

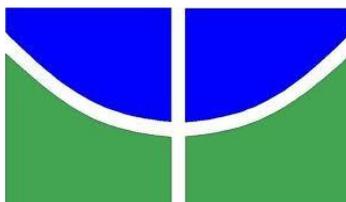
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMILA FREIRE DE OLIVEIRA ORTIZ

**O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UnB NA  
VISÃO DE SEUS DOCENTES**

Brasília

2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMILA FREIRE DE OLIVEIRA ORTIZ

**O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UnB NA  
VISÃO DE SEUS DOCENTES**

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

Orientadora: Professora Dra. Catia Piccolo Viero Devechi

Brasília

2011

CAMILA FREIRE DE OLIVEIRA ORTIZ

## **O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UnB NA VISÃO DE SEUS DOCENTES**

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

Orientadora: Professora Dra. Catia Piccolo Viero Devechi

### **Comissão Examinadora:**

---

Professora Dra. Carmenísia Jacobina Aires (Examinadora)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

---

Professora Dra. Livia Freitas Fonseca Borges (Examinadora)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

---

Professora Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (Membro suplente)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brasília

Dezembro de 2011

Dedico este trabalho a todos aqueles que lutam por uma  
educação de qualidade no Brasil.

## AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer deveria ser uma constante em nossas vidas. Se somos o que somos e conseguimos chegar onde chegamos, é graças às pessoas que nos cercam e, direta ou indiretamente, fazem parte de nossas vidas.

Agradeço em primeiro lugar a Deus, a quem devo minha vida e existência e que sempre esteve ao meu lado nos momentos alegres e difíceis da vida.

Ao meu marido, por todo apoio material e imaterial dado. Sem seu amor e companheirismo eu não teria conseguido chegar até aqui. A paciência, o estímulo, os debates e as suas considerações sobre os meus trabalhos foram indispensáveis.

À minha mãe, por sempre ter acreditado em mim e na importância de uma educação de qualidade para a minha formação. E, é claro, pelo amor incondicional e apoio nos momentos mais difíceis da minha vida.

Ao meu pai, por sempre ter participado de perto da minha educação e me proporcionado tudo que havia de melhor ao seu alcance.

Ao meu irmão Felipe, que mesmo morando nos Estados Unidos está sempre ao meu lado através de suas orações e apoio.

Às minhas avós Sarah e Nícia, que faleceu este ano, antes de me ver completar esta caminhada.

Aos meus tios, tias, primos e primas, por fazerem parte da minha vida e sempre terem me aceitado como sou.

À minha sogra Maria Terezinha, pedagoga, que me deu conselhos e sugestões preciosas ao longo do meu curso. Além de ter sempre acreditado em mim e me apoiado.

À minha professora Catia Piccolo, por ter aceitado me orientar e sempre ter lido e avaliado meu trabalho com atenção, dedicação e comprometimento.

Aos meus amigos, por fazerem parte da minha vida.

À amiga que fiz na UnB, Débora Rodrigues, que muito me ajudou com sua amizade.

Aos meus colegas de trabalho da Cultura Inglesa, por tornarem minha vida em Brasília menos árdua.

Aos meus chefes, que compreenderam minha necessidade de trabalhar menos e faltar a compromissos da escola em função do curso.

A todos os professores da Faculdade de Educação da UnB que estão comprometidos com a formação de qualidade dos pedagogos.

A todos aqueles que fazem parte da minha vida e contribuíram para que eu conseguisse chegar até aqui.

“Sonho com uma escola que tenha a morada da criança como seu laboratório. A casa é o seu espaço imediato. Ela está cheia de objetos e ações interessantes. Pensar a casa é pensar o mundo onde a vida de todo dia está acontecendo. Numa casa não poderia haver um currículo pronto porque a vida é imprevisível: não segue uma ordem lógica. Os saberes prontos ficariam guardados num lugar, como as ferramentas ficam guardadas numa caixa. As ferramentas são tiradas da caixa quando elas são necessárias para resolver problemas. Assim são os saberes: ferramentas. Ninguém aprende ferramenta para aprender ferramenta. O sentido da ferramenta é o seu uso na prática. O sentido de um saber é o seu uso na prática. Se não pode ser usado não tem sentido. Deve ser jogado fora.”

Rubem Alves

## RESUMO

O presente estudo busca realizar uma análise do atual currículo do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), de acordo com a visão de seus docentes. Para tanto, fez-se uma pesquisa do tipo *survey* com 39 docentes do curso, além da análise de documentos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) e o Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia da UnB de 2002. Os resultados da pesquisa indicam que não há consenso entre os pesquisados sobre o profissional que se quer formar e, conseqüentemente, sobre o melhor caminho a seguir para alcançar esse objetivo. Porém, a maioria tem restrições ao atual currículo, embora as razões e os graus de insatisfação variem amplamente. Dois blocos de opinião puderam ser identificados. De um lado, os que acreditam em uma formação generalista; de outro, os que acreditam que esta formação não qualifica o pedagogo para as demandas dos postos de trabalho em que irá atuar. Assim, identificou-se a necessidade de mudanças para que o curso possa cumprir sua função essencial de formar pedagogos qualificados. Por fim, com o intuito de superar as atuais divergências entre os docentes e promover mudanças necessárias no curso de Pedagogia, apresenta-se uma proposta de currículo integrado.

Palavras-chave: Currículo. Formação. Curso de Pedagogia. UnB.

## ABSTRACT

The present study seeks to analyze the current curriculum of the Education course of University of Brasília, according to its teachers' views. For that purpose, a survey with 39 of its teachers was conducted and normative documents such as Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n° 9.394/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP n° 1/2006) and UnB's Education course Academic Plan/2002 were discussed. The survey results provide evidence of the lack of consensus among surveyed teachers regarding the targeted graduate professional and, as a result, the best procedure to follow in the quest of such target. Nevertheless, most teachers do have reservations towards the current curriculum, although reasons for and degrees of dissatisfaction may widely vary. Two currents of opinion could be identified. On one hand, those who stand for a generalist formation; on the other hand, those who believe that such a formation does not give future educators the needed knowledge for the demands of their prospective jobs. Hence, in order to enable the course to perform its essential function of preparing qualified educators, changes were identified as necessary. Finally, in order to overcome current dissension among teachers and promote necessary changes to UnB's Education course, a proposal of an integrated curriculum is presented.

Key words: Curriculum. Formation. Education course. UnB.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Questão 3 .....	54
Gráfico 2 – Questão 6 .....	58
Gráfico 3 – Questão 8 .....	60
Gráfico 4 – Questão 10 .....	64
Gráfico 5 – Questão 13.....	69

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Disciplinas Obrigatórias .....	47
Quadro 2 – Projetos .....	48

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Questão 4 .....	56
Tabela 2 – Questão 9 .....	63

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FE – Faculdade de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

UnB – Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	13
<b>PARTE 1</b> .....	<b>14</b>
MEMORIAL .....	14
<b>PARTE 2</b> .....	<b>19</b>
INTRODUÇÃO .....	19
CAPÍTULO I – O Currículo .....	23
1.1 O conceito de currículo: histórico .....	23
1.2 Teorias do currículo .....	25
1.2.1 Teorias tradicionais.....	25
1.2.2 Teorias críticas .....	26
1.2.3 Teorias pós-críticas .....	27
1.3 Formatos do currículo .....	28
1.4 O currículo na prática .....	31
CAPÍTULO II – O Curso de Pedagogia .....	34
2.1 Marcos legais .....	34
2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia .....	39
2.3 Contextualização - Faculdade de Educação/UnB.....	43
2.4 Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB.....	45
CAPÍTULO III – A percepção dos docentes da FE-UnB.....	51
3.1 Enfoques Metodológicos.....	51
3.2 Resultados da pesquisa com os docentes .....	53
3.2.1 As DCN e o Projeto Acadêmico.....	53
3.2.2 O profissional que se quer formar .....	55
3.2.3 Repensando o currículo .....	60
3.2.4 A relação entre teoria e prática .....	62
3.2.5 Necessidades e possibilidades de mudança .....	65
3.2.6 Nível geral de satisfação .....	68
3.3 Perspectivas para a reformulação curricular .....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	77

<b>PARTE 3</b> .....	<b>80</b>
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS .....	80
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>81</b>
<b>ANEXO A</b> - Programação do Encontro da Comunidade da FE – UnB .....	85
<b>Apêndice</b> – Questionário da Pesquisa .....	86

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho consiste em uma análise do atual currículo do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, de acordo com a percepção de seus docentes. Formalmente, o trabalho se divide nas três partes descritas a seguir.

A Parte 1 é composta por um memorial que reconstitui a trajetória escolar e acadêmica da autora desde a educação infantil até a universidade. Ao longo dessa reconstituição, faz-se uma reflexão sobre o trajeto percorrido e suas consequências para o processo formativo da autora. Além disso, apresenta as motivações biográficas que despertaram nela o interesse pelo tema deste trabalho.

A segunda parte consiste no trabalho monográfico que, segundo as diretrizes do Projeto 5 da Universidade de Brasília – UnB (2011, p. 4), trata-se de “um tema, um “problema” que tenha sido objeto de sua atenção especial durante o processo formativo, para desenvolvê-lo numa perspectiva de maior aprofundamento teórico”, bem como um trabalho de iniciação científica. O tema aqui abordado, objeto de particular interesse durante toda a graduação, diz respeito ao currículo para formação do pedagogo no curso de Pedagogia da UnB, considerando o pedagogo que se busca formar, além prática dos seus egressos. Mais precisamente, o objetivo geral deste trabalho é analisar o atual currículo do curso de Pedagogia da UnB, na percepção de seus docentes, a fim de verificar as possibilidades e necessidades de mudança.

Com este intuito, a Parte 2 foi dividida em três capítulos. O primeiro busca realizar um estudo sobre as origens do currículo como campo de estudo e compreender os aspectos mais importantes da análise curricular. O segundo capítulo, por sua vez, analisa os documentos legais que regulamentam o curso de Pedagogia e aprofunda-se nos conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia e no Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. No terceiro capítulo, à luz das informações levantadas nos capítulos anteriores, apresentam-se e analisam-se os dados coletados em uma pesquisa, na qual foi realizado um questionário sobre o currículo do Curso de Pedagogia da UnB e aplicado com os docentes da FE - UnB.

Na Parte 3, apresentam-se algumas considerações finais acerca da pesquisa e as perspectivas profissionais da autora do trabalho.

## MEMORIAL

Nossa vida escolar é em grande parte responsável pela pessoa que nos tornarmos no futuro. Por meio dos aprendizados escolares e das interações sociais a que somos expostos é que nos formamos e tornamo-nos cidadãos do mundo. Iniciei minha trajetória escolar dois meses antes de completar dois anos de idade. A escolinha na qual minha mãe me matriculou se chamava Patropi e ficava no Leblon, Rio de Janeiro. Essa escola já não existe mais. Minha mãe conta que, no início, eu me recusava a ficar sozinha na escola e ela foi obrigada a ficar comigo um mês inteiro. Tenho muito poucas memórias do tempo que passei nessa escola. As lembranças que tenho são de ouvir as histórias contadas pela minha mãe e a mãe de uma amiga, a “tia” Cláudia.

Naquele tempo, ainda existia o CA ou Classe de Alfabetização e eu fui cursar o CA numa escola que ficava mais perto da minha casa. Nessa altura minha família morava no Recreio dos Bandeirantes e o Colégio Recanto ficava na mesma rua da minha casa. O meu sonho era estudar no Colégio Santo Agostinho, que ficava na Barra da Tijuca. Provavelmente esse meu desejo vinha das conversas com minhas amiguinhas. Mas até hoje pergunto-me porque eu queria tanto entrar naquela escola. Será que inconscientemente eu já sabia, aos cinco anos de idade, que o Santo Agostinho era uma das melhores escolas do Rio de Janeiro e que pelo resto da minha vida eu seria grata pela educação que recebi lá?

O fato é que para entrar no Colégio Santo Agostinho era preciso passar em uma prova de seleção e eu não passei nessa prova para o CA. Mas no ano seguinte tentei novamente e, dessa vez, passei na prova. Então comecei a estudar no Colégio Santo Agostinho em 1985, quando cursei a 1ª série, e fiquei lá até a 8ª série. Fiz grandes amizades que duram até hoje e tive professores maravilhosos. Os oito anos que passei no colégio Santo Agostinho, as amizades que fiz e o aprendizado que tive contribuíram imensamente para a formação da pessoa que sou hoje.

Ao terminar a 8ª série tive duas opções: continuar no Colégio Santo Agostinho, na unidade que fica no bairro do Leblon, ou ir para outra escola na Barra da Tijuca. Como eu morava no Recreio dos Bandeirantes, a 30 km do Leblon, optei pelo Colégio Bahiense, que ficava na Barra da Tijuca e para onde iriam várias das minhas amigas. Hoje, ao olhar para trás, vejo que seria mais conveniente ter continuado no Santo Agostinho, que oferecia um ensino muito melhor.

Estudei no Bahiense até a metade do 2º ano do Ensino Médio, que no meu tempo se chamava 2ª série do 2º grau. Na metade do ano de 1994, fui passar um ano nos Estados

Unidos por um programa de intercâmbio. Fui morar com uma família americana na cidade de Hamilton, no estado do Mississippi. Lá estudei na Hamilton High School e cursei o 11º ano, que corresponde ao nosso 2º ano do Ensino Médio. Como não havia concluído o 2º ano no Brasil, tive que recomeçá-lo. Apesar de a educação americana ser considerada muito melhor que a brasileira, eu achei tudo muito fácil. Saí de uma escola particular muito boa no Rio de Janeiro para uma escola pública localizada no estado mais pobre dos Estados Unidos. Ao cursar a disciplina de Inglês, estava em suposta desvantagem em relação aos meus colegas, pois o inglês era a língua nativa deles e uma língua estrangeira para mim. O meu inglês era bom, pois eu havia começado a estudá-lo na Cultura Inglesa desde muito cedo; mas ainda assim não era a minha língua. No meio do ano letivo, a professora pediu que lêssemos o livro *The Scarlet Letter* de Nathaniel Hawthorne e escrevêssemos uma resenha. Após corrigir e devolver as resenhas, disse que gostaria de ter uma conversa com a turma. Então, disse aos alunos que eles deveriam sentir vergonha, pois uma aluna estrangeira tinha escrito um trabalho muito melhor do que todos eles que eram americanos e falavam inglês desde muito pequenos. Fiquei feliz ao constatar que, apesar de vir de um país que, de acordo com avaliações nacionais e internacionais, não tem educação de qualidade, eu tive a grande oportunidade de ter acesso à melhor educação disponível no Brasil durante minha infância e adolescência. Por isso, serei grata aos meus pais pelo resto da vida.

Ao retornar para o Brasil, em julho de 1995, fui estudar no Centro Educacional da Lagoa. Eles tinham a modalidade de créditos. Ou seja, eu não precisaria repetir o final do 2º ano, que já havia feito nos Estados Unidos nem esperar até o início de 1996 para cursar o 3º ano. Pude começar no meio de 1995 e assim, terminei o 3º ano em julho de 1996.

Matriculei-me no curso pré-vestibular Miguel Couto no 2º semestre de 1996 e no final do ano prestei vestibular para quase todas as universidades públicas do Rio – UFRJ, UERJ e Unirio – e também para a UFF de Niterói. Tentei três cursos diferentes (Nutrição, Ciências Biomédicas e Medicina) e passei em três das universidades: UFRJ, UERJ e Unirio. Acabei optando por cursar Ciências Biológicas – Modalidade Médica na UFRJ. Acabei não concluindo o curso, por razões pessoais, e fui morar um tempo na Europa.

Tinha planos de ficar definitivamente na Europa. Mas no fim de 2004 tive de voltar ao Brasil para resolver alguns problemas. Aqui conheci o homem que viria a se tornar meu marido e resolvi ficar. Em 2005 fiz treinamentos para dar aulas de inglês e comecei a dar aulas de inglês na escola Wizard. No mesmo ano, também comecei a dar aulas para executivos em grandes empresas como a TIM e a GlaxoSmithKline. Em 2006 fiz um curso na Cultura Inglesa e obtive o Certificado de Proficiência em Inglês da Universidade de

Cambridge, na Inglaterra, com conceito A. Nesse mesmo ano, resolvi que iria me casar em 2007 e, como meu futuro marido já morava em Brasília e eu sabia que me mudaria para esta cidade ao me casar, optei por esperar para tentar passar no vestibular depois de me mudar para Brasília.

Em 2008, após já ter conseguido um emprego em Brasília, na escola de idiomas Cultura Inglesa, decidi tentar o vestibular. Fiquei na dúvida entre o curso de Letras e o curso de Pedagogia. Acabei optando por Pedagogia por acreditar que esse curso me ajudaria a me tornar uma melhor professora e me daria a oportunidade de atuar em outras áreas dentro da própria escola. Além disso, minha preocupação com a baixa qualidade educacional no Brasil e a vontade de contribuir de alguma maneira para ajudar a mudar esta realidade educacional reforçaram esta escolha pelo curso de Pedagogia.

No 2º semestre de 2008 passei no vestibular da Universidade de Brasília e iniciei esta jornada que, com a graça de Deus e o apoio incondicional do meu marido Felipe, estou prestes a concluir.

No meu primeiro semestre de curso, fiquei um pouco decepcionada e desmotivada, pelo fato das matérias serem basicamente teóricas. Não era isso que eu buscava quando decidi cursar Pedagogia. Meu intuito era aprender técnicas e métodos de ensino, lidar com dificuldades de aprendizagem, gestão escolar e ter mais didática em minhas aulas. Além disso, por já ter 30 anos na época e ser professora há algum tempo, a falta de compromisso de alguns alunos e professores me incomodavam. Passar um semestre inteiro assistindo vídeos sobre as profecias maias em sala, ou participando de debates pretensamente “filosóficos” sobre se as coisas que vemos são mesmo o que pensamos que são, era perda de tempo para uma pessoa que, assim como eu, tinha objetivos bem claros ao entrar no curso. Cheguei a pensar em abandonar o curso, mas mais uma vez meu marido me deu total apoio e estímulo para seguir até o fim.

No curso de verão, ofertado em janeiro de 2009, fiz Pesquisa em Educação com a professora Catia Piccolo e Educando com Necessidades Educacionais Especiais com a professora Anelice Batista. Foi a partir daí que percebi que o curso de Pedagogia tinha muito a me oferecer e voltei a me sentir motivada.

No primeiro semestre de 2009, cursei uma das disciplinas que mais me marcaram ao longo de todo o curso: a disciplina de Projeto 2 com a professora Lívia Borges. Nesta disciplina, estuda-se a história do curso de Pedagogia desde a sua criação até os dias de hoje, os documentos legais que fundamentam o curso, os campos de atuação do pedagogo etc. Foi

ao cursar esta disciplina que me interessei pela história do curso e seu currículo. Infelizmente, a disciplina Currículos e Programas não foi ofertada nenhuma vez desde então.

Depois deste segundo semestre, fiquei muito interessada em cursar o Projeto 3 na área de Currículo e Formação Docente. Mais uma vez, devido à indisponibilidade de projetos nessa área e ao meu horário de trabalho, não foi possível. Eu precisava de um projeto que fosse ofertado no período da manhã, já que eu trabalhava nos períodos da tarde e da noite.

No primeiro semestre de 2010, decidi buscar outra área de meu interesse e matriculei-me no Projeto 3 ofertado pela professora Cristina Coelho, na área de Sujeito, Linguagem e Aprendizagem. Como sou professora de inglês, essa área me interessa. Ao longo do projeto, fiz observações e dei algumas aulas em um jardim de infância público localizado no Plano Piloto. Estar na escola e vivenciar esta realidade são experiências muito enriquecedoras e determinantes para a formação de futuros pedagogos. Durante esse período, em função do que vivenciei na escola, comecei a questionar a formação recebida pelos pedagogos para atuar em sala de aula.

Cursei o Projeto 4 com a professora Ana Polônia. Quando terminei o Projeto 3 – Fase 2 com a professora Cristina, ela ainda não tinha certeza se iria ofertar o Projeto 4 no semestre seguinte. Como eu tinha planos de me formar no segundo semestre de 2011, não quis correr o risco de ficar sem Projeto. Assim, contatei a professora Ana e efetivei minha matrícula no Projeto ofertado por ela. Após ter realizado a matrícula, soube que a professora Cristina ofertaria o Projeto 4, mas já era tarde para mim.

No Projeto 4, fiz estágio em uma turma de 4º ano de uma escola pública do Plano Piloto. Ambos os estágios foram de extrema importância para minha formação e reflexão sobre a realidade da educação no Brasil. Os estágios foram realizados em área nobre de Brasília, uma das cidades economicamente mais bem favorecidas do Brasil. Os salários pagos aos professores da rede pública de Brasília são os mais altos do Brasil. As escolas a que tive acesso, para os meus estágios e para realizar observações durante o curso, são muito bem equipadas e contam com profissionais formados pelas melhores universidades do Distrito Federal. O desempenho dos alunos das escolas públicas dos alunos de Brasília costuma ser um dos melhores do Brasil em avaliações como a Prova Brasil.

Ainda assim, fiquei muito mal impressionada com a minha experiência. Encontrei professores despreparados, diretores pouco comprometidos com suas escolas e uma professora de Jardim 2 sofrendo de graves problemas psicológicos. Além disso, quase todos os professores com quem tive a chance de conversar estão insatisfeitos e me aconselharam a não trabalhar em sala de aula.

Passei a questionar o porquê desta realidade e comecei a ler estudos e pesquisas sobre a qualidade da educação no Brasil. Uma das questões que surgiam com maior frequência era o problema da formação de professores no Brasil. Ao cursar a disciplina Políticas Públicas da Educação, o professor Cleyton Gontijo também trouxe vários questionamentos importantes quanto ao curso e o currículo do curso de Pedagogia. Foi assim que tive a certeza de que gostaria de escrever meu trabalho final sobre o curso de Pedagogia. Com o passar do tempo, meu foco de estudo passou a concentrar-se mais especificamente no currículo do curso de Pedagogia da UnB.

