UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A PERCEPÇÃO DOS GRADUANDOS DO CURSO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A RESPEITO DO PROJETO ACADÊMICO

ANDREIA SOARES DA SILVA

Brasília/DF
Dezembro/2011

ANDREIA SOARES DA SILVA

A PERCEPÇÃO DOS GRADUANDOS DO CURSO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A RESPEITO DO PROJETO ACADÊMICO

Trabalho Final de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do titulo de Licenciatura em Pedagogia à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Professora Msc. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira

Brasília/DF
Dezembro/2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de autoria de Andreia Soares da Silva, intitulada "A percepção dos graduandos do curso Licenciatura em Pedagogia a respeito do Projeto Acadêmico" apresentada como requisito parcial para a obtenção do diploma de graduação em Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Brasília, em dezembro de 2011, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

Banca Examinadora

_____

Professora Msc. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira
(Orientadora – Universidade de Brasília)

_____

Professora Dra. Carmenísia Jacobina Aires
(Examinadora – Universidade de Brasília)

_____

Professora Dra. Catarina de Almeida Santos
(Examinadora – Universidade de Brasília)

_____

ProfessoraMsc.Shirleide Pereira da Silva Cruz
(Membro/Suplente – Universidade de Brasília)

Brasília/DF
Dezembro/ 2011

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela oportunidade de realizar um sonho antigo, minha realização profissional.

A minha família pelos muitos dias sem minha devida atenção, ao meu companheiro pelo carinho e compreensão.

Aos meus queridos amigos, de perto e de longe, que é uma mão amiga nas horas de necessidades.

Aos meus professores por ser exemplo de compromisso e dedicação e pelas suas orientações que enriqueceram minha formação.

RESUMO

O presente trabalho trata de um dos temas que, diante de sua importância e natureza, merece ser aprofundado e deva fazer parte de uma cultura de avaliação nas Instituições de Ensino no país: a avaliação diagnóstica. Tendo como referência o Projeto Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Pedagogia no país, buscou-se analisar a percepção dos graduandos do referido curso quanto à identificação ao Projeto Acadêmico, e de sua estrutura curricular. Essa análise teve como base os documentos já citados e a bibliografia de autores conceituados. No ambiente em que se deu a pesquisa percebeu-se que há um interesse na busca pela qualidade do ensino com vista a promover uma formação profissional de alto nível e de acordo com os documentos oficiais. Assim a presente análise se constituiu de uma avaliação situacional do curso de Licenciatura em Pedagogia de modo a contribuir para o planejamento de ações necessárias a construção do Projeto Politico-Pedagógico da Faculdade de Educação e a reformulação curricular do curso. Foi concluído que o projeto Acadêmico possui fragilidades na estruturação curricular e consequentemente, o aluno não se identifica com o perfil profissional do curso, sendo necessária urgente reformulação. Bem como uma ampla discussão para a construção do Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Educação.

Palavras-chave: Projeto Acadêmico. Diretrizes Curriculares. Avaliação diagnóstica. Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

This work deals with a team that, given its nature and, importance, deserves to deepened and be part of an evaluation culture in educational institutions in the country: the diagnostic evaluation. With a reference to be to the design of the Academe Degree in Pedagogy of Faculty Education in the University of Brasília and the National Curriculum Guidelines for Undergraduate courses in Education in the country, we sought to analyze the perceptions of graduates of that course and toidentify the Academic Project from the curriculum structure. This analysis was based on the documents already cited and bibliography of renowned authors. In the environment in which research has realized that here is an interest in the search for quality education to promote a high level vocational training and according to official documents. Thus the present analysis is composed of situational assessment Degree in Education in order to contribute to the planning of the actions needed to build the Pedagogical-Political Project of the Faculty Education in the University of Brasília.It was concluded that the project has academic weaknesses to identify the student and the professional profile of the course, which requires urgent reform.Requiring an extensive discussion to build of the Political Pedagogical Project Faculty of Education.

Keywords: Academic Project. Curriculum Guidelines. Diagnostic evaluation. Pedagogical-Political Project.

APRESENTAÇÃO

Este é um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como exigência parcial para obtenção do título Licenciado em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Estruturalmente, o trabalho está organizado em três partes que estão articuladas e se complementam, são: Memorial, Monografia e Perspectivas Profissionais.

O Memorial contendo a Primeira Parte do trabalho é constituído por um breve relato de minha trajetória escolar e minha entrada na Universidade de Brasília, no curso de Licenciatura em Pedagogia, bem como a introdução da pesquisa e seu objetivo.

A Monografia corresponde a Segunda Parte, e corresponde ao meu trabalho de pesquisa, pautado no meu percurso no curso de Licenciatura em Pedagogia e está dividido em quatro capítulos e as Considerações Finais. Os dois primeiros capítulos constituem-se de um breve relato histórico sobre a criação do curso de pedagogia no Brasil, na Universidade de Brasília com a criação da Faculdade de Educação e do Projeto Acadêmico do referido curso. O capítulo três é a metodologia da pesquisa e o quarto se constitui da análise dos dados, que teve como foco perceber a percepção dos alunos quanto ao Projeto Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia a partir da estrutura curricular. E a seguir são apresentadas as considerações finais.

As Perspectivas Profissionais constituem-se a Terceira Parte, e corresponde aos meus projetos de vida em relação às minhas pretensões à profissão e minha realização pessoal.

PARTE I: MEMORIAL

O que é a vida senão várias oportunidades de aprender, de conhecer, vários momentos de vir a ser e afinal, sendo, uma constante busca de se autoconhecer. Nessa minha caminhada de autoconhecimento chego a conclusão que na faixa etária que estou da vida ainda pouco conheci e pouco descobri de mim mesma. Encontro-me ainda na flor da idade, sentindo que a maior idade me leva a refletir o que fiz na minha juventude, quando me encontrava no auge do meu vigor físico e o que ainda pretendo fazer no percurso que me falta. Desta forma, começo meu memorial demonstrando um pouco do que sinto nessa etapa de vida, um ser que ainda está se conhecendo, se construindo, se realizando e acima de tudo: aprendendo a vir a ser.

A CHEGADA

Sou mulher, casada, mãe, estudante e trabalhadora. Nasci em Niterói e por isso sou papa-goiaba ou fluminense, como era chamados os que nasciam do outro lado da baía de Guanabara no ano de 1969, na época da ditadura militar. Minha infância foi transcorrida num subúrbio da Leopoldina no Rio de Janeiro, em Cordovil. Meu pai era cabelereiro num salão em Copacabana e minha mãe, uma excelente dona-de-casa. Sou a segunda filha do casal, Amaury e Francisca, e tenho um irmão dois anos mais velho que eu e éramos muito amigos. Sempre brincávamos juntos e participávamos do mesmo círculo de amizades, tanto na vizinhança quanto no colégio.

Sempre gostei de escola, desenhava-a em todas as receitas de minha mãe, e ela as guarda até hoje. São verdadeiras obras de arte. Acredito que tenho uma ligação muito forte com ensino desde que me lembro, pois a escola sempre foi um referencial para mim, isso porque meus pais me contavam as suas dificuldades de ir à escola, em estudar, em se vestir. Então, desde muito cedo aprendia valorizar esse espaço e a vê-lo como lugar possível de alguém ser transformado.

A ESCOLA

Ingressei no jardim de infância com quatro anos de idade e minha mãe guarda até hoje minha foto do jardim, está lá pendurada no meu antigo quarto. Lembro-me que no primeiro dia chorei, apesar de querer tanto ficar ali, senti medo de ficar sem a minha mãe, dela me esquecer, e aos poucos a professora, Dona Janete, foi me consolando e fui me deixando levar, envolvida pelas suas conversas que esqueci de minha mãe. Fiz até a segunda série na Escola Santa Clara, uma escolinha particular que só tinha o primário – antiga série inicial do Ensino Fundamental. Tive que mudar de escola na 3ª serie, porque meu irmão entrou no ginásio – séries finais do Ensino Fundamental e na Escola Santa Clara não oferecia o ginásio, então minha mãe resolveu matricular tanto eu quanto meu irmão em outro colégio particular, bem maior do que o antigo tinha até piscina e uma grande quadra de esportes no colégio.

Na verdade minha mãe não pagava nada, na época, tinha o sistema de bolsas nas escolas particulares. Assim sendo, minha mãe ganhou duas bolsas de estudo no colégio Alcântara, que tinha o primário e ginásio. Estudei lá por dois anos, fiz a segunda série novamente e a terceira. Não porque tinha reprovado, mas a professora fez um teste de sondagem e percebeu que não tinha condições de acompanhar a terceira série naquele colégio., era um colégio que tinha o ensino mais forte. Então, comunicou o fato a minha mãe e refiz a segunda série. Foi a melhor coisa que aconteceu na minha trajetória escolar, a professora era muito interessada no aprendizado dos alunos, e ia até eles, buscando alternativas de ensino e compreensão para que os mais retardatários pudessem acompanhar a turma. Ela é um exemplo para mim, em dedicação e compromisso como profissional que sabe de sua responsabilidade de uma educação transformadora.

INGRESSO NA ESCOLA PÚBLICA

A partir da quarta série ingressei na escola pública e até hoje não sei por que saí do colégio Alcântara, mas minha mãe também ganhou vagas remanescentes em uma das melhores públicas do meu bairro, e aí fiquei até terminar o ginásio. Nesta escola conheci a gestão de um diretor e de sua equipe compromissada com o desempenho e a estrutura da escola. Foi um tempo muito bom, desde a 4ª série tive professores por disciplina, uma inovação implantada pela gestão local. Era uma professora para Português, outra em Ciências, outra em Estudos sociais e outra para Matemática, foi um tempo de descobertas do ensino

público e havia outras coisas que não participava na escola particular como: refeição na hora do lanche, biblioteca, laboratório de ciências.

Quando terminei o ginásio queria muito uma formação que contemplasse uma profissão, pois o meu pai sempre falava que pessoa sem profissão não era ninguém. Desta forma, aquelas palavras se fizeram como lema para mim. Preciso estudar ter uma profissão e trabalhar, pensava eu, pois assim estarei garantindo minha existência. Ingressei então em um colégio técnico, o SENAC-Riachuelo, onde fiz o curso de Técnico em Contabilidade me formei e comecei a trabalhar numa loja de móveis. Como era muito imatura, tinha 17 anos, não aguentei o tranco de levantar cedo, andar duas horas de ônibus para chegar ao emprego, comer marmita e voltar para casa cansada. Esse primeiro trabalho foi uma vaga que meu tio conseguiu na empresa onde trabalhava. O ambiente era bom, as pessoas muito legais, mas eu não me encontrava preparada para assumir tamanha responsabilidade, tinha ainda dentro de mim, aquela vontade de prosseguir com meus estudos, de não para por aí. Naquele serviço era impossível fazer uma faculdade, ele era muito longe, cerca de 2:30 h de distância de minha casa, teria que encontrar uma faculdade no trajeto de volta para casa e um curso no qual me identificasse.

Decidi que iria voltar a estudar, iria ingressar na faculdade, mas fazer o que? O que realmente gostava? O que exatamente eu queria trabalhar a minha vida inteira? Porque seria para toda a vida, pensava eu. Naquele tempo não percebia que na vida sempre é hora de recomeçar, de voltar, de prosseguir, sempre estamos no momento para “uma nova chance”. Hoje entendo perfeitamente o drama vivido pelo meu filho mais velho, também passei por ela, amadurecendo com e nas escolhas erradas, nos dando conta do que é realmente importante para nós, o que realmente pretendemos ser.

INGRESSO NA UNIVERSIDADE

Comecei a fazer cursinho pré-vestibular na esperança de passar no vestibular da CesgranRio, entidade responsável na época pelos vestibulares da universidades públicas do Rio de Janeiro. Consegui passar para uma universidade privada chamada pejorativamente de “Grana Firme”, seu nome verdadeiro é Gama Filho e comecei estudar enfermagem. Lembro-me da alegria dos meus pais pela conquista e pelo sacrifico que faziam para me manter lá, me lembro de que a mensalidade era um salário-mínimo, e que meu pai tinha que dar muito duro pra poder cumprir com os pagamentos em dia. Naquele primeiro semestre eu conheci outra

universidade pública no Rio de janeiro que não participava dos vestibulares da CesgranRio e que também oferecia o curso de enfermagem, era a UniRio. Então no meio do ano, prestei vestibular para ela e passei. Finalmente, entrei para uma universidade pública. Na mesma época o meu irmão já tinha prestado vestibular e estudava farmácia na UFF em Niterói.

Estudei na UniRio um ano e meio, pois como havia feito um semestre na Gama Filho pedi aproveitamento de currículo, o que não me adiantou em nada, pois tive de cursar todas as disciplinas obrigatórias, devido incompatibilidade de ementas e carga horária.

No começo do ano de 90, casei e fui morar em Santa Maria no Rio Grande do Sul, quando apresentei meu histórico percebi que novamente teria de cursar matérias já feitas e voltaria ao começo do curso mais uma vez. Essa experiência juntou com a chegada de meu primeiro filho e me desestimulei de estudar. Tranquei a faculdade por dois anos, tentei voltar mais tarde, mas não consegui devido a várias dificuldades, principalmente, de ordem financeira.

Acabei deixando minha realização profissional de lado à medida que os filhos iam nascendo, mas sempre tive vontade de voltar a estudar. Então fazer o que agora nessa fase da vida? O que realmente me interessava nessa época de amadurecimento? O que me daria prazer trabalhando? As indagações voltaram, mas ganharam um novo significado. Agora era imprescindível conciliar realização profissional e trabalho prazeroso. Numa tentativa de conciliar trabalho e atividades domésticas, mãe e esposa, resolvi fazer Pedagogia. Mas sempre me perguntam: “por que você não voltou a estudar Enfermagem?” e respondo não tenho mais estrutura para aguentar os sofrimentos alheios. Na fase que me encontro, eu iria sofrer muito, pois me envolveria muito com o sofrimento das pessoas pela minha própria história de vida: pelos acidentes que passei, pelos riscos de vida, pelos partos, pelos filhos doentes.

CHEGADA À BRASÍLIA

Cheguei a Brasília no ano de 2004. Desejava muito sair do Rio Grande do Sul. Morei em Santa Maria, região central do estado, por 14 anos. A minha vinda para Brasília foi cheia de expectativas, porque tenho três filhos com necessidades educacionais especiais, um é TDAH com transtorno do processamento auditivo – DPAC, outro autista,e uma filha caçula com DPAC também. Queríamos dar aos três um ensino de qualidade. Viemos na esperança de conseguir um tratamento especializado e gratuito. O que foi uma decepção, pois o serviço é até oferecido pela rede pública de ensino, mas não é de qualidade. Quanto aos estudos, foi

uma luta retornar, porque minhas responsabilidades com meus filhos menores eram imensas. Meus filhos maiores já estavam encaminhados, estudavam no colégio Militar.

Mas não desanimei, queria muito voltar a estudar. Mas agora, estudar o que? Era mesmo Pedagogia que eu queria? Era isso mesmo? Para ficar marcada a minha escolha, muitas pessoas quando cheguei a Brasília, me perguntavam: “Você é Professora, não é?” Aí eu respondia: “Ainda não, vou ser!”A escolha foi feita: Pedagogia era o curso, só precisava voltar a estudar, procurei um cursinho perto da minha casa, no momento já morava na Asa Norte e me matriculei. Colocava meus filhos na escola e ia para o Alub- Asa Norte estudar, me sentia totalmente deslocada no meio daqueles jovens e adolescentes, estudando de dia. Mas o turno vespertino era o melhor horário para mim, procurei naquele tempo me dedicar aos estudos, entretanto, conciliar casa, maternidade e estudos não são tarefa fácil, ainda mais quando se tem filhos que precisam constantemente de cuidados e atenção.

No primeiro vestibular que fiz não passei, pois não levei a sério que anulariam minhas questões certas pelas erradas, o que foi um erro. Isso me desestimulou um pouco e só resolvi recomeçar no próximo ano, não fiz mais o cursinho, estudava em casa no momento em que as crianças estavam na escola e sempre que tinha uma folga das minhas atividades domésticas dava uma olhadinha nas apostilas e nos resumos. Fiz o vestibular com mais segurança e entrei na UNB em primeira chamada. Um sonho! Consegui uma vaga na universidade pública aos 38 anos depois de uma ausência de 22, era realmente uma conquista.

INGRESSO NA UNB

Ingressei na UNB com aquele sonho que a educação era capaz de transformar o mundo, era capaz de fazer indivíduos melhores para a sociedade. E aos poucos esse meu ideário de educação foi minguando à medida que encontrava professores compromissados, mas numa turma descompromissada com sua própria formação. Levei um choque! E até pensei em desistir mais de uma vez, mas sou uma pessoa que não gosto de deixar nada mal acabado, prossegui.

Fui percebendo aos poucos que cada um era responsável pela sua própria formação e que estava em minhas mãos a responsabilidade de ter uma formação de alto nível. Outro impacto que tive ao ingressar no curso foi que o previsto para minha formação era a docência, esse campo não era o que pretendia me envolver, pensei em desistir do curso novamente, mas conversando com várias pessoas, elas me aconselharam a permanecer, porque o que

importava era que estaria fazendo um curso numa excelente universidade e teria uma diplomação superior, e que poderia depois prestar concursos públicos na área.

Desta forma, fui aos poucos percebendo que a universidade estava fazendo comigo uma desconstrução dos meus ideais de educação e à medida que aprofundava meus estudos, percebia que era preciso mais leitura e cada vez mais clareza no foco que pretendia dar ao meu trabalho docente. Apesar de ter filhos com necessidades especiais, somente fiz as disciplinas obrigatórias do curso no que tange a área de inclusão que são: educando com necessidades especiais e aprendizagem do portador de necessidades especiais, todas duas realizadas com professoras maravilhosas, compromissadas com a inclusão desses sujeitos na sociedade.

A Inclusão representava para mim um obstáculo e não uma saída, pois sofro com a discriminação que meus filhos sofrem na escola, com a falta de compromisso dos seus professores e da própria direção da escola. Lidar com a diferença diariamente não é tarefa fácil, ainda mais quando a comunicação entre mãe e filho não ocorre plenamente. Meu filho autista não desenvolveu a fala. E o filho mais velho que ele, apenas um ano, também teve problemas na aquisição da linguagem, a minha filha não teve problemas no desenvolvimento da fala, seu problema se encontra na compreensão. Penso como é difícil e desgastante incluí-los e mantê-los na escola, pois a discriminação ocorre maciçamente e sem piedade. Desta forma, como cursar disciplinas envolvidas com a inclusão, sendo essa uma farsa para mim? De todas as formas não queria me envolver nessa temática. Pois não acredito nesse modelo de inclusão desenvolvido nas escolas do GDF. Onde há uma inclusão parcial no social, e que não ocorre no pedagógico satisfatoriamente.

A FUGA

Na tentativa de não sofrer, de não me decepcionar ainda mais com essa exclusão disfarçada, entrei para cursar o Projeto 3 na área de educação de jovens e adultos, uma temática também pouco trabalhada no curso de Pedagogia na UNB. Neste projeto tive contato com a pesquisa e com o trabalho de extensão, que incluía atividades como: entrevistas, filmagens em eventos, em toda a discussão que envolve a EJA no Brasil e no Distrito Federal. Participei como bolsista do REUNI do Projeto do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil e tive a oportunidade de participar de três encontros de EJA, três nacionais: o XI ENEJA, o FISC em 2009 e o EREJA/SUL em 2011, e um internacional, a CONFINTEA em 2009, todos de 2009

aconteceram em Belém/Pará e o EREJA em Porto Alegre/RS. Dentro da temática participei na construção coletiva de um manual de aprendizagem em versão digital e impressa para o site do projeto, além de participar de vários eventos no DF relacionados à temática da educação de jovens e adultos e neste ano na Campanha de lançamento do DF Alfabetizado em julho e na Semana de Extensão da UnB.

