacidade de resposta (começam a ter critérios próprios em alguns aspectos e, portanto, mediante o uso de linguagem podem pedir o que querem). Também se tornam mais complexas as realidades em que vivem essas crianças, pois, passam do âmbito relacional reduzido ao estabelecimento de relações com pessoas mais alheias e desconhecidas, a ter necessidade de valer-se por si mesmas, de garantir-se sem a presença constante das pessoas mais próximas, porém, sempre que necessário, ainda contam com o auxílio de um adulto ou de alguma pessoa mais capaz para orientá-las.

O processo de conhecimento das crianças inicia sempre, desde pequenas, com uma exploração dos objetos. Para Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 26) essa exploração e experimentação constantes que a criança faz sobre os objetos, no decorrer dos dois primeiros anos de vida, proporcionam-lhe um conhecimento do mundo que a envolve: as características dos objetos e as relações que podem ser estabelecidas entre os objetos e as situações (se movo isto, posso ver o que está em cima; se peço água, conseguirei que meu pai venha me ver, etc.).

O contato com objetos e a experiência que a criança tem através do jogo individual, em grupo ou com uma pessoa adulta, são situações de aprendizagem básicas durante todo o período que poderíamos considerar como etapa da educação infantil. É por isso que necessitamos proporcionar situações de jogo, experiência e manipulação de objetos diversos, bem como a realização de experiências adequadas ao nível de compreensão dos meninos e das meninas dessa idade. (BASSEDAS, HUGUET E SOLÉ, 1999, p. 26)

A criança pequena, além das experiências com os objetos, vive muitas experiências relacionadas com as situações da vida cotidiana. Essas experiências também lhe permitem formar esquemas que a ajudam a antecipar o que é natural que aconteça em determinada situação na qual esteja envolvida, ou então, a imaginar o resultado de sua ação em uma determinada cena.

Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 27)

As experiências com situações também ajudam a criança a ter alguns marcos claros e constantes de referência em relação às normas de conduta que necessita seguir e que situações precisa evitar. Mesmo assim, para que os meninos e as meninas aprendam uma série de hábitos, normas de conduta e atitudes, é importante a estabilidade. A criança deverá aprender o que lhe é permitido fazer em uma situação ou em outra, como se espera

que ela se comporte e qual a atitude que deverá adotar em determinadas situações. Assim, podemos ver que os meninos e as meninas dessa idade aprendem muitas coisas importante por meio de sua própria participação nas situações mais habituais e cotidianas; aprendizagens que vão além de uma simples exercitação de hábitos e que são o germe de uma aprendizagem de conceitos que lhes servirá para continuarem conhecendo o mundo que os envolve.

Frequentemente pode-se assistir a desentendimentos entre professores e alunos, entre pais e filhos, nos quais as crianças tentam pôr à prova os limites que lhes são dados e ampliá-los em benefício próprio para conseguirem fazer o que não lhes é habitualmente permitido. Para Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 27) em todas as situações em que se faz uma aprendizagem das normas de conduta, são úteis os prêmios e os castigos que sejam pertinentes para reforçar ou evitar uma determinada conduta. Entretanto, é necessário destacar que, é muito importante também que as pessoas adultas saibam ser coerentes com as normas que escolheram e que saibam mostrar-se flexíveis em certos momentos com relação aos limites estabelecidos. Neste sentido, é preciso evitar situações de inflexibilidade muito grande, com as quais as crianças também aprendem a ser inflexíveis e incapazes de compreender a possível variedade nas situações. Mesmo assim, é preciso evitar os castigos que repercutem de maneira negativa na auto-estima e na própria segurança da criança.

Outra maneira em que as crianças da etapa da educação infantil, muitas vezes, aprendem é por meio da imitação daquilo que veem e vivem ao seu redor. As pessoas que lhes rodeiam e que são importantes para elas (o pai, a mãe, os educadores, os professores, os companheiros, etc.) representam e são transformados em modelos daquilo que elas gostariam de ser.

As crianças imitam as expressões, a maneira de agir, as atitudes, os comportamentos dessas pessoas. Igualmente, todos sabemos que a experiência também dará às crianças elementos para repeti-las. Essa imitação de situações transforma-se em momentos de jogos simbólicos, em que elas poderão representar tanto as experiências prazerosas, como as situações que lhes fizeram sofrer de uma maneira ou de outra (os primeiros dias de escola, o fato de ter que se sentar no penico ou no vaso sanitário quando está aprendendo a controlar o esfíncter, etc.). Assim, através da imitação, as crianças podem aprender com as pessoas que para elas são modelos a controlar e a representar situações vividas, bem como vivê-las. (BASSEDAS, HUGUET E SOLÉ, 1999, p. 27-28)

As relações que se estabelecem nas situações cotidianas entre o adulto e a criança e nas situações que poderíamos denominar de situações de aprendizagem propriamente ditas (desenhar, recortar, olhar livros, cantar uma canção) tem algumas características definidas, nas quais o adulto faz determinadas ações e a

criança faz outras. Em geral, trata-se de uma aprendizagem compartilhada, em que ambos tem um papel que se diversifica no decorrer da relação estabelecida.

Quando a criança é muito pequena, ou quando se trata de uma atividade para a qual tem pouca experiência, o adulto ou a pessoa mais capaz é que predomina na relação, ou seja, é a que assume mais: começa as canções, inicia e faz todos os gestos que fazem parte de um jogo motor, organiza os momentos de refeições e de vestir, etc. À medida que a criança fica mais velha e começa a conhecer, através da repetição, algumas dessas sequências, ela desempenha um papel mais ativo: participa, pronunciando algum som ou movendo o corpo, indicando que quer fazer o jogo motor, ou começa a segurar sozinha o garfo, tentando espetar a comida e levá-la à boca; e até ajuda a passar o braço, quando se veste nela o blusão. Nessas situações o adulto continua conduzindo, sendo o diretor da situação e o organizador da sequência, mas a criança também desempenha um papel ativo, receptivo, para participar e compartilhar com a pessoa adulta alguns dos momentos da sequência que lhes são mais acessíveis. (BASSEDAS, HUGUET E SOLÉ, 1999, p. 28)

O profissional da educação desempenha função fundamental diante dos vários processos e meios pelos quais a criança pode se desenvolver e aprender. Porém, para Oliveira (1996, p. 46) na etapa da educação infantil é necessário atribuir, não somente um papel ao adulto/profissional de educação, mas também um respectivo papel à criança/educanda. Os conhecimentos presentes nas interações devem ser analisados levando-se em conta a simultaneidade de seus componentes cognitivos, afetivos e sociais. O foco deve incidir não apenas sobre a criança, tratada no singular, mas sim nas interações criança/criança, adulto/criança, ou seja, no grupo de crianças com seus educadores.

Para Vygotsky (1984 apud FREITAS, 1998, p. 93-94) o papel do professor pode ser acentuado

fazendo da atividade de ensino uma das mediações pelas quais o aluno, pela sua participação ativa e pela intervenção do professor, passa de uma experiência social a uma experiência pessoal sintética e unificadora. Vygotsky, ao resgatar o papel do professor, coloca, pois, em relevo a função da escola: o locus da aprendizagem escolar. Para Vygotsky, a escola é o lugar da produção social de signos e é por meio da linguagem que se delinea a possibilidade da construção de ambientes educacionais com espaço para a criação, descoberta e apropriação da ciência produzida na história humana.

Desta forma, Oliveira (1996, p. 25) destaca que 'vem sendo cada vez mais frequente, entre os profissionais de educação infantil, a tentativa de caracterizar com maior clareza a natureza da instituição voltada ao atendimento de crianças de zero a cinco anos. Tendo claro que o sentido educativo deve ser a tônica predominante no trabalho com crianças desta faixa etária, a forma de concretizar a *intencionalidade*

educativa torna-se a preocupação central'. Porém, o próprio Oliveira (1996, p. 25-26) aponta que

um certo campo consensual em torno do valor educativo da instituição de educação infantil começa a ser delineado a partir da valorização de algumas premissas básicas, entre as quais o reconhecimento da competência da criança desde recém-nascida.

A interação e o relacionamento entre crianças e profissionais em uma instituição educativa, nem sempre acontece de forma espontânea, embora pareça ser natural que estas relações se processem.

Os profissionais e as crianças envolvidas nas interações pedagógicas necessitam exercitar, permanentemente, procedimentos que levem à abstração e ao rigor, na difícil tarefa de articulação entre distintos tipos de conhecimentos, promovendo experiências interacionais educativas diversificadas: as manifestações genuínas, típicas do lúdico; a realização de tarefas com parceiros predeterminados ou não pelo adulto; o estudo e a sistematização dos conteúdos abordados no grupo. (OLIVEIRA, 1996, p. 46-47)

De acordo com Piaget (apud DEVRIES, 1998, p. 61), as interações com colegas são cruciais para a construção dos sentimentos sociais e morais, valores e competência social e intelectual das crianças. Devries (1998, p. 61) destaca que as relações entre as crianças são especialmente facilitadoras do desenvolvimento social, moral e intelectual por duas razões:

A primeira é que as relações entre as crianças caracterizam-se por uma igualdade que jamais pode ser alcançada nas relações adulto-criança, não importando o quanto o adulto tente minimizar a heteronomia. As relações entre as crianças podem levar ao reconhecimento da reciprocidade implícita nas relações de igualdade. Esta reciprocidade pode proporcionar a base psicológica para o descentramento e adoção de perspectiva. Uma vez que a autonomia pode ocorrer apenas em um relacionamento de igualdade, as crianças são mais capazes de pensar e agir de forma autônoma com outras crianças do que com a maior parte dos adultos. Contudo, como Piaget destacou, desigualdades também existem entre as crianças, podendo a autonomia ser violada nas interações entre criança-criança. A segunda razão pela qual as relações entre colegas oferecem um bom contexto para o desenvolvimento é que ver outras crianças como semelhantes a si mesma resulta em um sentimento especial de interesse que motiva os contatos entre os companheiros. No curso da interação com colegas, as crianças constroem a consciência e a diferenciação de si mesmas e dos outros, esquemas de reação social e cooperação no pensamento e ação.

Portanto, o interesse e as interações entre as crianças as motiva, principalmente, a ampliar a consciência de si mesma e a considerar os desejos e intenções dos outros. Neste sentido, Devries (1998, p. 61-62) destaca que as 'interações com outros são muito menos previsíveis do que as interações com objetos e confrontam continuamente a criança com as diferenças entre ela própria e os outros'. Durante as interações e relações estabelecidas entre as crianças é

possível que elas conheçam mais claramente a si mesmas e aos outros. Neste percurso é possível, também, que a criança construa gradualmente padrões de reações sociais cada vez mais consistentes à medida que ela age e reage de formas mais ou menos estáveis em situações similares com diferentes pessoas. Desta forma, a personalidade torna-se mais consolidada e pode ser observada em alguns padrões definidos.

A criança pode ser vista como “tímida”, “amigável”, “facilmente levada às lágrimas”, “agressiva” e assim por diante. Por trás desses padrões de comportamentos estão as interpretações e organizações ou esquemas de orientação social da criança. Portanto a interação com companheiros, bem como entre adulto-criança, oferece o material bruto do qual a criança forma sua própria personalidade. (DEVRIES, 1998, p. 62)

No período da Educação Infantil, os conflitos são inevitáveis em uma sala de aula ativa onde ocorre a livre interação social. Para muitos, o conflito é visto como indesejável e como algo a ser evitado de qualquer maneira. Porém o conflito e sua resolução é parte fundamental do crescimento e desenvolvimento das crianças.

Devries (1998, p. 63) aponta que ‘os conflitos das crianças oferecem um contexto rico para a cooperação. Obviamente, nem todos os conflitos conduzem à resolução cooperativa. Entretanto, quando as interações entre colegas caracterizam-se por desequilíbrio, as crianças geralmente desejam negociar’. Ao enfrentar uma situação de conflito, a criança deseja manter o outro como parceiro para que, por exemplo, possa dar continuidade a brincadeira. O desejo de manter o parceiro motiva criar esforços contínuos de negociar um sistema de significado comum e coerente.

Na realidade da Educação Infantil, é importante apoiar as amizades entre crianças como o contexto no qual os significados podem ser construídos e a inteligência e sentimentos morais elaborados. Bonica (1990 apud DEVRIES, 1998, p. 63-64) observa que a resolução produtiva do conflito sugere um equilíbrio entre a capacidade de persuasão do outro e a satisfação de si mesmo. Além disso, experiências produtivas de conflito podem resultar na construção de um novo aspecto da personalidade.

O conflito entre as crianças pode promover o desenvolvimento tanto moral quanto intelectual. Para Devries (1998, p. 90) isto ocorre ‘pelo descentramento a partir de uma única perspectiva para levar em consideração a perspectiva de outros e é iniciado pela confrontação com os desejos e ideias de outros’.

(...) o conflito pode oferecer o contexto no qual as crianças tornam-se conscientes de que outros tem sentimentos, ideias e desejos. O aumento na consciência sobre outros e esforços para coordenar a perspectiva de si mesmo com a dos outros resultam em um entendimento interpessoal de nível superior. (DEVRIES, 1998, p. 90)

Desta forma, o conflito exerce um papel fundamental, motivando a reorganização do conhecimento de formas mais adequadas. Piaget (apud DEVRIES, 1998, p. 91) afirmou que o conflito é o fator mais influente na aquisição de novas estruturas de conhecimento. Os conflitos podem, portanto, ser vistos como uma fonte de progresso no desenvolvimento, assim como, podem levar as crianças a pensarem como proceder com uma questão que dá margem a diferentes opiniões. Devries (1998, p. 90) ainda destaca que as 'crianças frequentemente respondem com maior flexibilidade à correção por crianças do que à correção realizada por adultos'.

Segundo Devries (1988, p. 91), as crianças mais bem-sucedidas na resolução dos conflitos são aquelas que aprendem atitudes e estratégias de negociação em sua sala de aula e que se preocupam mais em preservar seus relacionamentos com outros colegas.

Sobre a condução do conflito Devries (1988, p. 92) identificou a atitude geral do professor, como mediador das situações, que dá suporte a princípios específicos de ensino. Os primeiros três princípios que serão listados abaixo são as bases dos 14 princípios apresentados em seguida.

1. Seja calmo e controle suas reações;
2. Reconheça que o conflito pertence às crianças;
3. Acredite na capacidade das crianças para a solução de seus conflitos.

Ao assumir a postura de mediador do conflito diante das crianças, o professor deve, primeiramente, aprender a parecer calmo em virtude dos estados de perturbação violenta que as crianças atingem, algumas vezes. É importante transmitir tranquilidade às crianças, controlando a linguagem corporal, expressões faciais e tom de voz. Desta forma, para Devries (1998, p. 92) 'as crianças aprenderão a receber bem esta força tranquila como um apoio na condução de suas dificuldades'. Outra postura importante que o professor deve adotar é não assumir os problemas das crianças e não impor uma solução. O professor deve acreditar que as crianças são donas de seus próprios conflitos. Segundo Devries (1998, p. 92) 'o sucesso no trabalho com crianças em situações de conflito depende de acreditar

que elas podem solucioná-los'. Desta forma, o professor terá de construir sua própria confiança a partir de experiências que revelem os potenciais das crianças.

Diante dos três princípios listados acima, que identificam a base da atitude do professor como mediador de conflitos, surgem os 14 princípios seguintes que foram conceitualizados ao longo do trabalho com diversos professores. Segundo Devries (1998, p. 92-93) estes princípios oferecem exemplos que revelam os modos como são expressados o respeito pelas crianças em intervenções e mediações efetivas.

1. Assuma a responsabilidade pela segurança física das crianças.

Obviamente, o professor deve evitar danos físicos, sempre que possível. Quando uma criança está tentando machucar outra, o professor pode colocar seu braço sem fazer pressão em torno do agressor para evitar ferimento. Nesta situação, o professor deve expressar seus próprios sentimentos.

2. Use métodos não-verbais para acalmar as crianças.

Além de uma resposta calma ao conflito das crianças, frequentemente é útil inclinar-se ou sentar e colocar um braço em torno de cada criança. Se as crianças estão demasiadamente aborrecidas para falar, dê-lhes tempo para se recompoem antes de insistir em uma conversa.

3. Reconheça/aceite/valide os sentimentos de todas as crianças e suas percepções dos conflitos.

As crianças têm o direito de sentir o que sentem. Mesmo quando o professor acredita que uma criança é culpada por violar os direitos de outra pessoa, é importante respeitar os sentimentos das crianças. Sob seu ponto de vista, as ações podem ser justificadas. Além disso, o adulto não deve presumir uma compreensão de uma situação até ouvir ambos os lados da história. Após ouvir o que as crianças têm a dizer, o adulto pode reconhecer sentimentos específicos.

4. Ajude as crianças a verbalizarem sentimentos e desejos umas às outras e a escutarem o que as outras têm a dizer.

É importante não tomar partido, mas ajudar cada criança a compreender o ponto de vista de outras, reconhecer os sentimentos de outra criança e sentir empatia. As comunicações verbais de crianças pequenas frequentemente não são muito coerentes e, portanto, as crianças têm dificuldade de entender umas às outras. Além disso, as crianças podem não prestar atenção umas às outras. O professor exerce um importante papel como mediador, ajudando as crianças a tornarem suas ideias mais claras, repetindo-as e ajudando-as a trocar ideias e sentimentos.

5. Esclareça e declare o problema.

Após certificar-se do problema, o professor deve verbalizá-lo, para que as crianças compreendam o que o outro vê como sendo o problema. Algumas vezes, as crianças não estão falando sobre o mesmo tema.

6. Dê uma oportunidade para que as crianças sugiram soluções.

As crianças frequentemente sugerem soluções que não nos parecem soluções, mas o importante é que se sintam satisfeitas.

7. Proponha soluções quando as crianças não têm ideias.

As crianças nem sempre têm ideias quanto às soluções. Nesta situação, o professor pode propor uma ideia para a consideração dos alunos. Essas sugestões devem ser propostas, não impostas.

8. Enalteça o valor do acordo mútuo e ofereça oportunidade para que as crianças rejeitem soluções propostas.

Uma parte importante do papel do professor é insistir sobre a importância de empenhar-se em fazer acordos. Às vezes, existe tentação de aceitar a primeira solução oferecida sem verificar se a outra criança concorda.

9. Ensine procedimentos imparciais para resolver disputas em que a decisão é arbitrária.

Algumas discordâncias das crianças envolvem privilégios que só podem ser decididos arbitrariamente. É útil ensinar a elas como tomar decisões arbitrárias de uma forma imparcial.

10. Quando ambas as crianças perdem o interesse em um conflito, abandone-o.

Garantindo que as crianças estão satisfeitas com sua resolução encontrada por elas mesmas, abandone também o assunto.

11. Ajude as crianças a reconhecerem sua responsabilidade em uma situação de conflito.

Frequentemente, uma criança ofendida contribui, de algum modo, para o conflito. Pode ser bastante útil se as crianças percebem seu papel em um mal-entendido.

12. Dê oportunidade para a compensação, se apropriado.

Quando uma criança violou os direitos de outra, é importante tornar possível uma compensação. Se a criança agressora pode fazer algo para que o outro se sinta melhor, então estará menos propensa a levar consigo sentimentos de culpa ou ressentimento. As compensações preparam o terreno para o restabelecimento de uma relação amigável depois que o conflito termina e também ajudam o perpetrador

a manter uma imagem positiva – aos olhos de si mesmo e de outros. Quando ocorre um ferimento físico, o professor deve demonstrar preocupação. Muitas vezes, um abraço pode sanar o problema, depois que os sentimentos de raiva se dissiparam.

13. Ajude as crianças a restaurarem o relacionamento, mas não as force a serem insinceras.

Em algumas vezes, o relacionamento é restaurado por brincadeiras que possibilitam o restabelecimento de uma interação positiva. As crianças podem ter seus próprios modos de restaurar um relacionamento.

14. Encoraje as crianças a resolverem seus conflitos por si mesmas.

O objetivo a longo tempo é que crianças sejam capazes de resolver seus conflitos sem a intervenção do professor. Os professores, portanto, devem evitar intervir se as crianças estão solucionando ou podem solucionar seus problemas. Quando as crianças aproximam-se do professor para queixarem-se das ações de outra criança, os professores devem encorajá-las a lidar com o problema sozinhas. Desta forma, as crianças desenvolvem uma atitude de querer resolver os conflitos e utilizam uma variedade de estratégias de negociação. O prazer e a intimidade das experiências compartilhadas proporcionam um contexto geral para o amadurecimento de relacionamentos íntimos e para o desejo de mantê-los.

O conflito e a forma como a mediação é conduzida pelos profissionais da educação é parte importante para o desenvolvimento de estratégias de negociação pelas crianças e para o entendimento interpessoal que elas refletem. A atitude geral do professor diante dos conflitos deve ser a de permanecer calmo para que passe confiança e tranquilidade para as crianças. As estratégias específicas para lidar com os conflitos listadas nos 14 princípios acima retratam como deve ser a postura do professor, valorizando sempre a autonomia das crianças e incentivando a resolução dos conflitos.