Vou levar aprendizados e recordações importantes da UnB por toda a vida. Foi nesta universidade que tive a chance de me consolidar profissionalmente. Tive professores que contribuíram muito para minha formação como pedagoga, como a minha orientadora Cátia Piccolo Viero Devechi, os professores Cristiano Muniz e José Vieira de Sousa e as professoras Anelice Batista, Carmenísia Aires, Cristina Massot Madeira Coelho, Lívia Borges e Celeste Kelman. Peço perdão se me esqueci de mencionar alguém.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho busca analisar o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Mais especificamente, pretende-se examinar a percepção dos docentes dessa faculdade quanto à adequação desse currículo ao objetivo de formar profissionais de Educação de diversas especialidades e campos de atuação, escolares e não escolares. A ideia é discutir o currículo e as possibilidades e necessidades de modificações para o melhor cumprimento dessa finalidade.

Durante o mês de maio do ano de 2011, entre os dias 18 e 21, a Faculdade de Educação sediou o “Encontro da comunidade da Faculdade de Educação da UnB: ressignificando o projeto acadêmico do curso de Pedagogia”, com a presença de docentes da faculdade, alunos e convidados. Durante este encontro foram realizadas diversas discussões acerca do atual currículo do curso de Pedagogia da UnB (Apêndice) e foi possível perceber nos participantes opiniões divergentes quanto ao tema. Há um grupo de alunos e professores que defendem a manutenção do currículo atual, que

destina-se à formação de profissionais para o Magistério de Educação Infantil e Início de Escolarização para os diferentes sujeitos da aprendizagem no Ensino Fundamental e para a gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares. O currículo do Curso de Pedagogia contempla a formação docente e a atuação do pedagogo em diferentes campos de aprendizagem: gestores da prática educativa em áreas hospitalares, escolas, empresas, movimentos sociais, organizações militares e planejamento, implementação e avaliação de políticas públicas para Educação Básica. (Faculdade de Educação, UnB)

Por outro lado, há um grupo que defende a modificação do currículo, no sentido de que ele possa oferecer exclusividade à formação de docentes para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Segundo essa vertente, pelo fato do curso de Pedagogia ser o único habilitado para formar docentes para estes níveis de ensino, é preciso garantir que esta formação os prepare para atuar com qualidade em sala de aula.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, de 15 de maio de 2006, vão ao encontro da posição do primeiro grupo ao definir que o curso de Pedagogia se destina a formar pedagogos para atuar em áreas escolares e não escolares. Para isso, de acordo com o mesmo parecer, o curso deverá proporcionar ao aluno “diversidades de conhecimento e de práticas” (BRASIL, 2006, p. 8).

Essa posição é discutida entre os especialistas. José Carlos Libâneo (2006), apesar de concordar que nem todo pedagogo tem que ser docente, parece acreditar que um currículo para formação de docentes deve ser mais enxuto e centrado em conteúdos específicos ao afirmar que

boa parte do professorado não têm domínio de conteúdos e de metodologias, faltam-lhes cultura geral de base, têm notórias dificuldades de leitura e produção de textos, estão despreparados para lidar com a diversidade social e cultural e com problemas típicos da realidade social de hoje. (LIBÂNEO, 2006, p. 22)

O encontro da comunidade da FE - UnB, por meio de diálogos, apresentações e mesas redondas sobre o currículo e o Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia da UnB, serviu para iniciar uma discussão necessária sobre o currículo do curso. De acordo com Sacristán (2000) grande parte dos problemas que afetam qualquer sistema educativo tem relação direta ou indireta com a problemática curricular. Porém, ainda há muito a ser pesquisado e debatido até que um novo currículo seja formulado para atender à demanda de formação dos estudantes de pedagogia da UnB.

A discussão do currículo do curso de Pedagogia associa-se a outro problema, já que de acordo com diversos autores – Libâneo (2006), Sacristán (2000) entre outros – currículo, formação de professores e qualidade de educação estão diretamente ligados. Sacristán (2000, p. 10), por exemplo, afirma que “não será fácil melhorar a qualidade de ensino se não se mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos. Pouco adianta fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores.”

Essa mesma questão foi diagnosticada e confirmada por diversas pesquisas que se sucedem a cada ano: o baixo nível de qualidade apresentado pela educação básica no Brasil. O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) correspondente ao ano de 2009, apesar de apresentar nota superior à meta proposta pelo governo, ficou em 4,6, nota que nas escolas corresponde à reprovação. Já no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), também realizado em 2009, o Brasil alcançou a 53ª posição de um total de 65 países. De acordo com a avaliação, o Brasil se encontra estatisticamente muito abaixo da média da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que reúne os países desenvolvidos) no que diz respeito à qualidade da educação.

Pesquisas do Instituto Paulo Montenegro realizadas desde 2001 apontam que no Brasil apenas 27% da população pode ser considerada plenamente alfabetizada – isto é, capaz de compreender textos típicos da vida moderna como um artigo jornalístico longo, um relatório de trabalho ou um manual de instruções. Outros 27% são considerados analfabetos funcionais e 46% são estão no nível de alfabetismo básico. Ainda que a última pesquisa, realizada em 2009, mostre avanços em relação aos anos anteriores, ainda há um longo caminho a ser percorrido (OCDE, 2009).

Quem são os responsáveis pela baixa qualidade da educação brasileira? Alunos, professores, infraestrutura precária, má gestão dos recursos, políticas públicas inadequadas? Não se pode mencionar apenas um fator: vários fatores contribuem para a baixa qualidade da educação brasileira. Porém, pesquisas que analisam a qualidade da educação no Brasil, como a realizada pelo Banco Mundial (2010), apontam que um desses fatores é a formação recebida pelos profissionais de educação nos cursos de Pedagogia. Apesar das críticas a esse tipo de avaliação promovida por instituições internacionais, que segundo Charlot (2006, p. 14) corre o risco de resvalar em um neoliberalismo que nega qualidade ao ensino público, a adequação da formação do profissional de Pedagogia é um problema de evidente relevância para a qualidade do ensino.

A qualidade da educação no Brasil desperta preocupação, pois o desenvolvimento econômico e social do País e de cada um de seus cidadãos depende da educação. Essa é a preocupação que levou a autora deste trabalho a cursar Pedagogia na UnB. Ao longo do curso, os alunos têm várias oportunidades de realizar observações e estágios em escolas públicas do Distrito Federal. Durante essas experiências, chamou a atenção da autora o fato de que escolas muito bem equipadas e com professores selecionados por meio de concorridos concursos públicos apresentam aulas de má qualidade.

Este tema mostra-se relevante, pois apenas pedagogos qualificados poderão proporcionar aos educandos uma formação de qualidade que lhes assegure a oportunidade de lutar por condições sociais mais dignas. Segundo Mello (2000), a aprendizagem escolar só é capaz de estimular o intelecto e criar vínculos sociais relevantes para os alunos se os seus professores conhecem perfeitamente as disciplinas que lhes cabe ensinar, aplicam as técnicas mais eficazes de ensino e apresentam uma sólida cultura geral. Essa ideia de que apenas professores com uma boa formação poderão garantir uma educação de qualidade aos alunos também é defendida por Libâneo (2006, p. 22). Ele afirma que o conhecimento, por parte do professor, das disciplinas que deverão ensinar é essencial para a aprendizagem das crianças. Além disso, há também a necessidade de gestores, orientadores, pesquisadores e outros

profissionais não docentes para que o sistema educativo como um todo consiga cumprir satisfatoriamente os seus objetivos. Oliveira (2011), ao pesquisar a percepção dos alunos do curso de Pedagogia da UnB para sua monografia de final de curso, constatou que estes não se sentem aptos para atuar no mercado de trabalho ao sair da faculdade.

Diante do exposto, este trabalho busca analisar as possibilidades e necessidades de mudança do currículo atual do curso de Pedagogia da UnB, frente às demandas dos diferentes campos de atuação para os quais o pedagogo deve estar habilitado. Para tanto, ter-se-á como ponto de partida a visão de seus docentes sobre as necessidades de formação do pedagogo e as exigências do mundo de trabalho.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar o atual currículo do Curso de Pedagogia da UnB, diante das exigências inerentes aos vários campos profissionais para os quais forma-se o pedagogo. Os objetivos específicos, por sua vez, são: (i) verificar os propósitos legais para a formação do pedagogo, ou seja, o que o Estado objetiva com o curso de Pedagogia; (ii) conhecer as perspectivas dos docentes da FE – UnB, seus propósitos e objetivos na formação do pedagogo e suas percepções em relação ao currículo; (iii) identificar as prioridades dos docentes do curso em relação à formação do pedagogo (que pedagogo queremos formar?) e (iv) discutir as possibilidades e necessidades de reformulação curricular frente à demanda dos diferentes espaços de atuação do pedagogo.

No intuito de cumprir estes objetivos, o presente trabalho foi dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, buscou-se resgatar o histórico dos estudos sobre currículo, conhecer suas principais teorias, além de pesquisar aspectos importantes na análise do tema. O segundo capítulo, por sua vez, traz os propósitos legais para a formação do pedagogo, desde a criação do curso de Pedagogia no Brasil até os dias de hoje, além de uma investigação do marco legal e institucional do currículo do curso de Pedagogia da UnB, baseada sobretudo na LDB/1996, nas DCN/2006 e no Projeto Acadêmico/2002. Por fim, o terceiro capítulo apresenta os resultados da pesquisa realizada com os docentes da Faculdade de Educação da UnB acerca de sua percepção quanto ao atual currículo do curso.

## CAPÍTULO 1

Se ensinares, ensina ao mesmo tempo a duvidar daquilo que estás a ensinar.  
José Ortega y Gasset

### O Currículo

#### 1.1 O conceito de currículo: histórico

A palavra currículo teve origem na palavra latina *curriculum*, que significa pista de corrida. De acordo com o “Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis”<sup>1</sup>, currículo pode significar, dentre outras acepções, um curso, o conjunto das matérias de um curso escolar e até parte de um curso literário.

Hamilton (1992) afirma que os primeiros registros históricos da palavra *curriculum* no meio educacional remontam ao século XVI. Tais registros mostram que na Universidade de Leiden (1582) o certificado era concedido ao aluno quando este completava “o *curriculum* de seus estudos”. Na Universidade de Glasgow (1633) e na Grammar School de Glasgow (1643), por sua vez, o *curriculum* referia-se ao curso inteiro de vários anos, seguido pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas (HAMILTON, 1992). Segundo o mesmo autor, também no ano de 1633, o “Oxford English Dictionary”, utilizava-se do termo *curriculum* para designar um plano estruturado de estudos. Apesar dos registros do termo currículo no meio educacional existirem apenas a partir do século XVI, desde muito antes

as professoras e professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou de outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como “currículo” pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como “currículo”. (SILVA, 2011, p. 21)

Tais professores e professoras, ao selecionar os conteúdos de seus cursos e definir seus objetivos educacionais, já estavam trabalhando com a ideia de currículo. Entretanto, apesar desse campo existir há muito tempo, o currículo como objeto específico de estudo, com o

---

<sup>1</sup> Este dicionário encontra-se disponível online no site <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em 15/10/2011

sentido educacional que lhe é atribuído atualmente e ligado a preocupações de organização e método surgiu nos Estados Unidos, na década de 1920. Isso se deve à influência da grande ampliação ocorrida nos processos de escolarização, decorrente, por sua vez, do vigoroso processo de industrialização da sociedade. Foi por meio da influência norte-americana que a Europa e o resto do mundo passaram a ver e estudar o currículo com o sentido que lhe é conferido nos dias de hoje (SILVA, 2011).

O primeiro livro publicado sobre o assunto, “The Curriculum” de John Franklin Bobbitt (1918), foi um grande marco nos estudos do currículo. Nesse livro, o autor compara a formação acadêmica que o ser humano deve ter ao longo da vida até seu amadurecimento a uma pista de corrida: a vida escolar dos alunos seria um caminho ou pista que deveriam percorrer até alcançar o ponto de chegada – no caso, completar sua graduação. No prefácio de seu livro, o autor afirma tê-lo escrito para servir de introdução às teorias do currículo nas instituições de formação de professores para a educação básica (BOBBITT, 1918).

Sacristán (2000) menciona um estudo realizado por Ian A. C. Rule para sua tese de doutorado pela Universidade de Nova York e divulgado em 1973 que indicava a existência de mais de uma centena de definições para currículo na literatura especializada norte-americana. Porém, todas elas podiam ser resumidas em dois grandes significados essenciais: (i) o currículo como guia da experiência que o aluno terá na escola e como conjunto de responsabilidades da escola; e (ii) o currículo como plano e proposta de ensino.

Silva (2011), por sua vez, ressalta que diversas teorias do currículo foram apresentadas desde o surgimento deste campo de estudo. Essas teorias podem ser agrupadas em três grandes grupos: (i) teorias tradicionais; (ii) teorias críticas; e (iii) teorias pós-críticas. De acordo com Silva (2011), essa pluralidade de teorias é inevitável, pois este é um tema complexo que geralmente envolve vários interesses. Desse modo, não se pode falar em uma única definição de currículo, pois ela não conseguiria revelar-nos o que é currículo: “uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (2011, p. 14). Isso acontece porque cada autor e cada teoria enxergam o currículo diferentemente, atribuindo-lhe diferentes objetivos e finalidades.

Os especialistas que apresentaram as diferentes teorias do currículo parecem concordar, entretanto, que é muito difícil definir currículo através de conceitos simples. Este campo de estudos, além de bastante recente, é objeto de análises contraditórias que refletem os interesses e valores conflitantes dos diferentes grupos responsáveis pelos sistemas educativos de cada país.

## 1.2 Teorias do currículo

Nesta seção serão abordadas as principais teorias do currículo de acordo com a classificação apresentada por Silva (2011) no livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”.

### 1.2.1 Teorias tradicionais

O mais antigo grupo de teorias do currículo é o das teorias tradicionais. Os maiores representantes deste grupo teórico são Bobbitt e Ralph Tyler – por meio do modelo tecnocrático – e John Dewey – por meio do modelo progressista. Entretanto, é importante ressaltar que as concepções desses autores, apesar de integrarem o mesmo grupo de teorias, não partilham inteiramente das mesmas premissas e opiniões (SILVA 2011).

As teorias tradicionais do currículo caracterizam-se por romper com o modelo clássico humanista de educação e, conseqüentemente, de currículo. Por outro lado, têm o *status quo* de seu tempo como referencial desejável. Como não há uma unidade de pensamento entre os representantes desse grupo, a melhor maneira de compreender seus princípios e objetivos é apresentar as ideias de seus principais teóricos.

Para Bobbitt (apud Silva 2011), a educação tem o papel de moldar as massas de acordo com os interesses da sociedade industrial. Portanto, os conteúdos do currículo devem refletir esses interesses. A indústria necessita de mão de obra qualificada e as escolas devem dar conta de prepará-la. Para tanto, o funcionamento das escolas deve se assemelhar ao das empresas. Na busca pelos resultados esperados e tendo como palavra-chave a eficiência, deve-se trazer o modelo empresarial de Frederick Winslow Taylor, o *taylorismo*, para a educação.

Em 1949, ao publicar o livro “Basic Principles of Curriculum and Instruction”, Tyler consolidou de vez as ideias de Bobbitt, exercendo influência sobre vários países, inclusive o Brasil. De acordo com Tyler (apud Silva, 2011), o currículo deve definir os objetivos que a escola deve atingir, as experiências que contribuem para alcançá-los e o modo eficiente de organizá-las. Além disso, deve oferecer meios de avaliar se os objetivos estão sendo alcançados. De acordo com Silva (2011), Tyler pregava que esses objetivos da educação devem ser buscados nos alunos, na vida contemporânea fora da escola e nas sugestões de especialistas. O autor atribui posição essencial aos objetivos por entender que sem estes é impossível definir que experiências a escola deve proporcionar e como organizá-las.

Dewey, por sua vez, pertence a uma vertente considerada mais progressista. Publicou o livro “The child and the curriculum” em 1902. Entretanto, não exerceu a mesma influência que Bobbitt e Tyler na formação do currículo como campo de estudo, uma vez que muitos julgaram suas ideias incompatíveis com o advento de uma educação científica. Além disso, Dewey criticava o pensamento de Bobbitt por entender que o currículo não era apenas uma questão de técnica e que não era possível comparar pessoas a máquinas. Para ele, o currículo deve valorizar primordialmente os interesses e as experiências de crianças e jovens por ser a educação escolar um espaço “de vivência e prática direta de princípios democráticos” (SILVA, 2011) e não uma simples preparação para a vida de trabalho na idade adulta.

### 1.2.2 Teorias críticas

A década de 1960 foi uma década de grandes movimentos de transformação ao redor do mundo. No Brasil, esta foi a década do advento da ditadura militar e dos movimentos que a combatiam. Foi devido à influência dessa conjuntura social e política mundial que, a partir da década de 1970, as teorias tradicionais do currículo começaram a ser contestadas. Autores passaram a questionar o *status quo* e, conseqüentemente, a ideia de currículo aceita até então. Difundiu-se a ideia de que a compreensão crítica das funções e objetivos do currículo é de fundamental importância para elaboração deste. Silva (2011, p.30) postula que, enquanto “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação”, as teorias críticas eram “de desconfiança, questionamento e transformação radical”.

Vários autores ao redor do mundo marcaram as teorizações críticas da educação. Ainda que nem todos tenham abordado especificamente a questão curricular, mesmo estes contribuíram indiretamente para o desenvolvimento de uma teoria crítica. Dentre os principais autores e obras, podem-se destacar Louis Althusser (“A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado”), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (“A reprodução”) e Paulo Freire (“Pedagogia do oprimido”) (SILVA, 2011).

Esta corrente teórica vê a escola como um aparelho ideológico do Estado que reproduz e difunde suas ideias e valores através do currículo, influenciando quase toda a população de um país por um longo período de tempo. O currículo tem o papel de disseminar a ideologia da classe dominante por meio dos conteúdos. Assim, a cultura dominante passa a ser vista, com naturalidade, como a única válida. Desse modo, perpetuam-se as desigualdades sociais e garante-se a manutenção da sociedade capitalista, induzindo a aceitação dos arranjos sociais existentes como desejáveis.

Silva (2011) menciona outros autores de grande influência nas teorias críticas. Um deles é o americano Michael Apple, autor do livro “Ideologia e currículo” (1979). Apple considera necessário questionar os conteúdos curriculares e os interesses por trás de sua escolha e não apenas aceitá-los, como propunham as teorias tradicionais. Outro autor referido por Silva (2011) é Henry Giroux, que por sua vez defende um currículo com conteúdos políticos que critiquem os arranjos sociais dominantes, pois só assim ele pode se transformar em instrumento de transformação social. Já o inglês Michael Young busca compreender a relação existente entre os princípios de organização do currículo e os princípios do poder. Paulo Freire, por sua vez, não teorizou especificamente acerca do currículo. Entretanto, sua crítica ao currículo pode ser depreendida de seu ataque ao conceito de “educação bancária”, que compara aos alunos a meros receptores passivos de conhecimento.

Ainda que discordem sobre pontos específicos da teoria curricular, todos os autores das teorias críticas concordam que o currículo não pode mais continuar a ser um instrumento de reprodução dos arranjos sociais existentes. É necessário fazer do currículo um instrumento de combate às injustiças sociais, permitindo a transformação social. Isso só é possível se os conteúdos curriculares forem questionados e deixarem de refletir exclusivamente os interesses das classes dominantes.

Outro ponto importante trazido pelas teorias críticas para o desenvolvimento e a análise curriculares é a questão do currículo oculto. Este conceito é usado por quase todos os teóricos críticos da fase inicial e se refere a tudo aquilo que faz parte do ambiente escolar e que influencia a aprendizagem sem integrar o currículo explícito oficial. Segundo Silva (2011), os analistas críticos não o veem com bons olhos, por entenderem que ensina posturas como o conformismo, a obediência absoluta e o individualismo. Ainda que indiretamente, essas atitudes colaboram para a resignação perante os arranjos sociais vigentes e a aceitação das injustiças sociais.

### **1.2.3 Teorias pós-críticas**

Este último grupo de teorias aprofunda e expande ideias que estão apenas latentes na perspectiva crítica. Entende-se aqui que as diferenças culturais não podem ser concebidas fora das relações de poder. Esse grupo teórico surgiu quando grupos culturais minoritários passaram a exigir que os currículos universitários contivessem contribuições das culturas dominadas e subordinadas e não apenas as contribuições da cultura dominante (que é basicamente branca, masculina, europeia e heterossexual). Estes teóricos defendem um

currículo crítico que aborde a temática multiculturalista da diferença. Dessa forma, eles amplificam o debate gerado pelas teorias críticas ao questionar o que deve contar como conhecimento válido no currículo e ao postular que a crítica à desigualdade gerada pelo currículo não pode se restringir apenas às desigualdades entre classes sociais.

De acordo com essa corrente a igualdade social jamais pode ser obtida com um currículo hegemônico – isto é, que traz apenas os conteúdos culturais aceitos pelas classes dominantes. No início, a crítica se concentrava na falta de oportunidades de acesso à educação por parte dessas minorias. Aos poucos a crítica se ampliou e passou a atingir também o campo educacional e o currículo. Foram vários os grupos minoritários que fizeram parte desse movimento pós-crítico do currículo. Dentre eles, destacam-se as mulheres, os negros e os *gays* e lésbicas. Esses teóricos atribuem ao currículo um papel muito importante no combate aos preconceitos. Porém, ressaltam que o currículo crítico não pode ser meramente terapêutico, no sentido de combater o racista ou o homofóbico, mas sim que deve combater o racismo e a homofobia; as atitudes em si, mais do que os indivíduos que as veiculam, são os alvos da educação pós-crítica.

Os principais expoentes das teorias pós-críticas enfatizaram questões diferentes em suas obras. No campo das relações de gênero, segundo Silva (2011), destaca-se a autora brasileira Guacira L. Louro. No das questões étnico-raciais, mencionam-se os brasileiros Ivan C. Lima, Jeruse Romão e Sônia M. Silveira. O pós-modernismo é representado por Antonio Flavio B. Moreira. Os dois autores centrais do pós-estruturalismo são Foucault e Derrida; a partir deles produziram-se, no Brasil, os estudos de Alfredo J. Veiga-Neto. Por fim, o próprio Tomaz Tadeu da Silva produziu estudos a partir do pós-modernismo, do pós-estruturalismo e dos estudos culturais.