No Projeto 3 vi a necessidade de trabalhar a inclusão de jovens e adultos portadores de necessidades especiais e fui aos poucos percebendo que essa luta de inclusão é minha luta diária e de muitos outros pais espalhados por esse Brasil, e que preciso fazer parte dela efetivamente agora não mais como mãe, mas como pedagoga que defenda a inclusão de qualidade para todos esses sujeitos. No entanto, ainda não consegui me desvencilhar da minha dor e de me tornar uma participante na luta pela qualidade no atendimento a essas pessoas, pois no fundo, não acredito em melhoras, percebo que são propostas apenas paliativas para diminuir a dor de um pai ou mãe com filho com necessidades especiais.

O Projeto 4 cursei na área de Geografia com a professora Cristina Leite, porque queria ter uma experiência docente no espaço escolar. E também porque havia recebido a orientação da saudosa professora Esther que me orientou numa conversa informal pelos corredores da FE, a fazer o estágio no espaço escolar, porque na conversa que tivemos relatou que o GDF num concurso anterior fez com que os concursados entregassem um comprovante de estágio no espaço escolar, desta forma procurei um projeto 4 que tivesse o foco na docência.

Realizei o meu estágio em escolas públicas do GDF, e também em classes com alunos com necessidades educacionais especiais nas duas fases do projeto. Na primeira fase, fiz o meu estágio numa turma de quarto ano onde havia cinco alunos com necessidades educacionais especiais e pude perceber como a inclusão dos alunos é falha, no sentido do professor não conseguir dar conta de tantas demandas. A própria professora da turma ao final do meu estágio comentou: “Que pena! Agora minhas aulas não terão qualidade!” – esse desabafo me marcou, pois é apenas o reflexo da falta de formação dos professores, falta de suporte nas escolas, falta de interesse dos pais e falta de políticas públicas capazes de dar conta desses sujeitos.

A segunda fase do Projeto 4, foi realizada na Educação Infantil numa turma de segundo período, onde também havia uma aluna com necessidade educacional especial. Nesse tempo de estágio pude refletir sobre meu trabalho de conclusão de curso e percebi que não poderia continuar com a proposta de meu primeiro trabalho, que era inclusão como fator de qualidade. Este trabalho havia sido pensado no semestre anterior, quando cursei a disciplina Educação Infantil com a professora Fátima, no qual fiz um trabalho de final de disciplina com

o tema: Inclusão como Fator de Qualidade e que me foi enriquecedor. No entanto, quando fui estagiar na educação infantil e encontrei-me numa situação problema-real, foi um tempo de muito confronto com as minhas próprias expectativas de mãe e futura professora, e desta forma, continuar com este projeto não seria um momento rico, um prazer em fazê-lo, mas seria um confronto constante da minha realidade como mãe e futura pedagoga, afetividade, ansiedade e expectativas de mãe e profissional. Por isso decidi mudar e recomeçar com um novo projeto.

É interessante como tenho uma capacidade para recomeçar, agora escrevendo vejo que isso é uma marca de minha própria subjetividade, como escrevi no início de meu memorial, um constante vir a ser, e nessa busca estou tentando identificar-me com o meu papel profissional. Percebi cursando a disciplina de Avalição das Organizações Educativas que os alunos têm muita dificuldade em identificarem-se com a docência. Quando cursei a disciplina à noite, havia muitas alunas já trabalhando no magistério e muitos se mostravam descontentes e se achavam desvalorizados, e isto acontece acredito eu, por não haver uma preocupação do governo federal com uma remuneração digna para classe e pela própria representação social que a carreira tem na sociedade.

Essa falta de identificação no papel profissional é algo relevante dentro do curso de Pedagogia da FE/UnB percebi este fato quando cursei a disciplina Seminário de Final de Curso coma professora Norma Lúcia, onde a maioria dos alunos em projeto 4 não sabiam a linha de estudos que queriam aprofundar em seu TCC. De acordo com a vivência na disciplina, nessa época já estão prestes a concluir o curso, e ainda não se identificaram com o perfil profissional do Pedagogo. Alguns encontram dificuldade em conciliar o projeto 4 que representa grande parte do estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Pedagogia FE/UnB no espaço escolar, o que é de grande valia na identificação do aluno com a docência, sua base de formação.

Isso é muito verdadeiro, pois na profissão: Pedagogo é possível desempenhar a docência e atribuições de outras profissões, como: docente de nível secundário em escolas normais, orientador educacional e supervisor escolar, e ainda trabalhar em espaços escolares e não escolares. De fato, percebo que esse leque de ocupações favorece a dispersão e ao não envolvimento dos futuros pedagogos com a docência, ficando essa formação à margem, como segunda alternativa e não como primeira opção de trabalho. Acredito que a indefinição da escolha também se deve as próprias representações que a carreira docente tem no imaginário dos alunos, que ainda se constitui como trabalho não valorizado e sem status.

Desta forma, ao cursar a disciplina Avaliação das Organizações Educativas e Seminário de Final de Curso tive o interesse em fazer essa pesquisa: qual era percepção dos graduandos quanto à identidade do curso de Licenciatura em Pedagogia da FE/UnB. E numa conversa com a professora Danielle Xabregas, ela me informou que seria uma grande oportunidade para mim, poder entrar em contato com também uma atividade desempenhada por pedagogo e que se encontra em grande expansão no país, que é a Avaliação Institucional.

Assim começamos a conversar sobre a pesquisa e como seria realizada a coleta de dados, definição da metodologia, bibliografia adequada ao tema. Então surgiu a possibilidade de se utilizar um questionário no Encontro da Comunidade da FE – Ressignificando o Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia como coleta de dados. As questões foram pensadas e aprovadas pela Comissão organizadora do evento.

O evento foi muito profícuo para a toda comunidade da FE, porque representou uma avaliação e uma reflexão crítica aos muitos trabalhos desenvolvidos pela FE, tanto no espaço presencial como a distância, no nível de graduação e no nível de pós-graduação. Que envolveu todos os atores da FE: alunos, professores e técnico-administrativos. E representou a comissão organizadora e a comissão responsável pela construção do Projeto Político-Pedagógico uma avaliação situacional da FE como um todo um espaço de formação.

Assim meu TCC começou a ser pensado e ganhar forma a partir do Encontro da Comunidade da FE e com o meu projeto de pesquisa realizado como avaliação final da disciplina Seminário de Final de Curso.

Cursar a faculdade para mim sempre representou um desafio muito grande, pois conciliar tantos papéis não é tarefa fácil, ainda mais quando se tem demandas tão intermitentes. Procurei fazer o meu melhor, no entanto, muitas vezes gostaria de ter tido mais tempo, situação financeira que me proporcionasse à compra de livros e disposição para me aprofundar nos conteúdos disciplinares. E também, gozar de todas as possibilidades que a universidadeoferece, como aluno especial, participação em seminários, cursos de extensão e eventos, para se ter uma formação de alto nível e qualidade, no entanto não pude fazê-lo devido as inúmeras circunstâncias da vida, e de uma maneira muito peculiar isso mexe com meu interior, pois o ensino sempre foi algo que me fascinou, e me traz um certo sabor de "quero mais!".

Desta forma, estudar par mim é um prazer, fazer trabalhos? Um desafio, pesquisar? Uma nova oportunidade para crescer, mas quando penso que terei de executar aquilo que aprendi isso me dá um frio na barriga, pois afinal de contas, representa o término de uma etapa e o início de outra, onde o novo representa sempre um vir a ser. Estudar representa para

mim, o sentido de minha própria existência, então continuar estudando é inevitável e imprescindível, uma coisa é certa: retornarei à universidade, pois cursar a academia me faz sentir viva no auge de minha maturidade como pessoa e como mulher.

Percebo que ainda não vivi o suficiente para compreender as pessoas, preciso conviver mais com os humanos, para poder entendê-los e aceitá-los, e principalmente, me tornar uma pessoa melhor, mais humana.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráficos

Gráfico 01–Conhecimento a cerca do Projeto Acadêmico 77
Gráfico 02 – Conhecimento a cerca do Fluxo Curricular 80
Gráfico 03 – Estruturação Curricular e Identidade Profissional 84
Gráfico 04 – Projetos como fio condutor na formação 87
Gráfico 05 – Estágio supervisionado e experiências na docência 90

Tabelas

Tabela 01- Relação alunos por semestres do curso 74

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PA –Projeto Acadêmico

FE – Faculdade de Educação

UnB – Universidade de Brasília

CF – Constituição Federal

ANFOPE – Associação Nacional para Formação de Professores

DC – Diretrizes Curriculares Nacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

ABE – Associação Brasileira de Educadores

UDF – Universidade do Distrito Federal

USP – Universidade de São Paulo

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC/SESu – Ministério da Educação e Cultura através da Secretaria de Educação Superior

MEC - Ministério da Educação e Cultura

STF - Supremo Tribunal Federal

Comarcfe – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

ISE - Institutos Superiores de Educação

IES – Instituto de Ensino Superior

GT ou GTs – Grupos de Trabalho(s)

FUB – Fundação Universidade de Brasília

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

PPP - Projeto Político Pedagógico

LP – Licenciatura em Pedagogia

SUMÁRIO

Parte II: Monografia 20
INTRODUÇÃO 20
CAPÍTULO I – Um breve relato do curso de Pedagogia 23
1.1. Como começou 23
1.2. Mudanças 26
1.3. Novos Ideais – Período Getulista 27
1.4. Criação do Curso de Pedagogia 29
1.5. Habilitações no Curso de Pedagogia 31
1.6. Um novo tempo 36
1.7. Diretrizes Curriculares Nacionais 43
CAPÍTULO II – Conhecendo o Projeto Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação - UnB 47
2.1. Contextualizando os Ideais 47
2.2. A Universidade de Brasília 49
2.3. Os Primeiros Reitores 50
2.4. Golpe de 1964 e a Universidade de Brasília 51
2.5. As inovações da UnB 52
2.6. A Faculdade de Educação 54
2.7. Projeto Acadêmico 55
2.8. Análise do currículo vigente 57
2.9. Novas propostas sinalizaram a mudança 58
2.10. Proposta Curricular e seus componentes 60
2.11. Fluxo curricular e sua dinâmica 61
2.12. Orientação Acadêmica 63
2.14. Processo Avaliativo 64
2.15. Análise do Tempo 65
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA 69
3.1. Objetivo da Pesquisa 69
3.2. Abordagem e tipo de pesquisa 69
3.3. Contexto da pesquisa 72
3.4. Participantes 73
3.5. Procedimentos e instrumentos da pesquisa 74
3.6. Perspectivas de análise e interpretação dos dados 75
CAPÍTULO IV - Análise dos Dados 76
4.1. Identificando os pontos de análise: 76
4.2. Analisando os dados: 77
REFERÊNCIAS 101
ANEXOS 105

Parte II: Monografia

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem um caráter dediagnóstico porque oferece informações imprescindíveis ao planejamento de ações e a compreensão situacional que passa o curso de Licenciatura em Pedagogia/LP da Faculdade de Educação/FE da Universidade de Brasília/UnB, além disso, representa um argumento plausível para sustentar as decisões a serem tomadas com a finalidade de reforçar e priorizar ações na estruturação curricular do referido curso, bem como sinalizar informações importantes para construção do Projeto Político-Pedagógico–PPP da FE.

Compreende-se que o PPP de uma instituição de ensino é o aparelhamento adequado do trabalho pedagógico como um todo, no qual os atores do processo e no processo darão sentido aos princípios e referencial teórico-metodológico que permite a construção de sua identidade, no qual exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação, exaltando sua função primordial de coordenar a ação educativa a fim de atingiraos objetivos propostos.

Deste modo com o propósito de se criar uma reflexão e uma compreensão das necessidades e demandas da FE na importante construção de seu PPP, o presente trabalho objetivaanalisar a percepção dos graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia FE/UnB com relação à identificação do Projeto Acadêmico/PA, a partir da estrutura curricular do referido curso. Bem como avaliar a percepção dos alunos quanto aos componentes curriculares do Projeto Acadêmico, avaliar a percepção dos alunos a respeito dos projetos como fio condutor da formação teórico-prática no curso de LP; analisar a percepção dos alunos quanto à relação do estágio supervisionado e formação para docência.

Para isso, foram formuladas perguntas referentes ao Projeto Acadêmico, o currículo, ao fluxo curricular, aos projetos e o estágio supervisionado do referido curso que fizeram parte de um questionário aplicado no Encontro da comunidade da Faculdade de Educação – Ressiginificando o Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia, aos participantes do encontro. No presente trabalho, somente os dados dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia presencial foram computados.

Dentro da metodologia foi utilizadauma abordagem qualitativa numa perspectiva dialética na construção da análise dos dados a fim de captar os diferentes aspectos das

experiências vividas no percurso acadêmico e compreender como os dados simbólicos situados em determinado contexto refletiu parte da realidade, não sendo possível visionar a realidade total. E de certa forma contribuir para que ocorra uma nova reformulação do referido currículo, a partir das evidências coletadas nesta pesquisa.

JUSTITICATIVA e RELEVÂNCIA

O interesse pelo tema investigado surgiu do meu interesse em atuar no campo das Avaliações Institucionais, tema abordado na disciplina Avaliação das Organizações Educativas na qual realizei no primeiro semestre de 2011. Numa conversa com a professora da disciplina, me informei que seria uma grande oportunidade para mim, poder entrar em contato com também uma atividade desempenhada por pedagogo e que se encontra em grande expansão no país, que é a Avaliação Institucional.

Assim surgiu o interesse pelo tema da pesquisa: qual era percepção dos graduandos quanto ao seu Projeto Acadêmico e à identidade do curso de Pedagogia da FE/UnB, e aliou-se o fato de que em maio do presente ano iria acontecer uma oportunidade ímpar na FE, seria o Encontro da Comunidade da FE – Ressignificando o Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia, que seria o espaço ideal para fazer a coleta de dados para a pesquisa, pois iria concentrar um grande número de graduandos dos diversos semestres do curso.

Na tentativa de definir minha área de atuação no curso de Pedagogia, pude passar por disciplinas dos três campos da educação básica: a Educação Infantil, as séries iniciais do Ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, além de poder estagiar num espaço escolar e não escolar, que considero muito relevantes para minha formação por fornecer subsídios, teóricos e práticos, para uma prática educativa crítica, consciente e compromissada com uma educação de qualidade.

Desta forma, compreender como essa formação profissional acontece é de certa maneira, refletir sobre o meu próprio percurso, revendo e percebendo como essa construção se dá dialeticamente na minha própria subjetividade e de outros graduandos.

Perceber as impressões que os graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, têm do Projeto Acadêmico do curso não é tarefa fácil, pois requer um posicionamento crítico de sua relação ensino-aprendizagem e como o diálogo entre teoria e prática foi capaz de se converter em uma nova práxis apropriada a um *locus* de atuação. Como diz Paulo Freire, o ato de ensinar é um reinventar, é um ato

criativo, entre teoria – conhecimento e prática - vivência, experiência, que vai além da técnica, da repetição de um método, mas no interagir e construir o conhecimento na relação professor-aluno-objeto de estudo.

Dentro deste dimensionamento de pesquisa é necessário um estudo bibliográfico e um estudo documental do Projeto Acadêmico do curso, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia, a fim de avaliá-lo como instrumento de intervenção dentro da própria Faculdade de Educação e da UnB, ao se considerar como parte de um todo muito mais abrangente que é a próprio Projeto Político-Pedagógico da FE e da universidade, que estão em fase de elaboração.

E perceber como a dimensão política e pedagógica explícita e implícita no currículo, e principalmente nos diversos projetos a serem realizados ao longo do curso, podem refletir na visão de profissional que se quer formar, quanto à visão de profissional que se pretende ter, e principalmente, que venha de encontro às expectativas do próprio graduando quanto a sua formação e campo de atuação e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Acredito que o presente trabalho venha contribuir para minha própria atuação como pedagoga no sentido de me trazer mais segurança ao papel que terei que desempenhar e com o propósito de fornecer uma análise situacional de como o graduando percebe a construção de seu perfil profissional e como está sendo construída a identidade do curso no presente.

Contribuir também para que a FE/UnB, perceba, avalie e planeje quais ações desempenhar para que venham de encontro ao dimensionamento mais eficaz na proposta curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia para a identificação do graduando com o curso e com o perfil proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN e para a construção de seu PPP.

E finalmente, contribuir com os discentes proporcionando uma reflexão de sua identidade e na identificação dele com a proposta curricular em curso. Capaz de garantir uma formação de qualidade, contribuindo para sua inserção crítica e politica dentro do mercado de trabalho, inspirando outros, no desenvolver de suas potencialidades educativas e profissionais.

O trabalho está dividido em três partes. A primeira parte encontra-se o memorial educativo, onde é traçado o percurso acadêmico. A segunda parte é a monografia, constituída de quatro capítulos: Capítulo I – Um breve relato do curso de Pedagogia, Capítulo II – Conhecendo o Projeto Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia da FE/UnB, o Capítulo III – Metodologia da Pesquisa e o Capítulo IV – Análise dos dados. A terceira parte se constitui das Perspectivas Profissionais.

CAPÍTULO I – Um breve relato do curso de Pedagogia

O presente capítulo apresenta uma breve análise do histórico daformação dos profissionais da educação no Brasil, na tentativa de compreender o percurso do curso de Pedagogia desde sua criação até o presente.

A seguir, o texto analisaa natureza histórica e a identidade da pedagogia como área de conhecimentodo campo educacional e as questões relacionadas com o exercícioprofissional dos pedagogos.

1.1. Como começou

A preocupação dos dirigentes portugueses na época do Império como forma de manter o privilégio da classe dominante, foi valorizar o ensino superior em detrimento do elementar. Com a chegada de D.João VI foram criados os cursos de Direito, Medicina e Engenharia, com vistas a oferecer uma educação superior à elite recém-chegada ao país. A sociedade brasileira da época era agrário-comercial e não necessitava de um sistema educacional, dessa forma, não havia necessidade de se formar nemtécnicos, nem professores e nem operários para a indústria.

Desde a sua criação o Ensino Superior ficou a cargo do poder central e o ensino médio e elementar a cargo das províncias. Percebe-se ainda, as pragnâncias dentro da governança, continua o sistema educacional sistematizado dentro desta perspectiva. Com podemos verificar na Constituição Federal de 1988, artigo211 - parágrafo 1^0ao 5^0 que estabelecem:

> **Art. 211** - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
> **§ 1º** - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.
> **§ 2º** - Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.
> **§ 3º** - Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.
> **§ 4º** Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.
> **§ 5º** A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

A educação está regulamentada em um sistema de colaboração, onde os níveis de ensino são distribuídos entre os entes federados, e cada um se torna responsável em garantir o acesso e a infraestrutura necessária à oferta do nível de ensino de sua responsabilidade.

A educação elementar só passa a ser vista como prioridade, quando ocorre a Independência do Brasil, quando os ideais da Revolução Francesa permeiam o cenário brasileiro. Contudo na sociedade da época os filhos dos senhores não necessitavam de escolas, eles tinham os preceptores e à maioria de nossa população era escrava e rural. Para as outras classes sociais era necessária apenas a oferta de poucas escolas que se dedicavam somente à instrução elementar.

O início da formação de professores aconteceu nas Escolas Normais instituídas pelo Império em 1835. A primeira escola fundada foi a Escola Normal de Niterói, capital da província do Rio de Janeiro, teve seu tempo de existência reduzido e, fechou em 1849 devido à precariedade de seu funcionamento, um só diretor-professor e poucos alunos, além da falta de material, bancos, quadros e baixa remuneração. As primeiras Escolas Normais foram marcadas pela sua instabilidade de existência, ora eram abertas, ora extintas, sendo efetivada a criação em dessas Escolas em 1880 no município da Corte. Segundo Brzezinski (2006, p.19):

> A Escola Normal foi, por quase um século, o lócus formal e obrigatório como escola de formação de professores para atuar na escola fundamental e na própria escola Normal ...
> Antes do período republicano, a formação para o magistério efetivava-se na Escola Normal, que com raras exceções, consistia em cursos anexos aos já criados Liceus.[1]

A partir daí outras Escolas Normais foram surgindo em diversas províncias, no entanto não havia incentivos para que se tornassem uma realidade. Havia o costume de nomear funcionários sem concursos públicos ou não se exigia formação adequada para o cargo, uma forma de afrouxamento, de clientelismo, troca de favores, que sempre existiu no país.