Diante de cada especificidade que podemos encontrar em sala de aula, a escola e toda a equipe de profissionais deve levar em conta o que o aluno traz consigo no que se refere as experiências anteriores vividas em seu grupo social. Neste sentido, para Freitas (1998, p. 89) ‘a experiência do saber não deve representar uma ruptura com o que o aluno traz à escola, mas deve estabelecer uma continuidade que leve ao domínio de novos conhecimentos’.

A mediação dos conflitos só poderá ser realizada de forma efetiva a partir do momento em que o aluno é compreendido por sua dimensão histórica, como

pertencente a uma sociedade, a um grupo social, a uma classe, a uma cultura. Por muitas vezes, o conflito pode retratar problemas que a criança vivencia e/ou vivenciou em seu grupo social, anterior a escola. Desta forma, toda situação pedagógica pressupõe a compreensão do significado social de cada comportamento no conjunto das condições de existência em que ocorre. Tornando-se necessário, também, o empenho de todos os agentes envolvidos no processo da Educação Infantil para que o conflito seja uma etapa que contribua de forma significativa para o desenvolvimento das crianças.

CAPÍTULO 4 – O CAPITAL CULTURAL: DEFINIÇÃO E SEUS TRÊS ESTADOS

O conceito de capital cultural demonstrado por Pierre Bourdieu nos apresenta a possibilidade de entendermos como acontecem as relações da sociedade com o meio em que vive e como as pessoas apreendem alguns conceitos vivenciados nestas experiências.

A primeira ideia de capital cultural surgiu com a necessidade de fazer a relação da desigualdade do desempenho escolar de crianças oriundas de classes sociais distintas com o posterior sucesso ou fracasso escolar. Ao defender o capital cultural para resolver este impasse do desempenho escolar, Pierre Bourdieu rompe com os pressupostos que consideravam que o sucesso ou fracasso escolar tinham ligação direta com as aptidões naturais de cada criança, sem considerar de qual família e classe ela provinha. (BOURDIEU, 2001, p. 73)

O conceito capital cultural ocupa hoje um lugar central no campo da Sociologia da Educação, vai além da explicação de que crianças de meios mais desfavorecidos apresentam pior desempenho na escola. Propõe-se a explicar de que maneira o pior desempenho escolar desses grupos serve à estrutura de dominação vigente em uma sociedade específica. A posse desse “capital” permitiria o acesso a percursos escolares marcados pelo sucesso e pela distinção, legitimando, pela via da escola, um “patrimônio” familiar – a cultura – transmitido por herança às futuras gerações entre famílias de classe social favorecida. Segundo suas análises os estudantes de origem social mais favorecida são aqueles que mais se beneficiam da cultura escolar porque sabem jogar as regras do jogo. Essa ideia do autor supera a ideia naturalizada pelo senso comum, que atribuía às classes sociais favorecidas certa “intimidade” com a cultura escolar (familiarização insensível) como se fosse um “dom” ou “as aptidões naturais e predisposições” que fariam a mediação para a aquisição de uma cultura legítima, valorizada pela classe dominante. (LORENZO, 2010, p. 5-6).

Portanto, o sucesso ou o fracasso escolar abordados como questão de estudo por Bourdieu, eram provenientes da orientação da família, dos hábitos sociais, culturais e do comportamento herdado do meio de origem. A escola era o lugar onde todos estes pontos ficavam evidentes e eram reforçados diante das diferenças existentes entre as crianças.

Para Bourdieu (2001, p. 74) o capital cultural pode existir sob três formas:

(...) no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadro, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

Bourdieu (2001, p. 74) define o capital cultural no estado incorporado como ‘um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*’. Para agregar capital cultural, Bourdieu defende que é necessária uma incorporação e assimilação, demandando assim, tempo investido e tornando-se um trabalho da pessoa sobre ela mesma. Nesta linha de raciocínio, Bourdieu ainda aponta que

Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que se tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido *instantaneamente* (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depaupera e morre com seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória, etc.)” (BOURDIEU, 2001, p. 74-75)

O autor deixa clara a impossibilidade de transmissão daquilo que ele nomeia como “capital pessoal”. O sujeito interioriza este capital o levando por sua vida até sua morte, também não podendo ser transmitido de forma hereditária. Porém a acumulação de todo capital cultural útil começa, desde a origem, pelos membros da família que possuem um forte capital cultural. Bourdieu (2001, p. 76) aponta que neste caso ‘o tempo de acumulação engloba a *totalidade* do tempo de socialização’.

O capital cultural no estado objetivado compreende a obtenção de bens materiais. Para Bourdieu (2001, p. 77) ‘o capital cultural no estado objetivado detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada. O capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos, etc., é transmissível em sua materialidade’. Porém, o que é transmissível é a propriedade jurídica e não aquilo que me permite desfrutar de determinados instrumentos, pois, ‘sabe-se, por um lado, que a apropriação do capital cultural objetivado – portanto, o tempo necessário para realizá-la – depende, principalmente, do capital cultural incorporado pelo conjunto da família’. (BOURDIEU, 2001, p. 76)

O capital cultural no estado objetivado apresenta-se com todas as aparências de um universo autônomo e coerente que, apesar de ser o produto da ação histórica, tem suas próprias leis, transcendentemente às vontades individuais, e que – como bem mostra o exemplo da língua – permanece irreduzível, por isso mesmo, àquilo que cada agente ou mesmo o conjunto dos agentes pode se apropriar (ou seja, ao capital cultural incorporado). É preciso não esquecer, todavia, que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos de produção cultural (campo artístico, científico, etc.)

e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado”. (BOURDIEU, 2001, p. 77-78)

Já o capital cultural em seu terceiro estado, institucionalizado, se apresenta em forma de títulos; certificando que determinado sujeito possui competência em uma área específica e reconhecendo oficialmente o processo de acúmulo do capital cultural que têm início, como vimos, no capital cultural em seu estado de incorporação.

Neste sentido, Lorenzo (2010, p. 7) aponta que ‘o valor do certificado depende de sua raridade, e este permite melhor convertibilidade do capital cultural em capital econômico. O grau de investimento na carreira escolar está vinculado ao retorno provável que se pode obter com o título escolar, notadamente no mercado de trabalho’. Desta forma, percebemos que todo investimento de tempo apontado por Bourdieu para obtenção do capital cultural em seus diferentes estados, pode ser recompensado ao se obter, por fim, o capital cultural institucionalizado.

A objetivação do capital cultural sob a forma do diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte. Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico”. (BOURDIEU, 2001, p. 78)

Bourdieu (2001, p. 79) afirma que ‘ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua “permuta” (substituindo-os uns pelos outros na *sucessão*); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar’. É o capital cultural institucionalizado que diferencia os sujeitos frente ao mercado de trabalho. Desta forma, o investimento escolar passa a ter sentido se um mínimo de retorno for objetivamente garantido.

Pelo fato de que os benefícios materiais e simbólicos que o certificado escolar garante, dependem também de sua raridade, pode ocorrer que os investimentos (em tempo e esforços) sejam menos rentáveis do que se previa no momento em que eles foram realizados (com a modificação, de facto, da taxa de convertibilidade entre capital escolar e capital econômico). As estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das

oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital.
(BOURDIEU, 2001, p. 79)

Portanto, o capital cultural em seu estado institucionalizado tem ligação direta com sua possível transformação em capital econômico. Devido a isto e como citou Bourdieu, podemos perceber um crescimento nos investimentos escolares e, conseqüentemente, uma enorme quantidade de diplomas emitidos. Este fato deve-se à transformação da estrutura social em que vivemos e das facilidades implementadas para o acesso a universidades, tornando o estudo mais acessível à grande parte da população.

CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA

Este capítulo visa descrever o processo metodológico utilizado na realização desta pesquisa. Diante do problema apresentado inicialmente, optou-se por uma abordagem quantitativa de pesquisa.

Uma pesquisa, de acordo com Gil (1995), tem o objetivo de descobrir respostas para problemas por meio do emprego de procedimentos científicos. Lakatos e Marconi (1991) enfatizam que ‘a pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais’. Sendo assim, esta pesquisa destinou-se a investigar qual a relação do capital cultural do pedagogo na mediação de conflitos na Educação Infantil.

Optou-se, portanto, pela realização de um trabalho com uma pesquisa exploratória¹, considerando o desenvolvimento de uma investigação a partir da coleta de dados quantitativos por meio da aplicação de questionários, direcionados ao público alvo do estudo.

De acordo com Gil

a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos aos fatos estudados (GIL, 2002, p. 41).

Falcão e Régnier (2000, p. 4) auxiliam nossa compreensão do papel da quantificação da presente pesquisa acadêmica. Esses autores afirmam que a análise de dados quantitativos constitui-se em um trabalho que propicia que “a informação que não pode ser diretamente visualizada a partir de uma massa de dados poderá sê-lo se tais dados sofrerem algum tipo de transformação que permita uma observação de um outro ponto de vista”.

Os sujeitos da pesquisa constituem uma amostra de 20 estudantes formandos do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, que estão cursando do 7º ao 10º semestre e que possuem interesse e experiência prática na área de Educação Infantil. Os estudantes foram escolhidos aleatoriamente em algumas disciplinas que compõe a grade final do curso.

¹ A opção pela pesquisa exploratória foi para subsidiar estudos e pesquisas futuras por meio de entrevistas. Dadas as limitações de tempo para a realização da pesquisa, incluindo a realização de entrevistas, optou-se por realizar a pesquisa em sua etapa quantitativa.

Durante a elaboração do presente trabalho científico, a etapa destinada ao levantamento de dados mostrou-se como fator crucial para o alcance dos objetivos desejados e indispensável para subsidiar as conclusões futuramente propostas.

Muito se realizou para que se minimizassem as desvantagens inerentes a este instrumento de pesquisa, a fim de que fosse possível alcançar maior precisão e eficácia, facilitando, inclusive, a seleção e correlação dos dados coletados.

O procedimento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, que '[...] é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador'. (LAKATOS e MARCONI, 1991 p. 201).

Foi aplicado questionário estruturado, contendo 28 perguntas objetivas.

Após o momento de coleta de dados, estes foram expressos por meio de tabelas de frequência, optando-se pela utilização do *software* "SPSS 12.0 for Windows"², a fim de facilitar sua análise e interpretação, de forma individual. Quando não é verificada a ocorrência de uma das possíveis respostas para o questionamento apresentado, o programa SPSS, utilizado para tabular os dados, não gera esta informação no gráfico. Justamente por isso, para a geração de gráficos, optou-se pela utilização do *software* Excel para facilitar a visualização dos resultados obtidos no processo.

Posteriormente, optou-se por realizar algumas correlações das informações obtidas, objetivando-se fortalecer a argumentação utilizada durante a análise crítica, destinada a encontrar soluções para o problema apresentado.

² A utilização do *software* "SPSS 12.0 for Windows", como parte da metodologia de pesquisa adotada, foi parte importante do meu aprendizado em caráter exploratório.

CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo se destina à apresentação dos dados obtidos mediante questionário aplicado junto à amostra dos graduandos em Pedagogia pela Universidade de Brasília que representam o público diretamente relacionado ao objeto da presente pesquisa científica.

Considerando que um dos objetivos desta análise é buscar a melhor compreensão possível por parte de seus leitores, durante a exposição destes dados, optou-se por utilizar a tabela de frequências acompanhada da representação gráfica das informações tabuladas. Isto se fez necessário, visto que, em alguns casos, as respostas aos questionamentos apresentados eram muito extensas ou se apresentavam em quantidade que dificultaria a correta interpretação das informações, caso fosse utilizado somente o instrumento gráfico. Em contrapartida, somente a utilização da tabela de frequências não despertaria no leitor o impacto desejado, principalmente em questões onde os dados coletados mostram-se significativamente relevantes e apresentarão expressiva importância nas considerações finais deste estudo.

Da mesma forma, cabe registrar que, quando não é verificada a ocorrência de uma das possíveis respostas para o questionamento apresentado, o programa SPSS, utilizado para tabular os dados, não gera esta informação no gráfico. Justamente por isso, para a geração de gráficos, optou-se pela utilização do software Excel. Ainda nestes casos, a existência de todas as respostas possíveis, mesmo que não verificada sua ocorrência, será registrada durante a leitura dos dados.

6.1 – Apresentação dos Dados

As questões 1, 2 e 3 versam, respectivamente, sobre a identificação dos estudantes que responderam o questionário no que se refere a gênero, faixa etária e período letivo em que se encontram no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Justamente por isso, julgou-se oportuna a apresentação apenas das tabelas de frequência e seus comentários, sem que seja necessária a demonstração gráfica.

Quando questionados, na pergunta nº 01, quanto ao seu gênero, as ocorrências obtidas foram as seguintes:

Tabela 2 - Gênero

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
Feminino	20	100,0	100,0	100,0
Masculino	0	0,0	0,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Ao responderem sobre sua faixa etária (questão nº 02), os dados obtidos foram os seguintes:

Tabela 3 - Faixa etária

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
17 a 20 anos	1	5,0	5,0	5,0
21 a 25 anos	15	75,0	75,0	80,0
26 a 30 anos	3	15,0	15,0	95,0
31 anos ou mais	1	5,0	5,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Em relação ao período letivo cursado (questão nº 03), as ocorrências registradas foram as seguintes:

Tabela 4 - Período letivo

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
7º semestre	7	35,0	35,0	35,0
8º semestre	8	40,0	40,0	75,0
9º semestre	3	15,0	15,0	90,0
10º semestre	2	10,0	10,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

A tabela de frequência referente à questão nº 1 registra que a amostra de estudantes é inteiramente composta pelo gênero feminino. É oportuno esclarecer que a pesquisa não foi direcionada neste sentido, visto que os locais e momentos escolhidos para a aplicação dos questionários foram diversos dentre as turmas ministradas na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Cabe registrar que apenas um estudante do sexo masculino, quando esclarecidos sobre o foco da presente pesquisa, qual seja, a Educação Infantil, e das especificidades do público pesquisado, manifestou interesse em participar. Porém, após receber o questionário e fazer uma leitura das questões apresentadas, disse que não estaria apto a responder, sem apresentar outras argumentações.

Na tabela de frequência referente à questão nº 2, demonstra-se que 90% da amostra pesquisada está situada na faixa etária compreendida entre os 21 e 30 anos.

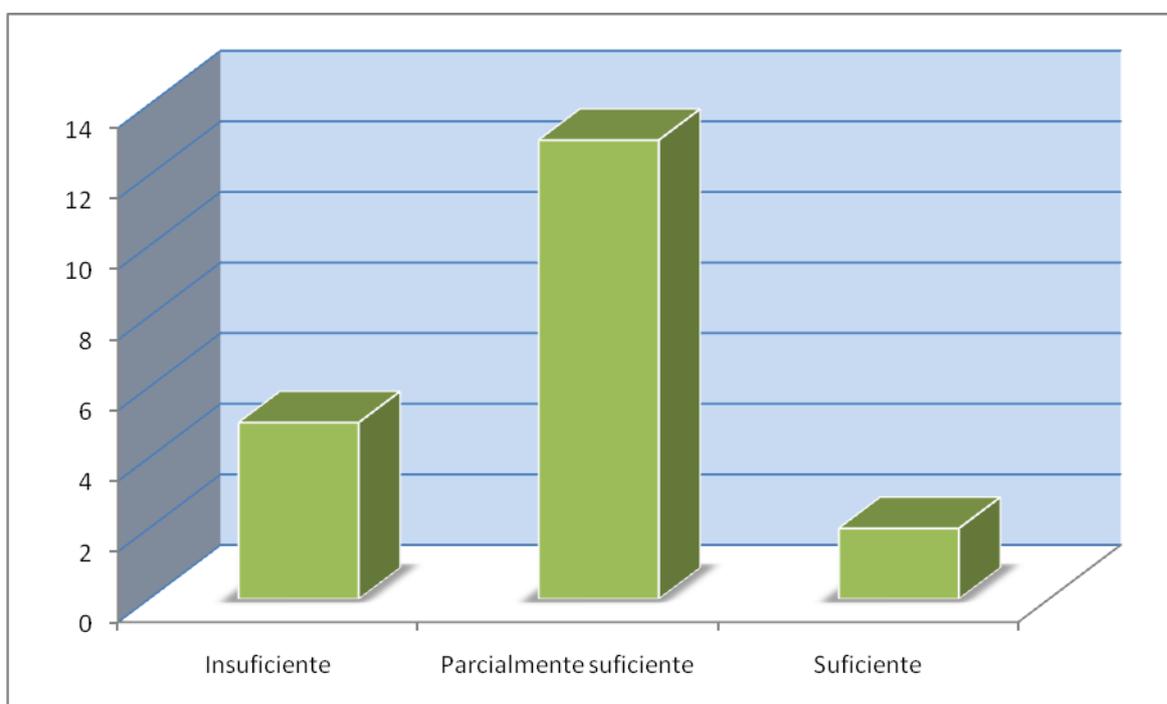
Por fim, na tabela de frequência referente à questão nº 3, fica expresso que 100% dos estudantes pesquisados se encontra no 7º período letivo ou em período superior. Significa dizer que a totalidade da amostra já foi submetida a maioria das disciplinas que integram o curso de Pedagogia da UnB, estando, portanto, apta a firmar posicionamento crítico quanto às perguntas do instrumento de pesquisa aplicado, como também, já possui firmada sua identificação com o campo de atuação da Educação Infantil.

Quando perguntados, na questão de número **04**, sobre a “**caracterização da formação teórica, oferecida pela Faculdade de Educação, direcionada para a Educação Infantil**”, os dados coletados foram os seguintes:

Tabela 5

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
Insuficiente.	5	25,0	25,0	25,0
Parcialmente suficiente.	13	65,0	65,0	90,0
Suficiente.	2	10,0	10,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 01



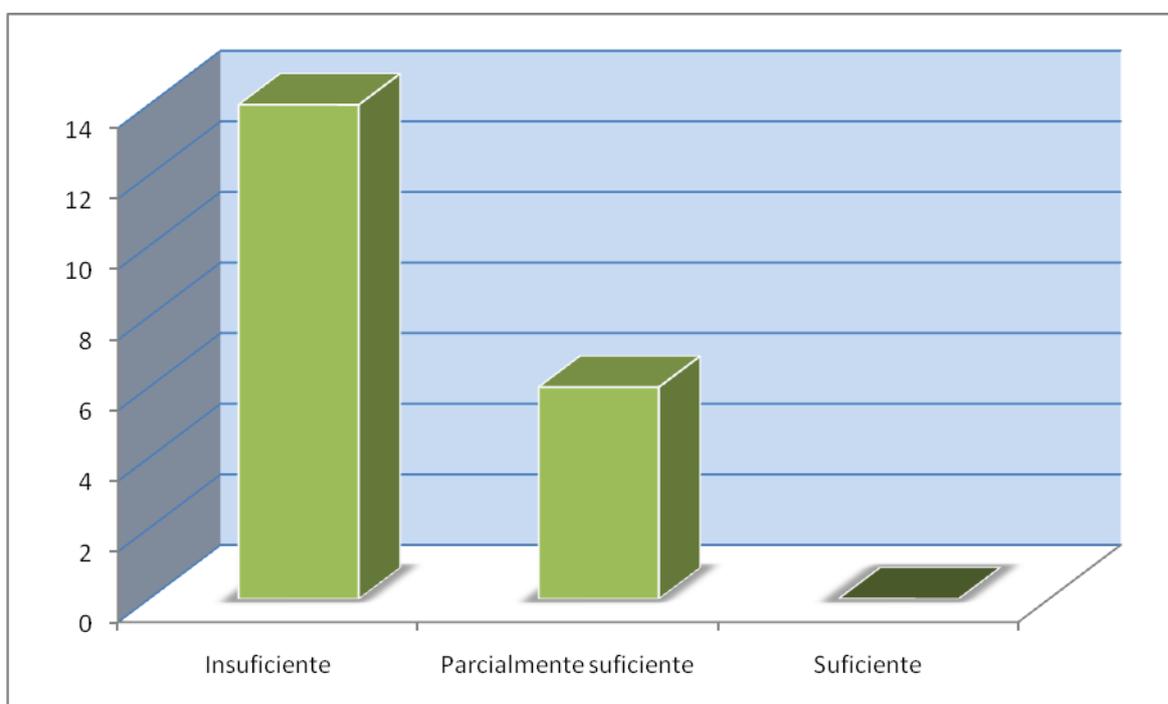
Fica demonstrado, no gráfico nº 01, que 25% dos integrantes da amostra (05 estudantes) consideram que a formação teórica oferecida pela Faculdade de Educação da UnB é insuficiente; 65% (13 estudantes) informam que tal formação é parcialmente suficiente, enquanto 10% (02 estudantes) da amostra consideram que a formação teórica é suficiente.