### **1.3 Formatos do currículo**

Sacristán (2000) ressalta que qualquer currículo, independentemente da teoria em que se baseia, é formulado com base em princípios ou códigos que definem a seleção de conteúdos, a organização curricular e os métodos para transmissão dos conteúdos. “Isso é um código que condiciona a formulação do currículo antes de sua realização” (SACRISTÁN 2000, p. 75). É desses códigos, frequentemente pautados por alguma das teorias expressas acima, que o currículo deriva o seu sentido. Também é com base neles que se define o formato curricular – um elemento de grande importância para a definição das ações que serão realizadas na prática. O formato que o currículo assume, segundo Sacristán (2000, p. 76), “é

parte constitutiva do próprio currículo e um dos seus códigos mais decisivos”, pois tem consequências diretas no próprio funcionamento dos sistemas educativos. Segundo Sacristán (2000), uma das contribuições mais importantes dadas a essa área de estudo foi a de Bernstein (1980, p.76):

ao distinguir os currículos de acordo com a relação que mantêm entre os diferentes conteúdos que os formam, ou seja, em função do tipo de barreiras e fronteiras que se estabelecem entre eles, se estão ou não isolados uns em relação aos outros, independente do status do campo de conhecimento de que se trate.

A fim de exemplificar o formato que os códigos escolhidos podem dar ao currículo, serão abordados a seguir dois tipos básicos de currículo, classificados de acordo com Bernstein (apud SACRISTÁN 2000, p. 76) e muito difundidos nos sistemas educativos de todo o mundo.

O primeiro é o currículo *collection*, como foi denominado por Bernstein e que o tradutor de Sacristán (2000) chamou de currículo de componentes justapostos ou currículo mosaico. Este currículo é aquele geralmente aplicado nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e nas instituições de ensino superior. O currículo é dividido em disciplinas que não estabelecem necessariamente relações umas com as outras; conseqüentemente, existe pouca ou nenhuma interdisciplinaridade. Além disso, há o fracionamento do tempo escolar destinado à aprendizagem e a especialização do material didático e do espaço escolar (GALLO, 2004). Os professores, por sua vez, concentram-se nas suas áreas de atuação e não estabelecem conexões entre o conteúdo de sua área e o de outras áreas. “A especialização dos professores em parcelas do currículo é uma manifestação da progressiva taylorização que o currículo experimentou” (SACRISTÁN, 2000, p. 78). Vale lembrar que este formato curricular fragmentado era o defendido por Bobbitt, representante das teorias tradicionais. Ademais, com este modelo curricular, o sistema educativo não dota o aluno dos conhecimentos e habilidades demandados pela sociedade do século XXI, que exige cada vez mais indivíduos com múltiplas habilidades e conhecimentos interligados (SACRISTÁN, 2000).

Segundo Sacristán (2000, p. 80),

Não podemos esperar que o aluno por sua conta integre conhecimentos dispersos adquiridos com professores diferentes, sob metodologias diferenciadas, com exigências acadêmicas peculiares, avaliados separadamente. A falta de uma cultura integrada nos alunos que permaneceram longo tempo na instituição escolar é o reflexo de um aprendizado adquirido em parcelas estanques sem relação recíproca. Isso se traduz numa aprendizagem válida para responder às exigências e ritos da instituição escolar, mas não para obter visões ordenadas do mundo e da cultura que nos rodeia.

O segundo tipo de currículo é o integrado. Neste modelo, a organização dos conteúdos é feita em torno de grandes áreas de conhecimento conexas que mantêm relação aberta entre si e não em disciplinas especializadas sem ligação umas com as outras. Essa organização em áreas maiores de conhecimento proporciona ao aluno “uma experiência de aprendizagem mais significativa e globalizada” (SACRISTÁN 2000, p.80) e também favorece a diversidade. De acordo com Sacristán (2000), uma vez que o conhecimento não é dividido em pequenos conjuntos especializados, ele deixa de se vincular ao específico e particular e adquire uma dimensão universal. Sacristán realça também que o modelo de currículo integrado favorece a motivação dos alunos, pois estes apreendem a relação entre os conteúdos. Essa relação ainda permite conectar os conteúdos a atividades práticas. Borges (2011), por sua vez, destaca que o currículo integrado, além de favorecer a integração dos conteúdos, contribui para relações hierárquicas mais horizontais nas instituições educativas e entre os professores. Gallo (2004, p. 111) salienta que este modelo favorece o trabalho em equipe, uma vez que “docentes de diferentes áreas planejam ações conjuntas sobre um determinado assunto”.

O currículo integrado valoriza o trabalho em comum, a confluência de saberes oriundos de experiências coletivas diversificadas e o diálogo entre os agentes envolvidos no processo educativo. Essas características, opostas aos princípios de atomização prevalecentes em uma sociedade excludente, investem-no de um potencial transformador do atual sistema de relações sociais. Borges (2011, p. 35) sustenta que “uma perspectiva integradora se apresenta como alternativa à formação fragmentada promovida por processos formativos de caráter mais individualista e antidemocrático, resultado de uma sociedade que tem sido pautada por esses valores”.

A autora, com base em Bernstein, esclarece que o funcionamento do currículo integrado depende da definição clara e explícita de uma ideia integradora básica, à qual se conectem todos os conteúdos particulares a ser desenvolvidos. Com efeito, é a própria existência dessa ideia estruturante, consensualmente aceita e devidamente explicitada, que permite caracterizar um currículo como integrado. Além disso, é necessária a cooperação entre todos os agentes envolvidos, por meio de colegiados e instâncias representativas, para

assegurar a existência das condições materiais e técnicas para a execução do currículo e a ampliação do processo avaliativo, que se deve estender para além da simples aferição individual do aprendizado do aluno pelo professor (Borges, 2011).

A separação tipológica entre currículo *collection* e currículo integrado é um instrumento útil para a compreensão do fenômeno curricular, desde que não seja tomada como uma descrição exaustiva desse fenômeno. Bernstein (1977) salienta que esses dois modelos de currículo são limites teóricos extremos. Os currículos geralmente observados na realidade prática combinam características de ambos, com variados graus de predomínio de um ou outro modelo (BORGES, 2011). Assim, um dado currículo real provavelmente apresentará notas típicas dos dois modelos e será classificado como *collection* ou integrado de acordo com as notas predominantes.

#### **1.4 O currículo na prática**

Após esta revisão das teorias e formatos do currículo, convém encerrar este capítulo com algumas considerações práticas sobre esse assunto, que se mostrarão úteis à análise que este trabalho pretende realizar.

O primeiro ponto a ressaltar é que o currículo permeia toda a realidade escolar. Para Grundy (1987) apud Sacristán (2000, p. 14), “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

O currículo faz parte da estrutura escolar e define direta ou indiretamente o que acontece dentro da instituição de ensino. É por meio do currículo que são definidos os conteúdos a ser ensinados, o tempo que será dedicado a cada um deles e as formas de avaliação a ser utilizadas. Em função de sua grande importância para o funcionamento das instituições educativas, “muitos dos problemas que afetam o sistema educativo e muitas das preocupações mais relevantes em educação têm concomitâncias mais ou menos diretas e explícitas com a problemática curricular” (Sacristán, 2000 p. 30). Jonnaert et al. (2010), por sua vez, sublinham que é por meio do currículo que são definidas as finalidades da educação e é este que operacionaliza as ações pedagógicas e permite o desenvolvimento e a formação das pessoas em harmonia com sua realidade social e cultural.

Um segundo ponto relevante é que a formulação e a execução do currículo é um trabalho de equipe. Jonnaert et al. (2010) também chamam a atenção para a importância do

trabalho em conjunto por parte de todas as pessoas envolvidas nas decisões acerca do currículo. De acordo com esses autores, ao se pensar o currículo, pode-se falar em três grandes categorias ou níveis de decisão que, apesar de distintos, devem estar articulados. O primeiro nível é denominado nível macro ou nível da política educacional. É nesse nível que são tomadas as grandes decisões curriculares referentes à sociedade em geral, como por exemplo a elaboração de diretrizes ou parâmetros curriculares nacionais. O segundo nível, chamado de meso ou da gestão da educação, refere-se às decisões tomadas dentro de cada escola ou faculdade e que dão origem aos currículos individualizados de cada instituição. Por fim, há o nível micro ou da ação educativa, cujo local de decisões é a sala de aula e que fica a cargo dos professores. Trata-se do uso que o professor faz do currículo.

Essa divisão em níveis articulados realça a importância de que todos os atores da educação trabalhem integradamente para que o currículo seja bem sucedido. O currículo não pode ser considerado uma abstração em relação ao sistema educativo, mas sim uma realidade concreta que lhe é inerente, já que segundo Sacristán (2000, p. 16) o currículo “é o contexto da prática”. Além disso, pode-se afirmar que o currículo é o elemento fundamental para a compreensão da missão das escolas “e que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição” (SACRISTÁN, 2000, p.16). Segundo esse autor, são poucos os fatos da realidade educacional que não são influenciados pelo currículo.

Um terceiro ponto de grande importância é o de que o currículo possui um contexto. Sacristán (2000) realça a necessidade de conhecer o contexto histórico-cultural dos currículos por ocasião de sua análise. O currículo, em sua essência, necessariamente reflete a ideologia da classe dominante na sociedade em que é formulado. Para compensar isso, o próprio currículo deve funcionar, em alguma medida, como elemento de conciliação entre os conhecimentos que sujeitos de diferentes grupos sociais – favorecidos ou desfavorecidos – trazem para a instituição educativa. Essa opinião é partilhada por Silva (2006) que afirma que

O currículo é uma práxis, não um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre, como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Desse modo, analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas. (Silva, M.A 2006, p. 1)

De acordo com os autores, a elaboração do currículo deve levar em conta a realidade dos alunos e professores que o utilizarão, pois o currículo não pode ser algo dado, mas sim construído; portanto, não se admite que desconsidere os contextos para os quais se configura. Não se podem negar as diferenças sociais e culturais dos alunos. Um aluno cujos pais cursaram a universidade e são economicamente mais favorecidos provavelmente foi exposto à cultura dominante desde sua primeira infância e não sentirá maiores dificuldades ao chegar à escola ou universidade. Já os alunos mais pobres, filhos de pais analfabetos, estarão em visível desvantagem. Essas são algumas das diferenças que o currículo deve ser capaz de compensar, não se pode acreditar que estes alunos alcançarão o mesmo nível se forem submetidos ao mesmo currículo. A realidade cultural nacional deve ser levada em conta na elaboração do currículo, sobretudo em um país como o Brasil – em que a escola é, para a grande maioria, a única oportunidade concreta de melhoria da sua condição social. Entretanto, vale frisar que Sacristán (2000) fala em compensação e não equalização, já que as pessoas são inerentemente diferentes umas das outras e tais diferenças devem ser respeitadas.

Isso não significa que o currículo deva ser demasiadamente ampliado a pretexto de suprir todas as possíveis deficiências dos estudantes. Segundo Sacristán (2000, p. 67): “Ou se propõe uma escolaridade sem fim ou é preciso sintetizar, filtrar, selecionar muito cuidadosamente os componentes do currículo, revisando-se a forma de desenvolvê-los”. Essa reflexão leva a um quarto ponto essencial: uma educação com objetivos concretos demanda um currículo conciso. Atender alguns objetivos essenciais com qualidade é mais importante do que atender precariamente uma ampla gama de objetivos de variados graus de relevância.

Por fim, o quinto e último ponto a ser ponderado é que o currículo, por si só, não basta. Certamente, a qualidade do ensino está diretamente ligada aos seus conteúdos e formas – isto é, ao currículo. Contudo, pode ocorrer o erro de se concentrar a responsabilidade pela melhora qualitativa da educação apenas na modificação ou adaptação curricular. Como vimos acima, há vários atores e níveis de decisão envolvidos para que uma prática curricular obtenha sucesso. Além disso, estas mudanças surtem pouco ou nenhum efeito se não influenciarem a formação dos profissionais da educação em todos os âmbitos práticos que as condicionam. O conteúdo dos cursos de formação de professores, gestores, coordenadores e demais profissionais da Educação deve estar estreitamente relacionado à realidade que esses profissionais encontrarão na prática. Segundo Sacristán (2000) e Jonnaert et al. (2011) essas questões são de fundamental importância na elaboração e análises curriculares.

## CAPÍTULO II

A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces.  
Aristóteles

### O Curso de Pedagogia

#### 2.1 Marcos legais

Segundo Saviani (2008), há consenso entre os pesquisadores de que a educação formal no Brasil foi instituída com a chegada dos jesuítas em 1549. É a partir desse momento que se pode falar da presença de ideias pedagógicas em nosso país. Entretanto, o termo Pedagogia, ao que parece, só foi empregado pela primeira vez no Brasil em junho de 1827 no projeto da Lei das Escolas de Primeiras Letras, apresentado ao Parlamento pelo Deputado Cônego Januário da Cunha Barbosa. Saviani menciona esse projeto em seu livro “A Pedagogia no Brasil: História e Teoria”. O texto do projeto determinava que “haverão [*sic*] escolas de primeiras letras, que se chamarão pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugares populosos...” Contudo, no decurso dos debates parlamentares acerca desse projeto, a referência às “pedagogias” acabou por ser suprimida e a lei foi promulgada em 15 de outubro de 1827 sem menção do termo. Em todo caso, pode-se ressaltar que o primeiro registro do termo Pedagogia no Brasil atribuía-lhe um sentido diferente do atual.

Segundo Bissolli da Silva (2006), o curso de Pedagogia como o conhecemos atualmente, com o objetivo de formar especialistas em educação e professores, foi instituído através do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia visavam a formação de bacharéis e licenciados em vários campos do saber através de um esquema que ficou conhecido como  $3 + 1$ , ou seja, três anos para a formação de bacharéis (em diversas áreas, incluindo Pedagogia) que, com mais um ano de estudos do curso de didática, se formariam como licenciados e estariam habilitados à prática docente. Na época, não ficou muito clara qual seria a verdadeira identificação do profissional formado em Pedagogia, uma vez que o bacharel em qualquer curso que fizesse também os estudos específicos da licenciatura em Didática poderia atuar na mesma área que o pedagogo. A única prerrogativa reservada ao pedagogo era o vagamente definido cargo de “técnico de educação do Ministério da Educação”, referido no art. 51, c, da mencionada lei (BISSOLLI DA SILVA, 2006).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, faz uma única menção à palavra Pedagogia em seu art. 63:

Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Segundo essa lei, o profissional formado em Pedagogia estava habilitado para ingressar no curso de formação de orientadores de educação do ensino médio. Porém, ela não define o pedagogo como o profissional responsável pelo ensino nas turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Esta mesma lei ainda estabelece que “o ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (LDB 4.024/1961, art. 52). Portanto, a LDB de 1961 não veio sanar a confusão sobre qual seria a função do pedagogo.

De acordo com Bissolli da Silva, (2006), em 1962 foi emitido o Parecer CFE nº 251/1962, de autoria do conselheiro Valnir Chagas. Este parecer tratava da questão do curso de Pedagogia e fixou um currículo mínimo para a formação do profissional ao qual o parecer se referia pelos termos “técnico de educação” ou “especialista de educação”. Para o bacharelado, o currículo mínimo consistia de sete matérias, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais. A licenciatura, que consistia de didática e prática de ensino, deveria ser cursada concomitantemente ao bacharelado. A definição do campo de trabalho desse profissional continuava muito vaga.

Já o Parecer CFE nº 252/1969, do qual resultou a Resolução CFE nº 2/1969 – também de autoria de Valnir Chagas – logo no seu enunciado trata a questão do profissional a ser formado pelo curso. O curso de Pedagogia passa a visar a 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. O título único do profissional passa a ser o de licenciado e o currículo do curso passa a ser dividido em uma parte comum, constituída por matérias básicas da formação profissional na área, e uma parte diversificada correspondente a habilitações específicas. Segundo Saviani (2008), essa regulamentação

visava superar o caráter generalista que se atribuía ao curso de Pedagogia, pois se procurou privilegiar a formação de técnicos por meio de habilitações com funções

supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho, demandando, em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria sugerida pelo curso de pedagogia; daí a reestruturação desse curso exatamente para atender a referida demanda. (SAVIANI, 2008, p.50)

Em 1971, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que revogava parcela substancial da LDB anterior. Grande parte desta lei é dedicada à formação de professores, porém ela continuava não sendo muito clara sobre a função do curso de Pedagogia. No art. 30 estipula-se que será exigida como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena. (BRASIL, 1971, art 30)

As alíneas *a*, *b* e *c* do *caput* do art. 30 não abordam especificamente o curso de Pedagogia. Entretanto, o mesmo art. 30, em seu § 1º, determina que: “Os professores a que se refere a letra *a* poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica. (BRASIL, 1971)

Nota-se, portanto, que em 1971 a função do curso de Pedagogia continuava um tanto incerta. As menções à formação pedagógica que ocorrem no documento parecem mais uma tentativa de encaixar de algum modo o curso de Pedagogia na realidade educacional brasileira do que de atribuir-lhe a função que lhe seria inerente. Em 1972, o Parecer CFN nº 867/1972 exigiu experiência de magistério anterior ao ingresso no curso de Pedagogia ou à obtenção do diploma.

A função do pedagogo permaneceu incerta durante muito tempo e vários pareceres tentaram resolver o problema, sem chegar a uma solução satisfatória. Finalmente, no ano de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20.12.1996) que buscou definir qual seria o papel do pedagogo e do curso de Pedagogia. Entretanto, alguns pontos geraram mais confusão. O art. 62 estabelece, como regra geral, que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. Libâneo; Pimenta (2011, p.43) afirmam que esta era uma reivindicação antiga dos especialistas em educação no Brasil e que, portanto, tratou-se de uma grande conquista. Todavia, o mesmo artigo estabelece uma importante exceção: é “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. Aparentemente, há, portanto uma equivalência parcial de funções entre o curso superior de Pedagogia e o curso médio normal, ambos destinando-se a formar professores para as primeiras etapas da educação básica. Nota-se na LDB uma tendência para favorecer a formação de professores em nível superior, mas essa tendência não é levada até as últimas consequências, possivelmente em decorrência da conhecida escassez de professores qualificados no País.

O resultado são normas ambíguas que, embora prestigiem o curso superior, não fecham completamente as vias de acesso à carreira docente por meio do ensino médio ou de outras modalidades de formação. Isso se observa, por exemplo, no § 4º do art. 87, que postula que, até o final da década da Educação (encerrada em 23 de dezembro de 2007), só serão “admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Entretanto, por meio do art. 64, ficaram reservadas aos profissionais de nível superior as funções educacionais não docentes: “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.” (BRASIL, 1996)

Libâneo; Pimenta (2011) reivindicam, na ocasião, uma definição acerca da estrutura organizacional para a formação dos profissionais da área de educação propostos pela LDB. Segundo os autores, seria de extrema importância definir exatamente os locais institucionais onde esses profissionais seriam formados.

Em 1997 o MEC, por meio do Edital nº 4, “designou comissões de especialistas para elaboração de diretrizes curriculares dos cursos superiores, incluindo as licenciaturas onde

coubesse” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 18). Em 1999, a comissão de Pedagogia apresentou uma proposta de elaboração das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. O Ministério da Educação reconhecia a importância de orientações normativas para elaboração dos currículos a serem empregados nas licenciaturas; no entanto, segundo Libâneo e Pimenta (2011), nas reuniões para elaboração do documento surgiram posições divergentes sobre a formação de profissionais da educação que não foram incluídas no documento final.

Em 2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em cursos de licenciatura de nível superior (Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002). Essas diretrizes referem-se a todas as licenciaturas que formam professores para a educação básica (ensino fundamental e médio), de acordo com o art 1º que define:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002, p. 1)

De acordo com Gatti (2009, p. 46), este documento centra-se “no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores”. O documento também frisa a importância da prática desde o início do curso e de aprendizagens orientadas pelo princípio da ação – reflexão – ação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia só foram instituídas em 2006. Saviani (2008) acredita que a demora na sua definição foi em grande parte responsável pela indefinição acerca do curso de Pedagogia observada na própria LDB e comentada acima. Assim, o arcabouço institucional básico atualmente em vigor para o curso de Pedagogia é definido pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. As DCN são comentadas na seção seguinte.

## 2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia

As atuais diretrizes curriculares que regem o curso de graduação em Pedagogia no Brasil foram instituídas em 15 de maio de 2006, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, que definiu, em seu art. 4º, *caput*, que

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

A partir deste documento, o currículo do curso de Pedagogia, que até então não possuía uma base comum com foco na docência, torna-se exclusivamente uma licenciatura, com o objetivo principal de formar professores. É neste momento que o curso de Pedagogia enfim ganha um objetivo e um perfil claramente definidos. Contudo, a clareza da definição dá ensejo à crítica e ao debate. Libâneo (2006) entende que, com o foco da formação na docência, abre-se uma lacuna na formação de profissionais habilitados para atuar em outras áreas pedagógicas. Ele afirma que desde então

não são mais formados administradores educacionais, diretores de escola, profissionais para a gestão do currículo e promoção do desenvolvimento profissional dos professores na escola, profissionais que ajudem os professores nas suas dificuldades com a aprendizagem dos alunos”. (Libâneo 2006, p. 18)

No entanto, as DCN (2006) dispõem que, por meio de estudos teórico-práticos, da investigação e da reflexão crítica, o curso de Pedagogia deverá formar alunos que estejam aptos a exercer uma série de funções em contextos escolares e não escolares, incluindo as mencionadas por Libâneo. O parágrafo único do próprio art. 4º, reproduzido acima, acrescenta-lhe que

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (BRASIL, 2006)

O art. 5º traz dezesseis incisos que especificam quais são exatamente as funções que o pedagogo deverá estar apto a realizar. Para citar apenas algumas dessas habilidades, uma vez que a lista é extensa, destacam-se: inciso IV – “trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo”; inciso VI – “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”; inciso XIII – “participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares”. Além disso, segundo o documento, os professores indígenas deverão estar preparados para exercer uma série de outras funções, além das especificadas no art. 5º.