Outro aspecto importante é que as escolas normais ofereciam um curso em nível inferior ao secundário, apenas noções básicas do ensino elementar. No início, apenas rapazes eram aceitos, com a abertura das escolas para as meninas o público para as escolas normais foi crescendo, tornando-se preponderantemente feminino. Contudo, a precariedade da regularidade do curso oferecido, produzia ainda um resultado insatisfatório.

Somente depois de 1860 é que a preocupação com a formação de professores tornou-se relevante, houve um enriquecimento nos currículos escolares com aprendizagem da metodologia pedagógica inspirada nas inovações ocorridas na Europa e nos Estados Unidos.

1. Os Liceus eram escolas públicas de caráter propedêutico e tinham como clientela a elite, não se configurava como uma escola popular.

Em 1879 há a regulamentação do funcionamento das Escolas Normais, pela Reforma de Leôncio de Carvalho que estabelece apenas uma fixação do currículo. Há nomeação dos docentes, o órgão dirigente e a remuneração dos funcionários, onde o termo "pedagogia" aparece no documento, contudo não se refere à atividade prática, exprimindo apenas um sentido adjetivado, secundário. (Saviani, 2008, p.17)

De acordo com Saviani (2008, p.17), a formação oferecida não era adequada às necessidades, sem um amparo científico próprio e pela carência do preparo prático dos alunos, era necessária uma reformulação do curso e essa foi marcada com a criação da Escola-Modelo anexa à Escola Normal, que aconteceu na Capital. Implantou um modelo pedagógico-didático que serviu de referência para a formação de professores das Escolas Normais de todas as províncias. O número de escolas normais particulares era maior que de públicas, o que incentivou a criação da primeira Universidade Católica do Brasil (privada).

A tendência pedagógica dominante até o início do século XX é a Tradicional onde a figura do professor é o centro, cuja tarefa é transmitir as informações, os conhecimentos acumulados, segundo um nível lógico de aprendizado, cabendo aos alunos à necessidade de assimilá-los. Ênfase na memorização dos conteúdos e na passividade do educando. Essa tendência atinge seu ponto mais avançado na segunda metade do século XIX com o "*método de ensino intuitivo* centrado nas *lições de coisas*.'' (Saviani, 2005, p.02).

Tinha como enfoque o "como ensinar" e deveria responder criando métodos adequados de ensino, formulados a partir de fundamentos filosóficos e didáticos. Assim a prática deveria ser uma resposta à teoria – humanismo racionalista, difundido pela Revolução Francesa. (Saviani, 2005, p.01).

Com a Revolução Industrial aparecem no cenário educacional as novas tecnologias, como: quadros do reino vegetal, gravuras, objetos de madeira, cartas de cores para instrução primária, aros, mapas, linhas, diagramas, alimentação e vestuário etc.Nesta concepção a ênfase era o método de ensino, a orientação segura para conduzir o aprendizado dos alunos. Confeccionaram um manual que mudava a finalidade do livro, em vez de ser suporte para o aluno, seria material didático específico para o professor que continha as orientações metodológicas prescritas para a sala de aula.

1.2. Mudanças

A República Velha é marcada por vários desencontros, tanto de ordem política como sociais e econômicas. Destaco alguns fatos que marcaram a época: o movimento do Contestado, a Revolta da Chibata, a crise do café, a revolta dos tenentistas, I Guerra Mundial entre outros. O cenário era propicio para o aniquilamento completo do antigo Império e o surgimento de uma nova ordem, elaborada pela Constituição Federal de 1891.

Contudo, as províncias, agora, estados da federação tiveram seus poderes ainda restringidos pelo poder central, em virtude da falta de recursos financeiros, pela dependência financeira do poder central aos dos estados-membros. Outro fato importante, é que a Igreja Católica não recebia de bom agrado as iniciativas do governo republicano, visto que a Constituição estabelecera a separação da Igreja e do Estado e a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos e às novidades positivistas atribuídas ao governo republicano.

Na Primeira República - período marcado pelas reformas: Reforma Benjamin Constant (1890), Reforma Epitácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915) e Reforma João Luis Alves. Decretos com o objetivo de reformar aspectos específicos relativos à organização do ensino.

As reformas não se implantaram de fato, porque não havia infraestrutura que permitisse tais mudanças, apesar da construção de prédios eformação de professores, elas eram mínimas, visto as necessidades do país. Desta forma, a democratização do ensino não aconteceu, pois as escolas tinham poucas vagas disputadas pela classe média e não pelos mais pobres e a elite permanecia com preceptores, em casa. Além de a rede escolar variar de acordo com o estado, o estado de São Paulo era o mais favorecido.

A primeira tentativa de elevar o ensino da Escola Normal para o nível superior, aconteceu com a Lei n.88, de 8 de setembro de 1892, coma Reforma de Benjamin Constant que estruturou a escola primária em dois níveis – 1º grau: crianças de 7 a 13 anos e 2º grau: crianças de 13 a 15 anos, secundária e superior.

Em 1890 foi criado o *Pedagogumm* por Benjamin Constant, o primeiro centro de aperfeiçoamento do magistério, um curso em nível superior que teve duração efêmera e logo se tornou em órgão central de coordenação das atividades pedagógicas no país.

Quando se instituiu o curso superior da Escola Normal, ele foi organizado em duas seções: a científica e a literária, com dois anos de duração, com intuito de formar professores para Escola Normal e para os ginásios. No entanto, essa tentativa não foi implementada, apesar da legislação permanecer até 1920.

Como mencionando anteriormente, a partir da I Guerra Mundial, novas configurações vão se dá no cenário brasileiro, o país passa de um modelo agro comercial- importador para um novo modelo, capitalista-urbano-industrial, que refletirá em sua configuração social, com ascensão da burguesia industrial e o aparecimento de duas outras classes sociais: o setor médio e o proletariado urbano. Com a formação da nova burguesia urbana, era necessário o acesso à educação, esse segmento não aspirava à educação técnica, mas sim, a acadêmica. Contudo, os trabalhadores necessitavam de um mínimo de escolarização, assim começaram as pressões para que houvesse a oferta de ensino a nível elementar e técnico.

A educação ganha um novo enfoque, passa a ser considerada como fator de transformação social, devido ao redimensionamento dos problemas educacionais influenciados por novos ideais pedagógicos disseminados pelo modelo liberal.

1.3. Novos Ideais – Período Getulista

Assim a década de 20 e 30, do século 20, foi marcada pelo movimento de modernização do sistema de ensino e da educação no país. Teve em Anísio Teixeira a figura do articulador principal das idéias da Pedagogia Nova no Brasil, que atribuía à escola o papel de transformar a sociedade e a escolarização como instrumento de aceleração histórica. Destaque também para Fernando de Azevedo e Lourenço Filho que contribuíram com Manifesto de 1932.

Segundo os Pioneiros, a formação de professores a nível primário e secundário se daria via universidades enfatizavam que era o único meio de se abrir os “horizontes” dos professores, tendo como base uma educação geral comum realizada em escolas secundárias.

O Manifesto dos Pioneiros teve repercussões na Constituição Federal/CF de 1934, à educação recebeu tratamento diferenciado, o direito de todos à escola pública, laica e gratuita foi à maior conquista dos pioneiros e da sociedade.

Começa a emergir o polo industrial de São Paulo. É também palco de muitas novidades, além doefervescer de atos políticos e culturais que vão servir de combustível para um protagonismo na esfera educacional. Surgem os educadores de profissão principalmente influenciados pelas ideias da Escola Nova, que vão criar a Associação Brasileira de Educadores (ABE) – 1924. Espaço social em defesa da escola pública e que terão importante papel dentro das Universidades Públicas – UDF, Universidade do Distrito Federal e USP, Universidade de São Paulo, e na formação de professores na antiga Escola Normal.

A Constituição de 1934 teve um caráter mais democrático, enquanto que a de 1937, um caráter autoritário, outorgava ao presidente poder irrestrito. Essa primeira fase de governo é marcada pela elaboração do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932), que apesar de seus ideais revolucionários, a educação se mantém com os traços marcantes da educação getulista: o centralismo e o autoritarismo. Duas reformas são concebidas: Reforma Francisco Campos (1931-1932) e a Reforma Gustavo Capanema (1942-1946).

Entre os anos de 30 a 60, do século 20, os estudos pedagógicos em nível superior, tanto públicos como privados, tiveram uma lenta e irregular ascensão. Devido ao próprio movimento histórico e particular do contexto brasileiro, pela sua marginalização as questões essenciais, como no caso da educação - a formação de professores. As Escolas Normais e os Institutos de Educação mudavam a cada reforma de ensino, o que dificultava a permanência do curso a nível superior. Somente em 1968 é que as Faculdades de Educação públicas são instaladas apesar de sua criação desde 1931.

Um fato importante da época foi a decisão governamental, com resistência, principalmente dos cientistas, de preceituar a obrigatoriedade de titulação para o exercício do magistério no nível secundário e no normal, o professor deveria ser licenciado. Com isto desencadeou o reconhecimento e caracterização da profissão de professor secundário e de nível superior.

Com a criação da Universidade do Distrito Federal, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras foi criada, mas não instalada. Mesmo com a iniciativa da criação da Faculdade e da emergência em formar professores, havia no cenário político uma aceitação a formação despreparada, com um incentivo ao autodidatismo recorrente no cenário educacional do país, que representava um preparo assistemático, a critério de cada estudante.

Percebe-se, portanto, que a formação de professores regulamentada pelo governo sempre foi deixada de lado e sempre houve uma exaustiva controvérsia no preparo dos mesmos, dando margem ao clientelismo que significava uma mão lava a outra, na troca de favores políticos e principalmente votos e ao autodidatismo que significava a autoformação com a baixa remuneração, que permeou a categoria por vários anos.

Percebe-se também que o Brasil demorou muito a estabelecer diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia, pela própria indefinição da área como ciência. Apesar dos avanços científicos, a Pedagogia tardou em ser reconhecida cientificamente, e ainda hoje, há aqueles, que a veem como “arte de educar” e que para isso, não é necessária uma formação específica e acadêmica, basta ter a “missão” ou o “dom” em lecionar, ou simplesmente ter um curso profissionalizante superior já é o suficiente.

Segundo Saviani (1992, p.79), o termo Pedagogia poderia ser interpretado de várias formas, no entanto quando considerada como teoria geral da educação, que significa uma construção a partir e em função de exigências da realidade educacional, e entendida como realidade-processo e realidade produto, ganha cientificidade porque se baseia em princípios cientificamente estabelecidos. Portanto, o educador é aquele que desenvolve a ação educativa e para isto, ele necessita de embasamento teórico capaz de propiciar um bom desempenho de sua técnica ou prática.

Verifica-se que a pedagogia é uma ciência que abarca em sua própria constituição, várias outras ciências que lhe dão o suporte científico, como a sociologia, a psicologia, a antropologia, a filosofia e etc. conferindo-lhe um caráter abrangente de significações, próprio do ato educativo em toda a sua dimensão e complexidade.

Deste modo, formar um educador não é uma tarefa fácil, mas uma tarefa que requer um posicionamento político e pedagógico, que envolve um arcabouço fundamentado em teorias, psicológicas, sociais, econômicas, culturais, filosóficas, culturais que lhe confere uma ação ou prática coerente e eficaz. À medida que apreende o conhecimento adequado da sua práxis, o pedagogo, é capaz de agir em sua realidade adequadamente, entendendo a prática como forma correta, ou método, de executar melhor a tarefa, tendo como base a sua própria reflexão dos conhecimentos históricos e filosóficos das várias ciências que servem de arcabouço para o curso de pedagogia.

Entender a prática, para o pedagogo, como resultado de sua ação na realidade é fundamental para que a educação adquira seu caráter transformador, sendo necessária para a sua construção também o seu caráter tecnológico que se fundamenta na aplicação dos conhecimentos científicos. Portanto pensar em Pedagogia requer pensar em educação em suas dimensões: histórica, filosófica, científica e tecnológica, entendo que se articulam dialeticamente na construção da realidade educacional.

1.4. Criação do Curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia foi criado pelo decreto-lei n.1190 de 04 de abril de1939, junto com outras licenciaturas que faziam parte da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Tinha por finalidade formar bacharéis e licenciados em várias áreas e inclusive no setor pedagógico. Para a formação de bacharéis seriam necessários três anos e de licenciado era necessário fazer mais um ano de didática, de acordo com o seguinte esquema

“3 + 1”, que significava três anos de conteúdos teóricos e ano de disciplinas de natureza pedagógica.

O bacharel em Pedagogia poderia trabalhar como técnico em educação no Ministério de Educação, mas era uma formação muito vaga, pois não era oferecido a esse profissional um campo de atuação e nenhuma caracterização de seu perfil profissional. Pode-se constar que essa dificuldade em definir o campo de atuação bem como o perfil profissional é algo inerente ao curso de Pedagogia, fazendo parte de sua gênese histórica. Verifica-se que essa ambiguidade se dava ao fato, como mencionado anteriormente de vários fatores, dentre eles a demora, a morosidade de uma regulamentação nacional que definisse os cursos de Licenciatura em Pedagogia, que apenas aconteceu em 2006 e ao próprio mercado de trabalho que muitas vezes dita as regras na academia.

Quanto ao licenciado, era possível exercer a docência nas escolas normais, que não se restringia somente a esse profissional, licenciados de outros cursos poderiam lecionar nesse cursotambém. Quanto ao campo de atuação ainda era outro problema grave, pois qualquer profissional de ensino superior era “preparado” para ocupar cargos de professor, sem ter o curso de didática. Havia ainda as brechas dos concursos públicos que não exigiam essa formação específica.

Percebe-se, portanto que essa formação inicial e a própria caracterização da formação de bacharel, colaborou para vaga indefinição profissional do pedagogo, e ainda por não contar com um currículo que abrangesse disciplinas específicas da profissão, apenas disciplinas generalistas e um mercado de trabalho que não oportunizava o crescimento e atuação deste profissional. Outro ponto importante é a separação entre bacharel-licenciado, revelando a dicotomia presente desde a gênese da formação superior na carreira docente.

Em 1962 entra em vigor o parecer CFE n. 251 – relatado por Valnir Chagas que introduziu pequenas alterações no currículo do curso de Pedagogia, não mudando a configuração profissional anterior. Apenas fixando o currículo mínimo e a duração do curso, mas mantendo a formação inicial: em bacharelado e licenciatura.

Para o bacharel era necessário cursar sete disciplinas, sendo cinco obrigatórias e duas optativas, o licenciado deveria cursar mais duas disciplinas, didática e práticas de ensino. O interessante notar no parecer é que não houve por parte dos legisladores uma preocupação em definir o campo de atuação e de certa forma influenciar a criação de disciplinas específicas à função, permanecendo uma vaga indefinição de papéis. Além de que na própria instauração dos concursos públicos não era se exigido uma formação específica para função.

O relator Valnir Chagas teve grande importância nas deliberações do CFE sendo o relator do Parecer 251/1962 que se referiuà elevação do nível de formação dos profissionais de educação no qual se estabeleceu que, poderia se chegar até a pós-graduação. Também se referiu a regulamentação do currículo mínimo que, segundo ele, não haveria dicotomia entre conteúdo e método, com vistas à manutenção de uma unidade curricular mínima aplicável como critério de transferências de alunos no país.

1.5. Habilitações no Curso de Pedagogia

Em 1969 o curso de Pedagogia sofre mudanças. Foram criadas as habilitações pela lei n.5540/68, não favorecendo a formação de um perfil profissional único, mas favorecendo a visão técnica do profissional, marcado pela divisão social do trabalho, com atuação e características específicas. O curso, porém permanece com a visão dicotômica, um bloco de disciplinas chamadas de fundamentos da educação e de outro as das habilitações específicas.

O curso de Pedagogia passa então oferecer os especialistas em educação: supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, que seriam as habilitações e o licenciado, que seria o ensino das disciplinas práticas dos cursos normais, com a alternativa da docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

No entanto essa mudança no curso não se deu apenas no rol das disciplinas, mas também no currículo. O graduando teria a oportunidade em dado momento do curso, fazer sua opção curricular de acordo com a função que desejasse desempenhar dentre as especializações já definidas para a profissão de pedagogo.

Segundo Libâneo e Pimenta (1999, p.244), o currículo mínimo do curso:

> [...] compreendiauma parte comum a todas as habilitações e outra diversificada, em funçãoda habilitação específica escolhida pelo aluno. A lista de habilitaçõesincluía, pelo menos, oito tipos de atividades, em função das quais se oferecia, mas opções curriculares. Consolidava-se, assim, a ideia de formaçãoespecífica de técnicos em educação, definindo o exercício profissional dopedagogo não docente. Uma das justificativas para a oferta das habilitações (administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional, entre outras) e para a profissionalização do pedagogo era a ampliação do atendimentoàs necessidades de escolarização básica, que tinha um forte apelona política educacional da época.

Surge nessa época outra discussão, se o licenciado é preparado para dar aulas para futuros professores do ensino fundamental, por que não poderiam eles também lecionar nos anos iniciais do ensino? Percebemos a falta de coerência na regulamentação do curso desde sua gênese e que permaneceu por muito tempo pela falta de uma regulamentação a nível

nacional, e pelas inúmeras discussões que permeiam o setor educativo, lugar de vários embates, entre público e privado, entre direito adquirido e o estabelecido.

É evidente que desde sua criação o curso de pedagogia passou por uma indefinição, que aos poucos vai se modificando pelas demandas e barreiras que o próprio trabalho educativo e a própria configuração do mundo do trabalho, vão adquirindo ao longo da história. As exigências mercadológicas vão ganhando força e influenciando o mundo acadêmico, no sentido de formar mão-de-obra especializada capaz de atuar no mercado de trabalho, com maior índice de produtividade e eficiência, que não descarta nenhum profissional, mas exige que o mesmo esteja em formação continua respondendo qualitativamente as novas exigências tecnológicas.

O curso de Pedagogia ganha então uma nova roupagem, ainda mais influenciada pelos avanços na área da psicologia que na época os estudos behavoristas e tecnicitas estão em alta com suas aplicações nas escolas americanas. Segundo Libâneo e Pimenta (1999, p.244), "os aspectos tecnicistasforam agregados às críticas à fragmentação da formação do pedagogo, à divisão técnica do trabalho na escola, àseparação entre teoria e prática, à separação entre o pedagogo especialista e o trabalho docente".

E deixou claro que houve uma fragmentação nas tarefas, mas que as especializações não deveriam ocasionar, visto que as funções escolares são complexas e necessitam de uma formação especializada para sua execução. Salienta alguns aspectos a serem considerados problemáticos:

> a) o caráter "tecnicista" do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação,excluindo o caráter da pedagogia como investigação do fenômenoeducativo;
> b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmotempo a um currículo fragmentado e aligeirado;
> c) a fragmentaçãoexcessiva de tarefas no âmbito das escolas;
> d) a separação no currículoentre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações. (Libâneo e Pimenta 1999, p.245)

Segundo os autores, o principal motivo seria o esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização profissional do pedagogo, por priorizar disciplinas de caráter mais prático visando o espaço da sala de aula, ignorando, ou melhor, secundarizando as questões históricas, filosóficas, sociais, aspectos esses, que abrangem o objeto de estudo da pedagogia, permitindo uma visão fragmentada da pedagogia, não a reconhecendo como ciência da prática social da educação, que inclui a docência e as outras atividades de educar.