Quando indagados, na questão de número **05**, sobre a “**caracterização da formação prática, oferecida pela Faculdade de Educação, direcionada para a Educação Infantil**”, as ocorrências registradas foram as seguintes:

Tabela 6

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
Insuficiente.	14	70,0	70,0	70,0
Parcialmente suficiente.	6	30,0	30,0	100,0
Suficiente.	0	0,0	0,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 02



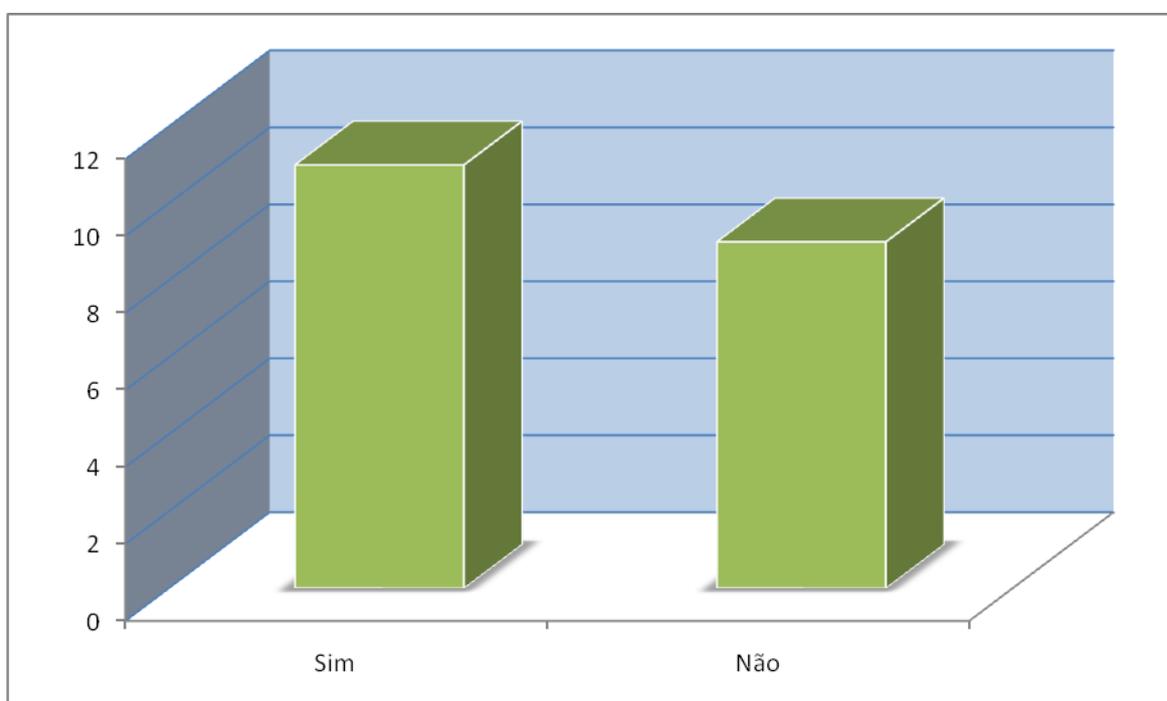
Por meio do gráfico nº 02, observa-se que 70% dos integrantes da amostra (14 estudantes) consideram que a formação prática oferecida pela Faculdade de Educação da UnB é insuficiente; 30% (06 estudantes) dizem que tal formação é parcialmente suficiente. Registre-se que a opção “Suficiente” fazia parte do rol de respostas possíveis para esta pergunta, não sendo verificada, entretanto, nenhuma ocorrência neste sentido.

Quando perguntados, na questão de número **06**, sobre **“a possibilidade que o currículo de Pedagogia proporciona para direcionar a formação para um campo de atuação específico”**, os dados coletados foram:

Tabela 7

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
Sim.	11	55,0	55,0	55,0
Não.	9	45,0	45,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 03



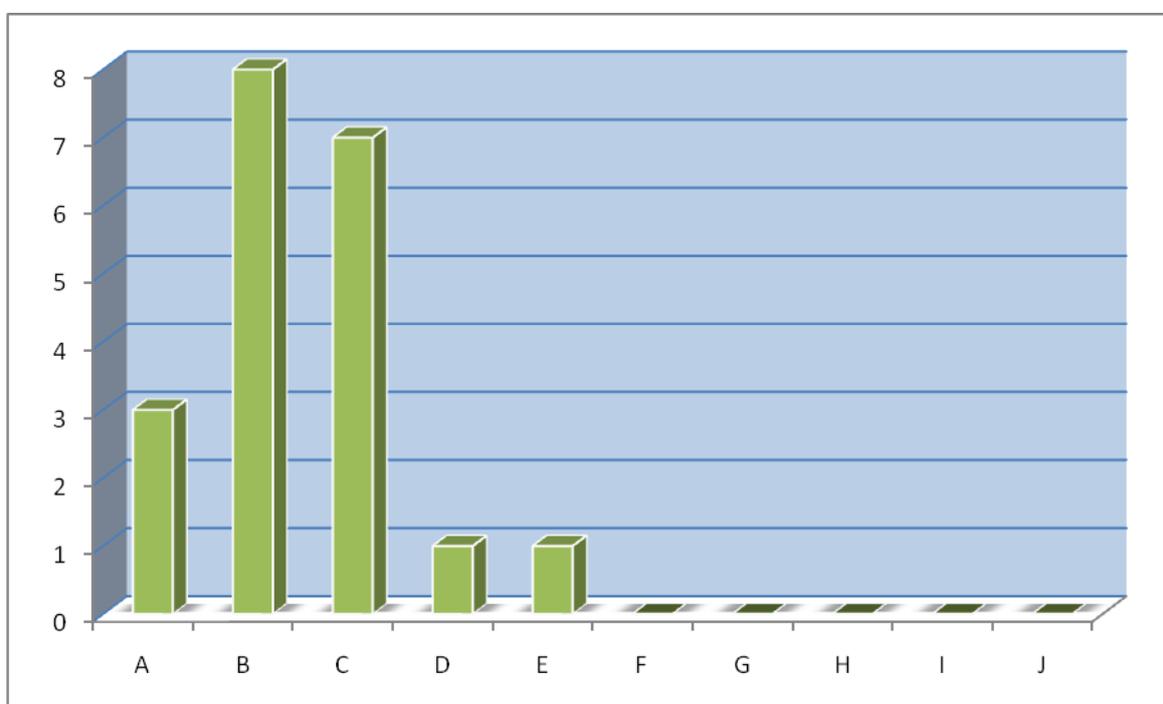
No gráfico nº 03, fica demonstrado que 55% dos estudantes (11) acreditam que o currículo do curso de Pedagogia proporciona a possibilidade de direcionamento da formação para um campo de atuação específico, enquanto 45% da amostra (09 participantes) afirma que não há a possibilidade de direcionamento de sua formação por meio do currículo do curso. Infere-se dos dados que o fluxo curricular do curso de Pedagogia não se apresenta de forma clara aos estudantes.

Ao serem questionados, na pergunta de número **07**, se “o atual currículo de Pedagogia proporciona maior enfoque para alguma área de atuação”, os dados coletados foram os seguintes:

Tabela 8

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
A - Educação Infantil.	3	15,0	15,0	15,0
B - Séries iniciais do Ensino Fundamental.	8	40,0	40,0	55,0
C - Não há maior enfoque para nenhuma área específica.	7	35,0	35,0	90,0
D - Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental.	1	5,0	5,0	95,0
E - Educação Infantil; Séries iniciais do Ens. Fund.; Educação de Jovens e Adultos.	1	5,0	5,0	100,0
F - Educação a Distância.	0	0,0	0,0	100,0
G - Pedagogia Empresarial.	0	0,0	0,0	100,0
H - Pedagogia Hospitalar.	0	0,0	0,0	100,0
I - Educação de Jovens e Adultos.	0	0,0	0,0	100,0
J - Outros.	0	0,0	0,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 04



Por meio da leitura do gráfico, é possível verificar que 15% da amostra (03 estudantes) acreditam que o currículo de Pedagogia proporciona maior enfoque para a “Educação Infantil”; 40% (08 estudantes) do grupo pesquisado considera que o

enfoque existente é direcionado para as “Séries iniciais do Ensino Fundamental”; 35% (07 estudantes) alegam não haver maior enfoque para nenhuma área específica; 5% (01 estudantes) acreditam que este enfoque divide-se entre a “Educação Infantil” e o “Ensino Fundamental” e 5% (01 estudante) dizem que há enfoque na “Educação Infantil”, no “Ensino Fundamental” e na “Educação de Jovens e Adultos”, de forma concomitante. Registre-se que também encontravam-se disponíveis nesta questão, de forma individual, as opções “Educação a Distância”, “Pedagogia Empresarial”, “Pedagogia Hospitalar”, “Educação de Jovens e Adultos” e “Outras áreas”. Entretanto não foram verificadas ocorrências para nenhuma destas opções.

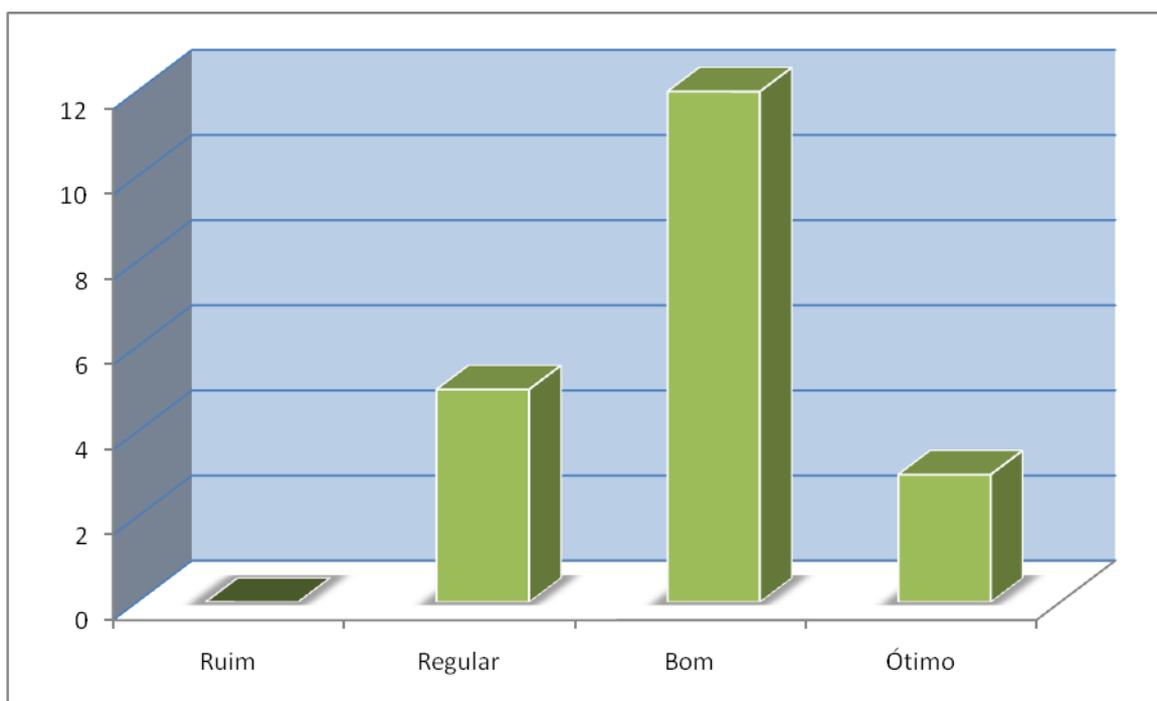
Da mesma forma que no gráfico anterior, pode se inferir dos dados apresentados que o fluxo curricular do curso de Pedagogia não evidencia para os estudantes a possibilidade de direcionamento de área específica dentro da Pedagogia.

Perguntados, na questão de número **08**, sobre a “**abordagem teórica dos conteúdos ministrados por meio das disciplinas do Curso de Pedagogia**”, os estudantes apresentaram as seguintes informações:

Tabela 9

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
Ruim	0	0,0	0,0	0,0
Regular	5	25,0	25,0	25,0
Bom	12	60,0	60,0	85,0
Ótimo	3	15,0	15,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 05



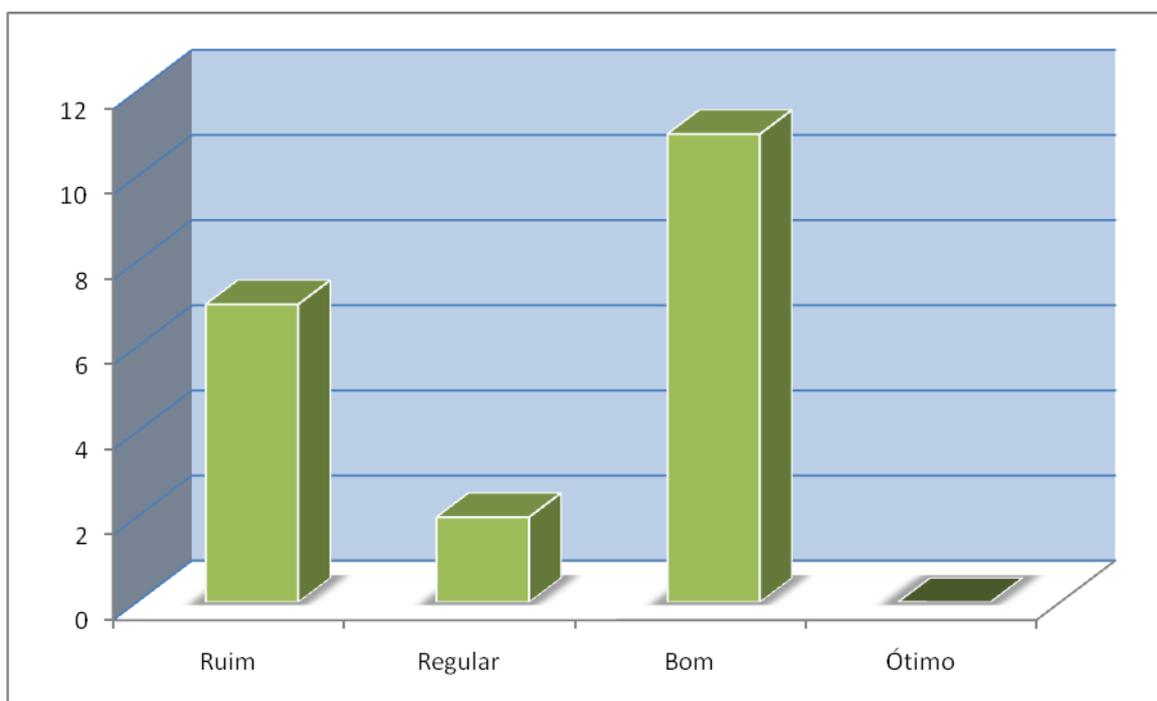
O gráfico nº 05 demonstra que 25% dos estudantes (05) que integram a amostra consideram “regular” a abordagem teórica dos conteúdos ministrados por meio das disciplinas do curso de Pedagogia; 60% (12 estudantes) atribuem o conceito “bom” para esta abordagem teórica, enquanto 15% (03 estudantes) dizem que a abordagem teórica dos conteúdos é ótima. É oportuno frisar que, embora disponível nas opções da questão, o conceito “ruim” não registrou nenhuma ocorrência.

Em relação à “abordagem prática dos conteúdos ministrados por meio das disciplinas do Curso de Pedagogia” (questão de número 09), os estudantes pesquisados se manifestaram da seguinte forma:

Tabela 10

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
Ruim	7	35,0	35,0	35,0
Regular	2	10,0	10,0	45,0
Bom	11	55,0	55,0	100,0
Ótimo	0	0,0	0,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 06



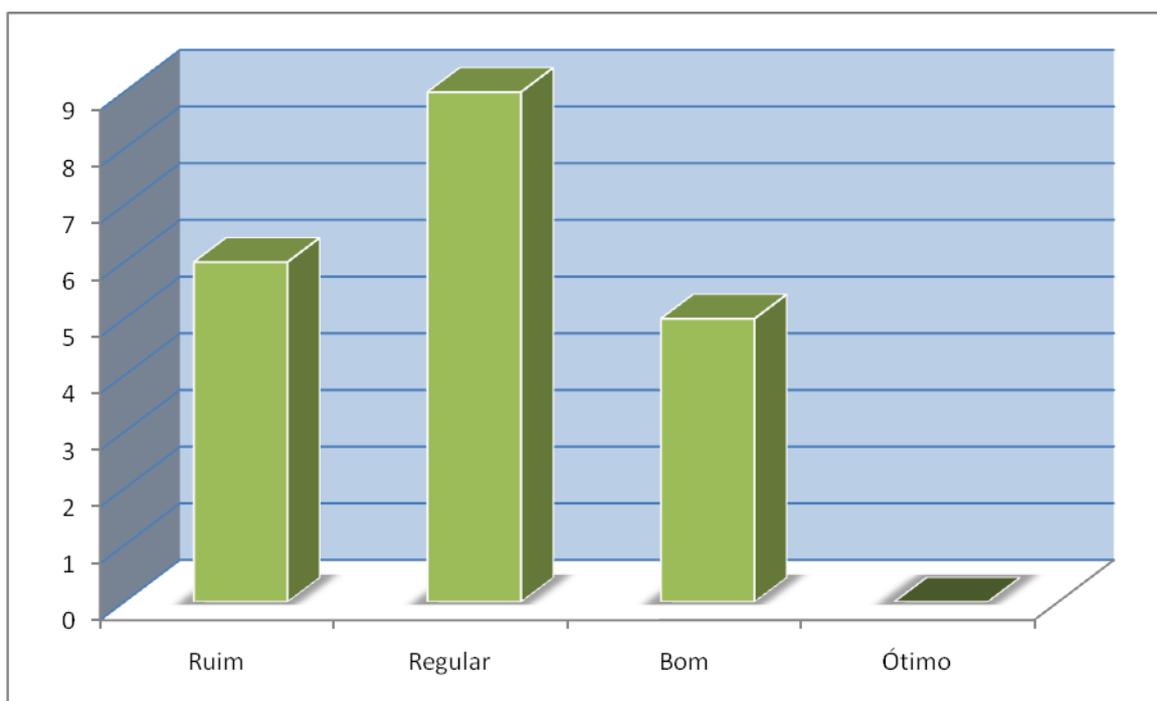
Percebe-se pela leitura do gráfico nº 06 que 35% dos estudantes pesquisados consideram “ruim” a abordagem prática dos conteúdos ministrados no curso de Pedagogia; 10% atribuem o conceito “regular” a esta abordagem prática e 55% dizem ser ótima a abordagem prática aplicada por meio dos conteúdos do curso de Pedagogia. Existia, ainda, opção referente ao conceito “ótimo” que, entretanto, não verificou nenhuma ocorrência.

Quando perguntados, na questão de número **10**, sobre a “**relação Teoria e Prática durante a formação em Pedagogia direcionada para a Educação Infantil**”, os estudantes responderam da seguinte maneira:

Tabela 11

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
Ruim	6	30,0	30,0	30,0
Regular	9	45,0	45,0	75,0
Bom	5	25,0	25,0	100,0
Ótimo	0	0,0	0,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 07



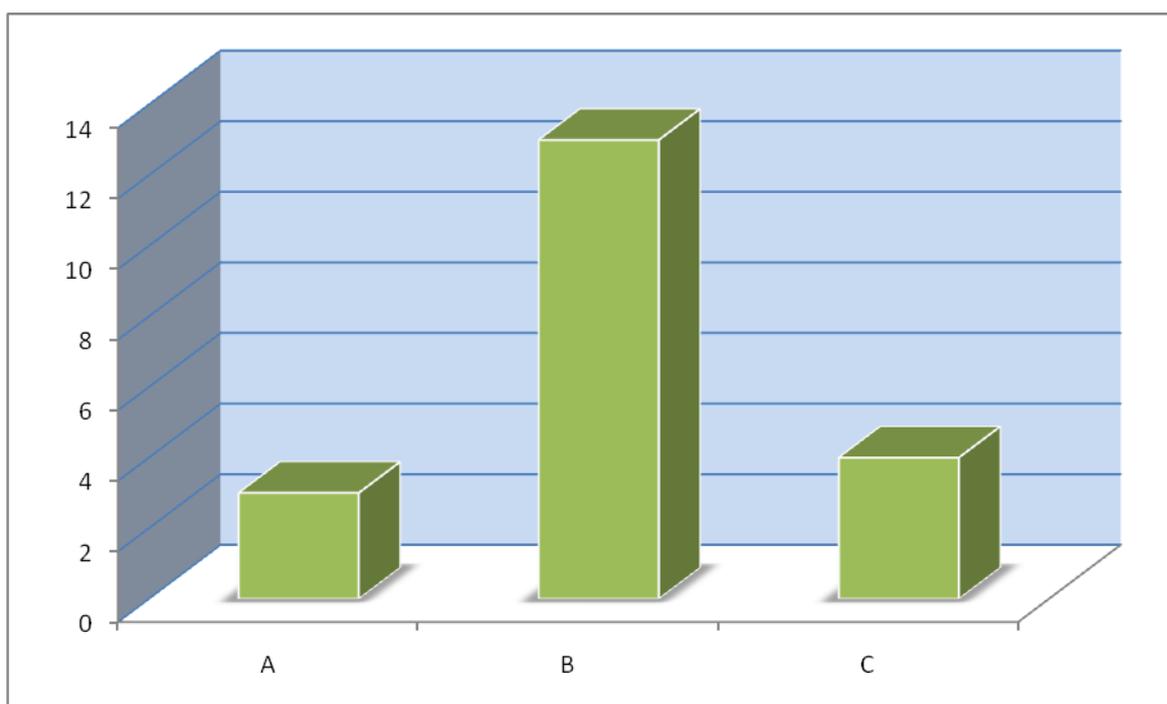
Pela observação gráfica, verifica-se que 30% dos participantes da pesquisa (06) consideram “ruim” a relação “Teoria e Prática”, durante sua formação no curso de Pedagogia, com foco na Educação Infantil; 45% (09) dizem ser “regular” esta relação, enquanto 25% (05) dos estudantes que integram a amostra acreditam que a relação “Teoria e Prática” dentro do cenário abordado é boa. Mais uma vez, registre-se que o conceito “ótimo”, embora disponível, não foi considerado por nenhum dos pesquisados.