De acordo com o documento (BRASIL, 2006), a estrutura do curso de Pedagogia deve se constituir de três núcleos. O primeiro é o núcleo de estudos básicos, que aborda, dentre outros temas: aplicação de princípios de gestão democrática; observação, análise, planejamento, implantação e avaliação de processos educativos; e aplicação de conhecimentos sobre processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas suas várias dimensões. Além disso, estão contidos nesse núcleo o estudo da didática e de teorias e metodologias pedagógicas e o trabalho didático com os conteúdos referentes aos anos iniciais de escolarização. Também se inclui o estudo das relações entre educação e trabalho e dos textos legais referentes à educação nacional (art. 6º, I). O segundo é o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, voltado para as “áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições” (art. 6º, II). Este núcleo pode ensejar atividades de avaliação e criação de materiais didáticos e o estudo de teorias da educação. O terceiro é o núcleo de estudos integradores (art. 6º, III), que compreende a participação em seminários e estudos curriculares, projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, além da participação em atividades práticas. Todas essas atividades têm que ser diretamente orientadas pelo corpo docente da instituição superior. O art. 8º acrescenta que a integralização dos estudos pode ser feita por meio de seminários, disciplinas e atividades de natureza

predominantemente teórica, práticas de docência e gestão educacional, atividades complementares como as citadas acima e estágio curricular em ambientes escolares e não escolares.

As diretrizes também definem a carga horária mínima de 3.200 horas (art. 7º) para o curso de Pedagogia, divididas em: (i) 2.800 horas de atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários e pesquisas e visitas a instituições educacionais e culturais; (ii) 300 horas de estágio supervisionado, prioritariamente em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e (iii) 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio de iniciação científica, extensão e monitoria.

Observe-se, ainda, que o art. 10 extinguiu todas as habilitações existentes nos cursos de Pedagogia, a partir do período letivo seguinte à publicação da Resolução. Ademais, o art. 14 definiu que a licenciatura em Pedagogia assegura também a formação dos profissionais de educação para as atividades de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica. Nos termos do § 1º do mesmo artigo, esse tipo de formação profissional também pode ser realizado em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. Por fim, o art. 11 concedeu às instituições que já ofereciam cursos de Pedagogia na data da publicação das DCN o prazo de um ano, a partir daquela data, para elaborar e protocolar junto ao órgão competente um novo projeto pedagógico conforme as DCN.

Vários especialistas em educação manifestaram sua insatisfação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Saviani (2008), por exemplo, aponta que ao mesmo tempo em que as diretrizes excluíram do escopo do curso de Pedagogia a formação de especialistas da educação, assimilaram à docência funções como a de gestão, planejamento, coordenação e avaliação. De fato, uma leitura cuidadosa e atenta das DCN certamente desperta dúvidas quanto à pertinência de tantas atribuições a um único profissional – sobretudo à luz do alerta dado por especialistas acerca da importância da contextualização e da objetividade na elaboração curricular. Libâneo (2006, p. 18) aponta “o inchamento de disciplinas no currículo, provocado pelas excessivas atribuições previstas para o professor, causando a superficialidade e acentuando a precariedade da formação”. Libâneo; Pimenta (2011) afirmam ainda que esse inchaço da estrutura curricular colabora para um currículo fragmentado e aligeirado. Os autores, ao analisarem a proposta para as DCN, verificaram que ela

reincide nos mesmos problemas já tão criticados: o “inchaço” do currículo, pretensões ambiciosas quanto à diversidade de profissionais a serem formados, aligeiramento da formação (dada a impossibilidade real, no percurso curricular, de conciliar formação de profissionais docentes e não docentes), empobrecimento na oferta de disciplinas (já que, para atender ao menos seis das áreas de atuação previstas, será necessário reduzir o número de disciplinas, a fim de respeitar o total de 3.200h do curso). Além do mais, fica evidente a impossibilidade de se dar ao curso o caráter de aprofundamento da ciência da educação para formar o pesquisador e o especialista em educação. (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 29)

A redução da formação do pedagogo à formação docente foi outro ponto que desagradou vários especialistas da área (Libâneo 2006, Saviani 2008, Libâneo e Pimenta 2011, Franco 2011 e Bissolli da Silva 2011). Libâneo e Pimenta sustentam que esta redução do papel do pedagogo leva a um esvaziamento da teoria pedagógica. Segundo Libâneo (2011), isso decorre do fato de que a base de formação dos profissionais de educação deve ser a formação pedagógica e não a docência. Isso já que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (Libâneo 2011, p. 65).

O que estes autores defendem é que o curso de Pedagogia não seja reduzido a um curso de formação de professores. Sendo a Pedagogia um campo de “reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 33), não se pode deixar de formar especialistas para estas funções. Franco (2011) se questiona sobre quem investigará a formação docente, pesquisará sobre políticas públicas de educação, organizará reflexões sobre conteúdos curriculares etc. se os cursos de Pedagogia só estiverem formando pedagogos docentes. Libâneo; Pimenta (2011), Franco (2011) e Bissolli da Silva (2011) propõem que a formação de docentes e a de pedagogos especialistas ocorram separadamente, com currículos específicos para cada formação. Enfim, o que os especialistas acreditam é que o excesso de atribuições a apenas um profissional gera uma formação demasiadamente generalista. Esta formação acaba por não garantir que o profissional termine a faculdade apto a lidar com as demandas dos diferentes postos de trabalho em que irá atuar.

Além do mais, é amplamente reconhecido que a qualidade do ensino no Brasil está longe de ser modelar. Alunos brasileiros, tanto de escolas particulares quanto de escolas públicas, apresentam resultados sistematicamente fracos em exames padronizados nacionais e internacionais. Os índices de analfabetismo funcional no Brasil mostram que os profissionais de educação não estão conseguindo cumprir com uma de suas funções mais básicas. A precariedade da formação de muitos professores e outros especialistas de educação pode estar na raiz do problema. Todo pedagogo comprometido com sua formação sabe que não se pode culpar os alunos pelo seu fracasso escolar. O sucesso dos alunos é responsabilidade de

diretores, coordenadores, supervisores, professores, ou seja, de todos os profissionais de educação que atuam nas escolas. Segundo Libâneo (2006), faltam aos professores conhecimentos básicos e essas deficiências dificultam a realização de atividades que os professores deveriam dominar, como a produção de textos, e impedem a solução de diversos problemas. Sacristán (2000, p. 182) afirma que o valor que o professor atribui ao saber e à cultura depende da qualidade de sua própria experiência cultural prévia. Portanto, os currículos dos cursos de Pedagogia não podem desconsiderar a realidade de seus estudantes, fechando os olhos para as deficiências que os alunos trazem para a universidade, ainda que esta não tenha como papel sanar deficiências trazidas da educação básica. Se o objetivo é formar com qualidade, é preciso sintetizar e filtrar, como afirma Sacristán (2000), além de compensar, por meio do currículo, as deficiências que os alunos trazem em função do contexto social de que provêm.

Nas seções a seguir, será apresentado o arcabouço regulamentar específico do curso de graduação em Pedagogia da UnB, a fim de mostrar como as normas gerais nacionais apresentadas até aqui dialogam com a realidade particular do curso.

### **2.3 Contextualização – Faculdade de Educação/ UnB**

Sacristán (2000, p. 16) frisa que “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados”. Pelo fato da contextualização ser tão importante na análise do currículo, a análise do Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília não pode deixar de ser precedida por dados referentes à realidade desse curso no Brasil e na UnB.

Um aspecto importante a ser considerado nesse esforço de contextualização do curso de Pedagogia é o perfil do aluno. Quem são e de onde vêm os alunos desse curso? No texto “Formação de Professores no Brasil: características e problemas”, Bernadete Gatti (2010) analisa pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas nos anos de 2008 e 2009. Essas pesquisas foram realizadas com amostras de 71 cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia, de todas as regiões do Brasil, em instituições públicas e privadas. Tal abrangência produziu uma rica gama de informações, das quais algumas merecem destaque. Enquanto 49,1% dos alunos estão nas faixas de renda familiar média entre três e dez salários mínimos e 41,9% têm renda familiar mensal média de até 3 salários mínimos, apenas 1,3% vem de famílias com renda mensal média de 21 a 30 salários mínimos. Outro número importante se refere à escolaridade dos pais desses alunos: 46,5% só cursaram o ensino fundamental até a 4ª

série. Grande parte desses alunos veio de escolas públicas. Enquanto nas outras licenciaturas o índice de alunos com idade até 24 anos pode chegar a 66,4%, no curso de Pedagogia esse índice chega a 34,8% (Gatti, 2010). Segundo a autora, tais dados podem indicar que muitos alunos optam pelo curso de Pedagogia, pois este se apresenta como sua única possibilidade de obter uma formação superior e ascender socialmente e não por ser esse o seu campo de atuação preferido,

Esse fato também foi percebido por Oliveira (2011) ao realizar uma pesquisa para a monografia de final de curso com os alunos do curso de Pedagogia da UnB. Essa pesquisa mostrou que “a maioria dos pesquisados escolheu fazer o curso de Pedagogia apenas por este ser um pouco mais fácil de passar no vestibular da Universidade de Brasília devido a sua acessibilidade.” (OLIVEIRA, 2011, p. 80)

Outro aspecto importante da contextualização é a estrutura geral dos currículos de Pedagogia no Brasil. Gatti (2010) levantou uma lista de 3.513 disciplinas (3.107 obrigatórias e 406 optativas). Nesse conjunto, alguns fatos chamaram a atenção da pesquisadora. Apenas 3,4% das disciplinas referem-se à didática geral, 5,3% à educação infantil e 7,5% a conteúdos do currículo da educação básica. Além disso, a pesquisa constatou “grande desequilíbrio entre teorias e práticas, em favor apenas das teorizações mais abstratas” (2010, p. 1.370). A autora verificou que a parte do currículo referente ao “desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para atuação nas escolas e salas de aula fica bem reduzida” (2010, p. 1.370). Segundo Gatti (2010), observou-se ainda que muitas das disciplinas optativas são genéricas e contemplam temas que não se referem diretamente à prática docente, contribuindo para o caráter fragmentário que o currículo de Pedagogia apresenta. Por fim, muitos dos estágios não representam práticas efetivas em sala de aula, mas meras atividades de observação.

Observações similares às de Gatti (2010) foram realizadas por Oliveira (2011), no seu estudo referente à percepção dos alunos do curso de Pedagogia da UnB. Oliveira (2011, p. 104) verificou a necessidade de aprofundamento em áreas como Didática geral, Educação Infantil e técnicas de ensino por parte dos alunos. Ademais, identificou a pouca relação entre teoria e prática: “77% dos participantes da pesquisa não se encontravam em condições de alfabetizar uma criança e/ou adulto assim que se formaram”. Constata-se, assim, que a pesquisa de Oliveira (2011) corrobora a pesquisa realizada por Gatti (2010), já que os alunos pesquisados por ambas percebem a existência de deficiências nos currículos de formação de pedagogos.

## 2.4 Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia da UnB

De acordo com informações contidas no site da UnB, o curso de Pedagogia da UnB foi reconhecido pela Portaria nº 64.745 em 30/06/1969. Desde então, em resposta às vicissitudes mencionadas no histórico do curso de Pedagogia no Brasil, passou por diversas alterações. O atual Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB encontra-se em vigor desde dezembro de 2002. O processo que visava reformular o currículo do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, o Projeto Acadêmico do curso teve início no ano de 1997. Essa revisão se justificava, pois, no ano anterior, conforme visto acima, havia sido promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, estabelecendo regras sobre a formação de profissionais da educação. Também em 1996, a Resolução 219/1996 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE determinou que os créditos correspondentes a disciplinas obrigatórias não poderiam ultrapassar 70% do total de créditos. O currículo anterior datava do 2º semestre de 1988 e não era único, pois atendia à formação de profissionais com diferentes habilitações na área.

Para que a reformulação curricular se tornasse realidade, vários encontros foram realizados, inclusive com a participação de membros do Conselho Nacional de Educação – CNE, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e do Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das universidades públicas brasileiras. Nesses encontros, alguns questionamentos básicos foram levantados: (i) os objetivos do curso de Pedagogia; (ii) a pertinência da manutenção das habilitações então existentes na base de organização da formação; (iii) o significado da base docente na formação do pedagogo e (iv) as demandas e inovações a ser contempladas ao se repensar o curso de Pedagogia (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA 2003).

Com o novo currículo, buscou-se concentrar a formação inicial do pedagogo num só curso com currículo único, pelo fato das pessoas ouvidas acreditarem ser a base docente de fundamental importância para o exercício de qualquer atividade no campo da educação. Porém, ao descrever o profissional que intenciona formar, o Projeto Acadêmico parece pouco claro ao afirmar que “sem querer formar nem um generalista nem um especialista, o curso visa formar um educador capaz de inserir sua intervenção profissional no desenvolvimento do ser humano nos vários ciclos da vida, respeitando as formas e contextos apropriados a cada um destes”. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA 2003, p. 5)

Se o objetivo é estabelecer uma base docente para a formação de qualquer pedagogo e ao mesmo tempo não formar um especialista nem um generalista, surge a dúvida sobre qual

profissional se busca formar. Fica a impressão de que uma resposta satisfatória ao questionamento básico sobre qual é o objetivo do curso não consegue ser plenamente alcançada.

O referencial teórico-metodológico que fundamentou a concepção dos membros da Faculdade de Educação no projeto de formação inicial no Curso de Pedagogia tem como base a proposta de Edgar Morin, uma vez que de acordo com o documento “nele encontram-se elucidações para as grandes questões postas ao homem contemporâneo” (p. 8). O Projeto Acadêmico ainda ressalta a importância, no processo de explicitação das bases de sustentação do projeto, de se lembrar a advertência de Morin

quando diz que a ligação entre a cultura humanista e a cultura científica consiste numa reforma, não programática, mas paradigmática que desafia nossa aptidão em organizar o conhecimento ao que ele completamente sugerindo que “a reforma do ensino deve conduzir à reforma do pensamento e a reforma do pensamento deve conduzir à reforma do ensino”. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA 2002, p. 8)

Por meio da reformulação curricular, os cursos diurno e noturno de Pedagogia passaram a adotar um único currículo. Além disso, a docência passou a constituir a base da formação profissional e uma área de aprofundamento deve ser escolhida pelo aluno para complementar sua formação. Porém, na seção 4.4.9 do documento, ficou estabelecido que esse aprofundamento só será possível se a UnB e a FE tiverem condições de realizar essa oferta.

Desse modo, o currículo ficou dividido em disciplinas obrigatórias com foco na formação docente (relacionadas no Quadro 1), disciplinas optativas, disciplinas de módulo livre e projetos, totalizando 214 créditos, ou 3.210 horas, que devem ser cursados num período mínimo de 6 semestres e máximo de 14 semestres. As disciplinas obrigatórias totalizam 136 créditos ou 63,5% do total a ser cursado pelos alunos, cumprindo-se assim a Resolução 219/1996 do CEPE de não ultrapassar o total de 70% dos créditos em disciplinas obrigatórias. As disciplinas optativas e de módulo livre, portanto, correspondem a 36,5% do total de créditos ou 78 créditos. Cada crédito corresponde a 15 horas de aula. Assim, todas as disciplinas obrigatórias, à exceção dos Projetos 3, 4 e 5, têm 60 horas.

**Quadro 1 - Disciplinas Obrigatórias**

<b>Disciplinas obrigatórias</b>	<b>Créditos</b>
Administração das Organizações Educativas	4
Antropologia e Educação	4
Aprendizado e Desenvolvimento do PNEE	4
Avaliação nas Organizações Educativas	4
Ensino de Ciência e Tecnologia 1	4
Didática 1	4
Filosofia da Educação	4
Educação em Geografia	4
Ensino de História, Identidade e Cidadania	4
História da Educação	4
História da Educação Brasileira	4
Ensino e Aprendizagem da Língua Materna	4
Educação Matemática 1	4
O Educando com Necessidades Educacionais	4
Organização da Educação Brasileira	4
Orientação Educacional	4
Orientação Vocacional Profissional	4
Perspectivas do Desenvolvimento Humano	4
Pesquisa em Educação 1	4
Políticas Públicas da Educação	4
Processo de Alfabetização	4
Projeto 1	4
Projeto 2	4
Projeto 3 - fase 1	6
Projeto 3 - fase 2	6
Projeto 4 - fase 1	8
Projeto 4 - fase 2	8
Projeto 5	8
Psicologia da Educação 1	4
Sociologia da Educação	4
<b>TOTAL DE CRÉDITOS</b>	<b>136</b>

Adaptado de Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia – Anexo 1<sup>2</sup>,

Borges (2011) acredita que a oferta de espaços optativos para o estudante demanda um trabalho de equipe efetivo para ser bem-sucedida. Os alunos podem se sentir inseguros ou incertos quanto ao que escolher e, portanto, seria “preciso considerar a necessidade de oferecer aos estudantes uma espécie de orientação acadêmica para que transitem com segurança na construção de perfis acadêmicos profissionais diferenciados” (BORGES 2011,

<sup>2</sup> com base nas informações constantes no sítio da Universidade de Brasília  
<http://www.serverweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/curriculo.aspx?cod=9229>, acesso em 13/10/2011

p.47). Essa informação é particularmente importante no contexto da FE-UnB que oferece mais de uma centena de disciplinas optativas, nas mais diversas áreas de conhecimento, podendo fazer com que o aluno se sinta confuso, sem saber o que escolher para obter um perfil profissional específico. Ademais, em consulta realizada no site da UnB no período letivo 02/2011, verificou-se que grande parte destas disciplinas não foi efetivamente ofertada. Como o currículo contém mais de uma centena de disciplinas optativas, não é possível reproduzi-las neste trabalho<sup>3</sup>.

Os Projetos, por sua vez, foram criados com o intuito de oferecer “uma autêntica formação prático-teórica” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2003, p. 12) e deveriam ser ofertados desde o ingresso do aluno no curso, começando pelo Projeto 1 e culminando com o trabalho de conclusão de curso ou Projeto 5. A organização dos Projetos pode ser conferida não Quadro 2.

**Quadro 2 - Projetos**

Modalidade	Conteúdos	Status
Projeto 1	Orientação Acadêmica Integral	Obrigatório
Projeto 2	Grupo de Estudo e/ou Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão	Obrigatório
Projeto 3 - Fase 1	Projeto ou sub-projetos individualizados	Obrigatório
Projeto 3 - Fase 2	Projeto ou sub-projetos individualizados	Obrigatório
Projeto 3 - Fase 3	Projeto ou sub-projetos individualizados	Facultativo
Projeto 4 - Fase 1	Projeto individualizado de Prática Docente	Obrigatório
Projeto 4 - Fase 2	Projeto individualizado de Prática Docente	Obrigatório
Projeto 5	Trabalho de Conclusão de Curso	Obrigatório

Fonte: Adaptado de Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia – Anexo 4

A ideia de que o aluno realizasse aprofundamento em uma área além da formação básica poderia se concretizar por meio dos Projetos, que abrangeriam diversas áreas de interesse. Infelizmente, na prática, nem todas as áreas de estudos são totalmente contempladas pelos Projetos. Algumas áreas de conhecimento não são regularmente ofertadas sob a forma de Projetos. Isso, somado ao fato de os Projetos serem ofertados, muitas vezes, em horários

<sup>3</sup> Essas disciplinas podem ser consultadas no sítio da Universidade de Brasília, por meio do endereço <http://www.serverweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/curriculo.aspx?cod=9229>

que não atendem todos os alunos<sup>4</sup>, força alguns deles a optar por outras áreas que não os interessam ou a cursar fases de Projetos de áreas diferentes, em função da indisponibilidade de horários.

Os Projetos 1, 2 e 3 fornecem sobretudo uma base teórica, ainda que em alguns momentos os alunos tenham que ir a campo realizar entrevistas ou pesquisas. Enquanto isso o Projeto 4, que corresponde aos estágios obrigatórios, permite a prática. Os alunos que conseguem seguir o fluxo curricular proposto pela FE – UnB começam seus estágios obrigatórios no 5º semestre de curso. Vale lembrar que nem sempre os alunos conseguem iniciar o Projeto 4 no 5º semestre e portanto, alguns alunos deles iniciam seus estágios orientados em semestres posteriores.

A presença de Projetos ao longo de todo o percurso acadêmico do aluno evidencia que o novo currículo buscava valorizar o exercício da prática docente ao longo do curso enquanto ao mesmo tempo, aprofundaria noções de diversas áreas da Pedagogia como Avaliação, Gestão e Orientação Educacional, de acordo com o interesse do aluno. Entretanto, a pesquisa realizada por Oliveira (2011) vai ao encontro da percepção de Libâneo de que atribuições excessivas e o inchaço do currículo geram superficialidade na formação dos profissionais. Oliveira (2011) mostrou que os alunos formados por meio desse currículo sentem que ele é deficitário e não oferece o devido aprofundamento em áreas importantes como Didática e Alfabetização, além de não oferecer a qualificação necessária para atuar na docência. Segundo a pesquisa de Oliveira (2011), os formandos do curso sentiram-se perdidos ao entrar na sala de aula pela primeira vez, por não saberem o que fazer para ensinar os alunos. De acordo com eles, isso se deu em função de não terem tido uma boa relação entre teoria e prática durante o curso. Esta discrepância entre o que o Projeto Acadêmico apresentou como fundamental para a boa relação entre teoria e prática e a percepção dos alunos do curso pode ser explicada pelo fato da prática não ser iniciada desde o ingresso do aluno no curso. Segundo Libâneo; Pimenta (2011) é importante que a prática seja iniciada desde que os estudantes ingressam no curso. De acordo com estes autores

Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular. (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 55)

---

<sup>4</sup> Grande parte dos alunos do período noturno trabalha durante o dia e só podem cursar Projetos no seu turno. Assim, muitas vezes são prejudicados e podem até mesmo ter sua formatura adiada para conseguir cumprir todos os Projetos obrigatórios.

Ademais, os mesmos autores acreditam que a formação inicial deve ser pensada em função das tarefas que o aluno deverá desempenhar na prática. É preciso que os alunos possam integrar os conteúdos das disciplinas em situações práticas e aprendam a lidar desde o início de sua formação com problemas que enfrentarão na realidade. É a partir daí que eles poderão buscar na teoria a solução para os problemas reais encontrados na prática. Para esses autores, o estágio não pode ser pensado como o mero espaço de aplicação da teoria (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011). No entanto, isso não significa um recuo da teoria, pois como afirma Moraes (2001, p.13) “a teoria pode nos oferecer as bases racionais e críticas para rejeitar muito do que hoje nos chega como consenso ou como sabedoria política realista”. Além disso, segundo a autora, a reflexão teórica e crítica tem papel fundamental em uma sociedade que busca soluções para os conflitos existentes na área educacional. O que Libâneo; Pimenta (2011) propõem é que o aluno possa buscar na teoria a solução para os problemas encontrados na prática.