Portanto essas críticas feitas pelos autores citados anteriormente, nos dá uma percepção que é difícil mudar as coisas no terreno educacional devido à própria complexidade do ato educativo, as várias interpretações do seu aporte epistemológico e tendências que

permeiam e influenciam de modo significativo as instituições educacionais. Deste modo, afirma Brzezinski (2006, p.72) “a concepção e o conteúdo da Pedagogia ainda continuam imprecisos e contravertidos, por conseguinte, seus limites continuam indefinidos e fracionados numa série de ângulos parciais que comprometem a unidade da prática educacional”.

No Brasil, o pedagogo era o profissional formado no curso de Pedagogia instituído nas Faculdades de Educação pelo Parecer 252/1969 com a finalidade de preparar profissionais da educação, o curso teve a duração fixada em no mínimo três a sete anos letivos. O currículo foi estruturado da seguinte forma: uma base comum que compreendia as seguintes disciplinas: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação e didática e uma segunda parte, diversificada e profissionalizante que abrangia as cinco habilitações possíveis.

De acordo com o Art. 30 da Lei 5,540/1968, ampliadas pelo Parecer 252/1969 as áreas se desdobraram em cinco habilitações, foram elas: administração escolar, magistério das disciplinas pedagógicas do 2^0 Grau, orientação educacional, supervisão escolar e inspeção escolar para graduação. E na Pós-graduação haveria a habilitação em planejamento educacional. Também segundo o Parecer os Institutos de Educação poderiam ministrar os estudos superiores em cursos pós-normais, na modalidade licenciatura curta, que formariam especialistas em: administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar destinado às escolas primárias.

Verifica-se que com o Parecer ficou também subentendido que o pedagogo poderia atuar como professor das séries iniciais se adquirisse as competências metodológicas e práticas de ensino da escola de 1^0Grau, seria um credenciamento automático não necessitando de uma habilitação específica, pois os ingressantes nos cursos de Pedagogia normalmente eram os egressos dos cursos normais, professores leigos que ingressavam na universidade ou licenciados de outros cursos que já atuavam na área.

O estágio supervisionado foi definido posteriormente pelo Parecer 867/1972 que estipulou um ano letivo de experiência de magistério para o graduando da habilitação em orientação educacional e apenas um semestre letivo para as demais habilitações. Ficou evidente que a docência seria a base comum de formação dos especialistas, que só teve condições de se efetivar nos licenciados de outros cursos, nos egressos dos cursos normais ou nos professores leigos que ingressavam na universidade, contraditoriamente os alunos que ingressavam no curso superior de Pedagogia não tinham formação adequada no magistério.

No entanto em 1972 com a descaracterização da Escola Normal pela implantação da Lei 5.692/1971 a uma habilitação do 2^0 Grau, o magistério deixou de ser a base comum das habilitações e em muitos cursos de Pedagogia a habilitação no magistério não teve prioridade sendo as habilitações o foco do curso, percebe-se que o magistério, ou melhor, a docência é sempre vista como algo sem valor renegada a uma alternativa profissional secundária. E a base comum entendida como "um credenciamento automático" acabou se desfazendo e não sendo uma realidade na formação do pedagogo.

Percebe-se que as representações sociais são uma amostra da própria ideologia dominante que permeia todo nosso sistema educacional que não privilegia e exalta o bom educador, valorando suas ações com um salário digno e da própria sociedade que desde o princípio aceita que qualquer pessoa letrada seja capaz de ser um bom professor, o que é uma falácia. Conforme Paulo Freire:

> "Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho".

Pois é sabido que para ser um bom profissional é necessária uma formação mínima em conhecimentos teóricos e práticos capaz de conferir a seu desempenho certas particularidades, no caso, próprias do ato educativo. Como afirma Severino (1994, p.120):

> Com efeito, é pela educação, mesmo quando informal, que o indivíduo se apropria dos conteúdos culturais de seu grupo. Ela desenvolve seu trabalho utilizando basicamente esses conceitos e valores presentes na cultura em que se processa. Por outro lado, para conservar sua ideologia, uma sociedade precisa reproduzi-la, e a educação é geralmente considerada como uma das mais adequadas mediações para assegurar essa reprodução.

Desta forma, ter um curso de Pedagogia que se faça uma contra ideologia é uma tarefa muito audaciosa, mas uma possibilidade a ser conquistada visto que os pioneiros em seu Manifesto já a idealizaram, tentaram implementar novos ideais, mas que não se efetivou devido aos vários incidentes históricos e da própria ideologia dominante da época. Segundo Severino (1994, p.74) somente com o esclarecimento crítico dos agentes educacionais e de seu compromisso político no contexto histórico, os profissionais da educação, serão capazes de agirem coletivamente para a construção de uma consciência crítica, política capaz de atuar para a transformação social, e desta forma a educação cumprir seu papel no desenvolvimento humano, econômico, cultural e social do país.

Verifica-se em Brzezinski (2006, p.138) que “a própria história vem demonstrando que o educador tem, sim, um papel político a desempenhar, pois, tendo consciência crítica da escola e de suas funções, passa a estabelecer relações entre o sistema escolar e a sociedade”.

Outro ponto importante desencadeado pelas habilitações no curso de Pedagogia foram os embates ente os especialistas e professores, legitimada pelas próprias unidades da federação que remunerava esses especialistas com um salário maior do que o de professor pela mesma carga horária; e pelo status que a especialização representava dentro da hierarquia escolar. Além de que o especialista tinha lugar definido na área educacional, ocuparia funções específicas nas escolas e no sistema.

Essa definição do *locus* profissional veio de encontro à primeira formação do curso de Pedagogia, que ao formar bacharéis não identificava o lugar de atuação do profissional ficando a profissão em seu início sem uma identidade, pois todos os bacharéis em pedagogia eram profissionais da educação, mas para se fazer o que? E se trabalhar aonde? Assim o Parecer 252/1969 veio de certa forma conferir uma identidade a esse profissional, mas que não atendia aos apelos da classe trabalhadora.

Segundo Brzezinski (2006, p.58) os professores posicionavam-se contra o tecnicismo não só porque se previa o preparo de recursos humanos (professores e especialistas) “em massa”, mas também porque os “pacotes pedagógicos” eram impostos pelo poder instituído.

Fica claro que a educação brasileira na época sofreu influência massiva com os aportes tecnicistas influenciando drasticamente os currículos das licenciaturas e da Pedagogia, atrofiando os conteúdos e hipertrofiando as técnicas, influenciando drasticamente a escola.

Nessa mesma década, tem se o projeto de reforma das universidades brasileiras que terão papel importante na formação profissional para o desenvolvimento da educação brasileira, contudo sofrem com o patrulhamento ideológico imposto pelo governo militar, que contrariamente, facilitarão a expansão das instituições privadas reprodutoras da ideologia capitalista, a fim de responderem a lógica de mercado.

Percebe-se que o fato de incentivar a expansão do ensino superior no país tem um caráter mercadológico sem preocupação com a formação profissional, pois segundo os dados do IBGE em 1970, 61 % dos cursos de pedagogia de um universo de 148, eram privados com limitada estrutura para o seu desenvolvimento. E em 1980 esse número sobe para 78% de um universo de 264 cursos, seguindo o mesmo padrão de precariedade.

Podemos constatar em Saviani (2008) que a pretensão de se formar especialistas em educação por meio de algumas poucas regras compendiadas externamente e transmitidas mecanicamente, articuladas com o treinamento para a sua aplicação no âmbito do

funcionamento das escolas. Satisfazia aos interesses governamentais e mercadológicos da época, que enfatizava técnicas e procedimentos a fim de que a escola funcionasse com maior produtividade, o que não aconteceu, pois os problemas estruturais que assolavam a escola brasileira permanecem até o hoje. Assim o especialista responsável por garantir a eficiência por meio da racionalidade técnica que maximiza a produtividade, acabou-se inapto para o desenvolvimento de seu trabalho por não ter garantias de uma escola organizada com padrões adequados até o presente.

A década de 70, do século 20, é a "época das trevas" para o curso de Pedagogia, havia no cenário governamental intenção em extingui-lo e para isso o governo instituiu o "pacote pedagógico", que segundo Brzezinsk (2006, p.81) estimulou o movimento dos educadores que "era contra as possíveis mudanças quem em sua essência, propugnavam a extinção do curso de Pedagogia e descaracterizavam ainda mais a profissão de pedagogo, que paulatinamente seria extinta".

Percebe-se que essa intenção devia-se ao fato de pensar uma formação prática, própria da tendência brasileira, de centrar o curso numa vertente profissionalizante com pouca ou nenhuma relação com os aspectos epistemológicos e com uma visão reducionista de treinamento de pedagogos para desempenharem tarefas não docentes dentro da escola.

Devido às constantes intervenções do governo brasileiro com as indicações de 67/1975 e 70/1976 que não vinham de encontro às necessidades de formação do profissional nem tão pouco da realidade educacional brasileira, os educadores se articularam num movimento de luta e mobilização que culminou na I Conferência Brasileira de Educação que aconteceu em São Paulo em 1980.

1.6. Um novo tempo

Foi marcado pelo período entre os anos de 1980-1992 demobilização dos educadores num movimento de resistência as investidas do governo, em resposta a intenção de acabar de vez com o curso de Pedagogia e a Escola Normal, pois os dirigentes da época entendiam que essa formação se daria através das licenciaturas.

Os educadores brasileiros se articularam centrados em socializar experiências com e na formação dos profissionais da educação, discutir, reivindicar, explicitar as aspirações da categoria em vários eventos, de modo que chegaram a um consenso de dois pontos de reivindicação: primeiro – a docência é o eixo sobre o qual se apóia a formação do pedagogo,

independente de sua posição ou caminho que escolher a seguir posteriormente e segundo – uma base comum nacional para o curso de Pedagogia.

Acontece que pensar numa base comum nacional sofre as inquietações latentes quanto ao currículo, urge a questão: Se deveria ou não fixar um currículo mínimo? A resposta que encontraram foi de se estabelecer como critério o consenso em torno de elementos fundamentais que deveriam basear a formação de um educador crítico e consciente, tornando possível sua ação eficaz na educação de maneira a transformá-la. (Saviani, 2008, p.42)

Havia a necessidade de uma concepção que atendesse as particularidades da democratização da escola e também dos próprios anseios dos educadores da época. Evidenciou-se a construção de uma concepção não mais tecnicista, mas uma emancipadora capaz de superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas. Pensava-se numa formação capaz de atender a realidade da época, formação de caráter-histórico, amplo com pleno domínio e compreensão da realidade.

Em 1981 foi encaminhada pelo Ministério da Educação e Cultura através da Secretaria de Educação Superior – MEC/SESu às Faculdades de Educação, um documento gerador, que seria o norteador das discussões e pesquisas com objetivo de se estudar e debater a formação de recursos humanos para educação. Esse documento gerador foi uma iniciativa encontrada pelo MEC em atrair atenção da comunidade científica que se encontrava desestimulada com os encaminhamentos que o MEC, através do Conselho Federal de Educação/CFE impunha aos educadores brasileiros.

Esse documento apontava a inadequação dos cursos de Licenciatura aos preceitos legais da Lei 5.692/1971, eram eles: falta de definição do perfil profissional, inadequação da abordagem metodológica e conteúdos curriculares, incompatibilidade do estágio supervisionado em relação ao tipo de instituição-campo e atividades docentes dos estagiários e inexistência de critérios para progressividade e aproveitamentos dos estudos. (Brzezinski, 2006, p.130)

Quanto ao currículo às pesquisas não encontraram diferenças significativas, havia certa adequação ao mínimo de disciplinas estabelecidas por lei, mas que apresentavam uma desarticulação com o conteúdo. E constatou também uma falta de articulação entre objetivo e conteúdo nas disciplinas, o que não oferecia um currículo orgânico, integrado a uma formação adequada.

Outro aspecto apontado pelo documento era a falta de integração entre os agentes formadores. Havia uma desconsonância entre os aspectos metodológicos e os conteúdos, disciplinas pedagógicas e de conteúdo; entre o que e o como ensinar.

Segundo Brzezinski (2006, p.131), os problemas encontrados e elencados no documento gerador foram:

> - Não há correspondência satisfatória entre a formação de recursos humanos para educação e a realidade brasileira;
> - O mercado de trabalho está saturado de profissionais oriundos dos cursos de pedagogia com baixo nível de qualificação;
> - O curso não tem proporcionado atitude crítica para analisar os problemas reais do sistema escolar brasileiro;
> - Tal como está concebido hoje, o curso de pedagogia não atende aos objetivos da escola de 1^0 e 2^0 Graus;
> - O curso não oferece respostas às aspirações e necessidades reveladas pelos sistemas de ensino;
> - Hoje são formados pela Pedagogia mais cientistas da educação para tenderá demanda universitária do que, propriamente, professores;
> - Há necessidades de comprometimento dos estudos pedagógicos e da formação de recursos humanos com as diversas realidades regionais brasileiras;
> - O curso de Pedagogia deverá ser redefinido para que nele se apoiem os primeiros ensaios de formação do professor primário em nível superior;
> - A falta de discussão entre os professores a respeito dos programas das disciplinas e dos problemas do curso dificulta a compatibilização, o entrosamento e a integração desejada.

Percebe-se que os problemas apresentados são muito atuais e que apesar da implantação da LDB em 1996 e posteriormente, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia em 2006, persistem falhas no sistema de formação de educadores. Falta de integração das diversas agências formadoras, falta de comunicação entre os sistemas de ensino que só dificulta e denigre a formação de professores, dando a oportunidade de permanecer a visão negativa à profissão e da própria representação da mesma, como profissão de 2ª categoria na sociedade.

Mesmos após debates, seminários e encontros à falta de uma política educacional deixa o país a mercê de programas e projetos governamentais, que muitas vezes aprecem apenas para se tapar uma brecha, mas não como uma efetiva política educacional para o desenvolvimento da educação brasileira, que no entendimento de Brzezinski (2006):

> É preciso ter clareza, contudo, de que na educação brasileira há problemas crônicos que não se resolverão apenas com a formação qualificada do professor. Como exemplo, cito a desvalorização socioeconômica dos profissionais da educação, cuja reversão exige remuneração condigna e condições de trabalho adequadas.

Verifica-se a morosidade com que as políticas públicas são implementadas no país, as discussões com a formação de professores e sua valorização iniciaram-se na década de 80, no entanto, o piso salarial da categoria só foi votado em 2008 pela Lei 11.738 que estipulou o valor em R$ 950 e hoje está atualizado em R$1.187, e que nesse pequeno percurso de tempo, entre 2008 a 2011 já houve alguns embates no Supremo Tribunal Federal - STF, porque alguns estados alegavam não possuir caixa para realizar o pagamento. Os ministros do STF,

então decidiram que um piso mínimo para valorização do professor foi previsto na CF e que cabe à União agora complementar o orçamento dos governos que comprovadamente não possuírem recursos para pagá-lo.

Em 1981, o MEC/SESu realizou em diferentes lugares do país, seminários sobre a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação com o objetivo de se elaborar um documento-síntese que seria um norteador dos problemas, dos pressupostos, dos pontos não consensuais e das propostas de reformulação de cursos de Pedagogia e licenciaturas que teria a participação dos professores, do Movimento Nacional para compor a comissão.

Um ponto básico apontado pela comissão foi "não se pode pensar a realidade brasileira desligada do contexto mundial abrangente, nem falar das problemáticas das unidades de educação dissociada da Universidade" por não poder desligar a formação de profissionais da universidade e da necessidade de sua reformulação. (Brzezinski,2006)

Segundo a comissão as propostas para a reformulação do curso de Pedagogia registradas no documento-síntese, deveriam abranger os seguintes pontos: o curso seria composto de duas partes, uma formação básica com duração entre 2 a 4 semestres e uma diversificada que constituiria a base docente, que seria dividida em dois blocos: formação específica e formação tecnológica, visando à formação do educador como pedagogo generalista ou polivalente e não privilegiaria a formação docente. Entedia-se que a formação do profissional seria pelas universidades.

Em 1983 é realizado o Encontro Nacional com vistas a difundir as conclusões dos seminários regionais e o documento-síntese, que culminou na criação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – Comarcfe, no sentido de propor política global de formação de professores; que anos mais tarde, em 1990, se transformou na ANFOPE – Associação Nacional para Formação de Professores.

As discussões levantadas pela ANFOPE eram relativas à base comum nacional, onde já se havia chegado a proposta de uma Diretriz Curricular Nacional para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação enviada ao MEC/SESu que tinha como ideia a formação de um núcleo de estudos comuns a todos os cursos de formação de educadores, estudos centrados no entendimento da educação brasileira a fim subsidiar uma formação geral básica, que envolvia a formação de uma concepção de escola única como instância de formação.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em 1996, outras questionamentos aparecem à tona. Segundo a LDB a formação dos educadores poderia

se dar também nos Institutos Superiores de Educação além das universidades, evidenciou, portanto um embate já antigo: qual a instituição responsável pela formação de professores? Universidades? Institutos Superiores de Educação? Escola Normal? Percebe-se um entendimento contrário a ANFOPE, que entendia uma concepção de uma escola única de formação.

Segundo a LDB no artigo 63, inciso l, os institutos além de oferecer formação para educação básica poderia também oferecer o curso normal superior que tinha como foco a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Ficou evidente que o curso de Pedagogia sofria o risco de extinção. Outra questão suscitada na época foi: qual seria à função do curso de Pedagogia? Poderia de forma oculta na LDB, propor a extinção gradativa do curso de Pedagogia? Sim, por evidenciar a possibilidade das instituições de ensino oferecerem formação de profissionais não docentes a nível de cursos de pós-graduação e cursos de especialização para profissionais em educação especial em nível médio e superior, a LDB de forma não muito clara, permite essa interpretação.

Percebe-se que a própria LDB deixa margem para várias interpretações, o que ocasiona a espera das deliberações do Conselho Nacional de Educação – CNE. O MEC por meio do edital n. 4/97 sinalizou que as universidades enviassem propostas com as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, inclusive do curso de Pedagogia. Essa ação repercutiu como resposta as próprias interpretações das universidades aos artigos 62 a 64 da LDB, que abria os precedentes na formação dos educadores anteriormente relatados. (SILVA, 1999)

Em 1998 a ANFOPE formulou o documento: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, com a indicação do*locus* da formação dos profissionais de educação: seriam as universidades e suas faculdades ou centros de educação, que na época, necessitavam de reformular suas estruturas para atender ao proposto. E também salientou a necessidade de reformulação e a revisão dos cursos de licenciaturas e a manutenção do curso de Pedagogia a fim de organizarem suas propostas curriculares na base comum nacional, considerando a docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.

Nesse documento a ANFOPE sinaliza outros itens, cito: perfil do profissional da educação, competências e área de atuação, eixos norteadores da “base comum nacional”, princípios e componentes curriculares, busca da superação do antigo modelo “3+1” e duração dos cursos.

No V Congresso Estadual Paulista, em novembro de 98, o grupo de trabalho sobre Pedagogia – GT3 definiu o perfil do pedagogo, sua função e orientações metodológicas para os componentes curriculares. Segundo o GT3, a identidade do curso de pedagogia "caracteriza-se pela centralização na teoria acerca da prática relativa ao processo educativo, onde quer que esse processo ocorra [...]", considerou também como função "própria da Pedagogia formar professores da educação infantil de 1ª a 4ª séries e escola normal (quando existir) e /ou educadores sociais, pedagogos pra empresas, órgãos de comunicação, áreas tecnológicas e outras" e acrescenta a necessidade de formação para lidar com os portadores de necessidades educacionais especiais e que os cursos supere a ruptura entre funções organizativas e gestionárias e atividades docentes. (Congresso Estadual paulista sobre formação de Educadores, 1998, in: SILVA, 1999)

A formação em Pedagogia segundo o GT3 deveria priorizar a formação docente em detrimento as outras funções também exercidas pelo pedagogo, que visem ao espaço escolar e o não escolar. Quanto ao currículo o GT3 discorre que é necessária a superação disciplinar a fim de se produza conhecimento na área da educação a partir da reflexão sobre as teorias com a inserção da e na prática e reflexão sobre ela.