Ao serem questionados, na pergunta de número 11, “quanto às contribuições das disciplinas cursadas para a escolha consciente da área de atuação”, as opiniões emitidas foram as seguintes:

Tabela 12

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
A - As disciplinas cursadas foram plenamente suficientes.	3	15,0	15,0	15,0
B - As disciplinas cursadas foram parcialmente suficientes.	13	65,0	65,0	80,0
C - As disciplinas cursadas forma insuficientes.	4	20,0	20,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 08



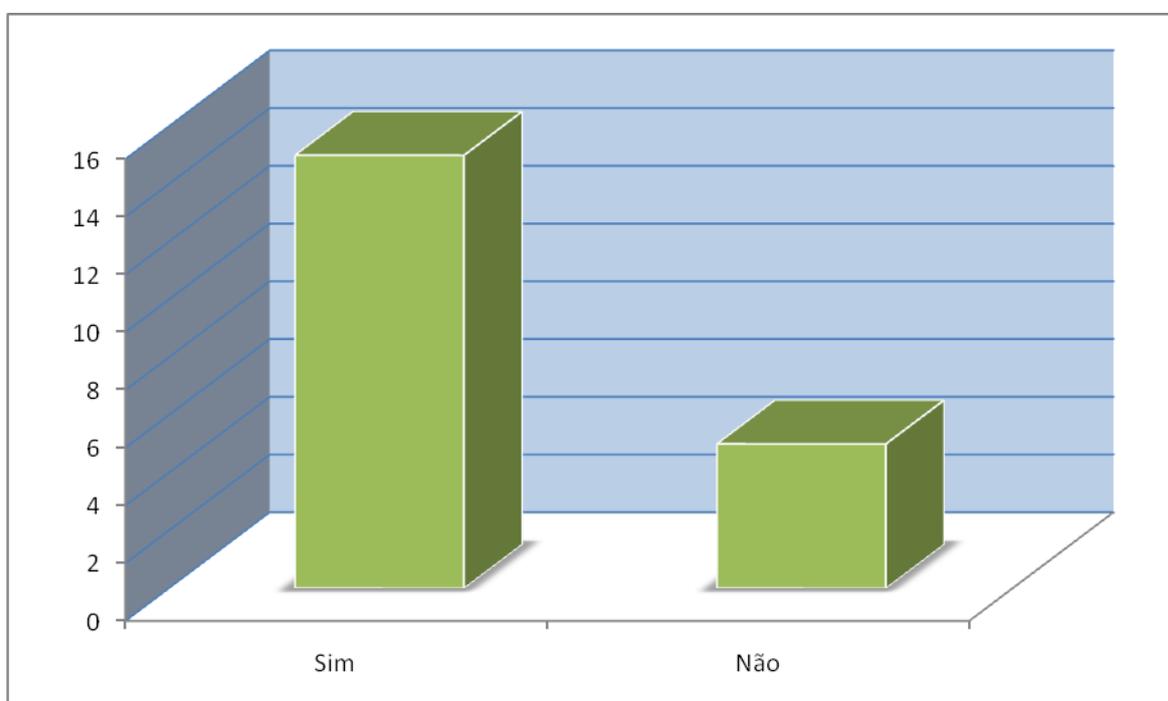
O gráfico nº 08 expressa que 15% dos pesquisados (03 estudantes) acreditam que “as disciplinas cursadas foram plenamente suficientes” quanto às suas contribuições para uma escolha consciente da área de atuação dentro da Pedagogia; 65% (13 estudantes) afirmam que as “disciplinas cursadas foram parcialmente suficientes”, enquanto 20% (04 estudantes) asseveram que “as disciplinas cursadas foram insuficientes” no que se refere às suas contribuições para a escolha da futura área de atuação.

Indagados, na questão de número 12, sobre a “realização de alguma das fases do "Projeto 4" (atuação em campo do pedagogo em formação) na Educação Infantil”, os estudantes forneceram os seguintes dados:

Tabela 13

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
Sim	15	75,0	75,0	75,0
Não	5	25,0	25,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 09



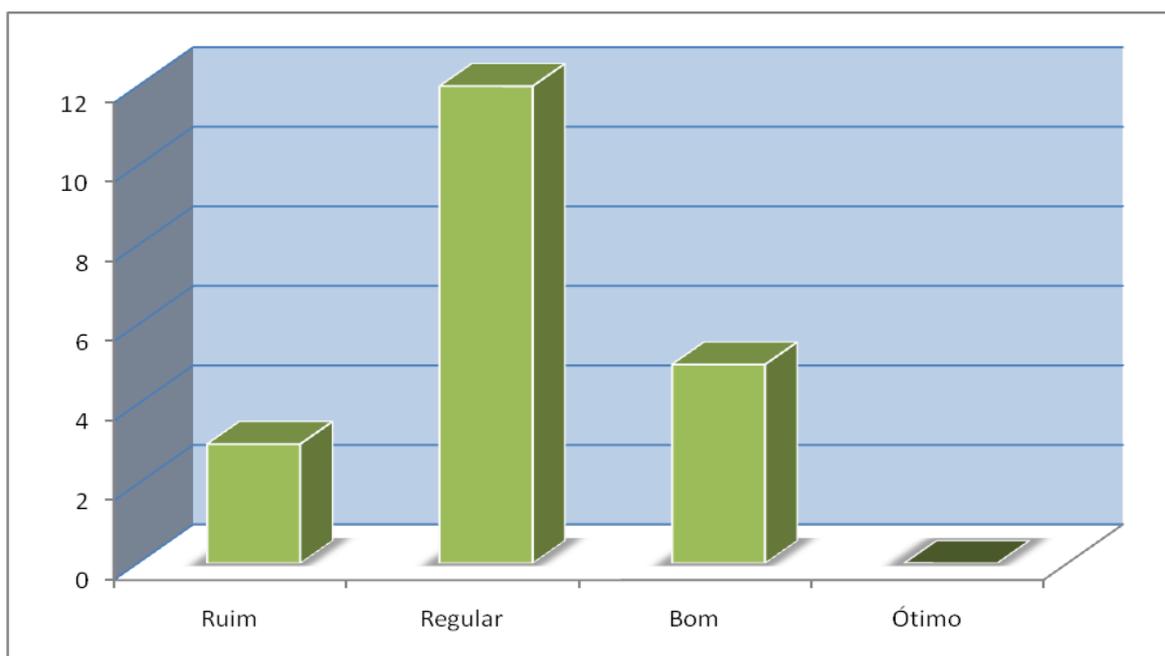
Da leitura do gráfico nº 09 extrai-se que 75% dos estudantes pesquisados (15) realizaram alguma das fases do “Projeto 4” tendo como foco a Educação Infantil, enquanto que os 25% restantes (05) afirmam que a Educação Infantil não foi a área escolhida em nenhuma das fases do referido Projeto.

Questionados, na pergunta de número **13**, sobre o “**incentivo por parte da Faculdade de Educação para realização de experiências práticas dentro ou fora da Universidade**”, os integrantes da amostra pesquisada emitiram as seguintes opiniões:

Tabela 14

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
Ruim	3	15,0	15,0	15,0
Regular	12	60,0	60,0	75,0
Bom	5	25,0	25,0	100,0
Ótimo	0	0,0	0,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 10



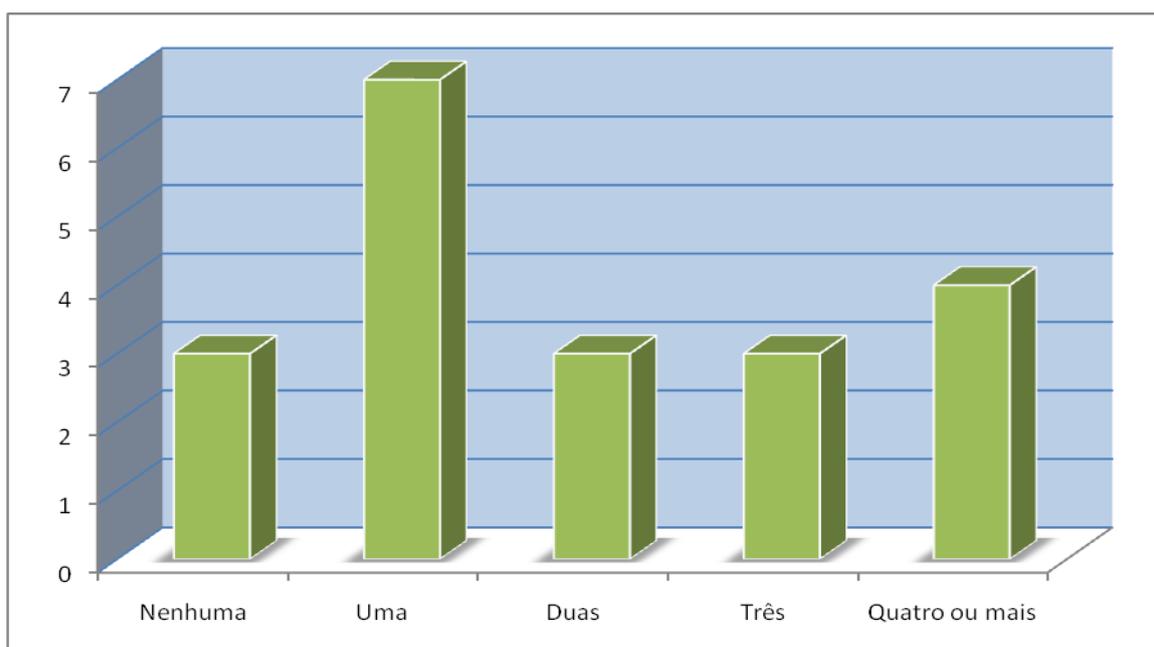
O gráfico nº 10 evidencia que 15% da amostra (03 estudantes) consideram “ruim” o incentivo por parte da Faculdade de Educação no que se refere à realização de experiências práticas dentro ou fora da UnB; 60% (12 estudantes) afirmam que este incentivo por parte da FE é regular; 25% (05 estudantes) atribuem conceito “bom” quando perguntados sobre o incentivo prestado pela Faculdade de Educação. Observe-se que nenhum dos entrevistados atribuiu o conceito “ótimo” ao item questionado (incentivo à realização de experiências práticas por parte da FE), mesmo este estando disponível.

Em relação à “quantidade de disciplinas cursadas, relacionadas à Educação Infantil” (questão de número 14), os dados coletados foram os seguintes:

Tabela 15

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
Nenhuma	3	15,0	15,0	15,0
Uma	7	35,0	35,0	50,0
Duas	3	15,0	15,0	65,0
Três	3	15,0	15,0	80,0
Quatro ou mais	4	20,0	20,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 11



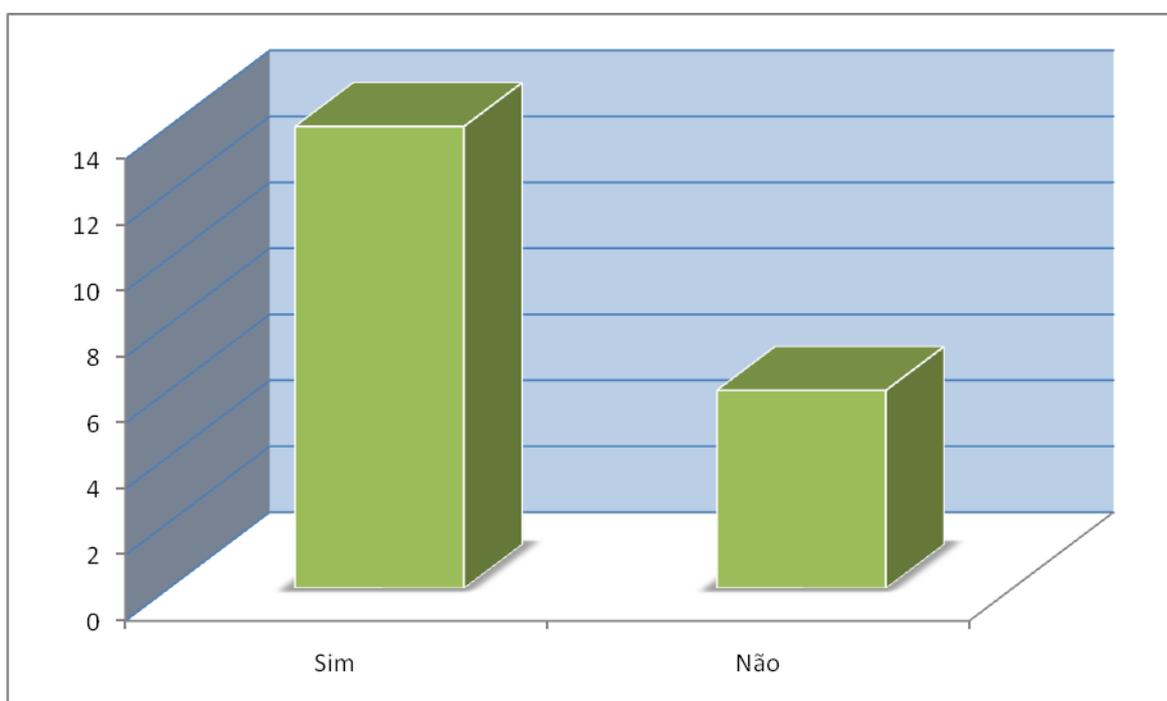
O gráfico nº 11 demonstra que 15% dos estudantes pesquisados (03) não cursaram disciplinas relacionadas à “Educação Infantil”; 35% (07 estudantes) cursaram apenas uma disciplina que tivesse esta abordagem. 15% (03 estudantes) se manifestaram registrando que cursaram duas disciplinas durante seu curso, que estivessem relacionadas à “Educação Infantil”; Também 15% da amostra (03 estudantes) registraram que cursaram três disciplinas, que obedeciam aos critérios pesquisados nesta questão, enquanto 20% dos pesquisados (04 estudantes) alegam ter cursado quatro ou mais disciplinas que apresentassem relação com a área específica “Educação Infantil”.

Ao serem indagados, na questão de número **15**, sobre a “**realização da disciplina "Educação Infantil"**”, os estudantes pesquisados apresentaram as seguintes respostas:

Tabela 16

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
Sim	14	70,0	70,0	70,0
Não	6	30,0	30,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 12



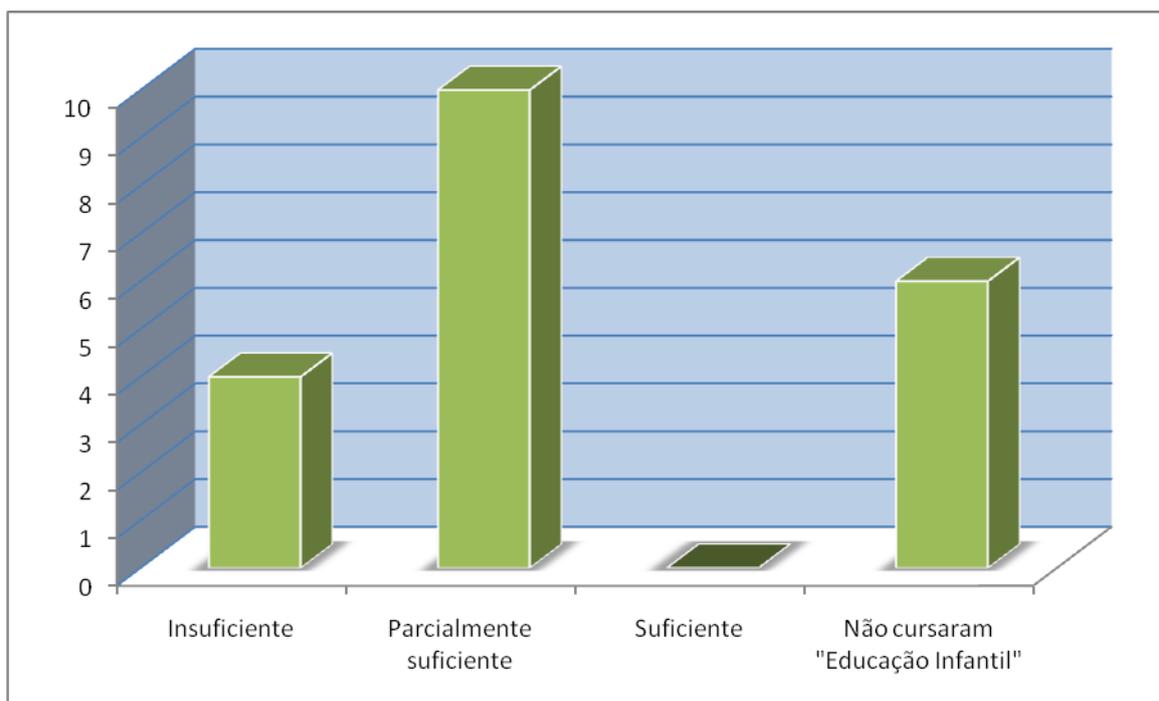
Percebe-se pela leitura do gráfico nº 12 que 70% dos estudantes pesquisados (14) realizaram a disciplina “Educação Infantil” durante o curso de Pedagogia; Os 30% restantes (06 estudantes) informam não terem cursado a mencionada disciplina durante o seu processo de formação em Pedagogia na Universidade de Brasília.

Ao serem indagados, na questão de número **16**, sobre a “**avaliação da disciplina "Educação Infantil"**”, os estudantes pesquisados atribuíram os seguintes conceitos à disciplina:

Tabela 17

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
Insuficiente.	4	20,0	20,0	20,0
Parcialmente suficiente.	10	50,0	50,0	70,0
Suficiente.	0	0,0	00,0	70,0
Não cursaram a disciplina “Educação Infantil”.	6	30,0	30,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 13



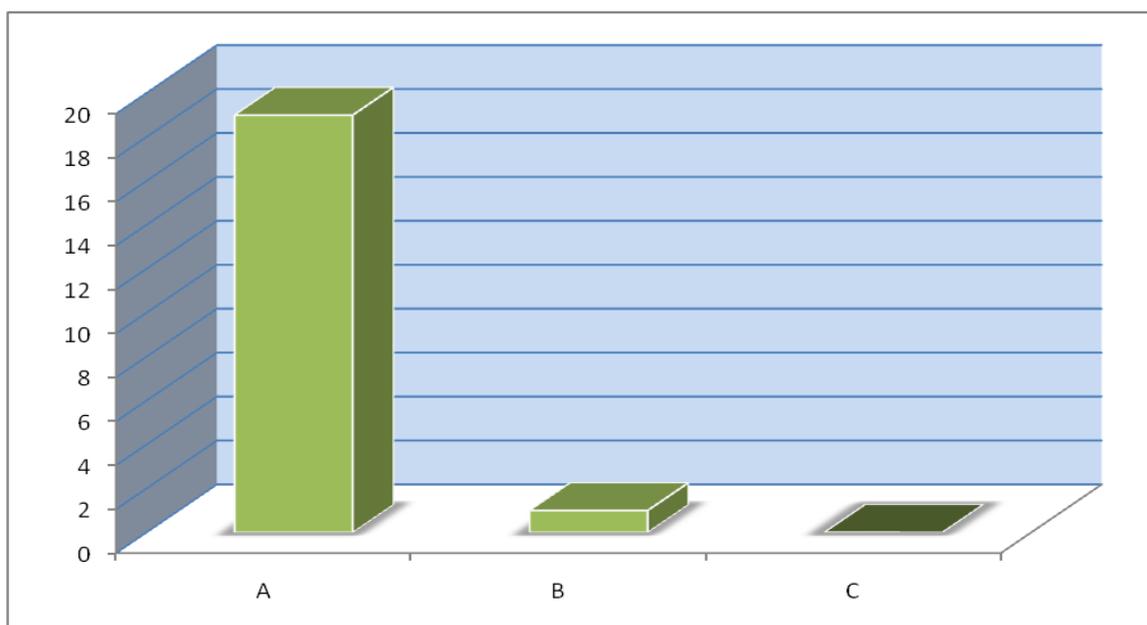
Da leitura do gráfico nº 13 extrai-se que 20% dos estudantes pesquisados (04) avaliam a disciplina “Educação Infantil” como “insuficiente”; 50% (10 estudantes) caracterizam a referida disciplina como “parcialmente suficiente”; 30% dos integrantes da amostra (06 estudantes) afirmam não terem cursado a disciplina. Registre-se que o conceito “suficiente” não foi atribuído à disciplina por nenhum dos estudantes que a cursaram.