Além da questão da articulação entre teoria e prática, cabe frisar que Libâneo (2006) e Saviani (2008) partilham da opinião de que um currículo generalista, pouco objetivo e inchado contribui para uma formação precária, o que se reflete na qualidade do ensino. O primeiro afirma que na realidade dois problemas podem estar contribuindo para a falta de qualidade na formação do pedagogo:

a) sobrecarga disciplinar no currículo para cobrir todas as tarefas previstas para o professor; b) ausência de conteúdos específicos das disciplinas do currículo do ensino fundamental. É difícil crer que um curso com 3.200 horas possa formar professores para três funções que têm, cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa, ou formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do professor como do especialista. Insistir nisso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional. (LIBÂNEO 2006, p. 861)

Os problemas apontados pelos especialistas citados ao longo deste capítulo estão entre os principais desafios a ser enfrentados na discussão sobre a reforma do currículo de formação de pedagogos. No próximo capítulo, esses problemas serão recapitulados à luz da percepção dos docentes do curso de Pedagogia da UnB acerca do currículo do próprio curso e do nível de êxito desse curso em formar pedagogos de qualidade, aptos a lidar com as demandas dos postos de trabalho em que irão atuar.

## CAPÍTULO III

Mas na profissão, além de amar tem de saber. E o saber leva tempo pra crescer.

Rubem Alves

### A percepção dos docentes da FE-UnB

#### 3.1 Enfoques Metodológicos

Este trabalho teve o intuito de analisar o atual currículo do curso de Pedagogia da UnB, diante das exigências inerentes aos vários campos profissionais para os quais forma-se o pedagogo. Um de seus objetivos é contribuir com a discussão acerca deste tema, iniciada com o “Encontro da comunidade da Faculdade de Educação da UnB: ressignificando o projeto acadêmico do curso de Pedagogia”. Para tanto, sua elaboração consistiu das seguintes etapas: (i) seleção e análise de literatura sobre currículo, curso de Pedagogia e formação docente; (ii) análise e interpretação dos documentos legais que fundamentam o currículo da Pedagogia e do Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia da UnB; (iii) uma pesquisa do tipo *survey*; e (iv) análise interpretativa dos resultados dos dados coletados. Este trabalho buscou integrar tanto dados qualitativos quanto quantitativos, com base na concepção de Flick (2009) de que não se pode considerar essas abordagens como rivais e sim como métodos complementares de pesquisa. Flick (2009) entende que é possível utilizar a pesquisa qualitativa para apoiar a pesquisa quantitativa e vice-versa. De acordo com esse autor, os dados qualitativos e quantitativos servem para validar mutuamente as descobertas de ambas as abordagens, podendo confirmar e sustentar conclusões, complementar informações e ainda apresentar dados convergentes ou contraditórios. No caso deste trabalho, os dados quantitativos servirão de apoio para a análise dos dados qualitativos.

A presente pesquisa teve caráter exploratório. Segundo Raupp e Beuren (2006), pesquisa exploratória é aquela que permite obter maiores informações sobre o tema pesquisado, esclarecer pontos que inicialmente não estejam claros e orientar a formulação de hipóteses. No caso deste trabalho, pretende-se esclarecer a adequação do atual currículo do curso de Pedagogia da UnB e analisar suas possibilidades e necessidades de mudança, a partir da percepção dos seus docentes.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental referentes ao curso de Pedagogia. Dentre eles, destacam-se as Diretrizes Curriculares da Pedagogia e o Projeto Acadêmico do

curso de Pedagogia da UnB, com particular atenção para as referências constantes desses documentos sobre os objetivos do curso de Pedagogia e o perfil desejado para os alunos que nele se formam.

Para a verificação das percepções dos docentes da Faculdade de Educação foi realizada uma pesquisa do tipo *survey* dirigida a todos os docentes da FE, pertencentes aos três departamentos da faculdade: PAD – Departamento de Planejamento e Administração, TEF – Departamento de Teorias e Fundamentos e o MTC – Departamento de Métodos e Técnicas. A pesquisa *survey* é uma ferramenta quantitativa, porém os dados levantados podem ser analisados qualitativamente. Esse tipo de pesquisa é empregado quando se quer saber como as pessoas pensam em relação a um assunto. Segundo Günther (2003), esse tipo de questionário permite obter um conjunto mais representativo de informações e serve para levantar uma ampla variedade de dados. O questionário da pesquisa (APÊNDICE) consiste em uma série de perguntas abertas e fechadas, de múltipla escolha e dicotômicas, e foi elaborado com o propósito de se obter respostas objetivas, sem deixar de dar aos pesquisados oportunidade de se expressarem livre e abertamente sobre o tema.

O questionário aplicado aos docentes foi dividido em quatro partes. A primeira parte abordou questões referentes às Diretrizes Nacionais Curriculares para o curso de Pedagogia e o Projeto Acadêmico da FE – UnB. Por meio das perguntas buscou-se saber se os docentes conhecem os documentos legais que regem o atual currículo do curso de Pedagogia da UnB. Pretendeu-se aferir também se eles acreditam que estes documentos contribuem para um currículo que permita formar profissionais para lidar com as diferentes demandas do mercado de trabalho.

A segunda parte se referiu às características do profissional que o currículo do curso de Pedagogia da UnB e os docentes buscam formar. Ademais, também se abordou a pertinência da formação recebida para a atuação desse profissional com qualidade. A terceira parte, por sua vez, teve por objetivo verificar quais são as áreas de conhecimento que os participantes identificam como passíveis de melhora no curso. Por fim, na quarta parte, os docentes tiveram espaço para expressar mais livremente seu grau de satisfação e opinar sobre o currículo do curso, além de apontar possíveis necessidades de mudança.

A fim de facilitar a coleta e a compilação dos dados, a participação dos docentes e a análise dos dados foram feitas por meio de um programa virtual de aplicação de *surveys* denominado *Encuesta Fácil*. Este programa pode ser acessado por meio do sítio [www.encuestafacil.com](http://www.encuestafacil.com). Os docentes foram convidados a participar da pesquisa por meio de seus endereços eletrônicos, disponibilizados pela direção do curso em colaboração com a

coordenação. Havia, entretanto, grande incerteza quanto à participação dos docentes na pesquisa, devido a suas rotinas atribuladas. A fim de minimizar o risco de se obter um número muito pequeno de respostas, a pesquisa seguiu acompanhada de uma carta explicativa, apresentando os objetivos da pesquisa e ressaltando a importância do tema deste trabalho. É importante destacar que a participação dos docentes na pesquisa *survey* foi feita de forma totalmente anônima. Ninguém teve ou virá a ter acesso a informações pessoais dos respondentes. Além disso, o questionário aplicado não continha qualquer pergunta de cunho puramente pessoal como idade, sexo, formação e tempo de docência na FE - UnB. Desse modo, garantiu-se que os participantes não poderiam ser identificados.

Tais cuidados éticos foram assegurados baseados no livre consentimento em participar da pesquisa, na explicitação clara dos objetivos e na garantia de sigilo. Esses princípios éticos, segundo Flick (2009), devem ser respeitados em toda pesquisa.

O convite para responder à pesquisa foi enviado, via correio eletrônico, para 112 docentes da FE, no dia 29 de setembro de 2011. Além disso, foram impressas algumas cópias da pesquisa para aplicação com quatro professores, cujos endereços eletrônicos não foram disponibilizados. Após uma semana, devido ao baixo número de participações, o convite foi reenviado. A pesquisa ficou aberta para receber respostas até o dia 16 de outubro de 2011, ou seja, pelo período de 17 dias. Ao final desse período, obtiveram-se ao todo 39 respostas ao questionário. Essa amostra equivale a 33,6% do total de professores sondados. Considerando que em média, “os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 86), pode-se afirmar que a atual pesquisa alcançou uma amostra significativa. Deve-se ressaltar que nem todos os professores que concordaram em participar da pesquisa responderam o questionário na sua integralidade; portanto, não houve necessariamente 39 respostas a cada uma das perguntas apresentadas.

Após a compilação dos dados, foi realizada uma análise interpretativa a partir da teoria apresentada nos capítulos I e II deste trabalho. O objetivo final era o de analisar a adequação do currículo de Pedagogia da UnB e identificar possibilidades de reelaboração.

## **3.2 Resultados da Pesquisa com os docentes**

### **3.2.1 As DCN e o Projeto Acadêmico**

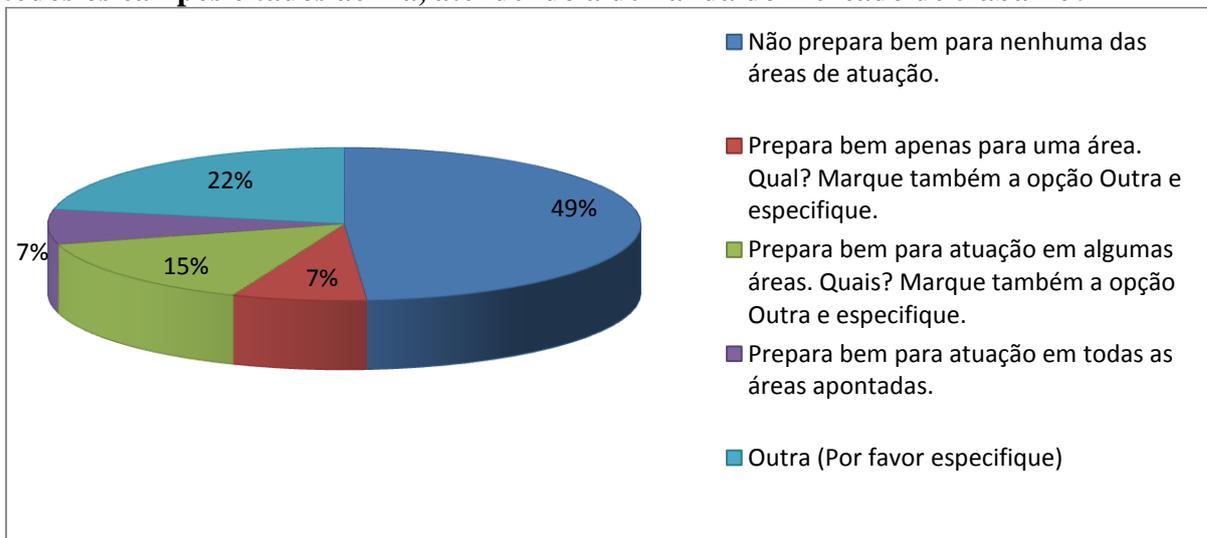
No início da pesquisa, todos os participantes foram convidados a responder duas questões declarando se conheciam ou haviam ouvido falar das DCN e do Projeto Acadêmico

do curso de Pedagogia da UnB. Apenas um dos participantes, dos 38 que responderam (ou seja, 3% do total), afirmou nunca ter lido as DCN, mas já ter ouvido falar a respeito. Quanto à questão sobre o Projeto Acadêmico, houve duas abstenções, mas todos os outros respondentes afirmaram conhecer o projeto. Portanto, praticamente todos os participantes da pesquisa alegaram ter algum grau de familiaridade com os documentos. Este fato é muito importante para a presente análise, pois permite presumir que, ao expressarem suas opiniões acerca do currículo, os professores o fazem com conhecimento de causa.

A questão 3, apresentada no Gráfico 1, referia-se à pertinência da formação recebida pelo aluno do curso de Pedagogia da UnB. Foi apresentado aos respondentes um trecho de uma página do sítio da Universidade de Brasília que enumera os profissionais cuja formação é contemplada pelo currículo do curso de Pedagogia. A partir dessa informação, buscou-se verificar se os docentes acreditam que a formação dada pela Faculdade de Educação propicia ao aluno os conhecimentos e habilidades necessários para atuar em todos os campos mencionados no sítio da UnB.

**Gráfico 1: Questão 3**

**Em sua opinião, o atual currículo proporciona uma formação para o pedagogo atuar em todos os campos citados acima, atendendo à demanda do mercado de trabalho?**



Fonte: Questionário aplicado aos docentes da FE-UnB, pela aluna Camila Freire de Oliveira Ortiz.

Apenas um respondente se absteve e alguns marcaram mais de uma resposta. Um total de 20 docentes (49%) acredita que o atual currículo não oferece ao aluno condições para atuar em nenhuma das áreas a que se propõe formar. Na corrente contrária, apenas três docentes (7%) acreditam que o currículo prepara bem para atuação em todas as áreas apontadas. O restante dos participantes acredita que o currículo prepara bem para uma (7%) ou algumas

(15%) das áreas de atuação do pedagogo, mas não todas. Dentre as áreas citadas por esse último grupo estão: EJA, Pedagogia Hospitalar, Educação Infantil, Filosofia na Escola e funções básicas como planejamento e administração – cada uma citada por um participante.

Esta questão deixa claro que a maioria dos docentes acredita que o atual currículo do curso de Pedagogia da UnB não consegue formar profissionais aptos a atender às demandas dos diferentes postos de trabalho em que irão atuar.

Quanto à questão da docência, que segundo o Projeto Acadêmico do curso deve ser a base de formação de todo pedagogo, três professores acreditam que o currículo oferece uma boa base, enquanto quatro pensam que a qualidade da formação do profissional não é mera decorrência do currículo, mas está muito relacionada às escolhas que o aluno faz dentro das possibilidades existentes no currículo. Um respondente afirmou que “a formação docente ainda depende muito do professor ao qual o aluno se vincula e isso é um ponto a ser discutido”. Esta afirmação vai ao encontro do que Jonnaert et al. afirmam acerca dos três níveis de decisão existentes no currículo: “Um sistema educativo encontra dificuldades a partir do momento que um nível de decisão deixa de passar informações suficientes ao demais” (JONNAERT ET AL., 2010, p. 45). Portanto, pode-se afirmar que como os professores são os grandes responsáveis pelo nível micro de decisão, ou seja, pelo uso concreto de um currículo dentro de sala de aula, seu papel não pode ser desconsiderado ou diminuído no processo de execução e análise do currículo. É por meio da prática do professor que o currículo tem ou não seus objetivos alcançados. Portanto, a percepção de que a formação recebida pelo aluno depende muito dos professores que ele encontra ao longo do curso sugere a importância da coesão entre os professores, para que os alunos possam receber uma formação de qualidade independentemente dos docentes com quem tiverem aula.

### **3.2.2 O profissional que se quer formar**

A quarta questão permitia que os participantes marcassem todas as opções que considerassem necessárias. Os resultados, expressos na Tabela 1, mostram que 17 docentes acreditam que o currículo atual tem como foco a formação de docentes para a Educação Infantil e 21 docentes veem o foco na formação de docentes para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, 49% dos participantes parecem concordar que o principal objetivo do atual currículo está na formação docente.

**Tabela 1: Questão 4**  
**Em sua opinião, que tipo de profissional o atual currículo do curso de Pedagogia objetiva formar?**

<b>Profissional</b>	<b>N° de Respostas</b>	<b>% de Respostas</b>
Docentes para educação infantil	17	22%
Docentes para os anos iniciais do ensino fundamental	21	27%
Gestores, Coordenadores e Orientadores	11	14%
Pedagogos para atuar em empresas	7	9%
Pedagogos para atuar em hospitais	8	10%
Outra (Por favor especifique)	14	18%
<b>Total de Respostas</b>	<b>78</b>	

Fonte: Questionário aplicado aos docentes da FE-UnB, pela aluna Camila Freire de Oliveira Ortiz.

No entanto, um fato pode despertar atenção. É curioso perceber que 22% dos respondentes afirmam que o atual currículo busca formar docentes para Educação Infantil, uma vez que este currículo não possui qualquer matéria obrigatória que trate especificamente da educação nesta faixa etária. A única disciplina com foco exclusivo em Educação Infantil é optativa. É importante lembrar que segundo as DCN, o curso de Pedagogia destina-se, entre outros fins, à formação de professores para educação infantil (art. 4º). De acordo com o Projeto Acadêmico da FE-UnB, “a formação docente constitui a base da formação profissional” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002, p. 10). Porém, a disciplina Educação Infantil aparece apenas como optativa, ao contrário do que se poderia esperar de um curso que tem como base a formação docente e destina-se à formação de pedagogos para atuar também nesta área. Não se pode esquecer que esta fase da educação básica é muito importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças e, portanto fundamental que os pedagogos sejam qualificados para lidar com este público.

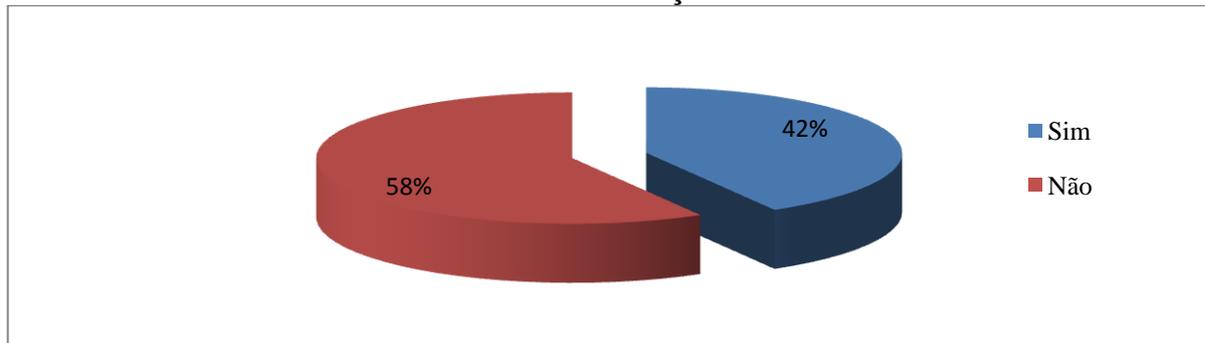
Nessa mesma questão, outras 18 pessoas marcaram a opção “Outra (por favor especifique)” e, dentro desse grupo, 8 concordam que o currículo garante uma formação genérica, seja com base docente ou não, e que cobre um pouco de todas as áreas mencionadas na questão. Um dos respondentes acredita que “o currículo não está centrado em uma formação específica, mas em uma abertura de possibilidades. O currículo permite ao estudante fazer escolhas e ter uma formação generalista, que não seja fragmentadora, mas abrangente.” Há também quem acredite que “o importante é garantir a base docente, sem desconhecer os outros espaços das práticas pedagógicas”.

Percebe-se, por meio dos comentários dos professores, que há uma divergência básica entre os docentes acerca do currículo. Há aqueles que acreditam que todos os profissionais citados na Tabela 1 precisam receber a mesma formação, por entender que a base de todo trabalho pedagógico, em área escolar ou não escolar, é a mesma. Por outro lado, outros acreditam que um currículo comum a todos os estudantes de Pedagogia não garante uma formação de qualidade que permita aos alunos lidar com as demandas dos diferentes postos de trabalho em que poderão atuar, pelo simples fato de que as diferentes funções pedagógicas demandam diferentes habilidades e conhecimentos.

Na questão 5, os docentes foram questionados sobre o tipo de profissional que cada um busca formar por meio de sua prática docente. Esta questão era aberta e obteve 35 respostas e quatro abstenções. Desse total, 15 professores disseram que buscam formar profissionais com base docente para atuação sobretudo na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; mas outras áreas, como EJA e educação profissional, também foram citadas, cada uma por apenas um docente. Os outros participantes não especificaram o tipo de profissional que buscam formar, mas informaram características ou capacidades que buscam desenvolver no futuro pedagogo. Algumas das respostas mais recorrentes foram a busca por formar profissionais comprometidos com a educação, éticos, com boa base teórico-metodológica, com “capacidade de análise crítica e reflexiva da realidade em que irá atuar” e que “busque contribuir para a transformação social”. Houve, por fim, um participante que não abordou exatamente a questão proposta, mas trouxe um ponto que é importante para a reflexão sobre o currículo do curso de Pedagogia da UnB. A resposta dizia: “preocupa-me a generalidade do currículo que nem os dois enfoques principais das diretrizes ele atende – docência e gestão”. A reflexão é importante, pois sendo as atividades do docente e do gestor fundamentais para o sucesso do trabalho escolar, é papel da Universidade perante a sociedade que a financia formar estas duas categorias de profissionais, com qualidade e aptidão para lidar com a realidade educacional brasileira. Infere-se aqui que alguns docentes da UnB concordam com Libâneo (2006 e 2011) e Sacristán (2000) que um currículo inchado não contribui para uma formação de qualidade.

A questão seguinte perguntava se os docentes acreditam que todos os profissionais mencionados na questão 4 deveriam receber a mesma formação. Como pode ser visto no Gráfico 2, 21 dos 35 respondentes (58%) pensam que estes não devem receber a mesma formação, enquanto 15 (42%) acreditam que a formação deve ser a mesma.

**Gráfico 2: Questão 6**  
**Você acredita que todos os profissionais mencionados na questão 4 devem receber a mesma formação?**



Fonte: Questionário aplicado aos docentes da FE-UnB, pela aluna Camila Freire de Oliveira Ortiz.

Nessa questão, os participantes tiveram a possibilidade de comentar a resposta, caso julgassem necessário. Ao todo, 22 respondentes fizeram comentários acerca de suas respostas. Dentre os comentários, a maior parte provém daqueles que não acreditam que a formação deve ser a mesma. Nesse grupo, a maioria concorda que a formação sem um foco específico é muito generalista e acaba por não formar um profissional qualificado para nenhuma das áreas a que se propõe, o que está de acordo com a posição defendida por Libâneo; Pimenta (2011). De acordo com um dos participantes, não é possível ter a mesma formação se a função desempenhada pelos profissionais não é a mesma. “Um gestor, por exemplo, não precisa dominar o conteúdo da matemática e do português, já um professor de ensino fundamental precisa”. Outro docente acredita “que deva existir um corpo comum, mais amplo, e depois uma opção por especialização em nível de graduação na área específica pretendida. Como está, fica genérico para tudo”. Mais uma vez, assim como nas questões anteriores, a generalidade do currículo aparece como um dos pontos de maior dissensão entre os docentes. Vale lembrar que o Projeto Acadêmico do curso deixa claro que não pretende formar nem o generalista e nem o especialista.