Desta forma, percebe-se que as propostas apresentadas pelo GT3 influenciaram as Propostas de Diretrizes Curriculares de autoria da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia que definiu o perfil do pedagogo em:

> "Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional" (Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, p.1. In: SILVA, 1999)

No entanto em 1999 com o Decreto n.3.276 de 6/12/1999, o curso de Pedagogia sofre outra intervenção, fica determinado pelo decreto que a formação para o magistério em educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental seria a cargo dos cursos normais superiores, oferecidos pelos ISEs – Institutos Superiores de Educação, ficando para o curso de Pedagogia à formação dos outros profissionais da educação que não fosse o professor. Segundo Scheibe e Aguiar (1999):

> A formação deprofessores através dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior como curso fundamental destes Institutos estrutura-se num patamar de menor valorização. À intenção de melhorqualificação do professor, tornando-a competência do ensino superior,acoplou-se a possibilidade de redução desse nível de ensinonão apenas no seu tempo de integralização, mas também nas qualificaçõespara a sua realização.

A formação oferecida pelos ISEs caracterizava-se por um caráter técnico-profissionalizante, com o objetivo central de formar professores com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, com ênfase no caráter técnico instrumental em consonância com os ideais neoliberais da década de 90.

Diante desta regulamentação a comunidade acadêmica interviu e conseguiu a substituição do termo *exclusivamente* do Decreto n.3.276, por *preferencialmente* pelo Decreto n.3.554 de 07/08/2000 que facultou ao curso de Pedagogia a recuperar sua função enquanto licenciatura, ainda que secundarizada. Segundo Silva (2006, p.02):

> Essas especulações deram origem à certeza de que, a médio e a longo prazo, a sobrevivência do curso de pedagogia nas diferentes realidades brasileiras, dependeria, de como fosse encaminhada outra de suas funções: a de preparação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

Desta forma, ficou evidente que faltava no curso de pedagogia a formação para o magistério que a partir da década de 80 se dá a nível médio. E em muitos casos, nas IES, passou a ser exigida com pré-requisito para as demais habilitações, ou transformada em habilitação única do curso. Fica nítida então que era necessária uma nova legislação, pois como relatado anteriormente a LDB, nos artigos 62 a 64, dava margem para várias interpretações.

Até a chegada das Diretrizes Nacionais para os cursos de Pedagogia em 2006, foram muitas as dúvidas suscitadas no cenário da formação do pedagogo devidas às várias interpretações da LDB e dos decretos. A formação prevista para atuação de profissionais em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação previstas pelo artigo 64 da LDB, ficariam a cargo de cursos de pós-graduação? Quanto a formação para o magistério em educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental seria realizada nos cursos Normal Superior ou na Pedagogia? E a formação para o magistério das disciplinas pedagógicas do curso normal, onde aconteceria?

E outro agravante na identificação do curso e de sua própria existência, centrava-se nas iniciativas neoliberais impostas pela política educacional da época, que tinha como metas a privatização do ensino superior com a redução de custos. Fica claro, que a intenção do governo era produzir profissionais menos críticos com pouco ou nenhum contato com a pesquisa e os debates acadêmicos, de modo a não intervir na sociedade como possíveis contestadores da ideologia dominante.

Percebe-se desta forma, a necessidade eminente de uma regulamentação do curso de Pedagogia, assim como uma definição de sua identidade profissional. Haja vista que o

reconhecimento da especificidade e da definição de seus status teórico é ainda um ponto de embates, encontros e desencontros, própria da complexidade do ato educativo.

1.7. Diretrizes Curriculares Nacionais

Finalmente em 2006 temos a aprovação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. O governo federal ao aprovar uma formação geral para os professores brasileiros, com a homologação da Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, para o exercício da profissão: Licenciado em Pedagogia; prevê a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejamprevistos conhecimentos pedagógicos.

Desta forma a resolução é uma visão muito abrangente do profissional, com novas perspectivas de atuação em espaços escolares e não escolares, que abre caminhos para vários enfoques dentro dos cursos de Licenciatura em Pedagogia espalhados no país, que não facilita a formação, mas que dificulta própria formação da identidade do profissional, e na própria escolha do campo de atuação pelos discentes.

Percebe-se que o Curso Normal destina-se exclusivamente à formaçãodo professor para a educação infantil e para a primeira etapa do ensino fundamental, enquanto o curso de Licenciatura em Pedagogia, segundo estabelecemas diretrizes curriculares nacionais, destina-se, além disso, à formaçãoinicial do professor para atuar nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal; em cursos de educação profissional na área de serviçose apoio escolar e em áreas nas quais sejam previstos conhecimentospedagógicos. (CRUZ, 2009, p.1202)

Segundo Art. 9º:

> Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência 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, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Encontra-se mais uma vez os impasses da identidade do curso de Pedagogia, em vez de se acabarem os questionamentos suscitam proposições já antigas e novamente as ambiguidades e indefinições surgem, trazendo à tona discussões mal resolvidas: Como se dará a instrumentação pedagógica específica para a docência e para as demais áreas: supervisão e orientação? Diante dessa amplitude de formação, quais concepções teórico-prática conduzirá

o curso de Licenciatura em Pedagogia? Quais agências formadoras serão responsáveis pelos Docentes, Pedagogos, Supervisores e Orientadores?

O curso de Pedagogia ao formar o professor, não poderá abdicar da formação de Pedagogo, devendo considerar e privilegiar a dimensão teórico-prática da educação que segundo Cruz (1999, p.1203):

> [...] a teorização sobre a educação e a formação humana constituiua força principal do Curso de Pedagogia no Brasil, em seus tempos iniciais. A análise das mutações observadas no curso, ao longo dos seus70 anos, entre nós, aponta que a teoria perdeu força, sem que outradimensão se fortalecesse. Se o conhecimento da pedagogia se estruturaem torno da prática educativa, buscando afirmar-se como teorizaçãodessa prática, teoria e prática da educação representam o seu eixo nuclear, a ser assumido na formação dos pedagogos. Nem só teoria, nemsó prática, mas teoria e prática da educação.

Pensando a Pedagogia como ciência da educação embasada em conhecimentos teóricos e práticos que se articulam dialeticamente e indissociavelmente, percebe-se que a prática nada mais é do que o saber teórico transformado em ação transformadora, capaz de agir para politização do ato educativo como combustível para um aprimoramento crítico e ético do saber. Assim sendo, destaca-se a frase do saudoso Paulo Freire, em Pedagogia da Indignação (2000, p.33):

> Que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se aminha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Verifica-se que Paulo Freire conseguiu resumir em algumas linhas o compromisso ético do fazer pedagógico que se traduz como desafio profissional do pedagogo, que segundo as Diretrizes Curriculares se mostram de maneira muito ampla e fragmentada, pois em algumas IES, fica muito restrita a dimensão prática do curso, apesar da fixação do estágio supervisionado ser em 400 horas, mas integralizar teoria e prática ainda se constitui como desafio para muitos cursos de Pedagogia espalhados pelo país.

Conforme o Art. 6ºdas Diretrizes Curriculares, a estrutura do curso de pedagogiadeverá respeitar a diversidade nacional e aautonomia pedagógica das instituições, constituindo-se de:

> I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas;

> II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atenda a diferentes demandas sociais;
> III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular.

Verifica-se que o proposto é uma lista de tarefas e um conjunto de exortações que não apresenta um conjunto de especificações dos componentes curriculares que fariam parte dos referidos núcleos. (Saviani, 2008) Influenciando uma visão ampla e fragmentada, proporcionando um efeito dispersivo, resultando numa formação de caráter teórico mais abstrato e menos integrado ao campo de atuação do profissional que segundo Cruz (2009, p.2004):

> Tal aspecto contribui para o esmorecimento da necessária conexão entre a teoria e a prática, visto que o ensino demasiadamente descritivo não possibilita, tanto quanto deveria o exercício de relacionar adequadamente as teorias estudadas com as práticas pouco conhecidas e elaboradas. O resultado são pedagogos docentes que revelam conhecimentos insuficientes sobre o seu próprio ofício.

Desta forma, observa-se que as diretrizes apresentam um caráter muito restrito naquilo que é essencial e muito abrangente naquilo que é secundário, apresenta em todo seu conteúdo, múltiplas e reiteradas evidências à linguagem hoje em evidência no seio educacional, como: “pluralidade de visões, interdisciplinaridade, contextualização, etc.” que acabam por esconder ou obscurecer o verdadeiro sentido do currículo e a necessidade de uma base comum nacional reivindicada pela ANFOPE. (Saviani 2008, p.67)

Essa ação permite que as IES tenham muita flexibilidade na organização e construção de seus currículos para os cursos de Pedagogia, que de certa forma vem de encontro à ideologia dominante de poucos investimentos ao ensino superior e não se apresenta como uma resposta à reivindicação do movimento dos trabalhadores em educação - ANFOPE, mas uma conciliação de interesses entre governo neoliberal e o movimento.

Ao ler as Diretrizes Curriculares com uma linguagem tão rebuscada de novos paradigmas e conceituações, percebe-se que a mesma deixa de exercer sua finalidade e acaba não favorecendo a formação da identidade do Pedagogo, mas acaba por fluidificar sua intencionalidade e ação. Permitindo novamente as várias interpretações e deixando para os cursos de especializações e pós-graduação aquilo que está proposto no Art. 5^0, em anexo, pois será possível à formação de um profissional generalista em 3200 horas? Acredita-se que sim, sendo esse profissional um polivalente ou um “Bom Bril”, com mil e uma utilidades, capaz de se encaixar em qualquer função educativa.

Desta forma, os estudos de teóricos necessitam considerar a educação como prática social juntamente com o trabalho pedagógico e a docência como a primeira referência do curso de Pedagogia. E de maneira interdisciplinar e não fragmentada, os conteúdos teóricos dialogarem com a prática, com as vivências nos diversos espaços acadêmicos e não acadêmicos, escolares e não escolares, contribuindo para uma formação crítica e reflexiva do Pedagogo. Porque, segundo Cruz (2009, p.1201):

> A pedagogia, mesmo não tendo estatuto científico inteiramente definido,é detentora de um corpo de conhecimentos plurais, que fundamentaos processos de formação e de atuação do pedagogo e tambémdo professor, contribuindo, por meio das práticas desenvolvidas, parao processo mais abrangente e contínuo de transformação social.

Verifica-se que a Pedagogia oferece um amplo campo de atuações e pesquisas, sendo necessária uma fundamentação teórica capaz de subsidiar sua cientificidade e aplicabilidade, não a reduzindo em apenas um fazer técnico, mas uma arte de educar que segundo Saviani (1976, p. 81-82) inclui as seguintes finalidades: “desenvolver nos alunos uma aguda consciência da realidade em que vão atuar; proporcionar-lhes uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma atuação coerente e propiciar-lhes uma instrumentação que lhes possibilite uma ação eficaz”.

A fim de compreender como o Projeto Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia FE/UnB foi construído, opróximo capítulo continuará com um relato histórico, que começará sobre a construção da Universidade de Brasília, da Faculdade de Educação e do Projeto Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia e como foram influenciados pelo Manifesto dos Pioneiros, pelos idealizadores da UnB e pelo Plano Orientador da UnB.

CAPÍTULO II – Conhecendo o Projeto Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação - UnB

Este capítulo pretende fazer um traçado histórico da construção do Projeto Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília no ano de 2002. Para isto, será descrito como essa construção aconteceu, contextualizando o Ensino Superior com a criação da Universidade de Brasília, da Faculdade de Educação, do curso de Pedagogia e por fim do Projeto Acadêmico do referido curso.

2.1. Contextualizando os Ideais

A universidade era considerada para os oficiais da República Velha, influenciados pelos ideais positivas, como instituição "ultrapassada e anacrônica" e proclamavam uma formação laica, técnica e profissionalizante. Apesar deste pensamento foi criada em 1920 a primeira Universidade do Rio de Janeiro pelo decreto n.14.343. No entanto a preocupação na universidade era apenas com o ensino sem interesse com a pesquisa. O governo republicano não demonstrava interesse pelo ensino superior ou secundário e apenas algumas reformas foram realizadas.

A Reforma de Fernando de Azevedo representou um movimento de modernização para educação brasileira, sendo a reforma de ensino mais significativa do período da república velha; com ela houve o incentivo do surgimento de uma literatura educacional especializada que continha às ideias e os pensamentos da escola nova e de John Dewey. Filósofo e educador norte-americano, que impulsionou a "revolução copernicana", onde o centro da atividade escolar é o aluno e não mais, centrada, na figura do professor. Propunha uma educação em e para o educando. (Lemme, 2005, p.165)

Além desse pensamento havia segundo Lemme (2005, p.167):

> [...] após a catástrofe de 1914-1918, uma aspiração generalizada de que, através dessa educação assim renovada, pudesse se conseguir a formação de um homem novo, que passaria a encarar a convivência entre os povos, em termos de entendimento fraternal, que conduziria a humanidade a uma era de paz duradoura, em que os conflitos sangrentos fossem definitivamente banidos e substituídos pelos debates e resoluções de assembleias em que estivessem representados todos os povos.

Assim, havia uma pressão por parte da sociedade, dos intelectuais, para criação de escolas de maneira geral, mas o sistema de ensino da época estabelecido pela Constituição Federal de 1891 limitava ação do poder central, porque não havia um sistema nacional de

ensino. O ensino superior e o secundário era responsabilidade do poder central, o elementar a cargo das unidades federadas, só com a revolução de 30 e consequente, criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, além da Reforma Capanema é que o ensino universitário e secundário sofre mudanças. E em 1934 será o início da base educacional nacional com a CF assegurando aos brasileiros o direito à educação laica, gratuita e para todos, influenciada pelo Manifesto dos Pioneiros (1932).

Os ideais dos Pioneiros, conhecido pelo Manifesto dos Pioneiros, trazem alguns pressupostos na criação das universidades, citado por Lemme (2005, p.174):

> Criação de universidades de tal maneira organizadas e aparelhadas que possam exercer a tríplice função que lhes é essencial, de elaborar e criar a ciência, transmití-la e vulgarizá-la, e sirvam, portanto, na variedade de seus institutos:
> a) à pesquisa científica e à cultura livre e desinteressada;
> b) à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na preparação do pessoal do ensino);
> c) à formação de profissionais em todas as profissões de base científica;
> d) à vulgarização ou popularização científica, literária e artística, por todos os meios de extensão universitária.

Nesse sentido percebe-se o interesse dos Pioneiros na formação a nível superior para o magistério, com a popularização dos conhecimentos científicos. Além de proporem um sistema de ensino nacional, onde fosse possível ao educando uma trajetória, do nível mais elementar ao mais alto, que era o nível superior. E segundo eles, os professores de todos os níveis e modalidades deveriam ser formados dentro de um espírito de unidade, a fim de constituírem um corpo profissional consciente de seu papel e responsabilidade perante a sociedade, que recebessem um salário digno de sua vocação, com o intuito de manter a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio de sua tarefa.

Verifica-se a atualidade das proposições dos Pioneiros, ao reivindicarem uma formação consciente e responsável que se traduz em uma remuneração digna para professores de todos os níveis de ensino. Conclamando o Estado as suas responsabilidades quanto ao oferecimento, organização, custeio e ministração, visando a uma educação integral, que para isso afirmavam a necessidade do ensino ser gratuito, laico e obrigatório até aos 18 anos.

Conclui-se este tópico verificando que o país possui iniciativas capazes de serem implementadas em um plano de metas para educação em políticas educacionais, contudo são notórias as contradições que a sociedade brasileira possui, e que por muitas vezes a faz excludente, principalmente em suas classes sociais, onde a igualdade de oportunidade para todos é uma idealização do sistema capitalista e não uma realidade dentro das camadas populares.

2.2. A Universidade de Brasília

A Universidade de Brasília foi criada pela Lei 3.998 de 15 de dezembro de 1961 e fundada em 21 de abril de 1962, como o intuito de disseminar o conhecimento mais facilmente por todo o Brasil, e por possuir como principais motivos para a sua criação: o desenvolvimento de uma cultura e de uma tecnologia nacional ligada ao projeto desenvolvimentista da época. Segundo Cunha (1983, p.169):

> A criação de uma universidade em Brasília, quando a população imigrante ainda não gerava uma demanda significativa, deveu-se a dois tipos de propósitos. Em primeiro lugar, à necessidade de manter junto à burocracia governamental uma reserva de especialistas de alta qualificação: A Universidade foi idealizada partindo da preliminar de que seria imprescindível a criação de um centro cultural capaz de prestar assessoramento à alta administração do país e de que só uma universidade consegue reunir especialistas em número suficiente para assegurar a uma capital condição de trabalho produtivo.

Foi a primeira universidade brasileira criada sem a aglutinação de faculdades pré-existentes, com uma estrutura integrada e flexível, moderna que se colocava contra os cursos segmentados profissionalizantes das outras universidades brasileiras. Era divida em institutos centrais e faculdades.

Seu idealizador, Darcy Ribeiro (1995,p.146) pensava:

> [...] desde o seu primeiro momento, como um órgão de assessoramento público revestido de duas características fundamentais. Por um lado, a alta qualificação científica e, por outro lado, a completa liberdade docente e a perfeita autonomia acadêmica. Ela não poderia, por isto, ter nenhuma hierarquização interna que não fosse a dos títulos e graus acadêmicos, nem sofrer qualquer sujeição externa que coagisse seu autogoverno. Este é um imperativo inelutável para a universidade, porque, por mais sábios que sejam os seus sábios, se estes sábios tiverem uma corrente amarrada nos pés, se estes sábios estiverem com medo, mal servirão como professores, mal servirão absolutamente como assessores livres, e menos ainda para o exercício da função crucial de consciência crítica da Nação.

A Universidade de Brasília desde o início despontou como uma das melhores do país, por incentivar a pesquisa e pela formação de alunos e qualidade dos professores. No primeiro momento foram criados os cursos-tronco, uma inovação para a formação profissional, que era uma formação básica por dois anos e depois os alunos ingressavam nos institutos ou faculdades. Eram três os primeiros cursos: Administração e Economia, Direito e Letras Brasileiras, Arquitetura e Urbanismo. Segundo o Plano Orientador da UnB (1962):

> O aluno que vem do ensino médio não ingressará diretamente nos cursos superiores profissionais. Prosseguirá sua preparação científica e cultural nos Institutos Centrais, de pesquisa e de ensino, dedicados às ciências fundamentais. Previa que os estudantes cursassem dois anos de matérias de âmbito geral dentro de cada Instituto,

> com a possibilidade de optar por carreiras específicas posteriormente.O modelo era fruto de uma visão interdisciplinar e integradora que guiou a criação da Universidade.

Com esta ideia os cursos deveriam trocar informações e experiências, pois não haveria mais as duplicidades das cátedras, o que representava uma redução na duração dos cursos e uma economia para a Universidade e o Estado. Era fundamental para o Brasil se inserir na economia industrializada mundial uma universidade de grande porte capaz de realizar pesquisas de alto nível, integrando também a as artes, a cultura, a comunicação a fim de elevar o nível de formação profissional.

2.3. Os Primeiros Reitores

O primeiro reitor escolhido foi o professor Darcy Ribeiro que assume em 5 de janeiro de 1962, possuía um grupo capacitado com uma excelente visão do papel a desempenhar pela Universidade de Brasília. Entre eles estavam: Anísio Teixeira (Conselho Federal de Educação), Hermes Lima(Conselho Federal de Educação), Abgar Renault(Conselho Federal de Educação), Oswaldo Trigueiro(Ministro do STE), Frei Mateus Rocha(Provincial da Ordem Dominicana no Brasil), Alcides da Rocha Miranda(Presidente da Fundação Cultural de Brasília) e João Moojen de Oliveira(Secretário de Agricultura do DF), que compunham o Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília(FUB).

O professor Darcy Ribeiro ausentou-se em 19 de setembro de 1962, e quem assume é frei Mateus Rocha até 24 de Janeiro de 1963, quando o professor Darcy retorna ao cargo de Reitor da UnB, para deixá-lo novamente em 19 de junho de 1963. Na ausência da UnB, Darcy assumiu o cargo de Ministro da Educação, e depois, de Chefe da Casa Civil da Presidência no governo João Goulart.