Quando perguntados, na questão de número 17, sobre a possibilidade de “**experiências práticas voltadas à Educação Infantil auxiliarem a atuação futura do pedagogo em formação**”, os estudantes que participaram da pesquisa se manifestaram da seguinte forma:

Tabela 18

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
A - Experiências práticas voltadas à Educação Infantil são relevantes para a atuação futura do pedagogo.	19	95,0	95,0	95,0
B - Exp. práticas auxiliam parcialmente à atuação futura do pedagogo em formação.	1	5,0	5,0	100,0
C - Experiências práticas voltadas à Educação Infantil são irrelevantes para a atuação futura do pedagogo.	0	0,0	0,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 14



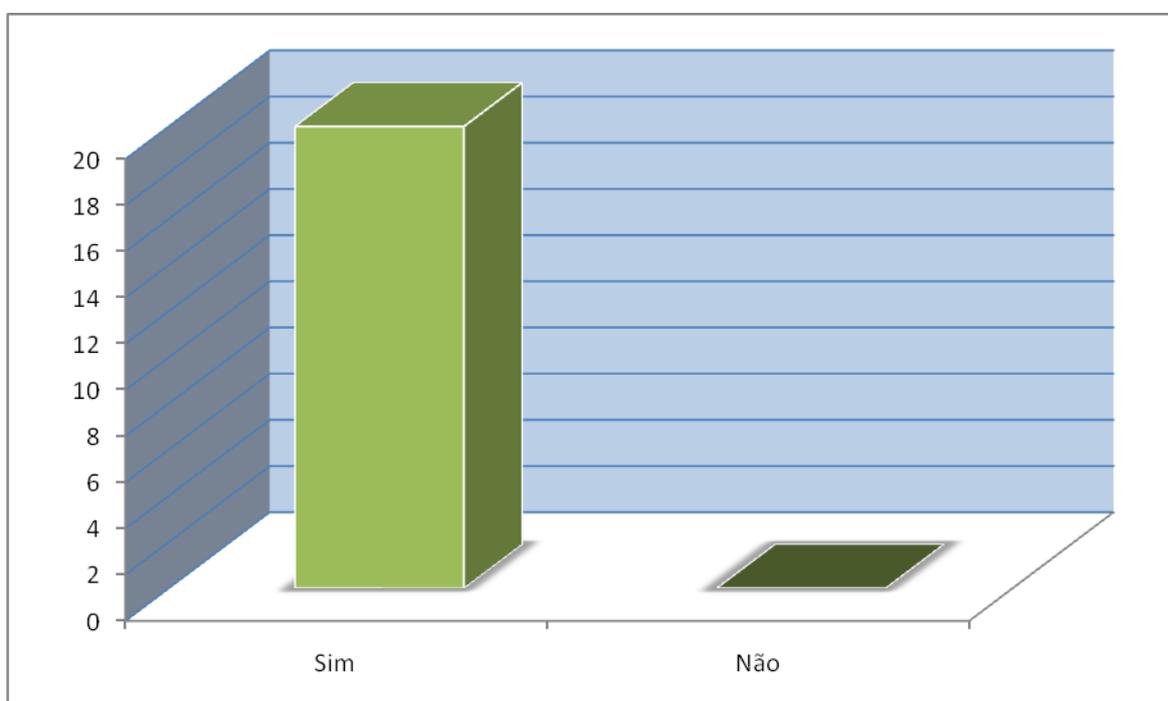
O gráfico nº 14 demonstra que parcela expressiva da amostra (95% - 19 estudantes) afirmam que “experiências práticas voltadas à “Educação Infantil” são relevantes para a atuação futura do pedagogo; apenas 5% dos estudantes pesquisados (01) afirmam que as experiências práticas auxiliam parcialmente a atuação futura. Extremamente oportuno ressaltar que embora estivesse disponível a afirmação que assevera que experiências práticas voltadas à “Educação Infantil” são irrelevantes como forma de auxílio para a atuação futura do pedagogo não houve ocorrências neste sentido.

Em relação à “realização de experiências práticas na Educação Infantil por meio de estágio, disciplina ou ação voluntária” (questão de número 18), os participantes da pesquisa emitiram as seguintes informações:

Tabela 19

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
Sim	20	100,0	100,0	100,0
Não	0	0,0	0,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 15



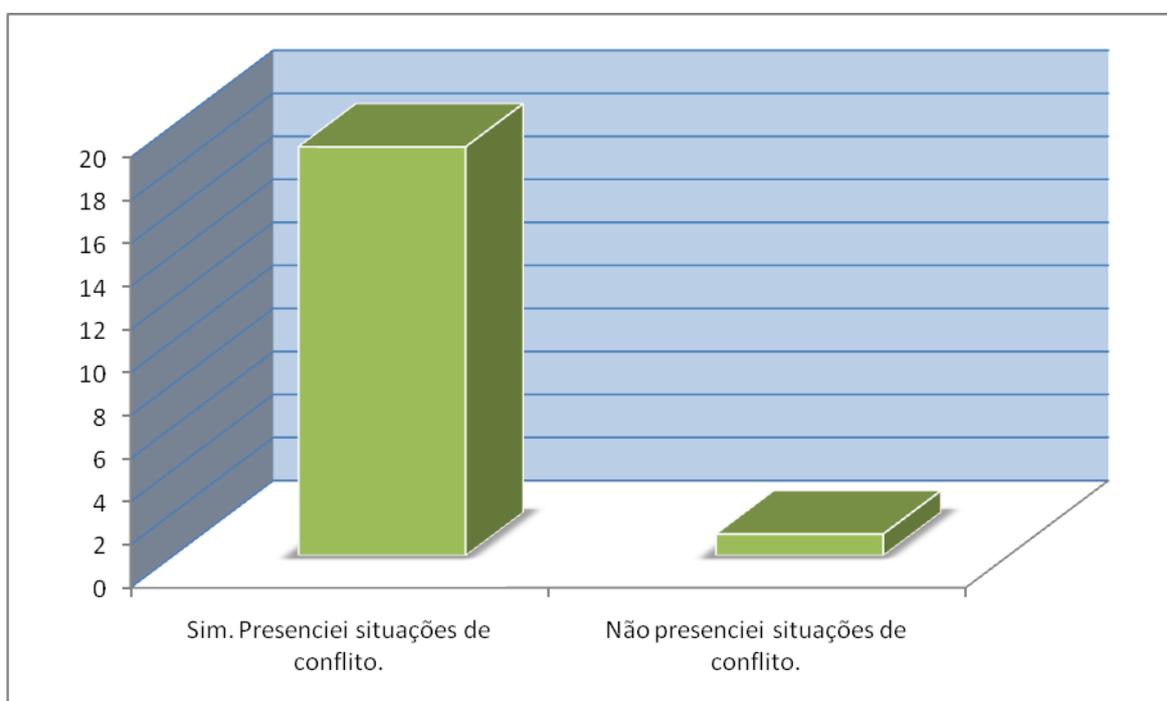
Pela observação gráfica, verifica-se que a totalidade da amostra (20 estudantes) afirmou ter realizado experiências práticas voltadas à “Educação Infantil”, por meio de estágio, disciplina ou ação voluntária.

Ao serem questionados, na pergunta de número **19**, sobre ter “**presenciado situações de conflitos entre as crianças, durante experiência prática na Educação Infantil**”, os estudantes integrantes da amostra responderam o seguinte:

Tabela 20

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
Sim. Presenciei situações de conflitos.	19	95,0	95,0	95,0
Não presenciei situações de conflitos.	1	5,0	5,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 16



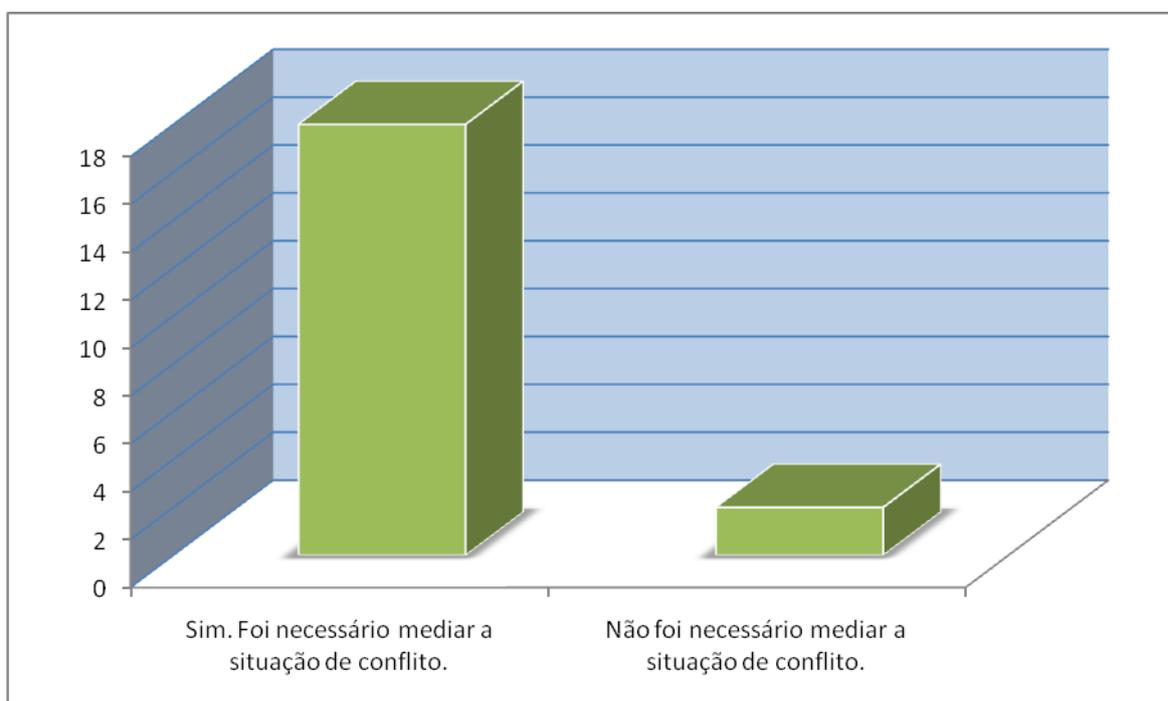
Por meio da observação do gráfico nº 16 é possível verificar que 95% dos estudantes pesquisados (19) presenciaram, enquanto participavam de experiências práticas na Educação Infantil, situações de conflitos entre as crianças de 0 a 5 anos. Apenas 5% da amostra (01 estudante) afirmaram que não ter presenciado situações de conflitos, durante seu período de realização de experiências práticas.

No que se refere à “**necessidade de mediar a situação de conflito entre as crianças, presenciada durante a experiência prática na Educação Infantil**” (questão de número 20), os participantes da pesquisa informaram o seguinte:

Tabela 21

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
Sim. Foi necessário mediar a situação de conflito.	18	90,0	90,0	90,0
Não foi necessário mediar a situação de conflito	2	10,0	10,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 17



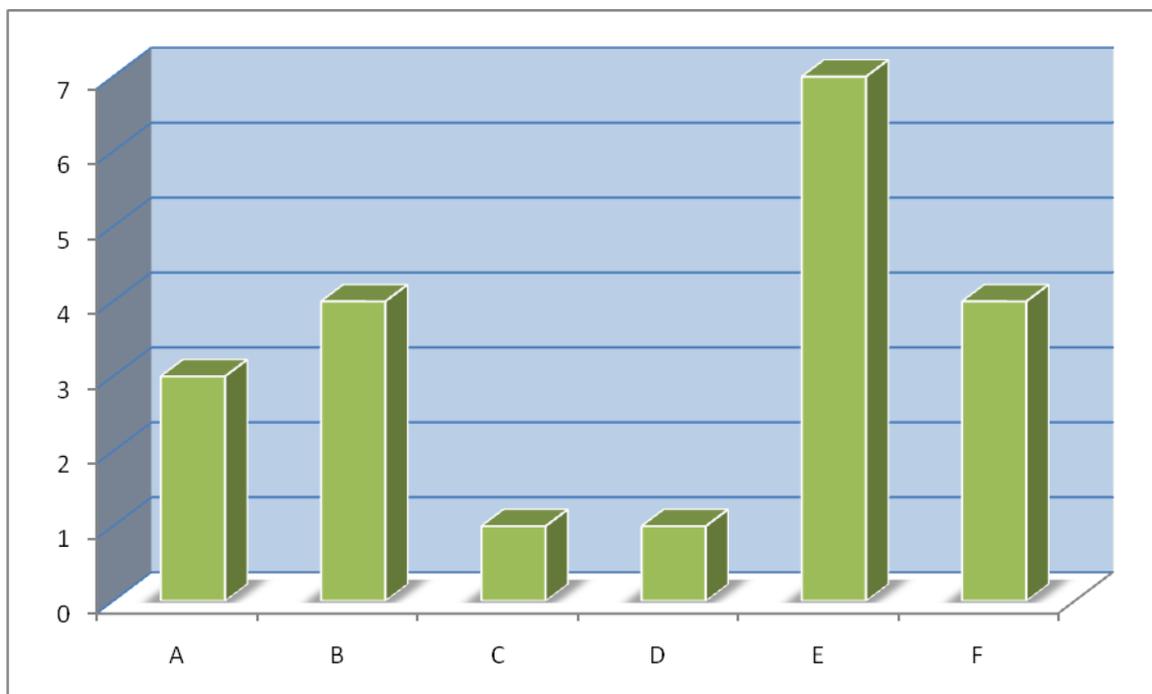
No gráfico nº 17 é possível verificar que 90% dos estudantes que integram a amostra pesquisada (18) afirmam ter sido necessário, durante a realização de suas experiências práticas na Educação Infantil, mediar situações de conflito entre as crianças, enquanto 10% (02 estudantes) informam que esta mediação não foi necessária.

Indagados, na questão de número 21, sobre “os instrumentos utilizados para mediação de conflitos, durante suas experiências práticas na Educação Infantil”, os participantes da pesquisa informaram o que se segue:

Tabela 22

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
A - Experiências práticas anteriores, desenvolvidas durante a formação.	3	15,0	15,0	15,0
B - Habilidades e conhecimentos prévios, independentes da minha formação.	4	20,0	20,0	35,0
C - Nunca tive experiências práticas na Educação Infantil.	1	5,0	5,0	40,0
D - Referenciais teóricos e Experiências práticas durante a formação	1	5,0	5,0	45,0
E - Experiências práticas anteriores e Habilidades e conhecimentos prévios.	7	35,0	35,0	80,0
F - Todos os instrumentos combinados.	4	20,0	20,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 18



Durante a leitura do gráfico nº 18, é possível verificar que 15% da amostra (03 estudantes) afirmam ter utilizado como instrumento suas experiências práticas anteriores, desenvolvidas durante o seu processo de formação acadêmica; 20% dos estudantes pesquisados (04) asseveram que suas habilidades e conhecimentos prévios, adquiridos independentemente de sua formação acadêmica, foram os

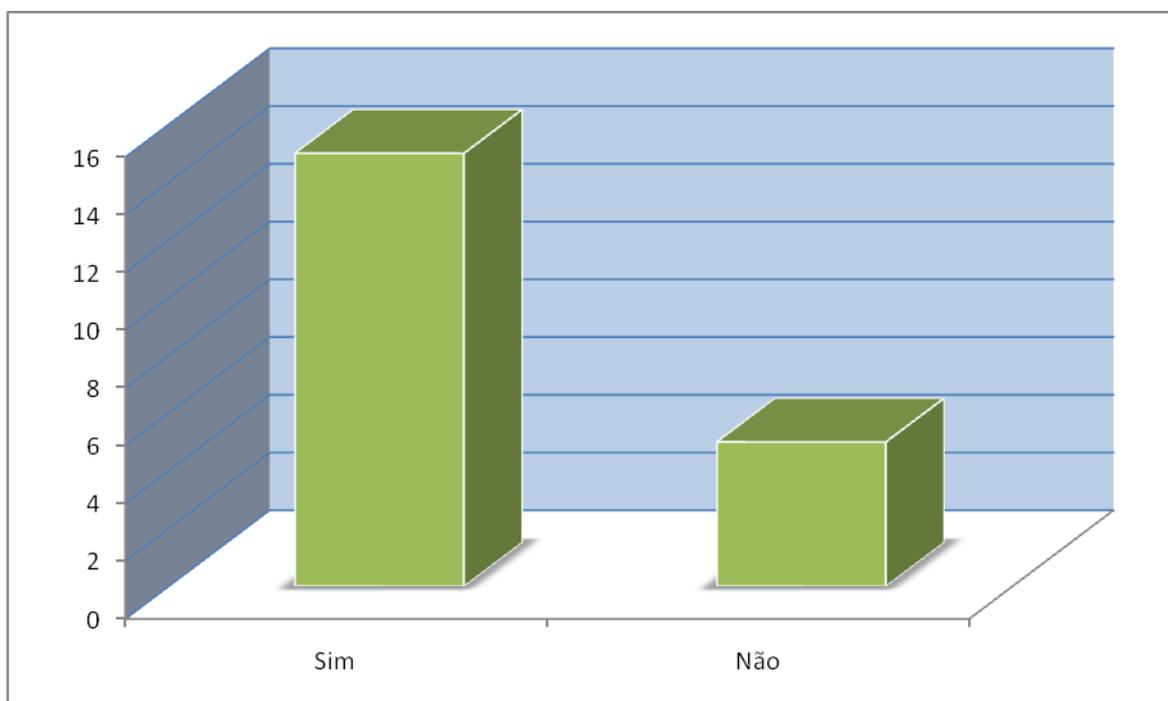
instrumentos utilizados para a mediação dos conflitos presenciados. 5% (01 estudante) informaram não ter realizado experiências práticas voltadas à “Educação Infantil”, logo, não tendo presenciado conflitos entre as crianças, nem tampouco, ter sido o responsável por mediar tais conflitos. 5% dos pesquisados (01 estudantes) afirma ter lançado mão de referenciais teóricos apreendidos durante a sua formação, bem como de experiências práticas, também realizadas durante seu trajeto acadêmico. Parcela significativa da amostra (35% - 07 estudantes) registra que os instrumentos utilizados durante a mediação de conflitos foram suas experiências práticas anteriores, realizadas durante sua formação como pedagogo, de forma conjunta com suas habilidades e conhecimentos prévios, já possuídos e independentes do processo de formação acadêmica. Por fim, 20% dos estudantes integrantes da amostra (04) afirmam ter utilizado a combinação de todos os instrumentos descritos nas opções referentes à questão 21, quais sejam, referenciais teóricos e experiências práticas aos quais foram submetidos durante a formação e habilidades e conhecimentos prévios que faziam parte de seu capital cultural, sem possuir vinculação com a formação em Pedagogia prestada pela Universidade de Brasília.

Ao serem questionados, na pergunta de número **22**, sobre ter “**encontrado dificuldades e/ou limitações para mediar situação de conflito entre as crianças na Educação Infantil**”, as respostas apresentadas foram as seguintes:

Tabela 23

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
Sim	15	75,0	75,0	75,0
Não	5	25,0	25,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 19



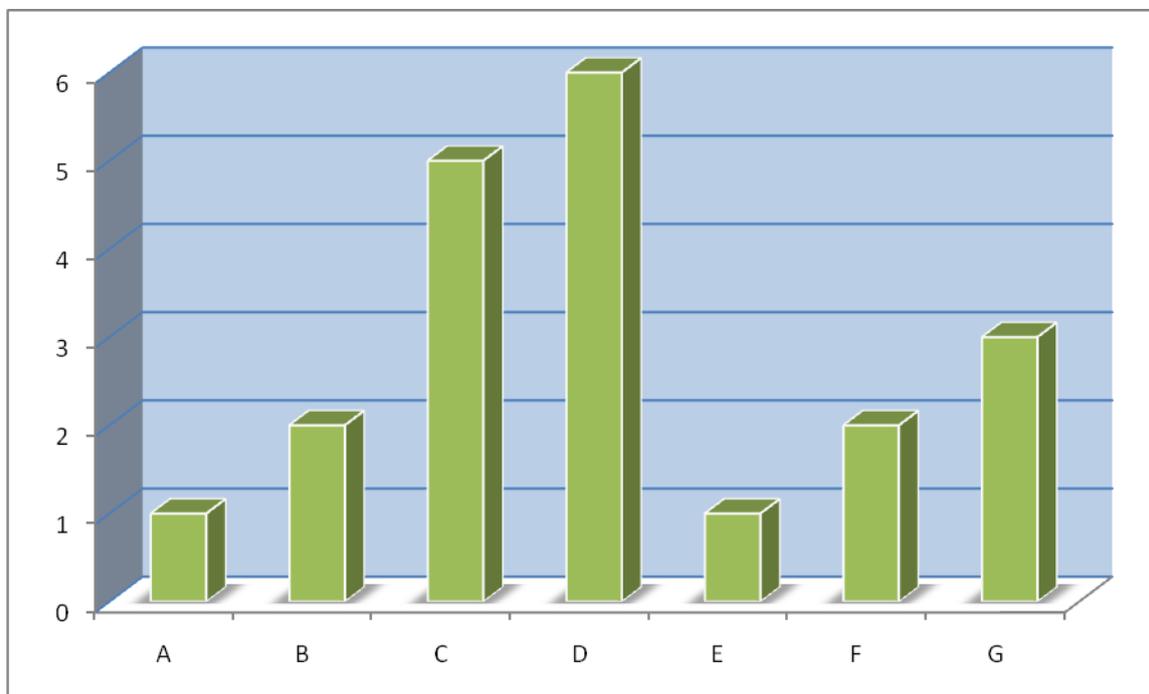
O gráfico nº 19 demonstra que parcela significativa da amostra (75% - 15 estudantes) afirmou ter encontrado dificuldades e/ou limitações para mediar situações de conflito verificadas entre crianças que se encontram na faixa etária referente à Educação Infantil. Em contrapartida, 25% dos participantes da amostra (05) informaram não ter encontrado nenhum tipo de dificuldade ou limitação para mediar as situações de conflito vivenciadas.