O grupo que respondeu sim à questão proposta acredita ser importante oferecer a mesma formação, pois segundo um dos depoimentos “sempre há uma base de formação que identifica o profissional” e, portanto “a base da docência e da gestão deve ser comum a todos os que trabalham com o processo de ensino e aprendizagem em ambientes formais e não formais”. Muitos ainda disseram que, após receber essa base que deve ser comum a todo pedagogo, este deverá optar pela área específica que quer seguir, uma vez que “além dos fundamentos, toda profissão possui diferentes áreas de atuação, cujas competências deverão ser desenvolvidas em relação com o campo de atuação específico. Daí entra a formação

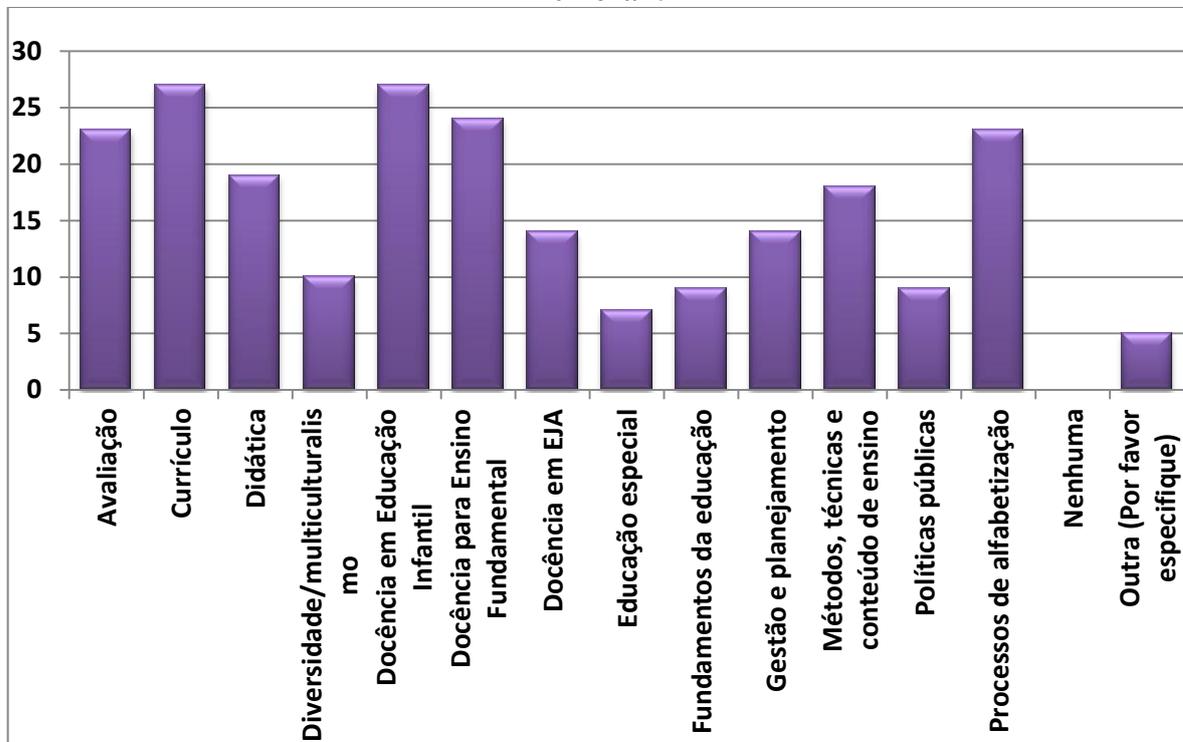
específica”. No entanto, apesar do Projeto Acadêmico não ter o objetivo de formar generalistas nem especialistas, ao buscar formar profissionais para atuar em diferentes áreas e contemplar todas as formações em um único currículo, ele acaba por favorecer, ainda que de modo não intencional, uma formação genérica, que oferece conhecimentos básicos sobre todas as áreas e não se aprofunda em nenhuma. Por exemplo, a disciplina Administração das Organizações Educativas, que proporciona conhecimentos para a área de gestão, oferece quatro créditos, ou seja, é ministrada em 60 horas. O mesmo ocorre com disciplinas das áreas de Orientação Educacional, Orientação Vocacional, Avaliação Institucional dentre outras. Pode-se questionar a possibilidade de oferecer ao aluno todo o conhecimento necessário para atuar em áreas tão específicas e complexas em apenas 60 horas de aula. Sobretudo se for levado em conta o fato de que na prática essas horas são reduzidas ao computar eventuais atrasos de professores e alunos, faltas e outros imprevistos. No tocante à presença, para ser aprovado nas disciplinas, basta ao aluno comparecer a 75% das aulas, ou seja, 45 horas de aula.

Quanto à possibilidade de especialização em uma área específica após obtenção de base comum, pode-se dizer que de fato, o atual currículo do curso de Pedagogia da UnB oferece na sua grade várias disciplinas optativas de áreas específicas. Dentre elas, pode-se destacar: Currículos e Programas 1 e 2, Orientação Vocacional 2, Didática 2 e muitas outras. Porém, conforme mencionado na seção 1.4 deste trabalho, que tratava da questão do currículo na prática, especialistas de currículo como Jonnaert et al. (2010), Sacristán (2000) e Silva (2011) ressaltam que nenhum currículo pode ser analisado fora do contexto em que está inserido e fora da prática. Assim, não se pode deixar de chamar a atenção para o fato de que, na prática, a maioria das disciplinas que oferecem ao aluno a oportunidade de se especializar em uma área específica de conhecimento não é ofertada regularmente. Das disciplinas usadas como exemplo acima, nenhuma foi ofertada no 2º semestre de 2011. Desse modo, todo aluno do curso de Pedagogia da UnB recebe a base comum genérica, como afirma a maioria dos participantes da pesquisa, mas muitas vezes não tem a oportunidade de se especializar na área de seu interesse. Daí que a maior parte dos alunos de Pedagogia pesquisados por Oliveira (2011) no seu trabalho de conclusão de curso indique não possuir conhecimento suficiente para atuar no mercado de trabalho em áreas que demandam conhecimentos específicos ao concluir o curso.

### 3.2.3 Repensando o currículo

A questão 8 tinha por objetivo descobrir quais áreas de conhecimento precisam melhorar, no entender dos docentes, e ajuda a lançar luz sobre o ponto discutido na questão anterior. Essa questão permite averiguar as necessidades e possibilidades de mudança no atual currículo da FE – UnB, o que é um dos objetivos deste trabalho. O resultado obtido com esta questão pode ser verificado no Gráfico 3

**Gráfico 3: Questão 8**  
**Em qual(is) dessas áreas você percebe que o curso de graduação em Pedagogia precisa melhorar?**



Fonte: Questionário aplicado aos docentes da FE-UnB, pela aluna Camila Freire de Oliveira Ortiz.

As informações permitem inferir imediatamente que todos os 36 respondentes acreditam que há pelo menos uma área que precisa de melhora. Isso porque a opção “Nenhuma” não recebeu qualquer voto. Assim, infere-se que mesmo os docentes que afirmaram na questão 7 que todos os futuros pedagogos devem receber a mesma formação identificam necessidade de melhora em diversas áreas do curso. Portanto, verifica-se que há necessidades de modificação do currículo efetivamente percebidas como tais pelos participantes da pesquisa.

As opções Currículo e Docência em Educação Infantil, com 27 votos cada (representando 75% dos respondentes da questão), foram as que receberam mais votos. Vale ressaltar que nesta questão os docentes podiam marcar tantas respostas quantas julgassem necessárias. Outras áreas também receberam o voto de 50% ou mais dos docentes participantes. Foram elas:

- Docência para Ensino Fundamental – 24 marcações ou 66,7% do total.
- Avaliação e Processos de Alfabetização – 23 marcações cada ou 63,9% do total.
- Didática – 19 marcações ou 52,8% do total.
- Métodos, técnicas e conteúdo de ensino – 18 marcações ou 50% do total.

Na outra ponta, as disciplinas que menos receberam marcações foram Fundamentos da Educação e Políticas Públicas, com nove marcações cada (4%) e Educação Especial com sete marcações (3%).

Chama a atenção o fato de a área de currículo ter aparecido como uma das duas mais mencionadas entre as que precisam de aperfeiçoamento no curso de Pedagogia da UnB. Sacristán (2000, p. 184) afirma que o conhecimento do conteúdo do currículo e o conhecimento do currículo como tal “contribuem para legitimar o professor como possuidor de um saber profissional específico”. Além disso, o autor ressalta que deve ser dada maior importância à análise de currículos na formação inicial de docentes. Pode-se ver ao longo deste trabalho que o conhecimento sobre currículo é fundamental para que os profissionais de educação possam elaborá-lo, adaptá-lo ao contexto de seus alunos e avaliar se cumpre com seus objetivos. Os docentes da FE – UnB demonstram concordar que não é possível pensar em um curso de Pedagogia, seja para formar docentes ou especialistas, sem que os alunos façam estudos sobre currículo. Porém, como foi possível ver na análise da questão anterior, a disciplina Currículo e Programas, assim como outras, não são ofertadas com regularidade.

Outras áreas que foram identificadas como passíveis de melhora foram áreas diretamente relacionadas à prática docente: Docência em Educação Infantil e Ensino Fundamental, Processos de Avaliação, Didática e Métodos, técnicas e conteúdo de ensino. É no mínimo curioso que as disciplinas que garantem a base para formação docente, objetivo do Projeto Acadêmico, sobressaiam-se como as que mais precisam ser melhoradas. Esse resultado permite inferir que a maioria dos docentes não acredita que a atual configuração do curso de Pedagogia da UnB esteja garantindo uma base docente de qualidade aos seus alunos.

Havia ainda a opção “Outra” que contou com 5 marcações, que se seguem: “a melhora talvez não esteja em áreas, mas na forma como organizar as práticas e desenvolver

habilidades práticas em nossos estudantes”, “a) tecnologias na educação, que é optativa e não alcança a todos os estudantes, por necessitar de técnicos e laboratórios com vagas determinadas; b) metodologia da pesquisa em educação” e “educação profissional”. Houve também um docente que marcou a opção “Outra” por acreditar que “nosso curso é devidamente multifacetado” e não precisa melhorar em nenhuma área específica. Por outro lado, cabe ressaltar outra resposta em sentido contrário: “todas as áreas citadas, sobretudo favorecendo a interlocução entre os saberes e promovendo o conhecimento interdisciplinar na formação docente”. Essa resposta evoca a discussão sobre o currículo integrado, da seção 1.3, sobre os formatos do currículo. Nesta seção, se viu a importância da integração de conhecimentos e do trabalho dos docentes para que o aluno não se limite a aprender pontos estanques, característica do currículo do tipo *collection*, mas tenha acesso a um conhecimento real, significativo e devidamente articulado, como é a proposta de um currículo integrado. Desse modo, pode-se proporcionar aos alunos um conhecimento compatível com as demandas e a realidade do século XXI.

#### **3.2.4 A relação entre teoria e prática**

As questões 9 e 10 buscavam conhecer a opinião dos docentes acerca da relação entre teoria e prática. Na questão 9, perguntou-se por meio de quais atividades se dá a relação entre teoria e prática no curso de Pedagogia da UnB. Na questão 10, por sua vez, o objetivo era saber qual é a principal contribuição dos Projetos para a formação do pedagogo, uma vez que de acordo com o Projeto Acadêmico da FE-UnB o que se pretende com a implementação dos Projetos era “uma autêntica formação prático-teórica” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA 2002, p. 12).

A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos com a questão 9, que foi respondida por 34 dos participantes e na qual era permitido marcar mais de uma resposta.

**Tabela 2: Questão 9**  
**O atual currículo permite a relação entre teoria e prática por meio:**

Da extensão	12
Da pesquisa	14
Dos estágios	17
Dos Projetos	22
Do ensino	10
Não existe relação entre teoria e prática	7
Outra (Por favor especifique)	7

Fonte: Questionário aplicado aos docentes da FE-UnB, pela aluna Camila Freire de Oliveira Ortiz.

No momento da análise, percebeu-se que o conjunto de alternativas propostas como resposta à questão 9 era passível de aperfeiçoamento. O Projeto Acadêmico da FE-UnB (Universidade de Brasília, 2002, p.13) define que os Projetos articulam ensino/pesquisa/extensão. Porém, as alternativas de resposta fazem referência específica e isolada a cada uma dessas três dimensões, havendo ainda referências igualmente isoladas aos próprios Projetos (que articulam essas dimensões) e aos estágios (dentre os quais podem-se destacar os estágios obrigatórios, que fazem parte dos Projetos). Assim, as alternativas de resposta estão mutuamente imbricadas, permitindo confusões. Contudo, apesar de se reconhecer a inadequação das alternativas, ainda foi possível apanhar algumas considerações. O Projeto Acadêmico não determina que os Projetos sejam a única instância de articulação dessas dimensões, e tampouco que as atividades de ensino, pesquisa e extensão se esgotem nos Projetos. Admite-se a autonomia de cada uma dessas dimensões em relação aos Projetos; admite-se até mesmo a sua integração fora do domínio dos Projetos. Apenas não se admite que os Projetos deixem de articular as três esferas. Além disso, o Projeto Acadêmico expressamente afirma que essa articulação entre ensino, pesquisa e extensão promovida pelos Projetos é uma característica “assumida”. Como o objetivo dessa questão era indagar os professores acerca de sua percepção da realidade prática, depreende-se que fazia sentido apresentar as alternativas do modo como isso foi feito. Um último fator a ser considerado é que os pesquisados podiam, se quisessem, assinalar mais de uma resposta como correta. Desse modo, a interdependência que existe entre as várias alternativas de resposta poderia ser reconhecida pelos respondentes.

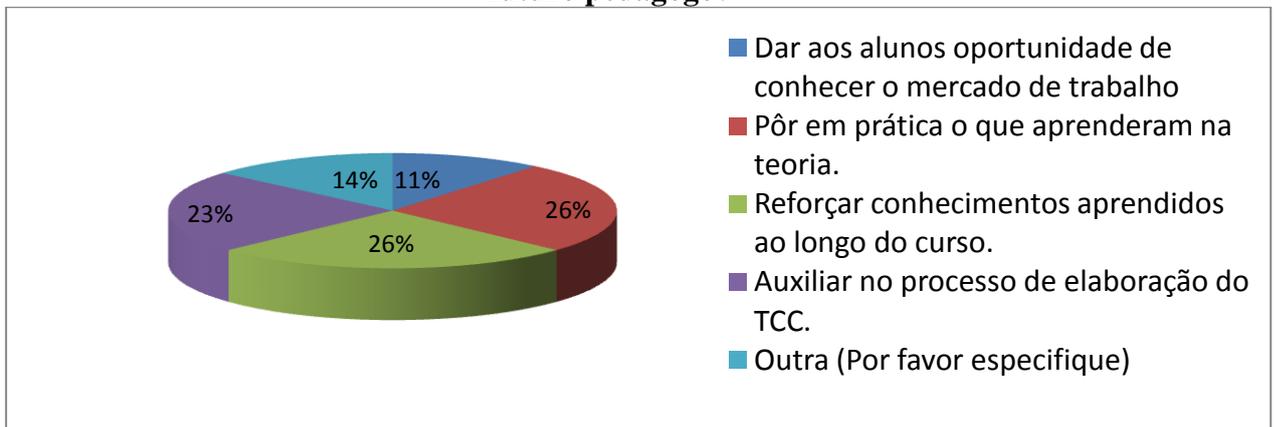
Pode-se perceber que a maioria dos respondentes (22 no total) acredita que a relação teoria e prática se dá por meio dos Projetos. 17 pesquisados afirmam que essa relação se dá

por meio dos estágios. Como já mencionado, os estágios obrigatórios são parte dos Projetos; contudo, o aluno tem liberdade para fazer outros estágios e o enunciado genérico da alternativa abrange todos os estágios, obrigatórios ou não. Pode-se deduzir que, para 65% dos participantes, os Projetos estão tendo êxito em estabelecer a relação entre teoria e prática enfatizada tanto pelo Projeto Acadêmico da FE – UnB como pelas DCN da Pedagogia. Mas também há aqueles que acreditam que a relação teoria-prática não chega a se concretizar (7 no total). Dentre os 7 respondentes que marcaram a opção “Outra”, 4 afirmam que essa relação existe, mas é “fraca”, medíocre, “incipiente” ou com “focos distintos e dispersos”. Houve ainda um participante que afirmou que “as opções marcadas dizem respeito às possibilidades que o currículo oferece. Isso não quer dizer que tais possibilidades se transformem em realidades”. De fato, é importante sempre lembrar que o que está escrito no currículo expressa aquilo que deveria ser e nem sempre reflete o que se passa na realidade. É por isso que, conforme referido na discussão sobre o currículo na prática, na seção 1.4 deste trabalho, tanto se frisa a importância de analisar qualquer currículo dentro de seu contexto real. Afirmou um dos participantes: “Alguns Projetos não são levados a sério por alunos e professores. Quantos vão até a escola ver o que seu aluno está realmente fazendo e aprendendo lá?” De acordo com um docente “todos esses campos deveriam propiciar essa relação entre teoria e prática”.

Ao abordar na questão 10 (apresentada no Gráfico 4) a principal contribuição dos Projetos para a formação do futuro pedagogo, a maioria acredita que consiste em pôr em prática o que aprenderam na teoria e reforçar os conhecimentos aprendidos durante o curso (26% cada uma das opções).

**Gráfico 4: Questão 10**

**Qual é a principal contribuição dos Projetos ofertados no currículo para a formação do futuro pedagogo?**



Fonte: Questionário aplicado aos docentes da FE-UnB, pela aluna Camila Freire de Oliveira Ortiz.

Já para 23% dos participantes, a principal contribuição dos Projetos é colaborar para a elaboração do TCC. Mas é importante ressaltar que algumas das áreas de conhecimento cobertas pelo Projeto 5 não são abrangidas pelos Projetos 3 e 4. Por exemplo, no 2º semestre de 2011, há oferta de Projeto 5 na área de Currículo, mas não há oferta de Projetos 3 ou 4 nesta área. Já na área de Avaliação, há oferta de Projetos 4 e 5, porém não de Projeto 3. Assim, apesar de 17 docentes afirmarem que a principal contribuição dos Projetos é auxiliar na elaboração do TCC, em algumas áreas específicas de conhecimento isso não é possível, pois o estudante não tem a oportunidade de articular os Projetos na sua área de maior interesse.

A opção “Outra” foi marcada por 14% dos participantes. As respostas são bastante variadas. Alguns afirmaram que não sabiam responder a questão. Outros afirmaram que a maior contribuição deveria ser a relação entre teoria e prática, mas que na realidade isso não acontece. Apareceram as opiniões de que isso se deve ao fato de os Projetos não serem bem articulados, não apresentarem um formato interdisciplinar, dos alunos se matricularem em Projetos que se ajustam ao seu horário e não às suas aptidões e gostos e também em função de “alunos que ficam pulando de Projeto em Projeto atrás daquele que lhe exigirá menos esforço”. Os dados obtidos com estas duas questões demonstram que nem todos os professores concordam com o espaço dedicado aos Projetos no currículo ou têm clareza sobre qual é seu real papel previsto no Projeto Acadêmico que, conforme comentado na análise feita sobre o Projeto, na seção 2.4 deste trabalho, é permitir a relação entre teoria e prática.

### **3.2.5 Necessidades e possibilidades de mudança**

As questões 11 e 12 eram abertas e davam aos docentes a oportunidade de expressar o que identificam como problemático no currículo que nos leva a pensar um processo de reelaboração. A questão 12 permitia-lhes sugerir modificações que considerassem necessárias na reelaboração curricular.

A questão 12 foi respondida por 32 docentes, o que pode levar a crer que 7 dos respondentes da pesquisa não identificam qualquer aspecto problemático no currículo ou não quiseram responder a questão. Assim como em outras questões, as respostas para esta foram muito diversificadas e até mesmo divergentes. Entretanto, um dos pontos que mais apareceram é “a tentativa de atender as diversas áreas de atuação”, o que pode ser entendido como um currículo generalista. Segundo um dos participantes, isso pode fazer com que “o pedagogo conclua o curso bem informado, mas talvez, não tão bem formado”. Há também

quem se queixe de que o currículo, apesar de ter como foco principal a formação de docentes para educação básica, não consegue realizar essa tarefa com qualidade devido ao seu inchaço. Dois participantes acreditam que o problema não é o currículo, “mas a maneira de executá-lo, quem o executa”. Um afirma que percebe os formadores de professores como “profissionais absolutamente incompetentes, de modo geral. De tal forma que os professores em exercício são uma verdadeira calamidade pública”. Este ponto é muito importante devido ao compromisso que a universidade pública tem com a sociedade que a financia. Se esta não está conseguindo, na opinião de seus próprios docentes, formar profissionais com qualidade, ela está deixando de cumprir sua responsabilidade mais básica.

Outro participante diz que “o problema não está no currículo e sim nas posturas de certos professores que insistem em querer reduzir o papel do pedagogo e não conseguem ver o processo como um todo e na postura de certos discentes que buscam um processo fácil de diplomação”. Há ainda quem se queixe da falta de um orientador para guiar os alunos nas suas escolhas e da pouca fundamentação teórica para a prática pedagógica. O Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia da UnB (p.16) postula que a Coordenação Pedagógica ficaria responsável pela orientação dos alunos e enumera as atividades a ser desempenhadas em conjunto com a Coordenação do curso para que este objetivo seja alcançado. Borges (2011) também ressalta a importância de orientação quando se há um currículo com diversas possibilidades. Porém, para os respondentes até o presente momento essa orientação não existe. Um dos docentes pesquisados sugere a adoção de um currículo para o período noturno e outro para o diurno.

Um dos docentes afirma que o aspecto mais problemático é “a falta de unidade do currículo, a falta de metas em comum, a não definição do pedagogo que queremos formar, a falta de trabalhar a formação da identidade profissional”. Esta opinião corrobora os achados de pesquisas realizadas por Gatti (2009) sobre experiências inovadoras e bem-sucedidas na formação de professores. A autora viu que uma das características que todas tinham em comum era

a existência de proposta curricular com foco claro na formação de professores, sem dispersão nem complementação para outro tipo de graduando. A tradução desta proposta tem base em conceitos claros quanto a processos formativos e às metas almejadas, que são compartilhadas entre coordenadores, professores, tutores e licenciandos. Concretizando as atividades formativas, apresentam currículo em forma matricial, não um rol de disciplinas despregadas, com integração de áreas e conhecimentos, fundamentos, didáticas e práticas. Pela matriz e atividades didáticas propostas, observa-se equilíbrio distributivo de tratamento de fundamentos, conhecimentos básicos de área e formação pedagógica. (GATTI, 2009, p. 196)

Os achados acima revelam quão fundamentais são os objetivos concretos de formação docente, base do atual currículo da UnB e que, segundo informações coletadas nesta pesquisa, precisa ser melhorada. Ressaltam também a importância de articulação entre todos os personagens envolvidos na formação deste profissional, ponto este que foi ressaltado por diversos professores na questão anterior. De um modo geral, a participação dos docentes da FE – UnB nesta pesquisa permite concluir que muitas de suas opiniões e considerações estão de acordo com pesquisas previamente realizadas (Gatti 2009 e 2010) e com os estudos de diversos especialistas (Libâneo 2006, Saviani 2008 e Pimenta 2011).