Anísio Teixeira assume a Presidência do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, sendo o 4º reitor da UnB, cargo que ocuparia até 13 de abril de 1964, quando todos os membros do Conselho Diretor são exonerados pelo governo provisório dos golpistas militares. Para Vice-Reitor é indicado o professor Edgar Albuquerque Graeff. Posteriormente assume este cargo o professor Dr. Almir Godofredo de Almeida e Castro que anteriormente tinha trabalhado no INEP.

2.4. Golpe de 1964 e a Universidade de Brasília

Com a chegada dos militares ao poder pelo Golpe de 64, as universidades passam por um período crítico, principalmente para a UnB, por se considerada como berço do pensamento esquerdista teve seus professores e alunos perseguidos acusados de serem comunistas e subversivos, devido a tendência marxista difundida e aceita por alguns professores e alunos. Além de sua localização ser mais próxima do poder ditatorial.

Segundo Darcy Ribeiro a tomada da UnB pelos militares é um dia que não poderia ser esquecido, e lamenta em seu livro A invenção da Universidade de Brasília (1995, p.148):

> Quando, amanhã, o Brasil – e dentro dele a Universidade de Brasília – conquistar a alforria para retomar o comando de seus próprios destinos, precisaremos recordar estes dias trágicos da travessia do túnel da iniquidade. Entre eles, principalmente, o da invasão de 1964, em que, depois de assaltada por tropas motorizadas, a UnB teve diversos professores presos levados a um pátio militar para serem ali desnudados e assim humilhados por toda uma tarde. Este quadro de um magote de professores gordos e magros, velhuscos, uns secos de carnes, outros barrigudos, esquálidos, dois deles enfermos, todos nus num pátio policial não deve ser esquecido jamais: é o dia da vergonha.

Com a tomada do poder as universidades passaram a sofrer ação direta do poder central onde um grande número de professores foram cassados e afastados. E foi criada a Assessoria de Informação nas instituições federais de ensino superior a fim de policiar e coibir a ação de professores e alunos.

Em 13 de abril de 1964 Anísio Teixeira junto com todos os membros do Conselho Diretor é exonerado, sendo nomeado para o cargo o reitor *pró-tempore* Zeferino Vaz.

Em 1968 é votada pelo Congresso Nacional a reforma universitária - Lei n° 5540/68 que criou os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico e estabeleceu a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. Estabeleceu o limite de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, com a valorização das titulações e produções científicas. Incentivando a profissionalização dos docentes e criando condições para o desenvolvimento da pós-graduação e das atividades científicas no país. Mas essa lei não permitiu que as inovações idealizadas pelos fundadores da UnB avançassem para atingir seus objetivos de uma educação superior de alta qualidade, visto que muitos deles se encontravam cassados e fora do país.

Essa expansão também incentivou ao crescimento do setor privado que criou várias faculdades isoladas na periferia dos grandes centros urbanos, nas cidades de porte médio do interior dos estados mais desenvolvidos. Segundo a Unesco (2002, p.34-35):

> Para atingir o objetivo de segurança e desenvolvimento, os governos militares viam com bons olhos a expansão do setor privado em nível de graduação. Segundo sua ótica, a pulverização de faculdades isoladas dificultava a mobilização política dos estudantes. Por outro lado, as universidades públicas, consideradas centros de subversão, sofreram um processo de "limpeza ideológica" por meio das cassações de professores.
> A importância dada ao desenvolvimento econômico fez com que os militares brasileiros incentivassem a formação de recursos humanos de alto nível, para atender às novas demandas decorrentes do avanço do processo de modernização da sociedade: as universidades públicas foram às escolhidas para atingir esse fim. Nelas, principalmente nas maiores e mais tradicionais, foram criados cursos de mestrado e, mais tarde, de doutorado. Além disso, foram estimuladas as atividades de pesquisa.

Essas medidas foram importantes na profissionalização dos professores universitários ao estimular à titulação e à produção científica, que os beneficiaram com o regime de tempo integral e dedicação exclusiva, que consequentemente, atraiu para a carreira do magistério universitário, jovens mestres e doutores, que beneficiou a formação dos professores de nível secundário e fundamental. A produção científica desse grupo serviu de combustível para as discussões à nível nacional da base comum nacional de formação do magistério.

2.5. As inovações da UnB

A Universidade de Brasília foi criada em regime de Fundação, nesse regime a UnB teria mais autonomia administrativa, pois recebendo um patrimônio considerável, poderia se autofinanciar e não precisar aguardar a liberação pelo poder executivo de verbas para implantação de seus projetos. Segundo Ribeiro (1978, p.110) "a UnB no plano administrativo e financeiro foi organizada como uma *Fundação*, a fim de, liberta da opressão que o burocratismo ministerial exerce sobre as universidades federias, reger-se a si própria livre e responsavelmente, não como uma empresa, mas como um serviço público e autônomo". Apesar de a autonomia administrativa ser conferida pela lei, a FUB não goza de total autogestão, depende da autorização do MEC no emprego e envio dos recursos.

A lei n.3998 que instituiu a UnB como Fundação Universidade de Brasília – FUB assegurou-lhe o direito de importar livremente materiais didáticos e publicações isentos de qualquer taxa ou impostos, além de gozar de franquia postal e telegráfica. (Art.10) Segundo a referida lei, a FUB deveria empenhar-se na pesquisa e colaborar com as entidades públicas e privadas na solução de problemas relacionados com o desenvolvimento econômico, social e

cultural do país. Além de não estar limitada as exigências da legislação geral do ensino superior, segundo Art. 15.

Seria administrada por um conselho diretor, composto por seis membros e dois suplentes por uma gestão de dois anos. O presidente deste conselho seria o Reitor da UnB.

Teria também a organização em conselhos e colegiados oportunizando os debates entre os diversos setores a fim de que docentes e discentes pudessem definir e alinhar as discussões aos propósitos e objetivos da UnB. Os alunos possuiriam maior poder decisório nos conselhos e órgãos estudantis da universidade.

Quanto à organização administrativo-pedagógica a UnB seria uma unidade orgânica integrada pelos Institutos Centrais de Ensino e de Pesquisa e por Faculdades destinadas a formação profissional.

Aos Institutos Centrais caberia ministrar cursos básicos de ciências, letras e artes; formar pesquisadores e especialistas, dar cursos de pós-graduação e realizar pesquisas e estudos nas respectivas especialidades.

As faculdades caberiam ministrar cursos de graduação para formação profissional e técnica, ministrar cursos de especialização e pós-graduação, realizar pesquisas e estudos nos respectivos campos de aplicação científica, tecnológica e cultural.

Os Institutos Centrais seriam responsáveis pelos cursos-tronco, introdutórios que teriam a primazia de instalação e as Faculdades iriam iniciar suas atividades dois anos após o início dos cursos básicos. Após esses dois anos, o discente faria a opção pela carreira que desejasse seguir dentro do campo escolhido anteriormente.

A UnB seria um modelo de universidade totalmente inovador, pois na sua constituição permitia diversos percursos de entrada e continuidade no curso pela comunidade acadêmica, além de ser modelo de gestão colegiada com a implantação de projetos de pesquisas e formação superior.

As universidades da época enfrentavam diversos desafios estruturais, como: problema da cátedra, legislação rígida, burocratização interna e externa e inflexibilização acadêmica. Problemas resultantes da falta de uma legislação clara e coerente às necessidades do país quanto ao desenvolvimento da ciência e das tecnologias, e das influências dos múltiplos interesses econômicos, políticos e científicos do setor privado.

Com este plano inovador a UnB representaria uma economia de recursos para a União, pois devido a sua estrutura administrativa e organizativa, não haveria mais duplicidade de disciplinas, seria a reunião dos profissionais de uma mesma área num departamento que os habilitaria a lecionar em qualquer curso. E também com a implantação do sistema de

Institutos Centrais, e departamentos, sistema de créditos, seria o fim da cátedra com gestão colegiada mais eficiente e democrática.

Outro ponto de inovação seria o sistema de créditos, o aluno poderia cursar qualquer disciplina, independente de sua opção profissional, o que traria um aumento considerável de qualidades aos novos formandos, com uma formação geral e específica dentro de um campo profissional. Segundo Ribeiro (1978, p.109-110), os estudos introdutórios ou básicos dariam ao aluno vários caminhos alternativos, de acordo com o texto a seguir:

> - Orientar-se para a faculdade profissional correspondente à carreira escolhida para ali completar sua formação através de dois ou três anos a mais de estudos e de treinamento em serviço;
> - Obter em um ano a mais de estudos do próprio Instituo Central o grau de Bacharel para sair da universidade com uma formação cultural de nível superiora fim de ganhar a vida em qualquer setor de serviços ou da produção cujo desempenho exija uma versatilidade cultural mais alta que a secundária;
> - Com o grau de Bacharel com menção em certa disciplina, matricular-se-á na Faculdade de Educação para ali, em dois anos a mais de estudos pedagógicos e de treinamento prático, preparar-se para carreira de professor secundário ou para se fazer especialista em educação;
> - Alcançando o mesmo grau de Bacharel, aspirar à condição de aluno agregado ao próprio Instituto Central, para uma formação avançada de pesquisador estudioso nocampo das Ciências, das Letras ou das Artes a que ele decida devotar;
> - Encaminhar-se-á ele próprio, segundo a seu plano pessoal de estudos que, combinando certo número de créditos de disciplinas básicas com outros tantos de disciplinas aplicadas, lhe proporcionem uma formação curricular de novo tipo. Por exemplo, com base em uma formação adequada de matemática, combinada com cursos de engenharia da computação, e completada com créditos em organização escolar, se poderia formar um especialista em programação educacional.

Desta forma a UnB inovava ao conceder ao aluno liberdade e autonomia curricular, oferecendo uma formação mais ampla e completa, porque nos dois primeiros anos o aluno teria uma formação mais geral, e posteriormente uma formação específica- profissional. Consequentemente, teria uma formação acadêmica que vinha de braços dados com a pesquisa, oportunizando melhor a formação de profissionais qualificados para atender as necessidades da época de desenvolvimento industrial e econômico do país.

2.6. A Faculdade de Educação

A Faculdade de Educação teve o início de sua implantação em 1966, apesar da concepção do seu projeto ser de 1963, devido aos incidentes do Golpe de 64. Teve na confecção de seu Projeto a orientação de Anísio Teixeira, idealizador e integrante da UnB desde sua fundação. Mas somente a partir de 1970 é que a FE entra em pleno funcionamento, oferecendo o curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia da época foi reconhecido pelo MEC em dezembro de 1972 e estava em consonância com as Diretrizes Curriculares de 1971, que reconhecia as habilitações: Magistério do 2º. Grau, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar, Inspeção Escolar. Oferecendo a habilitação: Tecnologia Educacional, a partir de 1975.

A pós-graduação começou a ser oferecida em 1974 com o curso de mestrado nas áreas: Educação Brasileira, Planejamento Educacional, e mais tarde em Currículo. Atualmente, o Programa de Pós-Graduação em Educação oferece os seguintes cursos:

- Doutorado em Educação
- Mestrado Acadêmico em Educação
- Especialização em Gestão da Educação Básica (Escola de Gestores, destinado a gestores da rede pública do Distrito Federal)
- Especialização em Educação a Distância (destinado à formação de mediadores da UAB)
- Especialização em formação de professores para educação online (para professores do Estado do Acre)
- V Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância

Em 1988 a FE passou por uma reforma curricular produto de uma longa discussão ocorrida em seu interior. Em 1994 tem se implantado o curso noturno de Pedagogia, e em 2002 ocorre a reformulação do Projeto Acadêmico do referido curso que entra em vigor a partir de 2003 e está vigorando até o momento.

Foi realizado no ano de 2011 novos encontros para uma nova reformulação e consequente elaboração do Projeto-Político-Pedagógico da FE. O Projeto Acadêmico elaborado em 2002 refletia na época as ideias que o Movimento Nacional pela criação de diretrizes nacionais para os cursos de Pedagogia no país lutavam e reivindicavam, representou um avanço na conquista do reconhecimento da docência como base formadora do pedagogo, além de incentivar a formação do pedagogo em espaços escolares e não escolares.

2.7. Projeto Acadêmico

Foi aprovado pelo CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão na Resolução n^{0}. 062/2003 de 11/11/ 2003, resultado de um intenso processo de reflexão e debates por toda a comunidade acadêmica, quer em grupos organizados por áreas temáticas, departamentos ou

em eventos construídos para esse fim. Contou 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 Brasileiras.

A mobilização na FE/UnB esteve junto ao movimento a nível nacional para a construção e acompanhamento das Diretrizes Curriculares pela comissão do MEC.

O processo de reformulação curricular teve início em 1997 com vistas a se adequar as proposições aprovadas pela então recente LDB (Lei 9394/96) para o ensino básico e das Diretrizes Curriculares em fase de construção para os cursos de Pedagogia, além das metas fixadas no Plano Nacional de Educação que tramitavam no Congresso Nacional.

O Projeto Acadêmico – PA, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação FE/UnB representa um projeto de formação inicial do profissional em educação e não apenas uma reformulação curricular, segundo seus autores. Que considerou na elaboração do presente projeto, a formação docente do pedagogo como essencial, mesmo que o egresso no curso, não tenha como destino profissional sua atuação como professor.

Contudo, o que ficou evidente que a intenção do PA era ir mais além do que uma mera reformulação curricular, mas que na prática foi o que se evidenciou, pois até o presente, o PPP da FE ainda não foi construído, está em fase de elaboração.

Pretendia-se, portanto, oferecer uma formação também na pesquisa, com base numa formação teórica, cientifica e técnica alicerçada nas ciências humanas, sociais e psicológicas aplicadas à educação. Além de oferecer formação profissional para o engajamento do pedagogo em projetos de formação em ambientes não escolares e assumir atividades não docentes em instituições de ensino.

Pensava-se formar um educador, não um generalista ou especialista, mas um educador capaz de intervir no desenvolvimento do ser humano nos vários ciclos de vida, respeitando suas particularidades e realidades.

O Projeto Acadêmico reconheceu que para essa mudança ocorrer na formação do Pedagogo, egresso do curso de pedagogia da FE/UnB tornando-se real, era necessário que o meio acadêmico se comprometesse com a implantação do novo currículo e conferindo-lhe sentido e vida própria, e desta forma colaborar para que o graduando se inteire de sua identidade como pedagogo.

A seguir será exposto como o Projeto Acadêmico foi construído, como foi pensado o tripé de formação: ensino- pesquisa e extensão no curso de Licenciatura em Pedagogia e

como se relacionam com as Diretrizes Curriculares de 2006 e com as habilitações vigentes na época em que foi aprovado.

2.8. Análise do currículo vigente

Segundo o Projeto Acadêmico foi realizada uma avaliação externa no curso de Pedagogia em 1997(p.06) que evidenciou uma necessidade de se considerar uma formação inicial em um só curso, diurno e noturno, porque vários aspectos foram detectados como pontos críticos de divergências. Entre eles estavam:

> - Proposta centrada na concepção de formação geral e disciplinar, no inicio, seguida da oferta de conteúdos específicos, conforme habilitação escolhida sem articular apropriadamente teoria e pratica;
> - Dicotomia entre a base comum e a parte diversificada, implicando numa relação também dicotômica da teoria com a prática, esta vista como um espaço de aplicabilidade da teoria;
> - O corte epistemológico na formação geral baseava-se nas ciências humanas e sociais aplicadas a educação e na formação especifica, justificando-se assim a existência de habilitações;
> - A formação de especialistas acontecia divorciada da formação docente contribuindo para a insuficiente formação dos especialistas, uma vez desprovida da fundamental base docente, além de contribuir para a manutenção da divisão social do trabalho na prática docente e na vida escolar;
> - O contexto de formação não levava em consideração a complexidade e multidimensionalidade dessa formação, com suas exigências multidisciplinares e multirreferenciais, deixando na sombra dimensões ineliminíveis;
> - Os estágios supervisionados realizados apenas no final do curso, antes davam cumprimento às exigências formais e legais mais do que proporcionavam um autentico conhecimento e vivencia da realidade do mundo do trabalho educativo e pedagógico;
> - As habilitações restringiam o campo de atuação profissional às instituições escolares, exatamente numa época em que a sociedade do conhecimento põe a "educabilidade" e a educação permanente como exigência para toda e qualquer organização.

O primeiro ponto abordado na análise citada anteriormente foi à intenção de conferir ao curso noturno em Pedagogia a mesma formação do diurno, considerando a especificidade do aluno noturno, que em sua maioria, é um aluno trabalhador. Pretendia-se através do currículo colocar o graduando diretamente no campo profissional da educação, para que desde o início de sua formação houvesse uma melhor integração entre teoria e prática, contribuindo para o preparo da docência no início da escolarização.

De acordo com Arroyo (2011, p.13), o currículo "é o espaço núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignifcado".

Segundo o referido autor o currículo se configura como um “terreno de disputa”, e isto vêm acontecendo porque o campo do conhecimento tem se mostrado como um campo muito mais dinâmico, complexo e disputado. A produção e apropriação do conhecimento entram nas disputas das relações sociais, políticas e de poder, numa acirrada disputa pelo conhecimento, ciência e tecnologia.

Arroyo afirma que “como profissionais do conhecimento, não conseguimos ficar de fora, estamos no redemoinho das tensões”. Sendo esse o motivo que nos levam a refletir sobre o currículo como território de disputa. (Arroyo 2011, p.14)

2.9. Novas propostas sinalizaram a mudança

Segundo o PA, a reformulação curricular vinha de encontro às novas exigências que o desenvolvimento socioeconômico da época aspirava, para estarem em sintonia com os ideais de sociedade, visões de homem, intencionalidades e se chegar a um consenso possível de formação.

Desta forma, explicitaram que as novas exigências do mundo do trabalho, em novos modelos de organização, gestão e novas relações, necessitavam de um novo modelo de educação, e consequentemente, de pedagogia.

Em decorrência do desenvolvimento e evolução da tecnologia e do próprio conhecimento, uma nova dimensão se acoplou ao trabalho: a necessidade de sempre aprender. Assim os espaços formativos ficaram cheios de novas informações que precisavam ser compartilhadas coletivamente, abrindo espaço para uma nova postura: a da formação continuada, e introduzindo também o conceito de comunidade de aprendizagem em redes.

Segundo Kuenzer em Educação Profissional: Categorias para uma nova pedagogia do trabalho:

> As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, quando apontam, mesmo que por contradição, para uma nova relação entre homem e trabalho, mediada pelo conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico – enquanto conteúdo e método – passam a demandar uma educação profissional de novo tipo, que combine conhecimentos sistematizados, experiências e comportamentos de modo a substituir a rigidez derivada da incorporação de respostas provisórias como definitivas pela capacidade de usar conhecimentos científicos e saberes tácitos, razão e emoção, racionalidade e utopia, experimentação e intuição, para conviver com o caráter dinâmico e revolucionário do atual estágio de desenvolvimento, de modo a usufruir das positividades e construir novas respostas para enfrentar as negatividades, buscando a construção de relações sociais e produtivas menos perversas.

Segundo o PA, essa nova formação exige um novo estilo de Pedagogia, não mais centrada na figura do professor- aluno, mas aprendizados personalizados e cooperativos em

rede, onde o professor torna-se um mobilizador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos.

Dentro dessa perspectiva, a universidade como agência formadora estaria desempenhando um papel crucial na formação dos profissionais egressos de seus cursos, favorecendo o uso de habilidades e competências para o ato de aprender, pensar e criar autônoma e coletivamente. E quanto aos profissionais da educação, estariam aptos a ter como centro de sua atividade profissional: o acompanhamento e o gerenciamento dos aprendizados, incentivando o intercâmbio entre os saberes, a mediação relacional e simbólica e o monitoramento dos percursos de aprendizagem.