Em relação às “**dificuldades e limitações encontradas para mediar o conflito, no que se refere à Instituição Escolar**” (questão de número **23**), foram obtidas as seguintes informações:

Tabela 24

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
A - Ausência de percepção da I.E. quanto a existência de um problema	1	5,0	5,0	5,0
B - Desconhecimento das características e necessidades individuais dos alunos.	2	10,0	10,0	15,0
C - Ausência de projetos especif., a longo prazo.	5	25,0	25,0	40,0
D - Não encontrei dificuldade em relação à I.E.	6	30,0	30,0	70,0
E - Ausência de percepção como problema e desconhecimento das características. dos alunos.	1	5,0	5,0	75,0
F - Ausência de percepção como problema e ausência de projeto específico	2	10,0	10,0	85,0
G - Todos os fatores combinados	3	15,0	15,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 20



Pela observação gráfica, verifica-se que 5% dos participantes da pesquisa (01 estudante) consideram que a ausência de percepção da Instituição Escolar quanto à existência de um problema, qual seja, o conflito entre as crianças que se encontram na Educação Infantil, é a maior dificuldade encontrada. 10% (02 estudantes) alegam

que a maior dificuldade e/ou limitação percebida é o desconhecimento das características e necessidades individuais dos alunos, por parte da Instituição Escolar; 25% da amostra (05 estudantes) identificam a ausência de projetos pedagógicos específicos na Instituição Escolar, que abordem a questão a longo prazo como sendo o maior dificultador percebido; 30% dos participantes da pesquisa (06 estudantes) informam não ter encontrado dificuldades para mediar o conflito, no que se refere à Instituição Escolar.

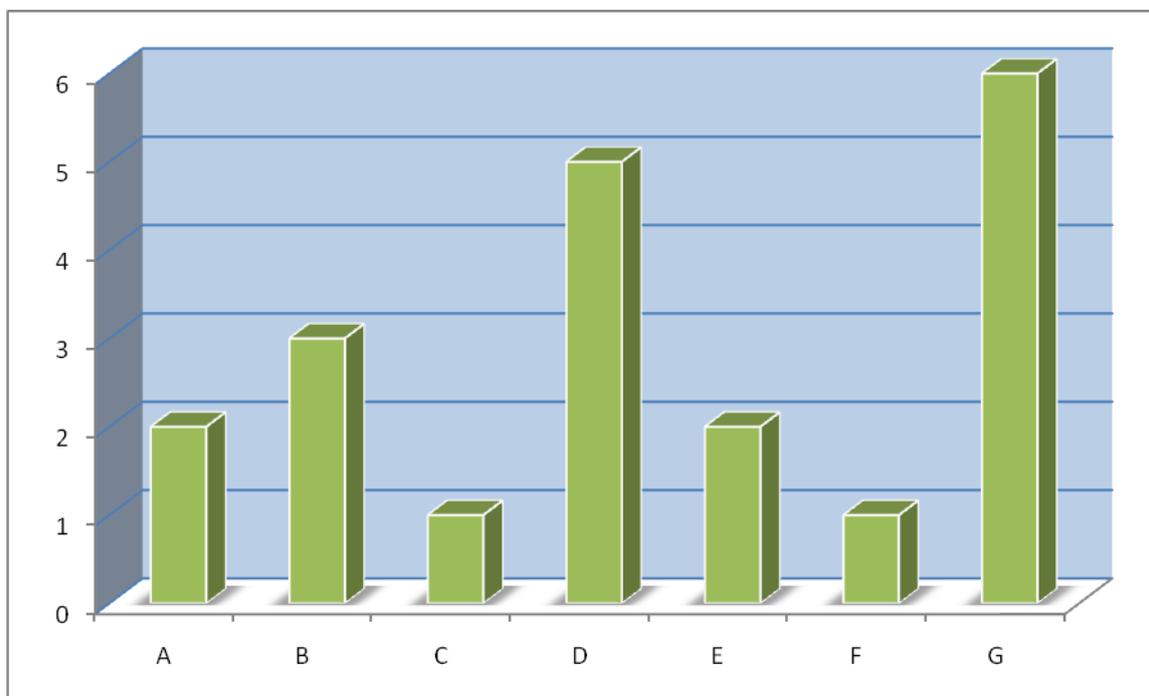
É oportuno registrar que 30% dos entrevistados (06 estudantes) consideram que as dificuldades encontradas se manifestam de forma combinada, sendo esta a distribuição: 15% (03 estudantes) consideram que todos os fatores relacionados se apresentam como dificuldades; 10% (02 estudantes) acreditam que a ausência de percepção, por parte da Instituição Escolar, quanto à existência de um problema combinada com a ausência de projetos pedagógicos específicos representam os pontos mais críticos; e 5% (01 estudante) afirmam que as principais dificuldades e/ou limitações encontradas na mediação de conflitos, mantido o foco na Instituição Escolar, são expressas pela combinação da ausência de percepção quanto à existência de um problema e o desconhecimento das características e necessidades individuais dos alunos.

Ao serem indagados, na questão de número **24**, sobre “**as dificuldades e limitações encontradas, no que se refere à relação Professores/Instituição Escolar, para mediar o conflito**”, foram estas as informações fornecidas pelos participantes da pesquisa:

Tabela 25

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
A - Falta de apoio aos professores por parte da Instituição Escolar	2	10,0	10,0	10,0
B - Ausência de treinamento específico para professores na Educação Infantil	3	15,0	15,0	25,0
C - Ausência de padronização de procedimentos e uniformização de condutas	1	5,0	5,0	30,0
D - Não encontrei dificuldade quanto à relação Professores/Instituição Escolar.	5	25,0	25,0	55,0
E - Falta de apoio aos professores; Ausência de treinamento específico.	2	10,0	10,0	65,0
F - Falta de apoio aos professores; Ausência de padronização de procedimentos e uniformização de condutas.	1	5,0	5,0	70,0
G - Todos os fatores combinados	6	30,0	30,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 21



O gráfico nº 21 demonstra que 10% dos estudantes (02) que integram a amostra consideram que a falta de apoio aos professores, por parte da Instituição Escolar, é a maior dificuldade enfrentada, ao se tratar do tema “mediação de

conflitos entre alunos da Educação Infantil”; 15% (03 estudantes) dizem que a ausência de treinamento específico para os professores da Educação Infantil é a principal limitação encontrada, enquanto 5% (01 estudante) acreditam que a ausência de padronização de procedimentos e uniformização de condutas dos professores, o que deveria ser promovido pela Instituição Escolar, é fator crítico a ser considerado.

A observação gráfica ainda comprova que 45% dos entrevistados (09 estudantes) consideram que as dificuldades encontradas se manifestam de forma combinada, quando considerada à relação Professores/Instituição Escolar. Nestes casos, a distribuição de relatos foi a seguinte: 30% (06 estudantes) consideram que todos os fatores relacionados se apresentam, de forma combinada, como dificuldades; 5% (01 estudante) acreditam que a falta de apoio aos professores e a ausência de padronização de procedimentos e uniformização de condutas, são, em conjunto, os maiores problemas sofridos pelo professor, ao se defrontar com a mediação de conflitos; e 10% (02 estudantes) afirmam que as principais dificuldades encaradas dizem respeito à falta de apoio aos professores e à ausência de treinamento específico.

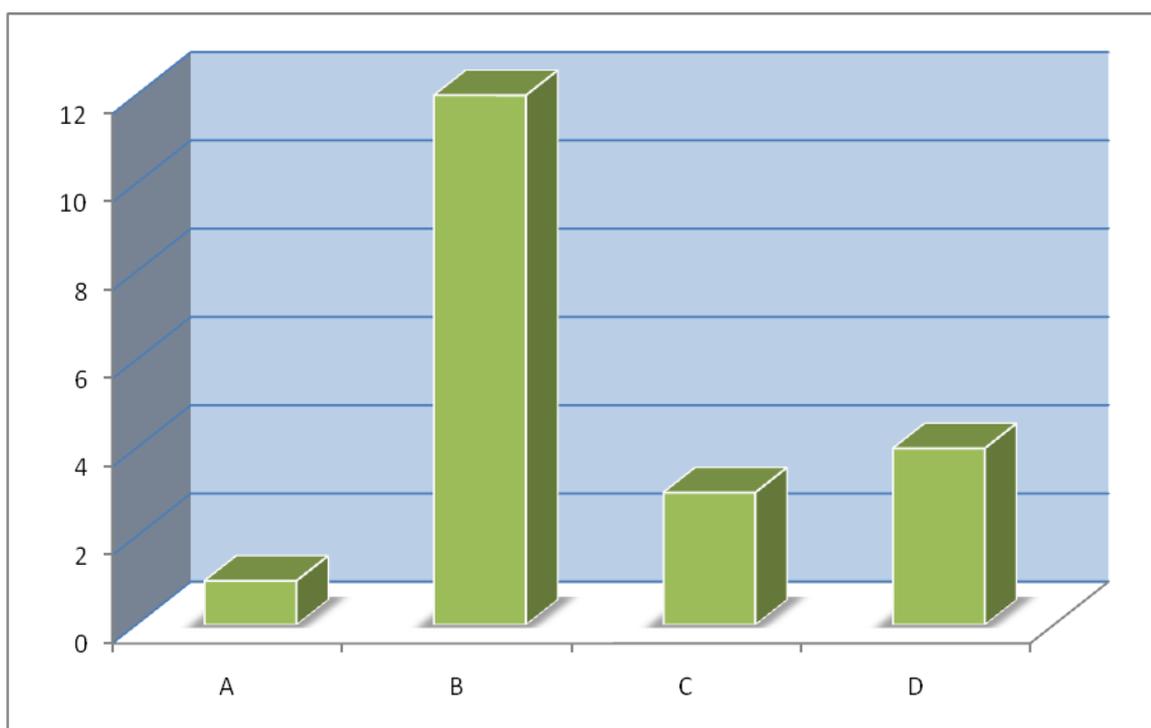
Por fim, observa-se que 25% dos participantes da pesquisa (05 estudantes) alegam que não encontraram dificuldades e/ou limitações que estivessem vinculadas ao relacionamento entre Professores/Instituição Escolar.

No que se refere às “**dificuldades e limitações encontradas, no que se refere à relação com os pais dos alunos**” (questão de número **25**), os dados fornecidos pelos entrevistados foram os seguintes:

Tabela 26

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
A - Resistência e Desentendimento dos pais com Professores e Instituição Escolar	1	5,0	5,0	5,0
B - Intervenções negativas dos pais junto aos filhos	12	60,0	60,0	65,0
C - Não encontrei dificuldade em relação aos pais dos alunos.	3	15,0	15,0	80,0
D - Combinação dos dois fatores apontados como dificuldades/limitações	4	20,0	20,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 22



Por meio do gráfico nº 22, é possível observar que 5% dos pesquisados (01 estudante) informaram que, no que se refere à relação com os pais dos alunos, a maior dificuldade encontrada é a resistência e os desentendimentos que partem destes responsáveis, sejam voltados aos professores ou à própria Instituição Escolar; já 60% da amostra (12 alunos) asseveram que a maior dificuldade percebida diz respeito às intervenções negativas dos pais junto aos seus filhos,

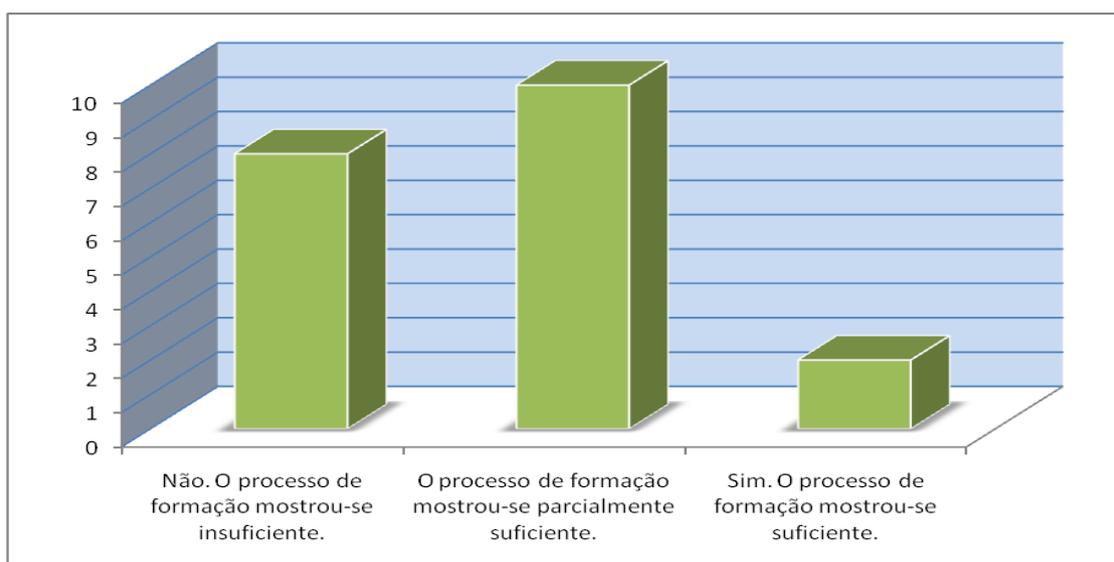
como, por exemplo, a falta de imposição de limites e a superproteção; ainda, 20% dos participantes da pesquisa (04) dizem que as dificuldades encontradas em relação aos pais são expressas pela combinação dos dois fatores apresentados, quais sejam, resistência e desentendimentos provocados pelos pais junto aos professores e à Instituição Escolar e a intervenção negativa junto aos filhos. Por fim, os 15% restantes (03 estudantes) afirmam não ter encontrado dificuldades para mediar conflitos entre as crianças, dificuldades estas que estivessem relacionadas aos pais destes alunos.

Ao serem questionados, na pergunta de número **26**, se o “**processo de formação em Educação Infantil mostrou-se suficiente para auxiliá-los na mediação do conflito**”, os integrantes da pesquisa emitiram as seguintes opiniões:

Tabela 27

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
Sim. O processo de formação mostrou-se suficiente.	2	10,0	10,0	10,0
O processo de formação mostrou-se parcialmente suficiente.	10	50,0	50,0	60,0
Não. O processo de formação mostrou-se insuficiente.	8	40,0	40,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 23



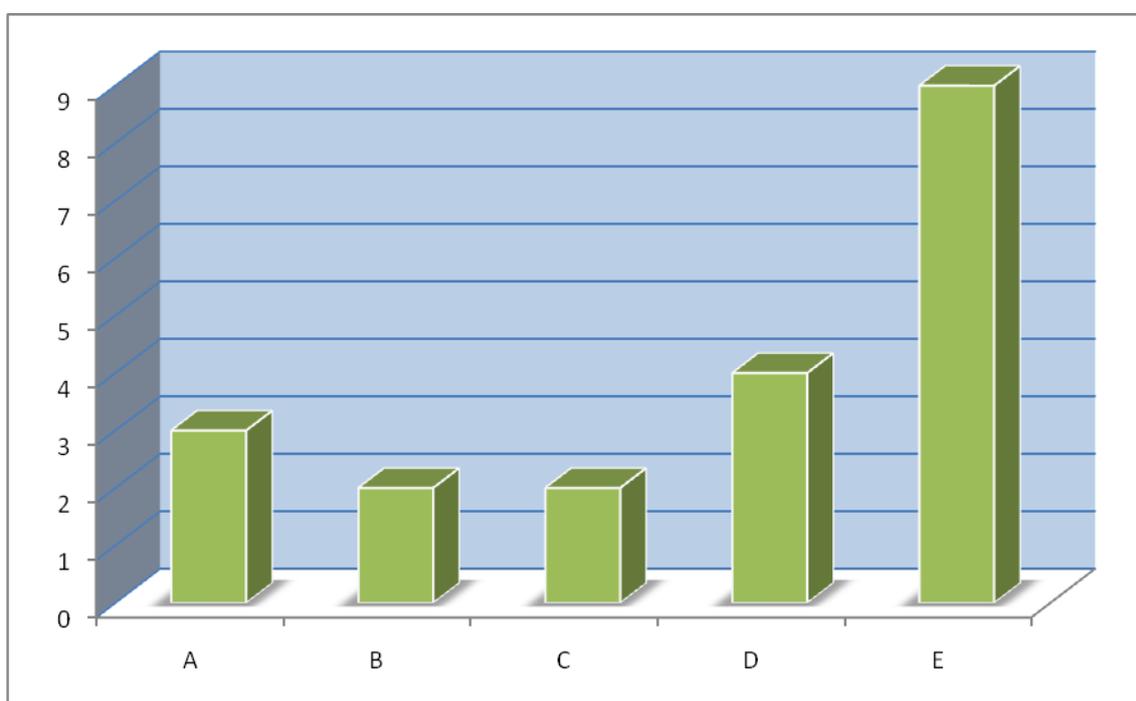
Ao verificar os dados expressos no gráfico nº 23, percebe-se que 10% dos estudantes (02) consideram que o processo de formação em Educação Infantil, ao qual foram submetidos no curso de Pedagogia, mostrou-se “suficiente” para auxiliá-los na mediação de conflitos entre os alunos que se encontram neste período educacional; por outro lado, 50% da amostra (10 estudantes) afirmaram que seu processo de formação em Educação Infantil foi “parcialmente suficiente”, ao se pensar no auxílio trazido durante a mediação de conflito entre as crianças. Registre-se que 40% dos entrevistados (08 estudantes) asseveraram que o processo de formação em Educação Infantil, ao qual foram submetidos durante o curso de Pedagogia na Universidade de Brasília, foi “insuficiente” como forma de contribuição para a busca de soluções durante a mediação de conflitos entre os alunos.

Indagados, na questão de número **27**, sobre as “**formas utilizadas para atualização quanto ao campo de conhecimento da Educação Infantil**”, os participantes da pesquisa se manifestaram como a seguir demonstrado:

Tabela 28

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
Revistas específicas do assunto.	3	15,0	15,0	15,0
Livros específicos do assunto.	2	10,0	10,0	25,0
Sites na internet específicos sobre o assunto.	2	10,0	10,0	35,0
Não me mantenho atualizado por meio de nenhum recurso.	4	20,0	20,0	55,0
Utilização de dois ou mais meios de atualização	9	45,0	45,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 24



Percebe-se pela leitura do gráfico nº 24 que 15% dos estudantes pesquisados (03) se mantêm atualizados quanto ao campo de conhecimento da Educação Infantil por meio de revistas específicas que versam sobre o assunto; 10% (02 estudantes) afirmam que esta atualização é realizada por meio de livros específicos sobre o tema; ainda 10% dos integrantes da amostra (02 estudantes) se utilizam de sites

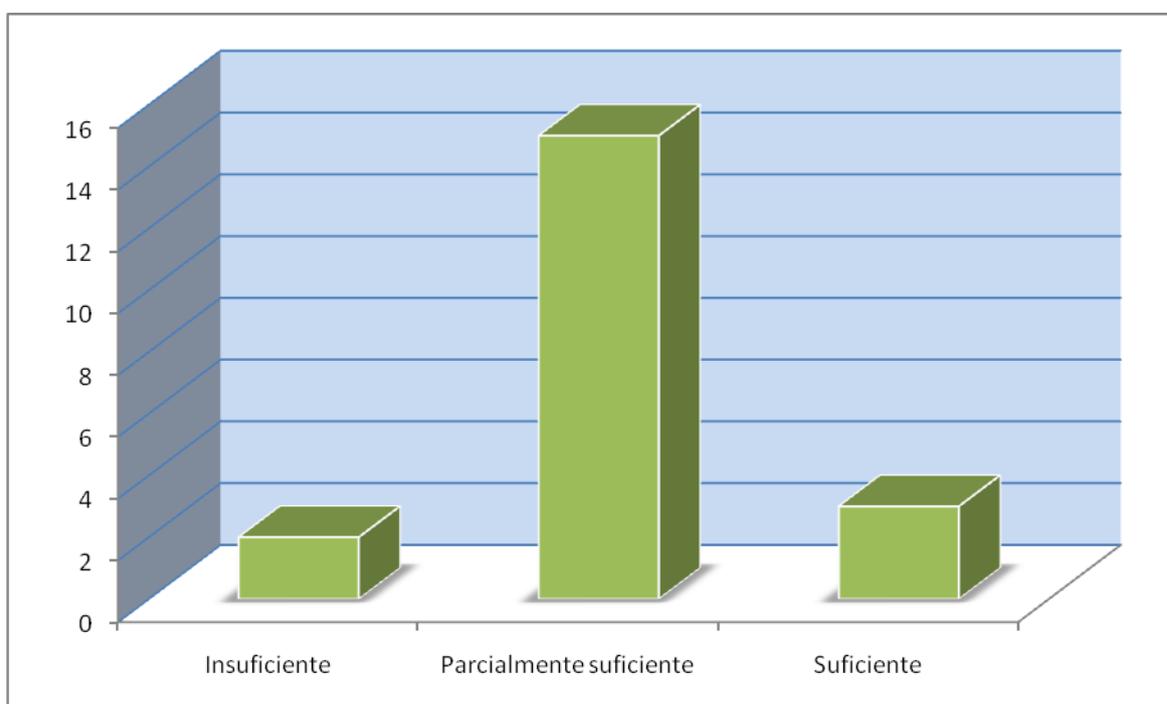
específicos na internet para manter sua atualização. Já 45% (09 estudantes) afirmaram que se utilizam da combinação de dois ou mais dos meios descritos para que se mantenham atualizados sobre a área específica (Educação Infantil). É oportuno registrar que 20% da amostra (04 estudantes) declararam que não se mantêm atualizados, por meio de nenhum recurso, quanto à área de conhecimento da Educação Infantil.