A questão 12 era aberta e os docentes fizeram sugestões sobre aquilo que acreditam que precisa ser melhorado ou mudado no currículo. A questão alcançou um total de 30 participações, sendo que duas apenas confirmavam o que já haviam dito na questão anterior. A grande maioria das sugestões diz respeito aos Projetos. Porém, mais uma vez, as respostas são muito divergentes, demonstrando a falta de consenso entre os professores. Alguns acreditam que os Projetos deveriam ser simplesmente eliminados, por não contribuírem de fato para a formação do aluno. Outros pensam que os alunos deveriam começar a cursar os Projetos já no início do curso e que o estágio obrigatório deveria ser iniciado mais cedo e não apenas no Projeto 4. Outro ponto que alguns docentes consideram que precisa ser mudado quanto aos Projetos é a sua articulação. De acordo com um dos participantes, é importante que “Projetos não sejam somente interesses pessoais de professores, mas sim da área disciplinar”. Ou “que fossem Projetos coletivos, tanto para professores quanto para estudantes”. Mais uma vez, é possível identificar um grupo de professores que concordam que o saber isolado não contribui para a formação demandada pela sociedade do século XXI. Cada vez mais a sociedade demanda um profissional preparado para integrar conhecimentos de diferentes áreas. Essa articulação fica difícil com um currículo que privilegia saberes desconexos. Os Projetos, como ficou claro por meio das respostas dadas, são um ponto polêmico no atual currículo. Tendo sido eles apresentados no Projeto Acadêmico (Universidade de Brasília, 2003, p. 12) como “o polo da práxis”, que garantiria ao aluno “vivência da prática educativa

na sua concretude”, precisam ser rediscutidos. Pode-se concluir, na linha da discussão sobre níveis de decisão apresentada neste trabalho, que os Projetos não conseguirão alcançar seu objetivo enquanto houver tantas discrepâncias de opiniões e atitudes em relação a eles por parte dos docentes que são os responsáveis diretos por fazer que estes alcancem seu objetivo.

Alguns dos participantes propõem o fim das disciplinas obrigatórias, deixando o currículo totalmente aberto para que o aluno escolha o caminho que quer seguir. Do outro lado, há um grupo que defende a obrigatoriedade de algumas disciplinas. São elas: Educação Infantil, EJA, Currículo, Planejamento, Educação e Trabalho e Avaliação da Aprendizagem. Também se sugere o aprofundamento de áreas que já são obrigatórias como Didática, Metodologias, Avaliação Institucional, Gestão Escolar, “conteúdos do fazer docente” e disciplinas de Fundamentos da Educação – sobretudo no início do curso.

O fim das disciplinas obrigatórias é um ponto sensível. Se o atual currículo, com menos de 40% de disciplinas optativas, já torna difícil para os alunos delimitarem o caminho para uma formação com foco específico, um currículo totalmente aberto poderia tornar esta tarefa ainda mais difícil. Certos alunos poderiam optar sistematicamente pelas disciplinas que mais conviessem ao seu horário ou que apresentassem menor nível de dificuldade e, desse modo, comprometer ainda mais sua formação. As disciplinas obrigatórias garantem ao aluno uma base importante para o exercício da prática pedagógica. Ainda que alunos negligentes possam optar preferencialmente por matérias mais fáceis ou com professores menos comprometidos, a existência de um núcleo de disciplinas obrigatórias assegura essa base. A universidade é responsável pela qualidade de formação do aluno que ali estuda.

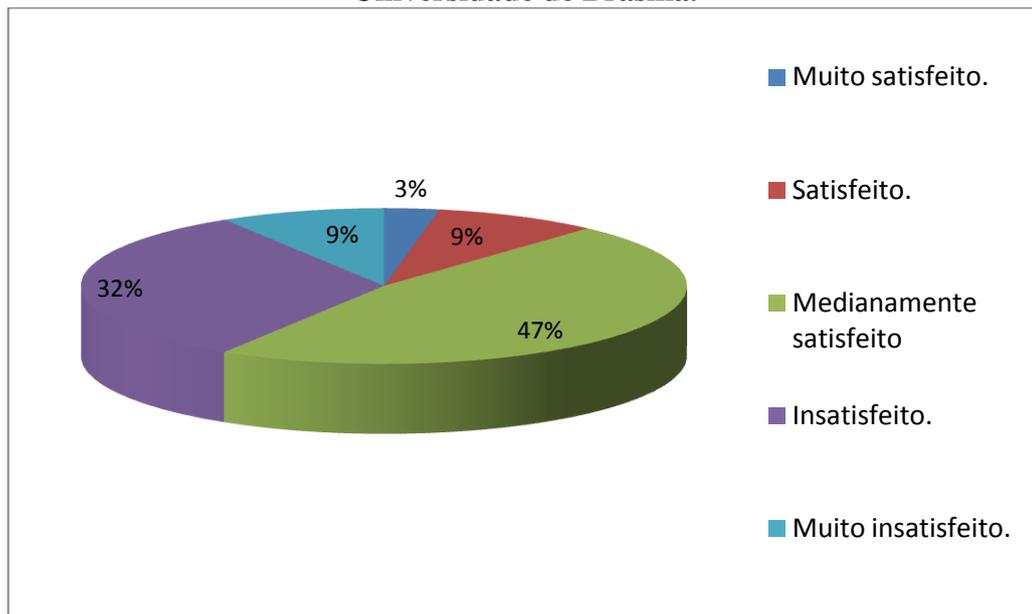
A extinção do currículo único de Pedagogia é o que sugerem quatro dos docentes pesquisados. Alguns entendem que a Pedagogia deveria ser dividida em Bacharelado e Licenciatura, enquanto outros acreditam que cada campo de atuação específica deveria ter um currículo diferente. Também há quem sustente que “as mudanças mais importantes deveriam ocorrer na organização do trabalho pedagógico e não na estrutura curricular”. Ou seja, não adianta mudar o currículo se o modo de organizá-lo permanece igual. O currículo não tem vida por si só, mas por meio de seu uso na prática.

### **3.2.6 Nível geral de satisfação**

Por fim, a questão 13 pedia aos participantes que expressassem seu grau de satisfação com o atual currículo do curso de Pedagogia da UnB. O Gráfico 5 mostra que quase metade dos 34 docentes que participaram da pesquisa estão medianamente satisfeitos (16

participantes ou 47%). Nos outros dois polos opostos, 12% se encontram satisfeitos ou muito satisfeitos, enquanto 41% se encontram insatisfeitos ou muito insatisfeitos. O gráfico deixa claro que são poucos os docentes que se encontram satisfeitos com o currículo e, conseqüentemente, não veem necessidade de mudança.

**Gráfico 5: Questão 13**  
**Classifique o seu grau de satisfação com o currículo do curso de Pedagogia da**  
**Universidade de Brasília.**



Fonte: Questionário aplicado aos docentes da FE-UnB, pela aluna Camila Freire de Oliveira Ortiz.

Dezesseis dos respondentes da questão 13 comentaram sobre sua satisfação ou insatisfação em relação ao currículo. Alguns acreditam que o currículo não está cumprindo seu papel de formar profissionais devidamente qualificados para lidar com as demandas da sociedade. Outro participante acredita que “o ideal é o ponto de equilíbrio entre Generalista/Especialistas”. Também há a opinião de que o currículo é inovador, suficientemente aberto e o que deve ser mudado é a forma de geri-lo. A questão dos Projetos e a necessidade de adequá-los melhor ao seu objetivo original de proporcionar ao aluno uma boa integração entre teoria e prática também voltam a aparecer nesta questão.

Por fim, devido à importância de se analisar qualquer currículo no contexto em que este se apresenta, cabe destacar o que ressaltaram dois dos participantes. Um deles afirma que falta “mais prática; o curso de Pedagogia deve se aproximar mais de um curso fincado na prática, pois se trata de um curso que, devido às condições socioeconômicas de nosso país e devido ao perfil de quem faz Pedagogia, forja – eu escrevi forja – a vocação docente”.

Enquanto isso, o outro aborda o perfil do aluno de Pedagogia e afirma que “o nível de nossos alunos é muito baixo. Muitos deles não conseguem se expressar e entender um texto um pouco mais elaborado. A faculdade deve suprir essas deficiências trazidas pelos alunos de alguma forma. O que não é possível é uma pessoa dessas ir para sala de aula ensinar aquilo que ele próprio não sabe”. Essas questões refletem as conclusões de investigações realizadas pela pesquisadora em Educação Bernadette Gatti (2009, p. 233).

Investigações recentes e os dados analisados neste estudo indicam uma elevação do contingente de professores excluídos de certos bens culturais básicos. Assiste-se à expansão do recrutamento de professores nos segmentos mais desfavorecidos da população, portadores de um capital cultural insuficiente para o exercício da função docente pela escassa oportunidade de fruição de bens culturais como a leitura de jornais e obras literárias, a frequência a eventos artísticos. (Gatti 2009, p. 233)

Entretanto, o que mais chama a atenção ao se observar os dados levantados pela presente pesquisa é a quantidade de opiniões divergentes expressadas pelos participantes. Enquanto há quem defenda o currículo para formar o generalista, há os que condenam veementemente esta prática. De um lado, docentes que acreditam que os Projetos são a solução para uma formação de qualidade; do outro lado, docentes que defendem a extinção dos Projetos. E essas divergências aparecem ao longo de toda a pesquisa.

Gatti (2009) enfatiza a importância de objetivos claros e específicos na formação do profissional e de seu compartilhamento entre todas as pessoas envolvidas nesse processo. Com base nessa diretriz, o presente trabalho investigou a situação atual do curso de Pedagogia da UnB e encontrou evidências de que a clareza, a especificidade e a ampla difusão dos objetivos não são condições plenamente atingidas no processo de formação de pedagogos. Assim, torna-se tarefa difícil definir os propósitos e objetivos da formação do pedagogo na UnB, pois não há consenso entre os seus docentes quanto a isso.

### **3.3 Perspectivas para a reformulação curricular**

A pesquisa realizada com os docentes da Faculdade de Educação revelou que não há consenso entre eles sobre qual profissional o curso de Pedagogia deve formar e sobre como deve ser o currículo para sua formação. Enquanto alguns defendem a manutenção de um currículo generalista que ofereça ao aluno bases para todas as áreas de atuação propostas pelo atual Projeto Acadêmico da FE – UnB, outros acreditam que com esta formação generalista

não é possível formar profissionais verdadeiramente qualificados para nenhuma das áreas a que se propõe o curso. Todavia, cabe lembrar que segundo as DCN, o curso de Pedagogia deve oferecer uma base de formação comum a todos os alunos e esta, por sua vez, deve ser a docência.

No que toca à questão da importância de coesão entre os docentes da UnB, cabe relembrar o que respeitados teóricos do currículo dizem a respeito, de acordo com a discussão apresentada sobretudo na discussão acerca dos formatos do currículo, na seção 1.3 deste trabalho. Jonnaert et al. (2010) afirmam que a primeira etapa de elaboração de qualquer currículo deve ser a definição dos objetivos e finalidades gerais. Sacristán (2000), por sua vez, acredita que a escolaridade com uma finalidade específica demanda um conteúdo curricular mais enxuto. Já Borges (2011), ao analisar as condições básicas para um currículo integrado na visão de Bernstein, verifica que uma dessas condições é o consenso acerca da ideia integradora.

Uma questão recorrente na pesquisa é a falta de articulação entre professores, disciplinas e projetos, identificada por alguns participantes como sendo um dos problemas mais críticos da atual prática curricular. Conclui-se, portanto, que antes de discutir o que é preciso mudar no atual currículo do curso de Pedagogia da UnB, é preciso que haja consenso entre os atores envolvidos nesse processo sobre o profissional que se quer formar. Essa falta de coordenação foi um ponto levantado por Sacristán (2000) e Borges (2011) na discussão sobre a importância do currículo integrado. A desarmonia entre os profissionais envolvidos na execução do currículo induz os professores a agir dentro de sala de aula basicamente em função de suas orientações pessoais e não de acordo com projetos e metas discutidos em âmbito coletivo, cada docente prioriza aspectos diferentes na sua prática em sala de aula.

A ausência de consenso dificulta a solução de um problema central referente à tensão entre a formação geral e a qualificação para funções específicas. O profissional de Pedagogia, ao longo de sua carreira, pode ser convocado a atuar em ambientes e em funções muito distintas entre si. É certo que essa atuação deve ser orientada por um conjunto de saberes básicos que definem a identidade desse profissional sob quaisquer circunstâncias. Porém, parece igualmente certo que esses saberes comuns precisam ser complementados pelos conhecimentos específicos necessários ao exercício da função particular atribuída ao pedagogo no momento e no local concreto de sua atuação.

Os achados do presente trabalho evidenciam que não há acordo entre os docentes do curso de Pedagogia da UnB sobre o papel da Universidade na formação desses conhecimentos específicos. Pergunta-se se cabe ao curso de Pedagogia oferecer ao seu aluno qualificação em

diferentes especialidades. Se couber, como isso deve ser feito: por meio da flexibilização do currículo ou por meio da oferta de disciplinas obrigatórias em todas as possíveis especialidades profissionais? É possível e necessário oferecer formação adequada a todos os alunos em todas as especializações? A ausência de acordo entre os docentes acerca das respostas a questões como essas leva cada professor a executar seu trabalho de acordo com suas próprias convicções, sem necessariamente buscar a coordenação entre seus esforços e os dos seus colegas. Isso cria o risco de que a formação complementar para funções específicas não esteja sendo proporcionada pela UnB de maneira uniforme e que, na prática, os alunos estejam se formando com deficiências nesses campos – maiores ou menores, conforme a trajetória particular de cada estudante, seu comprometimento e dedicação ao longo do curso. Oliveira (2011), em sua monografia de final de curso, constatou que esse risco é real: com preocupante frequência, os alunos egressos do curso de Pedagogia da UnB sentem-se despreparados para executar as funções que lhe são atribuídas.

As respostas dos professores evidenciaram também que muitos deles têm o compromisso de colaborar com a transformação social, com a redução das desigualdades e a formação de profissionais críticos e éticos. Um currículo crítico tem esse papel de contribuir com a transformação social, conforme visto na seção sobre teorias curriculares. Talvez valha a pena salientar que um currículo adequado e que habilite o pedagogo para os postos de trabalho onde irá atuar é uma condição necessária para que esse compromisso renda frutos. Os maiores instrumentos de transformação social nas mãos dos docentes de Pedagogia da UnB são o tempo e os meios de que dispõem para formar pedagogos qualificados. Isso pode se realizar em duas etapas.

A primeira, imediata e de curto prazo, é a oportunidade de ascensão social que o curso oferece aos seus alunos. Reconhece-se que os estudantes de Pedagogia da UnB frequentemente têm origem social menos favorecida; egressos, em geral, da rede pública de ensino básico, encontram no curso a única porta de entrada acessível para o mundo prestigioso e consideravelmente fechado da Universidade pública. Este curso é, com toda a probabilidade, a maior e mais concreta oportunidade de ascensão social que estes alunos tiveram até então – e dele depende a existência das outras oportunidades previsíveis no horizonte de suas vidas. A sua formação, se realizada com qualidade, tende a proporcionar-lhes oportunidades de emprego que, embora possam ser modestas se comparadas às das demais carreiras de nível superior, são provavelmente melhores do que as que estariam ao seu alcance sem essa qualificação – e, na grande maioria dos casos, superiores às que a sociedade ofereceu aos seus pais. No entanto, essa possibilidade de ascensão social por meio de uma

melhor inserção profissional depende do prestígio do diploma de Pedagogia da UnB, e esse prestígio não perdurará no longo prazo se os empregadores dos licenciados da UnB experimentarem reiteradas frustrações com a qualidade de sua atuação profissional. Cabe aqui mencionar o relato de Oliveira (2011, p. 25) acerca da coordenadora escolar de uma instituição privada de Brasília, que afirmou que não pretendia mais contratar estudantes de Pedagogia da UnB, pois “já estava cansada de perder tempo com estudantes que não entendiam basicamente nada da prática pedagógica”. Uma vez que o currículo do curso de Pedagogia da UnB é a diretriz básica da formação desses licenciados e uma das chaves para a sua qualificação, conclui-se que o seu fortalecimento é essencial para a realização do objetivo docente de transformação social.

A segunda etapa, mediata e de prazo mais longo, é a possibilidade que o pedagogo formado pela UnB tem de promover transformações positivas na sociedade, pela influência que exerce sobre a vida de seus alunos. O mais poderoso instrumento de dissolução de injustiças sociais é a difusão do conhecimento. O conhecimento produz questionamento, o conhecimento inspira a ação, o conhecimento liberta. Por conseguinte, se o professor é um difusor profissional do conhecimento, ele é também um libertador profissional. No entanto, ele só será capaz de exercer esse papel se ele próprio for titular de conhecimentos necessários e suficientes para tal. O professor mal qualificado não será sujeito de transformação social, mas de reprodução das desigualdades existentes. Se o currículo do curso de Pedagogia é um dos fatores básicos para a qualificação do profissional de Educação, então o compromisso da Universidade com a transformação social tem como uma de suas primeiras consequências um compromisso com o fortalecimento do currículo.

Outra questão relevante, conexas com a da origem social dos estudantes do curso, é a das reconhecidas deficiências de formação dos alunos de Pedagogia em geral, incluindo os da UnB. Oriundos em sua maioria de escolas de qualidade inferior, muitos alunos revelam dificuldades de aprendizado e escassa familiaridade com o mundo do intelecto – ao qual sua atividade profissional destina-se a dar acesso. As respostas de alguns docentes também chamaram a atenção para esse ponto. É ampla a percepção de que não é papel da Universidade compensar carências do ensino básico. Essa percepção, a princípio, é justificada pela natureza específica da educação superior. Contudo, um currículo de formação profissional que não preste nenhuma consideração a esse problema é um currículo dissociado de seu contexto social e cultural concreto – e Sacristán (2000), dentre outros, conforme visto neste trabalho, salienta que nenhuma análise curricular é adequada se alienada de seu

contexto. Portanto, a análise da adequação do currículo de Pedagogia exige a consideração do perfil efetivo do aluno a que se destina.

Se, em geral, o ingressante do curso de Pedagogia da UnB é incapaz de aproveitar plenamente um currículo adequado, a Universidade não tem outra opção a não ser procurar fornecer-lhe os meios para ascender intelectualmente até o patamar que o curso exige. As alternativas são rebaixar o nível do curso até o ponto em que ele deixa de causar qualquer incômodo à mediocridade do aluno ou exigir do aluno um rendimento que se sabe ser incompatível com a sua qualificação atual. Ambas as alternativas são eticamente inaceitáveis. A sociedade destina elevados recursos à Universidade pública para que esta forme profissionais de qualidade. Se o curso de Pedagogia não consegue fazer isso, ele não está conseguindo cumprir seu papel social e está contribuindo, ainda que involuntariamente, para a reprodução das injustiças existentes. Esse fracasso torna-se ainda mais grave quando se pondera que o curso de Pedagogia forma difusores profissionais do conhecimento, cujo trabalho tem um efeito multiplicador seja para a transformação social, seja para a perpetuação do *status quo*, tão característica de um currículo tradicional. Nenhum pedagogo é capaz de transmitir conhecimentos que não tem. Uma reforma do currículo, com o objetivo de incluir disciplinas e atividades de reforço para os alunos que enfrentam carências de formação básica, pode contribuir decisivamente para a elevação do nível geral do curso e para a articulação dos esforços dos professores de Pedagogia da UnB, que atualmente enfrentam também esse problema de forma independente uns dos outros.

Concluindo as considerações acerca do currículo de Pedagogia da UnB e da pesquisa realizada, acredita-se que uma das possibilidades que permitem lidar com os problemas mencionados neste trabalho é um currículo integrado. Ainda que os docentes da FE realizem uma reformulação do atual currículo, eles não são totalmente livres para fazer o que quiserem. De acordo com a discussão apresentada na seção 2.2 deste trabalho sobre as DCN, este documento normativo define como devem ser constituídos os currículos dos cursos de Pedagogia em todo o Brasil. Portanto, opções como currículos diferenciados para formação de especialistas e docentes não são possíveis neste momento. As DCN demandam um currículo único capaz de formar os profissionais citados pelo seu art 4º.

Desse modo, sustenta-se que uma das opções possíveis para a formação de um consenso mínimo e a garantia de uma formação de qualidade seria o currículo integrado. Por meio desse currículo, as disciplinas poderiam ser divididas em áreas de conhecimento específicas. Cada uma dessas áreas seria coordenada por um grupo de professores que teriam que trabalhar articuladamente, pondo fim à desarticulação mencionada por vários

participantes. Desse modo, os professores também poderiam acompanhar os alunos mais de perto desde o início do curso, orientá-los em suas escolhas e lidar eficientemente com suas dificuldades e necessidades específicas. Além disso, ao dividir o currículo em áreas de conhecimento conexas, haveria uma garantia maior de que o aluno receberia todo um conjunto de conhecimento e habilidades específicas para atuação em determinada área. Por exemplo, poderia se dividir o curso em áreas de conhecimento mais amplas como Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA, Gestão Escolar e Orientação Educacional, entre outras. Cada área corresponderia não apenas a uma única disciplina, mas a um conjunto completo e articulado de disciplinas que abrangeria todos os conhecimentos necessários para a atuação profissional de qualidade no respectivo campo. Após cursar as disciplinas básicas e comuns que garantem o conhecimento essencial necessário a qualquer pedagogo, independentemente da área em que irá atuar, o aluno poderia optar por cursar uma ou mais áreas específicas, de acordo com seu interesse. Desse modo, caso o aluno optasse por cursar as disciplinas da área de EJA, ele seria acompanhado pelos professores responsáveis por essa área, que o auxiliariam em suas dificuldades e o orientariam em seus estágios, realizados na área em que o aluno pretende atuar.