Segundo Lucarelli (2000, p.63-64) "a inovação não é uma invenção, mas uma relação dinâmica entre teoria e prática, para além da relação de aplicação", que segundo ela está em associação a:

> [...] práticas de ensino que alterem, de algum modo, o sistema unidirecional de relações que caracteriza o ensino tradicional. Em outras palavras, o sistema de relações centrado apenas na transmissão da informação – emitida pelos docentes, presente em um impresso ou veiculada por qualquer meio tecnológico mais sofisticado, comoo que se produz pela comunicação virtual. Uma inovação na aula supõe sempre uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica um conhecimento fechado, acabado. Conducente a uma didática da transmissão que, regida pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente a esse conhecimento.

Verifica-se que a prática não é a instrumentalização da teoria, nem tão pouco ensina por si mesma, mas é através da mediação da ação pedagógica que mediam as relações entre teoria e prática, sendo eles, os processos pedagógicos intencionais e sistematizados que possibilitarão o aprendizado acontecer.

Segundo Kuenzer e Rodrigues (2007, p.209) ensinar "a conhecer, enquanto capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente são a função da escola, e este aprendizado não se dá espontaneamente através do contato com a realidade, mas demanda domínio das categorias teóricas e metodológicas através do aprendizado do trabalho intelectual".

Desta forma, a experiência inovadora implica uma relação eficaz, dinâmica entre teoria e pratica para além da simples relação de aplicação à qual, a prática, parece destinada na rotina curricular ou nas aulas. Inovação entendida como práxis inventiva, como aquela que inclui algo novo no sujeito da aprendizagem, que pode ser de caráter teórico ou prático. (Lucarelli 2000, p.64)

Quanto à definição das opções teórico-metodológicas o PA atendeu a teoria da complexidade, elaborada por Morin, compreendendo o PA com a reforma do ensino conduzindo à reforma do pensamento e a reforma do pensamento conduzindo à reforma do ensino e desta forma permitir o vislumbramento de novos rumos na formação e detectar caminhos para compreensão do mundo. E se afirmou que a Pedagogia, em razão de sua dimensão interativa e dialógica, confirma sua centralidade no ser humano, fazendo dele a razão e sentido da atividade pedagógica.

2.10. Proposta Curricular e seus componentes

Segundo o PA a proposta curricular deve ter princípios norteadores que em conjunto com as opções teóricas e metodológicas balizem politicamente a construção da identidade profissional do futuro pedagogo, concedendo-lhe a oportunidade e meios para a elaboração e remodelação ao longo de seu curso e ao longo de sua carreira.

A missão do PA é entendida como formação de educadores capazes de intervir na realidade, através de uma atuação profissional crítica, contextualizada, criativa, ética coerente e eficaz. Comprometida na construção de uma sociedade autônoma, solidária e democrática.

Quanto aos objetivos, o curso de Pedagogia (PA 2002, p.12) assume o compromisso de:

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

O PA entende o currículo como algo aberto e em movimento que propicia ao graduando definir diferentes percursos que vise a objetivos alcançáveis, sendo a proposta entendida como uma rede de nós essenciais, que são pontos de referência e de conexão que ampliam o numero de possibilidades e alternativas para aumentar e diversificar as trajetórias dos graduandos na sua formação profissional. Possibilitando ao graduando “à medida que vai avançando e penetrando no mundo do trabalho educativo em toda a sua complexidade, o futuro educador é levado a fazer opções quanto ao perfil profissional que ele pretende ter a

partir de experiências e reflexões, culminando na elaboração de um projeto profissional próprio". (PA 2002, p.13)

Os elementos de consenso nos quais o currículo do curso de Pedagogia FE/UnB está embasado são explícitos da seguinte forma:

> - O currículo do curso deverá único para os turnos diurno e noturno;
> - A duração do curso será de quatro anos, podendo ser por tempo maior respeitando as condições de vida e de trabalho dos graduandos e os imperativos sócios institucionais;
> - A formação docente constitui a base formação profissional;
> - A formação básica poderá ser complementada com uma área de aprofundamento da escolha do formando;
> - O egresso do curso será um Pedagogo com registro de professor/educador habilitado a trabalhar em ambientes escolares e não escolares, admitindo perspectivas diferenciadas de inserção no mercado de trabalho;
> - A alternância progressiva entre tempo na universidade e no mundo de trabalho devera caracterizar o processo formativo;
> - O inicio e o final do curso representam momentos muito especiais no percurso acadêmico do futuro profissional devem ser considerados com uma dinâmica própria;
> - Os estágios supervisionados serão redimensionados pela realização de projetos variados ao longo do curso, culminando com o trabalho final, percurso durante o qual está contemplada a prática de ensino prevista em lei;
> - A formação inicial será complementada com um programa orgânico de formação continuada permanente que ofereça alternativas institucionalizadas e permanentes de formação do profissional em exercício. (PA 2002, p.13)

2.11. Fluxo curricular e sua dinâmica

De acordo com o PA o termo *fluxo* foi utilizado para exprimir a ideia de fluidez existente, em prevalência ao termo *grade.* Essa intenção é para demonstrar o encadeamento que os estudos devem assumir na formação do pedagogo, sem um aprisionamento espaço-temporal.

No primeiro momento pensou em estudos, componentes obrigatórios que remetem as Ciências Pedagógicas, sendo a referência para as metodologias e aos processos pedagógicos; em seguida as das Ciências da Educação que inclui: Filosofia, Sociologia, Antropologia, História, Economia, Ciências Políticas e Psicologia e etc.; para compreender as problemáticas que envolvem a complexidade de sua prática. Além de contar também com estudos organizacionais e administrativos que permitam aos futuros pedagogos situarem seu trabalho nos mais diferentes espaços.

Em relação à base docente, pensaram em três polos de formação:

a) Polo de Práxis: vivencia da prática educativa alimentada pelos *projetos;*

b) Polo de Formação Pedagógica: estudos de linguagem, matemática, ciências naturais e sociais, arte e educação, organização do trabalho docente, processos de alfabetização e processos de administração da educação;
c) Polo das Ciências da Educação: são os marcos teóricos conceituais mais amplos necessários a interpretação e a elucidação das práticas educativas, gerenciais e /ou pedagógicas.

Os *Projetos* constituíram-se como a inovação do currículo com objetivo de oferecer uma autentica formação *prático-teórica.* Onde a *pesquisa* toma a função de momentos de articulação entre prática e teoria, ultrapassando a ideia de estágios supervisionados de final de curso, por um processo orgânico de acompanhamento e vivência dos processos educativos tal como ocorre nos espaços organizacionais, escolares e não escolares. E desta forma compreender a *extensão* como forma de acompanhamento da dinâmica da vida social.

Nesse sentido, *os projetos* adquirem as seguintes características:

> ➢ Articulam ensino, pesquisa e extensão;
> ➢ É desenvolvido no âmbito das diferentes áreas temáticas, cada qual envolvendo uma equipe de professores;
> ➢ Vivenciados ao longo de oito semestres, culminam com um Trabalho de Final de Curso, podendo assumir diferentes linguagens, modalidades e formatos. (PA 2002, p.16)

E o conjunto de atividades propostas nos *projetos* proporcione ao estudante:

> ➢ Reunir em sua formação profissional experiências coletivas e pessoais num processo continuado e integrado;
> ➢ Compreenda estudos disciplinares individuais e em grupos, bem como atividades em pesquisa e vivencias pedagógicas movidas por interesse formativo;
> ➢ Tenha presente em todo momento uma formação que articule teoria e prática;
> ➢ Encontre finalmente, sua culminância em um Trabalho Final de Curso. (PA 2002, p.16)

De acordo com o PA a dinâmica dos *projetos* deveria facilitar, em grande medida, as avaliações, vista num contínuo de diagnóstico, acompanhamento, direcionamento, apoio e reforço.

Soma-se a essa formação, a possibilidade de cursar disciplinas optativas oferecidas dentro ou fora da Faculdade de Educação. Que se constituem como oportunidades de estudos que articulados com os *projetos* proporcionam experiências e desafios na prática educativa e pedagógica de caráter formativo.

No PA o currículo deveria também contemplar a formação para e pelo o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) em educação. Para isso foi pensada uma Oficina de Comunicação e Tecnologia e na própria vivência dos alunos com o uso das

tecnologias interativas online, proporcionando a incorporação de tais tecnologias ao processo de formação e de aprendizagem.

Também ressaltaram a importância da participação em seminários interdisciplinares e em estudos independentes como contribuições importantes na formação, e que facultem aos alunos a busca de enriquecimento a sua formação interdisciplinar.

O Trabalho Final de Curso foi pensado como a culminância do processo formativo, sendo constituído ao longo do percurso acadêmico, através do envolvimento dos alunos nos *projetos* em curso. Será um momento de síntese individual profissional, explicitando ao mesmo tempo o campo de atuação que os alunos pretendem seguir.

Essa formação, segundo os autores, é uma base docente onde os pedagogos poderão enriquecer seus aprendizados, numa perspectiva de formação ampliada e/ou continuada. Formação ampliada pensada na possibilidade de cursar disciplinas optativas, completando a formação inicial com estudos que enfatizam suas especificações, dependendo da oferta oferecida pela FE. Formação continuada pensada em cursos de especializações *(lato sensu)* e em cursos de pós-graduação *(stricto sensu)*, numa perspectiva de educação permanente.

2.12. Orientação Acadêmica

Entendida como um direito do estudante e como obrigação da instituição formadora. Tem como objetivo acompanhar o discente em seu percurso na graduação desde o início de seu curso até o final, entendida como complementar no processo de avaliação de alunos e docentes nos vários espaços curriculares. Ficou claro também que a orientação acadêmica cabe o estímulo a avaliação institucional, com vistas a criar condições de novos projetos de formulação, novas ações que venham de encontro às necessidades encontradas.

Fica também entendido que a Orientação acadêmica ficaria responsável pela criação de ambientes enriquecedores, integradores e mobilizadores, com troca de experiência e de interatividade nos contextos de aprendizagem. Entendida também como mais eficaz em termos de uma equipe de orientadores, docentes com interesses comuns, orientando discentes.

Assim a orientação acadêmica serviria como subsidio a uma autoavaliação para que o graduando projetasse seus planos para construção de seu percurso acadêmico.

2.13. Coordenação Pedagógica

Pensada de forma a ser colegiada e integrada, numa equipe de coordenação integrada a Direção e a comunidade da FE a fim de determinar a melhor organização interna para melhor divisão e compartilhamento do trabalho pedagógico e administrativo. Tem como função principal implementar, acompanhar, estimular e avaliar o desenvolvimento curricular verificando a preservação de suas bases filosóficas e fidelidade aos pressupostos e políticas do referido projeto.

Desta forma ficou entendido que a Coordenação caberia:

> - Supervisionar a oferta semestral de estudos e atividades, buscando o atendimento à totalidade dos estudantes;
> - Coordenar as atividades de elaboração e discussão de ementas e programas, tendo sempre a perspectiva do curso como totalidade orgânica, sobre-pairando as fragmentações e compartimentalizações temáticas ou organizacionais;
> - Promover a avaliação sistemática do desenvolvimento curricular, preservando seu caráter integrado, institucional e multidimensional;
> - Mobilizar a comunidade da FE (gestores, docentes, discentes e técnico-administrativos) para avaliação e aperfeiçoamento do Projeto Acadêmico. (PA 2002, p.19)

Ficou estabelecido que a Coordenação Pedagógica organizasse um Fórum permanente de orientação que para isso reuniria representantes das diferentes áreas temáticas. A fim de apoiar a Coordenação na elaboração da orientação acadêmica, acompanhado registros dos processos de orientação individual e coletiva dos alunos; estabelecer critérios para distribuição dos alunos por área ou por orientador, tendo o quadro disponível de orientadores e orientando.

Cabem à Coordenação Pedagógica as tarefas administrativas de organização de arquivos individuais; elaboração e a manutenção de manual de orientação acadêmica, contendo informações pertinentes ao curso de Pedagogia, ao funcionamento da FE e UnB; criação de banco de dados com as informações da vida acadêmica dos alunos, bem como dos *projetos* mantidos pela FE; promover eventos com a participação dos docentes e alunos; estimular a integração entre graduação e pós-graduação e manter o Fórum permanente de Orientação Acadêmica.

2.14. Processo Avaliativo

Segundo o PA, a avaliação assume três dimensões: a dos processos de aprendizagem, do curso no seu conjunto, privilegiando a propriedade com que se desenvolve o fluxo

curricular com seus requisitos de desempenho, de orientação, de suporte gerencial e da FE como espaço institucional no qual ocorrem os eventos e processos formativos.

Entende-se avaliação como um instrumento ao longo do processo, indissociável dos objetivos formulados e estratégias adotadas. A autoavaliação como tomada de consciência pelo educando, futuro docente, de como avaliar o desempenho de seus alunos, implicando no seu próprio desempenho como educador.

Assumindo o caráter no diferenciado nas aprendizagens, respeitando os ritmos, levando em consideração as múltiplas inteligências, também a variabilidade das formas e momentos até se tornar uma ação sistemática e permanente de verificação de potencialidades e dificuldades de aprendizagem; compreendendo a avaliação como um processo contextualizado.

De acordo com o PA a avaliação da aprendizagem se complementa com avaliação da gestão curricular. E esta serve de referência para avaliação institucional, que tem como pontos principais: o acompanhamento do projeto FE como um todo, acompanhamento do curso de Pedagogia, avaliação dos resultados ao longo do curso e acompanhamento dos egressos; análise e avaliação das implicações institucionais envolvidas no processo.

2.15. Análise do Tempo

Como apresentado no Capítulo I deste trabalho a posição tecnicista presente na Resolução de 1969, previa as habilitações no curso de Pedagogia e não contemplava a formação docente como base comum para o curso de Pedagogia, contudo o Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia FE/UnB representou uma ruptura com essas ideias ao pensar uma formação docente como base para o curso de Pedagogia/UnB e não mais privilegiar a formação nas habilitações.

Outro ponto também de ruptura foi que o PA representou a inciativa da classe docente universitária. Ele foi concebido pelos seus autores, não foi imposto pelo governo, como estava sendo decididos os rumos dos cursos de Pedagogia na época. Fazia parte de uma construção coletiva ocorrida no interior da instituição universitária que ia de encontro às expectativas da categoria, organizada pela ANFOPE em se ter a docência como base comum na formação do Pedagogo, aliando a pesquisa e a gestão também como categorias de formação profissional.

Outro ponto de reivindicação apresentado pelo Movimento Nacional da categoria – ANFOPE era uma formação que proporcionasseuma atitude crítica no docente para analisar

os problemas reais do sistema escolar brasileiro e que o PA assume como opção teórico-metodológica o desenvolvimento desta capacidade no graduando de Pedagogia.

Segundo o PA a formação autêntica deve também desenvolver no aluno a capacidade de saber ser, de saber ou de poder torna-se, e assim capacitá-los a situá-los social e historicamente, a fim de ajudar seus alunos a se tornar pessoas e cidadãos política e emocionalmente amadurecidos e autônomos, contribuindo para o desenvolvimento dos comportamentos profissionais, sociais, políticos, éticos, afetivos e espirituais. (PA 2002, p.9)

O PA também em conformidade com os princípios norteadores da ANFOPE na Proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia e ampliados no GT3 do V Congresso Estadual Paulista, ambos em 98, ambos discorridos no capítulo I do presente trabalho acata como sugestão:

> a identidade do curso de Pedagogia "caracteriza-se pela centralização na teoria acerca da prática relativa ao processo educativo, onde quer que esse processo ocorra [...]", considerou também como função "própria da Pedagogia formar professores da educação infantil de 1ª a 4ª séries e escola normal (quando existir) e /ou educadores sociais, pedagogos pra empresas, órgãos de comunicação, áreas tecnológicas e outras" e acrescenta a necessidade de formação para lidar com os portadores de necessidades educacionais especiais e que os cursos supere a ruptura entre funções organizativas e gestionárias e atividades docentes. (Congresso Estadual paulista sobre formação de Educadores, 1998, in: SILVA, 1999)

Encontramos no PA de 2002 essas mesmas preocupações ao evidenciar a formação docente como base de formação para o Pedagogo, ao explicitar a ampliação de seu campo de atuação em espaços escolares e não escolares, ao se referir à importância do respeito à igualdade de direitos e de não discriminação, promoção da igualdade de condições de acesso, bem como a garantia do respeito e da permanência nos estabelecimentos onde a educação é promovida, e ainda como objetivo do curso encontramos: formar profissionais capazes de articular o fazer e o pensar pedagógico para intervir, nos mais diversos contextos socioculturais e organizacionais que requeiram sua competência. (PA – p. 12)

Em contra partida o PA atualmente, após a Resolução das Diretrizes Curriculares de 2006, precisa ser adequar a formação proposta pelo referido documento no qual propõe a formação do Pedagogo. Este profissional terá como base de atuação a docência em Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na primeira etapa da EJA, na docência em Escolas Normais, Educação Prisional, além de poder exercer funções de Orientação Educacional e Supervisão Escolar. E ainda ser possível o trabalho em ambientes escolares como não escolares, nos quais se façam necessários aspectos pedagógicos, e dentre este aspecto se insere a formação continuada de trabalhadores, em nível de cursos de capacitação e treinamento.

Desta forma, a reformulação do currículo é extremamente necessária no sentido de contemplar as novas exigências quanto a Diretriz Curricular, ao próprio mercado de trabalho que necessita de um profissional bem mais qualificado além de ser uma resposta adequada às necessidades urgentes da educação brasileira.

Outro ponto de destaque PA e enfatizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais seria a pesquisa e a extensão, segundo o PA a pesquisa faria parte de sua formação, pois estaria presente nos Projetos, segundo o PA 2002, p.15:

> E é nessa dinâmica de projetos que inclusive a *pesquisa* assume sua função, os projetos sendo momentos de articulação prático-teórica, superando a concepção de estágios de final de curso por um processo orgânico de acompanhamento e vivência dos processos educativos tal como se desenvolvem nas organizações escolares e não escolares. Essa vivência, esse acompanhamento da problemática concreta dos processos formativos nos diferentes contextos institucionais representa igualmente a forma da própria *extensão,* entendida como acompanhamento da dinâmica da vida social.

E nas Diretrizes a Pesquisa é apontada como um dos três eixos de formação do pedagogo: docência, gestão e pesquisa. No entanto a função do pedagogo na pesquisa só vai ser referenciada no Art.5^{0}, nos itens:

> IX - Identificar problemas socioculturais e educacionais compostura investigativa, integrativa e propositiva em face das realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
> XVI – Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes se desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

No entanto, a *pesquisa* segundo o PA compreenderia a pesquisa em Ciências da Educação, onde a Pedagogia seria entendida como um campo científico e investigativo que tem como objeto de estudo a educação como uma práxis social, complexa, com o interesse em construir um projeto de uma nova sociedade, mais solidária e justa.

Assim, o PA tem uma dimensão muito mais abrangente que as diretrizes, no entanto, essa formação para a pesquisa ocorre à medida que os alunos ingressam nos Projetos III e como os docentes orientadores conduzirão essa investigação científica. Desta forma, cada projeto tem uma linha de pesquisa diferente e também irá investiga-lo de maneiras especificas, seja em: pesquisa documental e bibliográfica, seja através da pesquisa-ação, seja através de pesquisas qualitativas, etc. Essa formação oferecida pela FE/UnB atende as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Deste modo é notório que o PA representou na época uma inovação, inclusive se antecipando às proposições das Diretrizes de 2006. No entanto, o caráter antecipatório do Projeto Acadêmico não avançou na sua atualização e reformulação após as novas demandas de formação do pedagogo em 2006.

Assim, a Faculdade de Educação, no ano de 2011, realizou o Encontro da Comunidade da Faculdade de Educação para, novamente, discutir, entre outros aspectos, o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, com vistas à sua reformulação.

O capítulo seguinte discorrerá a metodologia de pesquisa adotada.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo descrever a metodologia utilizada no presente estudo, delimitando o campo de sua realização. Nele são apresentados os objetivos, a abordagem, tipo, os participantes da pesquisa, bem como os procedimentos e os instrumentos para coleta de dados.