Perguntados, na questão de número **28**, sobre a “**avaliação global quanto à própria formação acadêmica, para atuação futura como pedagogo**”, os dados verificados na coleta foram os seguintes:

Tabela 29

Respostas válidas	Frequência	Percentuais	Percentuais válidos	Percentuais acumulados
Insuficiente	2	10,0	10,0	10,0
Parcialmente suficiente	15	75,0	75,0	85,0
Suficiente	3	15,0	15,0	100,0
TOTAL:	20	100,0	100,0	

Gráfico nº 25



Na análise do gráfico nº 25 é possível perceber que 10% dos estudantes (02) que integram a amostra caracterizam, de forma global, como “insuficiente” sua formação acadêmica no curso de Pedagogia; 75% dos estudantes pesquisados (15) avaliam sua formação acadêmica como “parcialmente suficiente”, enquanto 15% (03 estudantes) acreditam que, de forma global, sua formação acadêmica no curso de Pedagogia foi “suficiente” para assegurar sua atuação futura como pedagogo.

6.2 – Análise dos Dados

A partir deste momento, pretende-se realizar cuidadosa análise, na qual serão abordados os resultados obtidos por meio do questionário aplicado junto aos estudantes formandos do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, cursando entre o 7º e o 10º períodos letivos, com interesse em atuar futuramente na área de Educação Infantil. O propósito desta análise é traçar considerações e apresentar sugestões que venham a contribuir para o encontro de soluções ao problema inicialmente proposto neste estudo.

Neste sentido, torna-se interessante relembrar o questionamento inicialmente apresentado:

Como o pedagogo em formação avalia, de forma global, o capital cultural adquirido durante o processo de graduação pela Universidade de Brasília, bem como, de modo específico, em relação à mediação de conflitos, envolvendo crianças na Educação Infantil?

Tendo por base a verificação das respostas obtidas e também a realização de correlações entre os resultados alcançados, pode-se observar que as considerações referentes ao problema acima descrito encontram-se basicamente fundamentadas em três blocos de análise, que puderam ser identificados com bastante precisão e nitidez:

1. O tratamento dispensado pela Faculdade de Educação ao objeto de aprendizagem específico “Educação Infantil”, durante o curso de Pedagogia ministrado pela Universidade de Brasília;
2. As diferentes realidades vivenciadas pelos graduandos, dentro da Universidade, durante o estudo da Educação Infantil, e fora dela, ao atuarem efetivamente junto às Instituições Escolares; e
3. A maneira como as Instituições Escolares dão tratamento aos problemas recorrentes na área da Educação Infantil, especificamente quanto à mediação de conflitos entre as crianças, sem o estabelecimento de políticas e estratégias claras envolvendo os docentes e os preparando para lidar com estas situações.

Realizadas estas observações iniciais, passaremos à apresentação e à discussão, de forma individual, das considerações e sugestões propostas, indicando,

inclusive, quais dados e correlações específicas direcionaram este estudo ao encontro de tais conclusões.

Ao analisar de que forma o público pesquisado caracteriza a formação teórica e prática, oferecida pela Faculdade de Educação, com direcionamento para a Educação Infantil, bem como a abordagem teórica e prática dos conteúdos ministrados por meio de cada disciplina do curso de Pedagogia, tornou-se interessante realizar correlações entre os dados obtidos nas questões 4, 5, 8, 9 e 10.

Por meio destas correlações é possível inferir que os graduandos do curso de Pedagogia encontram-se medianamente satisfeitos frente à formação teórica fornecida pela Faculdade de Educação, com foco em Educação Infantil. Esta interpretação é corroborada pelo fato de que, ainda segundo os dados obtidos, a abordagem teórica das disciplinas ministradas apresentou conceitos que se encontram em intervalo qualitativo razoavelmente adequado às expectativas dos estudantes pesquisados.

Entretanto, a correlação entre os dados obtidos nas questões de n^{os}. 5 e 9 aponta para uma formação prática em Educação Infantil considerada insuficiente, embora a abordagem prática das disciplinas tenha sido considerada mediana. Esta verificação gera a necessidade de uma análise mais profunda, em que se torna necessário recorrer a outras informações coletadas. A pergunta a ser respondida é: A insuficiência relatada pelos participantes da pesquisa quanto à formação prática está relacionada com o número de disciplinas voltadas à Educação Infantil (aspecto quantitativo) ou à possibilidade de vivenciar momentos práticos nas disciplinas já existentes (aspecto qualitativo)?

Ao analisar os dados coletados na questão 14 (levantamento realizado quanto à quantidade de disciplinas, cursadas pelos entrevistados, voltadas à Educação Infantil), torna-se possível inferir que no atual currículo do curso de Pedagogia há disciplinas que abordem a Educação Infantil em número razoavelmente adequado. Esta observação pode ser verificada ao observar o resultado dos dados coletados nesta questão, onde grande parte da amostra dos estudantes realizou disciplinas relacionadas à Educação Infantil.

Ainda dando prosseguimento a esta análise, utilizando a correlação entre as questões n^{os}. 5 e 12, verificamos que entre 70% e 75% dos estudantes pesquisados, além de considerar a formação prática em Educação Infantil insuficiente, recorrem à

disciplina Projeto 4, destinada à realização de experiências práticas, para tentar suprir esta deficiência percebida durante o curso.

O Projeto 4 demonstra ser o único momento em que há a possibilidade de envolvimento mais direto com situações práticas com a Educação Infantil. Destaca-se que mesmo esta disciplina poderá assumir outro direcionamento, de acordo com a escolha do estudante do curso de Pedagogia.

Frente aos dados apresentados e às correlações realizadas, infere-se, portanto, que a insuficiência detectada não diz respeito à quantidade de disciplinas que se aproximam da Educação Infantil, mas sim, à ausência da possibilidade de aplicação prática nas disciplinas já existentes.

Como possível solução para o que foi constatado, sugere-se a inserção de “momentos de prática” nas disciplinas existentes no fluxo curricular do curso de Pedagogia e que atualmente já possuam direcionamento ou se aproximem da área específica “Educação Infantil”.

Ainda mantendo-se sob enfoque aspectos teóricos e práticos referentes à formação em Pedagogia, especificamente quanto à área Educação Infantil, a realização de outras correlações (interpretação dos dados levantados por meio das questões n^{os}. 4, 5 e 10) demonstram haver descontentamento por parte dos estudantes pesquisados quanto ao modo como teoria e prática se relacionam nas disciplinas direcionadas à Educação Infantil. Este relacionamento, se realizado de maneira ineficiente, não compromete apenas uma ou outra abordagem (teórica ou prática), mas sim, impacta como um todo e de forma negativa a preparação do graduando.

Realizada esta verificação, compete-nos sugerir que a Faculdade de Educação busque uma maior e melhor integração entre o conteúdo teórico abordado nas disciplinas que compõem o curso de Pedagogia e a realidade prática que será efetivamente vivenciada pelo pedagogo, quanto estiver atuando em campo.

Dando prosseguimento a esta etapa de análise crítica, cabe registrar que mesmo que a abordagem e formação teórica e prática se mostrem suficientes é fundamental que o estudante de Pedagogia não encontre outras dificuldades para direcionar sua formação acadêmica, vislumbrando em qual área específica pretende atuar. Entretanto, a análise de alguns dos dados coletados (correlação entre as questões n^{os}. 6 e 7) demonstra que os integrantes da amostra pesquisada encontrariam obstáculos para direcionar sua formação para a Educação Infantil.

Os resultados apresentados na questão nº 6 (referente à possibilidade que o currículo de Pedagogia proporciona para direcionar a formação para um campo específico de atuação) evidenciam percentuais muito próximos entre estudantes que acreditam que há a possibilidade de direcionamento da própria formação e os que negam haver esta possibilidade. Infere-se que esta proximidade de respostas indicaria que, entre os estudantes, há a existência de dúvidas que podem estar baseadas ou na ausência de clareza do currículo acadêmico ou na inexistência de “rumos acadêmicos” estruturalmente bem definidos. Ainda corroborando o que se pretende defender, destaca-se que parcela significativa dos estudantes pesquisados afirma não perceber maior enfoque das disciplinas ministradas quanto a um campo de atuação específico (dados coletados pela aplicação da questão nº 7), enquanto o grupo restante acredita que este enfoque aponta para o Ensino Fundamental e/ou para a Educação Infantil e/ou para a Educação de Jovens e Adultos. Mais uma vez parece presente a existência de dúvidas quanto ao que pretende o currículo do curso de Pedagogia.

Mas quais seriam as formas possíveis de facilitar o percurso do estudante de Pedagogia, permitindo que ele direcione a sua formação por meio do rol de disciplinas (obrigatórias e optativas) disponíveis na graduação? Infere-se que as respostas a esta pergunta passam necessariamente pela necessidade de conhecer suficientemente bem o “caminho” que será trilhado, contando com o apoio de um “guia” responsável pela condução do estudante durante o curso.

Caso esta interpretação seja correta, resta-nos sugerir a efetiva implementação e atuação da figura do orientador pedagógico, conforme já previsto no projeto acadêmico do curso de Pedagogia, com o propósito de acompanhar o estudante durante toda a graduação, auxiliando-o e aconselhando-o principalmente quanto ao direcionamento a ser dado ao seu processo de formação. Cabe, portanto, ao orientador pedagógico ser o “guia” do graduando. Definido quem auxiliará o estudante em sua condução durante o curso, resta estabelecer os potenciais caminhos a serem seguidos.

Justamente por tal motivo, é extremamente importante que as disciplinas que integram o curso sejam identificadas e compreendidas de forma clara pelos estudantes de Pedagogia. Partindo-se desta observação, sugere-se que a Faculdade de Educação realize a formatação precisa de fluxos curriculares alternativos, que contemplem todas as disciplinas obrigatórias e optativas,

agrupando-as por similaridade e/ou complementação, estabelecendo a efetiva ligação entre elas e demonstrando a influência que exercem sobre os rumos do curso. Não se trata de buscar o “engessamento” do curso de Pedagogia, mas, ao contrário, permitir que o estudante realize de forma consciente a escolha dos caminhos a serem seguidos, com o propósito de direcionar sua formação para uma ou mais das diferentes áreas de atuação do pedagogo.

Ainda levando-se em consideração a possibilidade de reavaliação do fluxo curricular e das disciplinas que o integram, cabe também sugerir que se verifique a oportunidade de promover a alteração do “*status*” de algumas disciplinas. Dada a importância de alguns dos conteúdos tratados nas disciplinas hoje disponíveis e sua estreita relação com a formação do pedagogo, talvez fosse oportuna a transformação de algumas destas disciplinas, que no fluxo atual são consideradas optativas, alterando-as para obrigatórias. Do mesmo modo, outras disciplinas, que embora possuam conteúdo que agregue valor ao capital cultural do pedagogo em formação, provavelmente teriam seu *status* alterado de obrigatória para optativa. Os critérios para que estas alterações fossem procedidas seriam determinados pela Faculdade de Educação, mantendo-se como foco principal quais disciplinas efetivamente preparam e direcionam o pedagogo em formação para uma área de atuação específica dentro da carreira.

Neste sentido, sugere-se, de pronto, a transformação da disciplina “Educação Infantil” de “disciplina optativa” para “disciplina obrigatória”, visto que, inegavelmente, a atuação junto aos alunos em suas séries iniciais representa um dos principais campos onde a Pedagogia e seus profissionais se fazem extremamente necessários. Esta sugestão baseia-se, ainda, na análise da correlação entre os dados levantados nas questões de n^{os}. 14 e 15, que demonstra que parcela significativa dos estudantes que cursaram alguma disciplina voltada à área “Educação Infantil”, elegeram a disciplina que recebe o mesmo nome como um de seus referenciais para a própria formação.

Realizada esta primeira etapa, cabe, agora, verificar quais correlações abordam de maneira mais específica aspectos relacionados à Educação Infantil, aos agentes envolvidos e à mediação de conflitos entre as crianças que se encontram nesta fase de desenvolvimento.

Pelo que foi dito até aqui, é possível perceber a importância da realização de experiências práticas durante o curso, como instrumento responsável por agregar

valor à formação do pedagogo. Em complementação a esta verificação, é relevante destacar que, em mundo sujeito a constantes mudanças e à evolução das relações sociais, o pedagogo deve se manter permanentemente atualizado, com o propósito de compreender como tais relações se apresentam e influenciam a Educação Infantil.

Dito isso, e recorrendo à correlação entre as informações prestadas pelos estudantes pesquisados, especificamente nas questões de n^{os}. 13 e 27, fica evidente que a Faculdade de Educação exerce papel fundamental quanto à geração de estímulos para os graduandos, seja no sentido de fomentar a participação em experiências práticas, seja com o propósito de manter o estudante de Pedagogia sempre atualizado. Feita esta inferência, sugere-se a criação e promoção de estratégias, por parte da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que estimulem a participação do estudante de Pedagogia em eventos educacionais, que possuam abordagem prioritariamente prática e sejam voltados ao estudo da Educação Infantil, com o propósito de manter o graduando próximo à realidade que irá vivenciar após formado e constantemente atualizado.

Estas ações são fundamentais, principalmente quando consideramos que um de seus propósitos é permitir ao pedagogo identificar com clareza o cenário do qual fará parte ao atuar na Educação Infantil. Perceber o meio onde está inserido, saber reconhecer os agentes que interferem neste meio e o papel que eles exercem é imprescindível para a atuação de qualquer profissional, seja qual for a área específica. Não seria diferente ao falarmos da Pedagogia, do pedagogo e, especificamente, da Educação Infantil.

Verificada a importância do cenário em que o pedagogo atuará, é oportuno recorrer às correlações obtidas durante a análise dos resultados das questões n^{os}. 22, e 23, 24 e 25. Estas questões versaram sobre as dificuldades do pedagogo que se vê frente à necessidade de mediar os conflitos, que frequentemente ocorrem entre os alunos que se encontram na Educação Infantil, e como os agentes envolvidos (pedagogo, alunos, instituição escolar e pais) interagem e impactam nos resultados do processo de mediação.

Cabe observar que, ao falar de mediação de conflitos, não se deve considerar a existência de situações pontuais que pouco representam no processo de formação e desenvolvimento das crianças. Ao contrário, seja por sua frequência ou por seus reflexos na formação do indivíduo, o conflito entre os alunos da Educação Infantil

deve ser tratado de forma séria e criteriosa, vislumbrando-se, sempre, as consequências que poderão ser percebidas ao longo de toda a vida estudantil da criança.

Por estes motivos, e mais uma vez ressaltando a importância das disciplinas que integram o curso de Pedagogia, sugere-se que, durante o curso, um dos temas abordado por uma ou mais disciplinas da graduação seja o estudo detalhado dos agentes envolvidos no processo de Educação Infantil, quais sejam, crianças, professores e pedagogos, pais e responsáveis e Instituição Escolar, com ênfase em sua interdependência, comportamento, influência e interação.

Ainda sob o enfoque dos agentes envolvidos no processo em que se dá a Educação Infantil, é essencial ressaltar o papel de dois destes atores, que em regra, não têm sua importância e influência reconhecidas durante o processo de mediação de conflitos entre alunos em fase de desenvolvimento. As Instituições Escolares e os pais exercem função extremamente relevante neste cenário e sua postura, seja ela adequada ou não, gera consequências que irão interferir diretamente na atuação do pedagogo.

Esta inferência é corroborada ao utilizarmos, mais uma vez, as correlações realizadas entre os resultados levantados nas questões nºs. 22, 23, 24 e 25. Por meio destas questões é possível verificar que as principais dificuldades encontradas pelo pedagogo durante sua atuação na Educação Infantil estão diretamente relacionadas à forma como Instituição Escolar e pais se posicionam frente à realidade da mediação de conflitos. Os estudantes de Pedagogia que fizeram parte da pesquisa ressaltaram, por exemplo, o quanto a ausência de projetos pedagógicos específicos nas Instituições Escolares e a falta de apoio e treinamento destinados ao professor impactam negativamente a condução de conflitos entre os alunos. Da mesma maneira, a amostra pesquisada aponta que a intervenção negativa dos pais junto aos filhos (por meio de proteção excessiva e ausência de limites para a criança) representa obstáculo extremamente significativo para o pedagogo.

Não se pode esquecer, como já dito anteriormente, que os conflitos entre as crianças não representam fato isolado ou sem importância. Durante as fases iniciais de desenvolvimento do aluno, encontrar soluções adequadas para estes conflitos é fundamental, considerando que, também a partir destas experiências, serão agregados à criança em formação valores relacionados a comportamento, postura e à forma de lidar com obstáculos que serão encontrados durante toda a vida.

Com base nestas observações, torna-se possível constatar a importância da existência e efetiva aplicação de projetos pedagógicos nas Instituições Escolares. Tais projetos deverão identificar a existência de conflitos entre as crianças de 0 a 5 anos e a mediação destes conflitos como questões a serem sistemicamente tratadas. Justamente por isso, deverão prever, ainda, a realização de treinamentos periódicos para pedagogos e professores, buscando a padronização de procedimentos e uniformização de condutas de todo o quadro docente que atua junto aos alunos da Educação Infantil.

Ao chegarmos neste ponto da análise crítica, é oportuno traçar algumas considerações sobre como o pedagogo em formação pela Universidade de Brasília avalia o capital cultural adquirido durante o seu curso.

Ao realizar o estudo do capital cultural, no capítulo 4 deste trabalho acadêmico, foi possível verificar que ele se apresenta em três diferentes estados, quais sejam, o capital cultural incorporado, o capital cultural objetivado e o capital cultural institucionalizado.

Torna-se relevante registrar que a titulação como graduado pela Universidade de Brasília representa, por si só, fator agregador ao capital cultural do pedagogo. Ser formado pela UnB pressupõe a aquisição de conhecimentos e competências durante o processo de formação que representarão diferenciais quando postos no momento da atuação profissional. Obviamente, estas inferências não estão calcadas nos dados coletados por meio desta pesquisa. Entretanto, encontram embasamento na própria percepção existente entre os que atualmente fazem parte do corpo discente da UnB, também entre aqueles que pretendem ingressar naquela Universidade, bem como entre as instituições e organizações que integram e influenciam o mercado de trabalho. Cabe inferir, portanto, que o capital cultural institucionalizado, do qual o pedagogo formado pela UnB se torna possuidor, é reconhecidamente relevante para o desempenho e sucesso profissionais.

Entretanto, ao tentar verificar como o pedagogo em formação avalia seu capital cultural incorporado, as correlações dos dados evidenciados nas respostas das questões n^{os}. 5, 17 e 28 nos levam a algumas reflexões.

Percebe-se, por meio da questão n^o 28 que os estudantes pesquisados avaliam que, de forma global, a formação acadêmica em Pedagogia, prestada pela Universidade de Brasília, é medianamente satisfatória. Infere-se, a partir destes dados, que, embora o curso de Pedagogia já se encontre em patamar relativamente

adequado às expectativas de seus graduandos, ainda assim, há melhorias que, em sendo realizadas, poderão contribuir para o aprimoramento da formação ministrada.

Como já visto nesta análise, a inclusão de experiências práticas durante o curso de Pedagogia representaria significativa melhoria almejada pelos estudantes pesquisados. Esta inferência encontrou embasamento em diversos momentos, durante a realização deste trabalho.

Todas estas informações, quando interpretadas de maneira conjunta nos remetem à consideração de que as experiências práticas na Educação Infantil, seja durante o processo de formação ou mesmo em momentos anteriores ou posteriores à graduação, possuem grande relevância como forma de agregação de valor ao capital cultural incorporado do pedagogo em formação.

Da mesma forma, partindo para uma verificação mais específica, quanto à mediação de conflitos, e recorrendo às correlações dos dados obtidos nas questões n^{os}. 19, 20 e 21, é possível constatar que parcela significativa do capital cultural incorporado pelo pedagogo em formação que pretende desempenhar suas atribuições na Educação Infantil, e que lidará de forma frequente com a mediação de conflitos, deriva de atuações empíricas, consideradas as experiências práticas durante o curso e as habilidades e conhecimentos dos quais era previamente detentor.

Em suma, foi possível verificar, ao longo desta análise que, por meio de pequenas, porém significativas, correções de percurso seria possível buscar maior alinhamento entre as expectativas dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e a formação efetiva que passará a fazer parte do capital cultural do pedagogo.