Não se pode deixar de mencionar que o curso de Pedagogia é o único onde são formados docentes para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Esta formação não pode ser obtida em outros cursos de licenciatura e tampouco em cursos de pós-graduação, ao contrário do que pode ocorrer com outras áreas específicas da Pedagogia como Gestão, Currículo e Orientação Escolar. Portanto, é essencial que o curso de Pedagogia forme docentes qualificados para atuar nesta fase da educação básica. Se o curso de Pedagogia não cumprir satisfatoriamente esse papel, nenhum outro curso o fará. Só assim é possível pensar em transformar a educação brasileira – meta mencionada por muitos dos docentes que participaram da pesquisa.

Por fim, cabe ressaltar mais uma vez que talvez a conclusão mais importante deste trabalho seja a constatação da falta de consenso entre os docentes da FE-UnB. Antes que qualquer alteração curricular seja feita, é fundamental que os docentes cheguem a um acordo mínimo sobre o profissional que o curso de Pedagogia objetiva formar, quais conhecimentos e habilidades são fundamentais para que esse profissional esteja em condições para exercer o seu trabalho satisfatoriamente e de que modo se pode melhor alcançar esse objetivo. Sem algum grau de consenso quanto a esses pontos, não faz muito sentido tentar reelaborar o atual currículo.

Os dados obtidos com a pesquisa mostram que os docentes, em sua grande maioria, não se encontram totalmente satisfeitos com o atual currículo e apontam a necessidade de mudanças para que o curso de Pedagogia cumpra o seu papel de formar profissionais habilitados para atender as demandas dos postos de trabalho onde irão atuar e contribuir para a transformação social. Entre os docentes do curso de Pedagogia da UnB, há até mesmo alguns que chegam a avaliar o trabalho de formação de professores atualmente em curso como medíocre e aquém das necessidades reais da nossa sociedade. Embora haja diversidade de opiniões sobre o grau das deficiências do curso, os resultados desta pesquisa permitem considerar que a maioria dos docentes entende que as deficiências existem e precisam ser enfrentadas. Nesse quadro, é possível que um currículo integrado nas linhas aqui propostas, por constituir um meio-termo entre a formação puramente generalista e a especialização total, consiga atrair e articular o consenso e a cooperação necessários para o seu êxito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire

Este trabalho buscou analisar o atual currículo do curso de Pedagogia da UnB e, por meio da visão de seus docentes, discutir as possibilidades e necessidades de mudança, frente às demandas dos diferentes campos de atuação para os quais o pedagogo deve estar habilitado, a partir da visão dos docentes da FE – UnB. Após uma recapitulação da literatura sobre o currículo, na qual se examinaram as teorias, os formatos e a prática curriculares, seguida de uma investigação do marco legal e institucional do currículo do curso de Pedagogia da UnB, baseada sobretudo na LDB/1996, nas DCN/2006 e no Projeto Acadêmico/2002, foram apresentados os resultados de uma pesquisa realizada entre os professores desse curso.

A pesquisa constatou que a maioria deles tem críticas ao atual currículo, embora as razões e os graus de insatisfação variem amplamente. No entanto, a maioria também entende que alguns dos problemas identificados podem ser sanados com mudanças no currículo. Contudo, a pesquisa também verificou a existência de forte dissenso sobre o rumo e a intensidade dessas mudanças.

A literatura levantada permitiu lançar alguma luz sobre os resultados. As pesquisas de Jonnaert et al. (2010) ressaltam a necessidade de consenso entre os operadores do currículo, em seus diversos níveis, para sua execução eficaz. Gatti (2009) realça particularmente a importância de objetivos claramente definidos. A inexistência de consenso entre os docentes ecoa uma relativa indefinição sobre a natureza do curso de Pedagogia, historicamente consagrada na regulamentação do assunto e não totalmente sanada pela LDB/1996 e pelo Projeto Acadêmico/2002. A percepção docente de que as insuficiências curriculares afetam a qualidade da formação profissional é partilhada também pelos alunos, conforme Oliveira (2011). Os estudos de Sacristán (2000) e Borges (2011) sobre currículo integrado, por sua vez, sugerem um modelo curricular que é, ao mesmo tempo, suficientemente flexível para possibilitar a formação de um consenso mínimo entre os docentes da FE-UnB e suficientemente estruturado para viabilizar a formação profissional de qualidade.

O trabalho aqui apresentado possui algumas implicações teóricas relevantes. Entre elas, ressalta-se a inexistência de conflito entre a busca da qualidade da formação profissional e o objetivo de transformação social mediante a superação das desigualdades. Este trabalho oferece subsídios à tese de que este objetivo só pode ser adequadamente perseguido por meio do empenho na qualificação profissional dos estudantes de Pedagogia de acordo com as exigências do mercado de trabalho em que irão atuar. As evidências alcançadas neste trabalho também corroboram as teorias que atribuem ao currículo um papel central na estruturação da atividade educacional, na medida em que pauta o seu desenvolvimento, define o seu escopo e, até certo ponto, influi em sua qualidade.

As implicações práticas desta pesquisa também são muito importantes. Em primeiro lugar, ofereceram-se evidências sólidas acerca da necessidade de aprofundamento da discussão sobre a reforma curricular no curso de Pedagogia da UnB. Em segundo lugar, comprovou-se a existência de uma dificuldade a essa reforma (o dissenso entre os docentes) e discutiu-se uma proposta de superação dessa dificuldade: o currículo integrado. Em terceiro lugar, descobriram-se algumas áreas em que parece haver maior facilidade para a formação de consenso para a reforma (Projetos, Currículo, Docência para Educação Infantil e Ensino Fundamental, Processos de Alfabetização, Didática e Avaliação). Todas essas áreas estão diretamente ligadas à qualificação do pedagogo frente às necessidades da docência e, portanto, oferecem uma resposta direta à intensa demanda social por estes profissionais.

Este trabalho suscita ainda problemas para possíveis pesquisas futuras. Antes de mais nada, é necessário esboçar, em contornos mais precisos do que os apresentados aqui, uma proposta concreta de currículo integrado que assegure uma formação de qualidade sem tolher a liberdade acadêmica de professores e de alunos. Para este fim, talvez seja conveniente a realização de novas pesquisas *survey* entre os docentes, destinadas ao levantamento de suas considerações sobre questões específicas. Essas pesquisas têm a vantagem de permitir ao docente que apresente de maneira franca sua opinião sem recear eventuais adversidades decorrentes da exposição. A consulta aos alunos também poderia render resultados interessantes.

Outra pesquisa que poderia expandir e aprofundar os resultados aqui apresentados seria uma comparação internacional entre a formação de pedagogos no Brasil e em países avançados – em particular países que superaram recentemente a pobreza e o subdesenvolvimento e que, portanto, poderiam servir de inspiração para o Brasil, como a China, Singapura, a Coreia do Sul e os demais “tigres asiáticos”. Os currículos de formação

de educadores em países que estão triunfando sobre dificuldades relativamente semelhantes às nossas precisam ser objeto de estudo e reflexão acadêmica em nosso País.

Uma terceira investigação, semelhante à apresentada aqui, que certamente teria relevância seria uma sondagem entre diretores e gestores de escolas do Distrito Federal, tanto públicas quanto privadas, destinada a colher sua opinião sobre os estagiários e profissionais egressos da UnB. Convém que a experiência e as necessidades dos administradores escolares também sejam levadas em conta em um processo de reformulação do currículo do curso de Pedagogia da UnB.

Espera-se, assim, que o presente trabalho contribua não apenas para inspirar novos estudos, mas também para promover mudanças de atitude, necessárias à formação de pedagogos aptos a enfrentar os desafios inerentes à sua profissão e garantir a todos a oportunidade e os meios para lutar por seus sonhos e ideais – entre os quais destaca-se o de uma sociedade mais justa e igualitária.

## PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não em ter condições de êxito. Condições de palácio têm qualquer terra larga, mas onde estará o palácio se não o fizerem ali?

Fernando Pessoa

Agora que chega ao fim esta importante etapa de minha formação profissional, é preciso planejar os próximos passos. Quando entrei no curso de Pedagogia, buscava aprimorar a minha condição de professora de língua inglesa, adquirindo conhecimentos pedagógicos e assim pleitear novos cargos na escola em que trabalho. Entretanto, durante o curso minhas opções aumentaram muito e agora vislumbro novos horizontes.

Ao longo do curso, surgiu a intenção de trabalhar com educação bilíngue, que seria uma maneira de contribuir para a formação de crianças sem ter que abrir mão do ensino da língua inglesa, área de atuação de que tanto gosto. Porém eu sinto que, antes disso, teria que realizar um curso de pós-graduação em alfabetização. A alfabetização de qualidade é um dos maiores problemas da educação no nosso país e sinto que não saio da faculdade plenamente preparada para alfabetizar uma criança. Quero dar a outras crianças a oportunidade de terem uma alfabetização de qualidade, assim como eu tive.

Outra possibilidade que também considero é a de estudar para um concurso público na minha área. É impossível negar que a estabilidade oferecida pelo serviço público é muito atraente.

Além disso, tenho muito interesse pelas áreas de Formação Docente e Currículo e gostaria de continuar meus estudos nessa área a fim de obter um título de mestre. Devido às perspectivas profissionais de meu marido, talvez eu tente o mestrado fora do Brasil dentro de alguns anos.

O mais importante é que pretendo trabalhar na área da educação por acreditar ser a educação o caminho para que as pessoas alcancem o conhecimento, a liberdade e a possibilidade para realizar seus objetivos e aproveitar plenamente suas vidas. Assim, meu objetivo é fazer o melhor que estiver ao meu alcance para contribuir com uma educação de qualidade no Brasil.

## REFERÊNCIAS

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. **Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 4, p. 131 – 154.

BOBBITT, John Franklin. **The Curriculum**. Cambridge, Massachusetts – U.S.A. The Riverside Press, 1918. Disponível em: <http://www.archive.org/details/curriculum00bobbuoft>. Acesso em 20 de agosto de 2011.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. **Um currículo para a formação de professores**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. *A escola mudou: Que mude a formação de professores*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. Cap. 2, p. 35-60.

BRASIL. **Decreto nº 6.755 de 29 de Janeiro de 2009**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)>. Acesso em 22 de outubro de 2011

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**: fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)> Acesso em 22 de outubro de 2011

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**: fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm#art87](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm#art87)> Acesso em 22 de outubro de 2011

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996**: Sobre a Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 11 de dezembro de 2011

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em 7 setembro 2011

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p.7-18, Jan/Abr 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000100001>>. Acesso em 28 agosto 2011.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO, UnB. **Curso de Graduação em Pedagogia**. Disponível em <<http://www.fe.unb.br/graduacao/presencial/historico>> Acesso em 20 agosto 2011

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Para um currículo de formação de pedagogos:** indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 3, p. 101-129.

GALLO, Sílvio. **Transversalidade e formação de professores**. In: RIVERO, Cléia Maria L.; GALLO, Sílvio (orgs). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru, Sp: Edusc, 2004. Cap. 4, p. 101-121.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 13, p.1355-1379, out- dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n13/16.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2011.

\_\_\_\_\_. ; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coords). **Professores no Brasil:** impasses e desafios. Brasília, Unesco 2009.

GÚNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Brasília: UnB, 2003. (Planejamento da Pesquisa nas Ciências Sociais, n. 01).

HAMILTON, David. 1992. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum**. *Teoria & Educação*, 6, pp. 33-52.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Boas notícias e um forte alerta são as principais revelações de Inaf 2009**. Disponível em <[http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.02.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.02.00.00&ver=por)> Acesso em 30 abril 2011

INEP. **Ideb: Resultados e Metas**. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=481814>> Acesso em 30 abril 2011

JONNAERT, Philippe; ETTAYEBI, Moussadak; DEFISE, Rosette. **Currículo e competências**. 1ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Ainda as perguntas:** o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011, Cap. 2, p 63 – 100.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares da pedagogia:** imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. In *Educação e Sociedade*. Campinas. Vol. 27 n.96- Especial. P. 843-876. Outubro 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>> Acesso em 20 agosto 2011

\_\_\_\_\_. ; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação dos profissionais da educação:** visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011, Cap. 1, p.15 – 61.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 7ª Ed. São Paulo. Editora Atlas, 2008

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para educação básica: uma (re) visão radical.** São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p.98-110, Jan /Mar 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>>. Acesso em 28 agosto 2011.

MORAES, Maria Célia M. **Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação.** Revista Portuguesa de Educação, Lisboa, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

OECD. Pisa 2009. **Figure I: Comparing Countries' and Economies' Performances.** Disponível em: <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/54/12/46643496.pdf>> Acesso em 30 abril 2011

OLIVEIRA, Ana Carla N. **A formação do pedagogo no curso de pedagogia da UnB: o currículo e a prática pedagógica de seus egressos.** Brasília, DF. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. **Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais.** In. BEUREN, Ilse Maria. (Org). Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª edição. Porto Alegre. ArtMed. 2000

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Ed Autores Associados, 2007.

SILVA, Maria Aparecida. **Currículo para além da pós-modernidade.** GT Currículo Anped. 2006. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/29RA/trabalhos/silvaMA.pdf>> Acesso em: 13 set. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 156 p.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto 5 - Diretrizes.** Brasília: Faculdade de Educação. Disponível em < <http://www.fe.unb.br/graduacao/presencial/projetos-curriculares/projetos-5/diretrizes>> Acesso em 15 novembro 2011

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia.** Disponível em: <[http://www.unb.br/aluno\\_de\\_graduacao/cursos/pedagogia](http://www.unb.br/aluno_de_graduacao/cursos/pedagogia)>. Acesso em 30 abril 2011

WORLD BANK. **Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda.**  
Disponível em: <[http://www.iepecdg.com.br/uploads/livros/1012achieving\\_world.pdf](http://www.iepecdg.com.br/uploads/livros/1012achieving_world.pdf)>  
Acesso em 21 junho 2011.

# ANEXO A — Programação do Encontro da Comunidade da FE - UnB



## ENCONTRO DA COMUNIDADE DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNB: RESSIGNIFICANDO O PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Data: 18 a 21 de maio de 2011

Local: Faculdade de Educação - FE/UnB

Informações e Inscrições: [www.fe.unb.br](http://www.fe.unb.br)

### PROGRAMAÇÃO

18/05/2011	19/05/2011	20/05/2011	21/05/2011
	<b>08h00</b> Diálogos de Projetos de acordo com Eixos Temáticos da Lista de Oferta  1) Formação Geral e Currículo, Docência e Metodologia  2) Sujeitos da Educação e Educação Inclusiva  3) Gestão, Políticas e Avaliação da Educação e Tecnologias na Educação	<b>08h00</b> 1) GT Sujeitos da Educação (Diversidade e Inclusão)  2) GT Estágio Supervisionado e espaços complementares de formação  3) GT Relação da FE com Licenciaturas  4) GT Orientação Acadêmica e Coordenação do Curso de Pedagogia  5) GT Pesquisa e Formação Continuada na FE: Conexão Graduação e Pós-Graduação  6) GT Pedagogia a Distância :O olhar dos atores sobre o processo  7) GT Ética e relações sociais no espaço acadêmico da FE	<b>08h00</b> Plenária Final
<b>16h00</b> Credenciamento	<b>14h00</b> Mesa 1 "O Projeto Acadêmico da FE: olhares legais, epistemológicos e de modalidades de ensino". - Lívia Freitas Fonseca Borges (TEF) - Renato Hilário dos Reis (MTC) - Ruth Gonçalves de F. Lopes (UaB-PAD) - Cláudia Valéria de Assis Dansa (TEF)	<b>14h00</b> Mesa 2 "A Pedagogia na Sociedade: O que queremos?" - Gabia Florêncio Camargo (Supervisora Pedagógica - EC 304 Norte) - Glauber Marinho (Egresso - UnB) - Regina Vinhaes Gracindo (SEDF) - Profa. Umbelina Carolina Alvellos Macedo (Secretaria Municipal de Educação de Goiás)	
Atividades Culturais	Atividades Culturais	Atividades Culturais	
<b>18h00 – 19h30</b> Plenária de Abertura  <b>19h30 – 22h00</b> Mesa "Formação e Profissionalização do Pedagogo: Historicidade e Contexto Atual" - Helena Lopes de Freitas (MEC)	<b>19h00</b> 1) GT Sujeitos da Educação (Diversidade e Inclusão)  2) GT Estágio Supervisionado e espaços complementares de formação  3) GT Relação da FE com Licenciaturas  4) GT Orientação Acadêmica e Coordenação do Curso de Pedagogia  5) GT Pesquisa e Formação Continuada na FE: Conexão Graduação e Pós-Graduação  6) GT Pedagogia à Distância :O olhar dos atores sobre o processo  7) GT Ética e Relações sociais no espaço acadêmico da FE	<b>19h00</b> Diálogos de Projetos de acordo com Eixos Temáticos da Lista de Oferta  1) Formação Geral e Currículo, Docência e Metodologia  2) Sujeitos da Educação e Educação Inclusiva  3) Gestão Políticas e Avaliação da Educação e Tecnologias na Educação	

Realização

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA



## **APÊNDICE – Questionário da Pesquisa**

Caro (a) Docente da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

O presente questionário visa levantar dados sobre a percepção dos docentes da Faculdade de Educação, tendo em vista a importância das suas vozes para discutir a necessidade/possibilidade de reestruturação do currículo do curso de Pedagogia da FE - temática da monografia que defenderei nesse segundo semestre de 2011 sob a orientação da Profa. Catia Piccolo Viero. O objetivo é compreender e aferir a visão de todos os docentes da faculdade quanto ao currículo do curso de Pedagogia, frente às demandas dos diferentes campos de atuação para os quais forma-se o pedagogo (a).

A análise dos dados obtidos nesta pesquisa será disponibilizada a todos os participantes da pesquisa que responderem ao questionário, sendo as informações pessoais asseguradas pelo anonimato. Neste sentido, solicitamos que responda o questionário na íntegra para que possamos ter uma visão aproximada da compreensão do coletivo dos professores da FE sobre o assunto. Tais respostas serão importantes não apenas para o êxito do trabalho monográfico, mas principalmente, para oferecer mais um elemento à discussão sobre o currículo recorrente hoje na Faculdade de Educação. E esse é o nosso maior objetivo.

Agradeço a disponibilidade e para quaisquer esclarecimentos, por favor, entre em contato com Camila Freire de Oliveira Ortiz, graduanda do Curso de Pedagogia – UnB pelo telefone: 61-8189-2777 ou E-mail: camilafroes@gmail.com

1- Você já leu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura?

Sim       Não li e não ouvi falar delas       Não li, mas já ouvi falar delas

2- Você conhece o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB, vigente desde o primeiro semestre de 2003?

Sim     Não conheço e não ouvi falar dele     Não conheço, mas já ouvi falar dele em reuniões ou por outros professores

3- As Diretrizes Curriculares da Pedagogia definem que o curso de Pedagogia se destina a formar pedagogos para atuar em áreas escolares e não escolares. O site da Universidade de Brasília explica que “o currículo do Curso de Pedagogia contempla a formação docente e a

atuação do pedagogo em diferentes campos de aprendizagem: gestores da prática educativa em áreas hospitalares, escolas, empresas, movimentos sociais, organizações militares e planejamento, implementação e avaliação de políticas públicas para Educação Básica.” Em sua opinião, o atual currículo proporciona uma formação para o pedagogo atuar em todos os campos citados acima, atendendo à demanda do mercado de trabalho?

- ( ) Não prepara bem para nenhuma das áreas de atuação.  
 ( ) Prepara bem apenas para uma área. Qual? \_\_\_\_\_  
 ( ) Prepara bem para atuação em algumas áreas. Quais? \_\_\_\_\_  
 ( ) Prepara bem para atuação em todas as áreas apontadas.

4- Na sua opinião, que tipo de profissional o atual currículo do curso de Pedagogia objetiva formar? [Marque todas as respostas que considerar adequadas.]

- ( ) Docentes para educação infantil ( ) Docentes para os anos iniciais do ensino fundamental  
 ( ) Gestores, Coordenadores e Orientadores ( ) Pedagogos para atuar em empresas  
 ( ) Pedagogos para atuar em hospitais ( ) Outro? Qual? \_\_\_\_\_

5- Que tipo de profissional você busca formar? Quais são as suas preocupações em relação à formação do pedagogo?

\_\_\_\_\_

6- Você acredita que todos os profissionais mencionados na questão 4 devem receber a mesma formação?

- ( ) Sim ( ) Não

7- Comente a resposta anterior, se considerar necessário.

8- Em qual(is) dessas áreas você percebe que o curso de graduação em Pedagogia precisa melhorar? [Marque todas as respostas que considerar adequadas.]

- ( ) Avaliação ( ) Currículo  
 ( ) Didática ( ) Diversidade/multiculturalismo  
 ( ) Docência em Educação Infantil ( ) Docência em EJA  
 ( ) Educação especial ( ) Fundamentos da educação

- Gestão e planejamento                       Métodos, técnicas e conteúdo de ensino  
 Políticas públicas                               Processos de alfabetização  
 Nenhuma.     Outra(s). Quais? \_\_\_\_\_

9- De acordo com o Projeto Acadêmico do curso, o que se pretende com o atual currículo é “uma autêntica formação prático-teórica” (p.12). O atual currículo permite a relação entre teoria e prática por meio: [Marque todas as respostas que considerar adequadas.]

- Da extensão       Da pesquisa  
 Dos estágios       Dos projetos  
 Do ensino       Não existe relação entre teoria e prática

10- No seu entender, qual é a principal contribuição dos Projetos ofertados no currículo, para a formação do futuro pedagogo? [Marque todas as respostas que considerar adequadas.]

- Dar aos alunos oportunidade de conhecer o mercado de trabalho  
 Pôr em prática o que aprenderam na teoria.  
 Reforçar conhecimentos aprendidos ao longo do curso.  
 Auxiliar no processo de elaboração do TCC.  
 Outra. Qual? \_\_\_\_\_

11- O que você identifica como problemático no currículo que nos leva a pensar um processo de reelaboração?

\_\_\_\_\_

12- Caso você considere necessária a reelaboração do currículo, quais são as modificações que sugere?

\_\_\_\_\_

13- Classifique o seu grau de satisfação com o currículo do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

- Muito satisfeito.       Satisfeito.       Medianamente satisfeito.       Insatisfeito.  
 Muito insatisfeito. Comente, se considerar necessário: \_\_\_\_\_