Entretanto, o mais importante a ser registrado é o fato de que quaisquer melhorias desejadas não dependerão somente da Faculdade de Educação, mas também, e em mesma proporção, da participação e do engajamento do estudante de Pedagogia. Todos estes fatores, quando combinados, contribuirão para alcançar excelência na atuação do pedagogo formado pela Universidade de Brasília.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo acadêmico não possui a pretensão de esgotar o tema abordado nem, tampouco, sugerir profundas alterações nos procedimentos e processos já realizados pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Tentou-se, somente, por meio de referenciais bibliográficos e de um trabalho de pesquisa, buscar argumentos que viessem contribuir para a identificação de algumas questões que podem interferir nos resultados desejados tanto pela FE quanto pelos estudantes do Curso de Pedagogia da UnB. Ambos enxergam a adequada formação do graduando não só como a porta de entrada para um mercado de trabalho competitivo e em constante mudança, mas também como um dos principais instrumentos responsáveis por contribuir para o processo de desenvolvimento escolar de nossas crianças.

O trabalho desempenhado pela Universidade de Brasília e por sua Faculdade de Educação é merecedor do respeito e da admiração não só daqueles que anseiam conquistar a adequada formação em Pedagogia, mas, também daqueles que entregam seus filhos nas mãos de pedagogos e professores que cumprem suas atribuições no cenário educacional atual. Justamente por tais motivos, acredita-se que a Faculdade de Educação tem procurado formar profissionais do campo da Pedagogia de maneira cada vez melhor, tornando-os mais aptos a desempenhar seu papel como educadores.

Portanto, como já dito anteriormente, coube a este estudo a função de ouvir os pedagogos em formação para que, de acordo com a sua percepção, fosse factível apontar possíveis lacunas de aprendizagem que ainda persistiriam no curso de Pedagogia. Foi a utilização desta abordagem que, ao final do estudo, permitiu compreendermos, um pouco melhor, o capital cultural adquirido pelo graduando de Pedagogia, mas especificamente no que se refere à Educação Infantil e à mediação de conflitos entre as crianças que se encontram nesta fase de desenvolvimento educacional.

É extremamente relevante ressaltar que a própria delimitação do objeto de análise, qual seja, a abordagem sobre aspectos da formação em Pedagogia com foco na Educação Infantil e especial atenção à mediação de conflitos entre as crianças, tornou consideravelmente difícil a tarefa de reunir graduandos que atendessem aos pré-requisitos do estudo e que representassem amostra adequada

para a realização de coleta de dados. Justamente pelo fato de o fluxo curricular existente não identificar com clareza o caminho percorrido pelo graduando que buscou direcionar sua formação para a Educação Infantil, como área específica, o simples momento de analisar em quais disciplinas poderiam ser encontrados este graduando representou obstáculo bastante significativo.

Ainda assim, mesmo verificadas algumas dificuldades durante sua elaboração, este estudo, após concluídas as fases de pesquisa e argumentação, direcionou seus resultados para as seguintes sugestões e considerações:

- Inserção de “momentos de prática” nas disciplinas existentes no currículo acadêmico e que atualmente já possuam direcionamento ou se aproximem da área específica “Educação Infantil”;
- Busca, por parte da Faculdade de Educação, de uma maior e melhor integração entre o conteúdo teórico abordado nas disciplinas que integram o curso de Pedagogia e a realidade prática que será efetivamente vivenciada pelo pedagogo quando estiver atuando em campo;
- Efetiva implementação e atuação da figura do orientador pedagógico, conforme já previsto no projeto acadêmico do curso de Pedagogia, com o propósito de acompanhar o estudante durante toda a graduação, auxiliando-o e aconselhando-o principalmente quanto ao direcionamento a ser dado ao seu processo de formação;
- Reavaliação do fluxo curricular e das disciplinas atualmente existentes, considerando, inclusive, a possibilidade de alteração de *status* de algumas disciplinas (transformação de obrigatórias em optativas ou vice-versa). Sugere-se, de pronto, a transformação da disciplina “Educação Infantil” de “disciplina optativa” para “disciplina obrigatória”;
- Formatação precisa de fluxos curriculares alternativos, que contemplem todas as disciplinas obrigatórias e optativas, e que permitam ao estudante de Pedagogia escolher com clareza quais caminhos seguir durante o curso, com o propósito de direcionar sua formação para uma ou mais das diferentes áreas de atuação do pedagogo.
- Criação de estratégias, por parte da Faculdade de Educação, que estimulem a participação do estudante de Pedagogia em eventos educacionais que possuam abordagem prioritariamente prática e sejam voltados ao estudo da

Educação Infantil, com o propósito de manter o graduando atualizado e próximo à realidade que irá vivenciar após formado;

- Definição de disciplina específica responsável por realizar, dentro de sua área de aprendizagem, o estudo detalhado dos agentes envolvidos no processo de Educação Infantil, quais sejam, crianças, professores e pedagogos, pais e responsáveis e Instituição Escolar, com ênfase em sua interdependência, comportamento e forma de atuação;
- Constatação da importância de projetos pedagógicos nas Instituições Escolares que identifiquem a existência de conflitos entre as crianças de 0 a 5 anos e a sua mediação como questões a serem sistemicamente tratadas e prevejam a realização de treinamentos periódicos, buscando a padronização de procedimentos e uniformização de condutas de todo o quadro docente que atua junto aos alunos da Educação Infantil;
- Observação da relevância das experiências práticas na Educação Infantil, como forma de agregação de valor ao capital cultural incorporado do pedagogo em formação;
- Constatação de que parcela significativa do capital cultural incorporado pelo pedagogo em formação que pretende desempenhar suas atribuições na Educação Infantil deriva de atuações empíricas, consideradas as experiências práticas realizadas durante o curso e as habilidades e conhecimentos dos quais era previamente detentor.

Por fim, ressalta-se, mais uma vez, que, embora os rumos adotados pela Faculdade de Educação, quanto ao processo de formação do graduando em Pedagogia da UnB, já estejam direcionados para o alcance do sucesso do pedagogo, o que é meritoriamente reconhecido pelos estudantes, o desejo por melhorias e pelo constante aperfeiçoamento do curso, mais que um direito do discente da Universidade, é seu dever consigo mesmo e com toda a sociedade que anseia por profissionais da área de educação cada vez melhor qualificados. São estes engajamento e dedicação mútuos, exercidos tanto pela Faculdade de Educação quanto pelo graduando, que permitem que a jornada em busca dos resultados almejados seja percorrida a passos largos.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Diante da minha trajetória acadêmica, incluindo minha formação na Universidade e as experiências práticas, pessoais e profissionais, vivenciadas ao longo do curso, posso expressar com clareza meus desejos para o futuro.

Trabalhar na área da Educação Infantil com certeza será um dos meus principais objetivos, por ser uma área que sempre me despertou interesse e que me identifiquei como profissional. Porém, infelizmente, pela realidade que enfrentamos com a desvalorização do profissional da educação, tenho que ter outra opção no que diz respeito a minha futura renda financeira.

Ao estagiar em um órgão do serviço público pude perceber que lá posso encontrar a estabilidade econômica que procuro. Portanto, pretendo prestar concurso público, para a área de Pedagogia, e me dedicar à área da Educação Infantil, contribuindo com meus conhecimentos e me aperfeiçoando cada vez mais por meio das oportunidades que surgirem dentro das escolhas que fiz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Alice Maria. CATANI, Afrânio Mendes. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005. (Coleção primeiros passos; 20).

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas**. Ilhéus: Editus, 2003.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Editora Scipione, 1990.

DEVRIES, Rheta. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha; RÉGNIER, Jean-Claude. **Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio./ago. 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

HYMES JR., James L.. **A arte de educar**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S. A., 1960.

KOCH, Dorvalino. **Desafios da Educação Infantil**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LAKATOS, Eva M. e MARCONI, Marina A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Conflitos no lar e na escola**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1971.

LORENZO, Michelle. **O capital social e o entusiasmo como distinção social entre professores (as) em disciplinas da graduação a distância da UnB**. Brasília: UnB, 2010. Artigo de Projeto de Iniciação Científica (Inédito).

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 14. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1983.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Prodil, 1998.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Creches: crianças, faz de conta e Cia**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação Infantil: muitos olhares**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

ROMAN, Eurilda Dias (org.); STEYER, Vivian Edite (org.). **A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado**. Canoas: Editora Ulbra, 2001.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 66).

Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia – Universidade de Brasília – Faculdade de Educação – Dezembro de 2002.

Sites pesquisados na Internet

Decreto de Lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939. Disponível em:

<<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09 jun. 2011.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 1. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2011.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 2. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2011.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 3. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – Questionário aplicado ao público alvo da pesquisa.

Prezado (a) Estudante,

Meu nome é Kellen Souto Cordeiro. O questionário a seguir contempla parte fundamental do meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação do professor Carlos Lopes.

Peço, por gentileza, que você responda a este simples questionário, que visa traçar a formação do Pedagogo para atuar na Educação Infantil. Para participar desta pesquisa você precisará preencher dois requisitos básicos: ter experiência prática na Educação Infantil e interesse de atuação nesta área futuramente.

Não se preocupe, pois você não precisará se identificar para participar desta pesquisa. Os dados coletados possuem destinação estritamente acadêmica, estando completamente resguardada a confidencialidade das informações e dos integrantes do universo pesquisado.

O tempo estimado para o preenchimento deste questionário é de apenas 15 minutos.

Sua contribuição é imprescindível para o sucesso desta pesquisa!

Agradeço desde já!

Kellen Souto.

1. Sexo:

() Feminino

() Masculino

2. Em qual faixa etária você se encontra?

() 17 a 20 anos

() 21 a 25 anos

() 26 a 30 anos

() 31 anos ou mais

3. Semestre que está cursando:_____.

4. Como você caracteriza a **formação teórica**, oferecida pela Faculdade de Educação, direcionada para a Educação Infantil?

() Insuficiente.

() Parcialmente suficiente.

() Suficiente.

5. Como você caracteriza a **formação prática**, oferecida pela Faculdade de Educação, direcionada para a Educação Infantil?
- () Insuficiente.
 - () Parcialmente suficiente.
 - () Suficiente.
6. Na sua opinião, o atual currículo de Pedagogia lhe proporciona a possibilidade de direcionar a formação para um campo de atuação específico?
- () Sim.
 - () Não.
7. Ainda em relação à pergunta anterior, na sua opinião, o atual currículo de Pedagogia proporciona maior enfoque para qual área de atuação?
- () Educação Infantil.
 - () Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
 - () Educação a Distância.
 - () Pedagogia Empresarial.
 - () Pedagogia Hospitalar.
 - () Educação de Jovens e Adultos.
 - () Outros. Especificar: _____.
 - () Na minha opinião não há maior enfoque para nenhuma área específica.
8. Como você define a **abordagem teórica dos conteúdos** ministrados por meio das disciplinas cursadas na Faculdade de Educação?
- () Ruim.
 - () Regular.
 - () Bom.
 - () Ótimo.
9. Como você define a **abordagem prática dos conteúdos** ministrados por meio das disciplinas cursadas na Faculdade de Educação?
- () Ruim.
 - () Regular.
 - () Bom.
 - () Ótimo.

10. Como você define a **relação teoria e prática** da sua formação direcionada para Educação Infantil?
- () Ruim.
 - () Regular.
 - () Bom.
 - () Ótimo.
11. As disciplinas cursadas por você foram suficientes para a realização de uma escolha consciente de sua futura área de atuação dentro da Pedagogia?
- () Sim. As disciplinas cursadas foram plenamente suficientes.
 - () As disciplinas cursadas foram parcialmente suficientes.
 - () Não. As disciplinas cursadas foram insuficientes.
12. Você realizou alguma das fases do “Projeto 4” (disciplina voltada à atuação em campo - realidade prática - do Pedagogo em formação) na Educação Infantil?
- () Sim.
 - () Não.
13. Como você considera o incentivo por parte da Faculdade de Educação para realização de experiências práticas dentro ou fora da Universidade?
- () Ruim.
 - () Regular.
 - () Bom.
 - () Ótimo.
14. Quantas disciplinas relacionadas à Educação Infantil você cursou e/ou está cursando durante a sua formação como Pedagogo(a)?
- () Nenhuma.
 - () Uma.
 - () Duas.
 - () Três.
 - () Quatro ou mais.
15. Cursou a disciplina optativa “Educação Infantil”?
- () Sim.

- () Não.
16. Se a resposta à pergunta anterior for “sim”, como você avalia a disciplina “Educação Infantil” em relação ao conteúdo abordado?
- () Insuficiente.
() Parcialmente suficiente.
() Suficiente.
17. Na sua opinião, experiências práticas voltadas à Educação Infantil, realizadas durante o curso de Pedagogia, podem auxiliá-lo(a) em sua futura atuação como Pedagogo?
- () Sim. Experiências práticas voltadas à Educação Infantil são **relevantes** para a futura atuação do Pedagogo.
() Experiências práticas voltadas à Educação Infantil **auxiliam parcialmente** a futura atuação do Pedagogo.
() Não. Experiências práticas voltadas à Educação Infantil, durante o curso de Pedagogia, são **irrelevantes** para a futura atuação do Pedagogo.
18. Durante o curso, você teve experiência(s) prática(s) na Educação Infantil por meio de estágio, disciplina ou ação voluntária?
- () Sim.
() Não.
19. Em alguma experiência prática na Educação Infantil presenciou situações de conflitos entre as crianças?
- () Sim. Presenciei situações de conflitos.
() Não presenciei situações de conflitos.
() Nunca tive experiências práticas na Educação Infantil.
20. Ainda em relação à pergunta anterior, você teve que mediar a situação de conflito?
- () Sim. Foi necessário mediar a situação de conflito.
() Não foi necessário mediar a situação de conflito.
() Nunca tive experiências práticas na Educação Infantil.

21. Caso você tenha mediado o conflito, a qual(is) instrumento(s) você recorreu? (Nesta questão é permitida a marcação de mais de uma alternativa).
- Referenciais teóricos apreendidos durante o curso.
 - Experiências práticas anteriores, desenvolvidas durante a formação.
 - Habilidades e conhecimentos prévios independentes do meu processo de formação.
 - Nunca tive experiências práticas na Educação Infantil.
22. Como Pedagogo(a), você encontrou dificuldades e/ou limitações para lidar e mediar a situação de conflito?
- Sim.
 - Não.
23. Se a resposta à pergunta anterior for “sim”, **no que se refere à Instituição Escolar**, qual a principal dificuldade e/ou limitação encontrada? (Nesta questão é permitida a marcação de mais de uma alternativa).
- Ausência de percepção por parte da Instituição Escolar, identificando a questão como um problema a ser considerado, tratado individualmente e a longo prazo.
 - Desconhecimento, por parte da Instituição Escolar, das características e necessidades individuais dos alunos.
 - Ausência de projetos específicos na Instituição Escolar, planejados para aplicação a longo prazo, buscando soluções pedagógicas para a existência de conflitos.
 - Outras. Especificar:

 - Não encontrei dificuldade e/ou limitação em relação à Instituição Escolar.
 - Nunca tive experiências práticas na Educação Infantil.

24. Se a resposta à pergunta de número 22 for “sim”, **no que se refere à relação Professores/Instituição Escolar**, qual a principal dificuldade e/ou limitação encontrada? (Nesta questão é permitida a marcação de mais de uma alternativa).

Falta de apoio aos professores, por parte da Instituição Escolar, com o propósito de auxiliá-los na solução dos conflitos.

Ausência de treinamento específico destinado aos professores da educação infantil, para lidar com as situações de conflito.

Ausência de padronização de procedimentos e uniformização de condutas dos professores para a resolução de situações de conflitos entre alunos da educação infantil.

Outras. Especificar:

Não encontrei dificuldade e/ou limitação no que se refere à relação Professores/Instituição Escolar.

Nunca tive experiências práticas na Educação Infantil.

25. Se a resposta à pergunta de número 22 for “sim”, **no que se refere à relação com os pais dos alunos**, qual a principal dificuldade e/ou limitação encontrada? (Nesta questão é permitida a marcação de mais de uma alternativa).

Resistência e desentendimentos provocados por pais em relação aos professores e Instituição Escolar, derivados dos conflitos entre alunos da educação infantil.

Intervenções negativas dos pais em relação aos filhos (superproteção, ausência de imposição de limites) que se encontram no período destinado à educação infantil.

Outras. Especificar:

Não encontrei dificuldade e/ou limitação no que se refere à relação com os pais dos alunos.

Nunca tive experiências práticas na Educação Infantil.

26. Você considera que o processo de formação em Educação Infantil mostrou-se suficiente para auxiliá-lo(a) na mediação do conflito?
- Sim.** O processo de formação mostrou-se **suficiente.**
 - O processo de formação mostrou-se **parcialmente suficiente.**
 - Não.** O processo de formação mostrou-se **insuficiente.**
27. Como você se mantém atualizado em relação ao campo de conhecimento da Educação Infantil?
- Revistas específicas do assunto.
 - Livros específicos do assunto.
 - Sites na internet específicos do assunto.
 - Outros. Especificar: _____.
 - Não me mantenho atualizado através de nenhum recurso.
28. De forma global, como você considera sua formação acadêmica para atuar futuramente como Pedagogo(a)?
- Insuficiente.
 - Parcialmente suficiente.
 - Suficiente.

ANEXOS

ANEXO 1 – FLUXO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

ESTUDOS/ATIVIDADES		Créditos	Carga Horária Semestral	Pré-Requisito	Equivalência
1º Período	Antropologia e Educação	04	60		
	Perspectivas do Desenvolvimento Humano	04	60		191523
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Projeto 1 (Obrigatório)	04	60		
	SUBTOTAL	24	360		
2º Período	Organização da Educação Brasileira	04	60		194018
	História da Educação	04	60		191060
	Pesquisa em Educação 1	04	60		
	O Educando com Necessidades Educacionais Especiais	04	60		191299
	Optativa	04	60		
	Optativa	04	60		
	Projeto 2 (Obrigatório)	04	60		
	SUBTOTAL	28	420		
3º Período	Psicologia da Educação	04	60	Persp. do Desenv. Humano	191027
	Ensino e Aprendizagem da Língua Materna	04	60		192406 192961 192074
	Ensino de Ciências e Tecnologia 1	04	60		192481 192937 192333
	Aprendizagem e Desenvolvimento do Portador de Necessidades Educacionais Especiais	04	60		191639
	Optativa	04	60		
	Optativa	02	30		
	Projeto 3 (Obrigatório)	06	90		
	SUBTOTAL	28	420		

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

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

ANEXO 2 - RELAÇÃO DOS ESPAÇOS CURRICULARES OPTATIVOS NO FLUXO

Primeiro Período

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

Segundo Período

- Fundamentos da Educação Ambiental
- Antropologia das Organizações e Educação
- Práticas Mediáticas na Educação

Terceiro Período

- Educação e Trabalho
- Cultura Organizacional
- Linguagens Audiovisuais na Educação

Quarto Período

- Educação de Adultos
- Organização da Educação no Distrito Federal
- Desafios na Formação do Educador
- Educação das Relações Étnicos Raciais

Quinto Período

- Educação infantil
- Filosofia com Crianças
- Educação Matemática 2
- Avaliação Escolar

Sexto Período

- Educação e Multiculturalismo na Contemporaneidade

- Avaliação Educacional do Portador de Necessidades Educacionais Especiais
- Pensamento Educacional no Brasil

Sétimo Período

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

Oitavo Período

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

ANEXO 3 - RELAÇÃO DE ESPAÇOS CURRICULARES OPTATIVOS FORA DO FLUXO

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

43. Pesquisa em Educação 3 (FED)
44. Pesquisa em Educação a Distância (MTC)
45. Pesquisa e Prática Pedagógica em Orientação Vocacional (TEF)
46. Política Educacional Comparada (PAD)
47. Princípios Métodos, Técnicas e Recursos para o Ensino do PNEE (TEF)
48. Seminário em Início de Escolarização (MTC)
49. Seminário Tecnologias na Educação (MTC)
50. Socionomia Psicodrama na Educação (TEF)
51. Tecnologia e Educação (MTC)
52. Tecnologia na Educação Especial (TEF)
53. Teoria Pedagógica e Prática do Léxico Português (TEF)
54. Tópicos Especiais da História da Educação Brasileira 1 (TEF)
55. Tópicos Especiais da História da Educação Brasileira 2 (TEF)
56. Tópicos Especiais em Administração da Educação (PAD)
57. Tópicos Especiais em Avaliação Educacional (PAD)
58. Tópicos Especiais em Educação Ambiental: Experiências Pedagógicas Alternativas (TEF)
59. Tópicos Especiais em Educação Especial (TEF)
60. Tópicos Especiais em Ensino de Ciência e Tecnologia (MTC)
61. Tópicos Especiais em Educação e Diversidade Cultural (TEF)
62. Tópicos Especiais em Orientação Educacional (TEF)
63. Tópicos Especiais em Pesquisa em Administração da Educação (PAD)
64. Tópicos Especiais em Psicologia da Educação (TEF)
65. Tópicos Especiais em Política Educacional (PAD)
66. Usos de TV/Vídeo na Escola (MTC)