3.1. Objetivo da Pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a percepção que os graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia FE/UnB têm da sua própria formação e como eles se identificam com Projeto Acadêmico a partir da estrutura curricular.

Para poder perceber e coletar as informações necessárias a esta pesquisa foi realizada uma coleta de dados com a aplicação de um questionário, onde cinco perguntas foram formuladas a fim de captar as percepções dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da FE/UnB quanto ao Projeto Acadêmico do curso.

De forma articulada a este objetivo mais amplo, os objetivos específicos da pesquisasão:

- Analisar a percepção dos alunos quanto à formação de sua identidade profissional por meio do currículo do curso;
- Identificar se os alunos conhecem o Projeto Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia;
- Avaliar a percepção dos alunos quanto aos componentes curriculares do Projeto Acadêmico, como fio condutor da formação teórico-prática no curso de Licenciatura em Pedagogia;
- Analisar a percepção dos alunos quanto à relação do estágio supervisionado e formação para docência.

3.2. Abordagem e tipo de pesquisa

Os estudos educacionais e as Ciências sociais tem se apropriado da pesquisa qualitativa pela sua capacidade de apreensão do caráter complexo e multidimensional próprio do ato educativo, pois permite captar os diferentes aspectos das experiências vividas no

contexto escolar. Facilitando a compreensão das relações entre os indivíduos, em sua realidade e em suas atividades.

Está voltada a análise de dados descritivos através de contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo. Onde o pesquisador pretende ver os fenômenos do ponto de vista dos participantes da situação em estudo, mas a partir dessa interpretação, faz a sua própria interpretação situando os fenômenos estudados e a interpretação dos participantes.

Segundo Neves (1996, p.01), uma pesquisa qualitativa é caracterizada pelos seguintes aspectos:

- Ambiente natural como fonte direta de dados e pesquisador como instrumento fundamental;
- Caráter descritivo;
- O significado que as pessoas dão as coisas e ã sua vida como preocupação do investigador;
- Enfoque indutivo.

A Pesquisa qualitativa envolve a um conjugado de diferentes técnicas que visam expor os componentes de significados complexos. Tem por finalidade demonstrar e divulgar o significado dos fenômenos sociais, objetiva reduzir o distanciamento entre teoria e dados. O pesquisador emprega a perspectiva de uma análise dialética, a fim de compreender as contradições existentes no âmbito educacional.

Dentro do estudo em pesquisa qualitativa foi feito um corte temporal-espacial, necessário à definição do campo e da dimensão em que o estudo será realizado. O trabalho descritivo se constitui de vital importância visto que por meio dele se dará a coleta dos dados. São dados simbólicos situados em determinado contexto que refletirá parte da realidade, não é possível visionar a realidade total. A conexão entre símbolo e sentido, informação e fato, sempre depende da estrutura de interpretação que o pesquisador utilizará.

A pesquisa qualitativa não exclui os métodos quantitativos, eles ajudam a associação de diferentes dados da realidade, proporcionando uma complementação, contribuindo pra um melhor estudo do fenômeno pesquisado. A pesquisa realizada utilizou-se de dados quantitativos para uma melhor compreensão dos dados qualitativos.

Estudos de avaliação de características organizacional são especialmente beneficiados por métodos qualitativos, pela a utilização de métodos que dão uma visão mais ampla e completa do fenômeno, os dados são obtidos pela relação direta com objeto e conduzem a vínculos mais específicos de causa e efeito.

Dentre as formas de pesquisa qualitativa encontramos três possibilidades: a pesquisa documental, o estudo de caso e a pesquisa etnográfica.

O presente trabalho fará uso da pesquisa documental e de estudo exploratório, dentro de um estudo de caso, que segundo Neves (1996, p.03):

> ▪ A pesquisa documental versa sobre o exame de materiais que ainda não receberam uma análise ou que receberão uma nova interpretação ou uma visão complementar. Constitui-se de uma base útil de estudos para outros estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador em se dirigir a perspectivas diferentes. Os documentos se apresentam como uma fonte não reativa adequada para o estudo por longos períodos.
> ▪ O Estudo de Caso é um exame detalhado de um ambiente, de uma pessoa ou de uma situação particular, tem como princípio o estudo de entendimento do por que e do como certos fenômenos acontecem, ou quando os fenômenos são atuais, e só fazem sentido dentro de sua realidade.

E segundo Samperi (2006) o estudo exploratório visa compreender um tema ou problema de pesquisa pouco estudado, do qual se tem muitas dúvidas ou não foi abordado anteriormente. Visa familiarizar-se com os fenômenos relativamente desconhecidos, e raramente se constitui um fim em si mesmo. Determinam tendências, áreas ou dão o tom para pesquisas futuras mais elaboradas e rigorosas.

Desta forma, a pesquisa qualitativa oferece meios de se fazer um levantamento de forma clara, coerente e relevante que segundo Neves(1996, p.01), compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexos de significados, com o objetivo de traduzir ou expressar os sentidos dos fenômenos sociais e humanos.

A pesquisa se fará através do método materialismo dialético, pois se percebe que o mundo é somente compreendido nos seus aspectos contraditórios, onde os seres humanos, seres em construção e em incompletude, se constroem e reconstroem, numa permanente síntese de suas relações entre real e o imaginário (informação verbal)[2].

A fim de ter a compreensão da realidade, é necessário vê-la como um jogo de opostos, onde os significados resultam da superação dos conflitos entre realidade e imaginário, tendo a criticidade na relação entre eles. A verdade não está nem num ponto ou em outro, mas na contradição entre essas dimensões.

Assim argumenta Frigotto (1991, p.73) “para ser materialista histórica tem que dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica fazer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente”.

Desta forma, entende-se o homem na sua relação dialética com a natureza, com e no seu meio social, a fim de poder perceber a realidade provisória e não a totalizante.

Assim, a presente pesquisa visa compreender asrelações entre imaginário e real de

2. Informação verbal veiculada em exposição de conteúdo em sala de aula.

modo a compreender a percepção dos estudantes na construção de sua identidade profissional, e oferecer a FE uma análise situacional do curso de Pedagogia e de seu Projeto Acadêmico no momento, após nove anos de sua reformulação.

3.3. Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em maio do presente ano, no Encontro da Comunidade da Faculdade de Educação. Encontro que envolveu toda a comunidade da Faculdade de Educação: estudantes, docentes e técnicos administrativos.

Com o propósito de viabilizar o Encontro da Comunidade da Faculdade de Educação foi instalada uma comissão organizadora que propôs no projeto do encontro a criação de um espaço efetivo de discussão sobre o Projeto Político Pedagógico da FE. O encontro foi pensado como um espaço efetivo de discussão, de maneira similar a um Fórum Permanente de Debates da Comunidade da FE, e teve como objetivo discutir o currículo do curso de Pedagogia e as perspectivas profissionais do Pedagogo, sem perder de vista o debate sobre os demais espaços de formação que a FE ocupa na UnB.

E para essa finalidade foi proposto pela comissão organizadora do encontro junto a Direção da FE, o tema: Ressignificando o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia.

Ficou acordado dar maior visibilidade aos estudos e pesquisas produzidas nas diversas áreas da Faculdade de Educação, estimulando o debate entre os grupos por eles responsáveis, possibilitando a troca de experiências e as condições para que os alunos pudessem subsidiar de forma mais efetiva as suas escolhas nas diversas atividades acadêmicas.

Desta forma, foram definidos os seguintes objetivos para o Encontro:

- Debater e realizar uma leitura crítica do Projeto acadêmico de Pedagogia;
- Analisar as transformações da sociedade contemporânea a partir do debate sobre o conhecimento, suas rupturas e continuidades na modernidade e suas implicações no currículo para a formação de Pedagogos;
- Promover a socialização de experiências de ensino-pesquisa-extensão e formação livre entre docentes e discentes da graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação;
- Problematizar os desafios do conhecimento e as diferentes perspectivas metodológicas com ênfase nas modalidades presencial e a distância. (Plano de Trabalho – p.04)

O Encontro foi programado com diferentes atividades como palestra, mesa-redonda, apresentação de pôsteres, diálogos de projetos e grupos de trabalho. As temáticas propostas expressaram os estudos e enfoques das áreas de educação e da pedagogia. Foram atividades

conjuntas e paralelas, de modo a contemplar os interesses dos envolvidos no processo de formação na FE/UnB.

As Plenárias: a de Abertura teve como objetivo situar os participantes na dinâmica do encontro com o estabelecimento de acordos necessários para o bom funcionamento do mesmo. A de Conclusão sintetizou as reflexões obtidas nos diversos grupos de trabalho, estabelecendo algumas referências para o trabalho de organização permanente dos processos pedagógicos da FE. E também foi realizada uma avaliação do Encontro e a proposta de um novo encontro numa breve data.

A Palestra de abertura teve como tema: "A formação e a profissionalização do Pedagogo", com a professora Dra. Helena Costa Lopes de Freitas da Unicamp, onde ela fez um traçado histórico do movimento liderado pela ANFOPE e outras entidades e colocou os participantes a par das discussões embates a nível nacional sobre a formação do Pedagogo.

As mesas redondas visaram subsidiar as discussões dos grupos de trabalho, bem como situar os participantes nas visões sobre a formação do Pedagogo e seu currículo tanto do ponto de vista interno à comunidade da FE como externo.

Os diferentes projetos foram apresentados pelos grupos sob a forma de pôsteres e em diferentes salas, organizadas por eixos temáticos, grupos de diálogo com o objetivo de comunicar os conteúdos e metodologias dos trabalhos desenvolvidos nos projetos aos participantes dos grupos; objetivando a troca de experiências e construção de perspectivas de integração possíveis entre os diferentes grupos.

Os GTs foram divididos, de acordo com as temáticas: Formação Geral, Currículo, Docência e Metodologia, Educação Inclusiva, Gestão e Políticas de Educação, Tecnologias na Educação e Sujeitos da Educação; que durante o ano anterior foram consideradas por docentes e discentes como relevantes para o aprofundamento dos debates, com o objetivo de traçar algumas referências e metas, que possibilitasse à FE avançar na organização dos seus processos internos e construir um ambiente pedagógico tanto quanto de gestão e infraestrutura mais adequado para o avanço da construção de seu PPP.

Os grupos foram divididos em salas, de acordo com os temas. Cada grupo teve um coordenador e um relator que apresentou um documento do grupo na Plenária de Conclusão.

3.4. Participantes

A comissão organizadora percebeu a necessidade de confeccionar um questionário, que teve por objetivo colher informações dos vários segmentos que se constituem nos atores da

FE: os docentes, discentes e os técnico-administrativos, a fim de subsidiar informações necessárias à construção do Projeto Político Pedagógico da FE.

Mas na presente análise só foi computada os dados relativos aos graduandos do curso Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial. Segue a tabela abaixo como demonstrativo dos participantes da pesquisa:

Tabela 01 – Relação alunos por semestres

SEMETRES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	total
ALUNOS	29	16	08	11	15	16	15	05	-	04	01	120

3.5. Procedimentos e instrumentos da pesquisa

A pesquisaobjetivou somente identificar as 120 respostas dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial, ao questionário aplicado no referido encontro.O questionário versou sobre as questões referentes ao Projeto Acadêmico, o currículo, fluxo curricular, identidade profissional, os projetos e o estágio supervisionado do referido curso. O questionário encontra-se em anexo.

O primeiro momento da pesquisa foi à aplicação do questionário, a coleta das informações quanta a percepção dos graduandos quanto ao Projeto Acadêmico, não tinha justificativa a responder, apenas sim ou não. A segunda resposta foi da mesma forma, sim ou não sem justificativa. A terceira resposta também com sim ou não e justificativa quanto a construção de sua identidade profissional pelo currículo. A quarta resposta também com sim ou não e justificativa quanto à estruturação dos Projetos como fio condutor da identidade profissional e a quinta resposta também com sim ou não e justificativa quanto a percepção quanto ao estágio supervisionado.

Segundo André (1983, p.66):

> A atividade de coleta e análise da informação é em geral longa e estafante. O pesquisador, via de regra, fica sobrecarregado nos diferentes estágios de estudo, seja pela variedade dos aspectos do fenômeno a serem observados, pelo volume de anotações feitas, pelo tempo necessário ao registro ou transcrição das observações e pela dificuldade de codificar e interpretar os dados e apresentar os resultados.

Num segundo momento foi realizada uma análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia, Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, quanto à profissão de pedagogo, do Projeto Acadêmico do referido curso e uma pesquisa bibliográfica que embasou a construção histórica do referido curso, da UnB e da Faculdade de Educação.

3.6. Perspectivas de análise e interpretação dos dados

A análise, interpretação dos dados, no presente trabalho constituiu-se de uma inferência e relação construída a partir das informações coletadas pelo questionário e da análise documental e bibliográfica.

Não foi necessária a construção ou análise de contexto, pois não houve a categorização dos dados, esses foram utilizados de maneira a justificar as relações e inferências dentro da análise.

CAPÍTULO IV - Análise dos Dados

Com o propósito de constituir um diagnóstico e uma proposição reflexiva sobre a compatibilização e análise do projeto do curso de Licenciatura em Pedagogia, foi realizada uma coleta de dados junto aos alunos do curso de graduação em Pedagogia - FE/UnB, no Encontro da Comunidade da Faculdade de Educação – Ressignificando o Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia realizado nos dias 18, 19, 20 e 21 de maio do presente ano.

Desta forma, o presente trabalho é uma análise da percepção dos graduandos que responderam o instrumento de coleta de dados, têm da sua própria formação. Busca-se compreender como eles se identificam com o Projeto Acadêmico a partir da estrutura curricular.

Para isso, foi utilizado um questionário como instrumento de coletas de dados sobre a percepção dos alunos quanto ao Projeto Acadêmico, bem como, a percepção dos componentes curriculares como fio condutor na formação teórico-prática e à relação dos Projetos com o estágio supervisionado e formação para docência.

4.1. Identificando os pontos de análise:

Segundo o PA (2002) o currículo seria entendido como uma rede, “teia de saberes”, entendida como processo dinâmico que superaria a estrutura linear, que tem definido um elenco de disciplinas, conteúdos mínimos e metodologias que transferem aos alunos informações definitiva. Seria, portanto, uma rede com um número pré-fixado de nós efetivos que, por sua vez, se constituem de pontos de referência e de vinculação para um grande número de possibilidades e alternativas, para ampliação e diversificação das trajetórias dos aprendizes na sua formação profissional. (p.12)

Os objetivos de formação elencados no PA e citados anteriormente visam uma formação para a docência, com a oportunidade de atuar em vários contextos educativos, enfatizando como mencionado anteriormente, também o princípio da autonomia do sujeito na construção do seu projeto de formação.

Desta forma, o curso de Pedagogia da Fe/UnB se constitui de 3210 horas de formação, divididas em disciplinas obrigatórias (1380h), projetos (630h), disciplinas em áreas temáticas (660h), estudos independentes (360h) e trabalho final de curso (180h).

Enquanto que nas Diretrizes Curriculares para o curso em Licenciatura em Pedagogia, aprovada em 2006 encontra-se um total de 3200 horas para a formação do

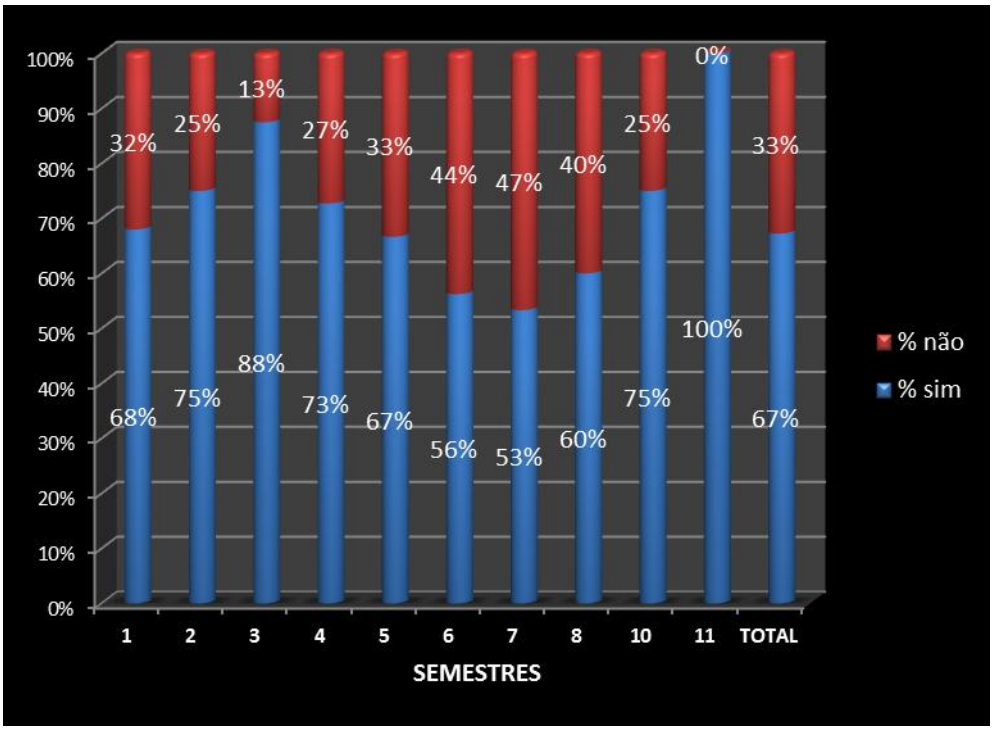
pedagogo, devendo incluir: os núcleos de estudos básicos e o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos que somam 2800 horas. Acrescidas de 300 horas restantes dedicadas ao estágio e 100 horas de participação em atividades de extensão, monitoria e iniciação científica, compreendendo o núcleo de estudos integradores, no total de 400 horas.

4.2. Analisando os dados:

A seguir, as perguntas e respostas serão expostas com as análises de cada ponto abordado no questionário.

Pergunta 01: Você conhece Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia?

Gráfico 01–Conhecimento a cerca do Projeto Acadêmico



Fonte: Tabela dos dados coletados

Nessa primeira pergunta houve a resposta de 116 alunos, sendo que 78 alunos (67%), à maioria, responderam afirmativamente, e a minoria negativamente, 38 alunos (33%), e ainda teve quatro abstenções. No entanto, pode-se notar na tabela que há uma proximidade de índices percentuais nas respostas dos alunos do 6º (56%) e do 7º(53%) semestre, quase os mesmos índices, inferindo que ao se chegar quase na metade do curso de Pedagogia, pois o curso se constitui de oito semestres em média, os alunos não se encontram com o seu campo de atuação definido, o que leva questionar sobre a efetividade do Projeto II e III.

O Projeto II em sua ementa traz como objetivo de Programa:

- Propiciar reflexões acerca do campo do educativo e do pedagógico
- Conhecer as diferentes atuações do pedagogo no mundo do trabalho.
- Identificar a formação dos profissionais da educação.
- Relacionar as transformações sociais e políticas com a proposta das inovaçõescurriculares no âmbito da educação.
- Inserir-se na proposta do novo projeto acadêmico da Faculdade de Educação.

Desta forma, ao analisar os dados dos alunos egressos do Projeto II, já cursando 6º e 7º semestres, os mesmos, deveriam apresentar um aprofundamento e conhecimento do Projeto Acadêmico, e não apenas isso, mas uma definição do campo de atuação. Porque nesses semestres, segundo o fluxo curricular, o aluno provavelmente já estará cursando o Projeto IV, no 6º semestre a fase um no 7º semestre a fase dois, projeto que representa mais da metade da carga horária de estágio supervisionado (240 h).

Pode-se inferir que o Projeto II da forma como está sendo trabalhado não tem conseguido atingir seus objetivos e de maneira muito clara, evidencia a falta de definição do aluno num campo de atuação.

Um ponto a ressaltar é que a maioria dos alunos tem acesso às informações do Projeto Acadêmico, contudo o acesso à informação, não é a garantia de apreensão da finalidade do mesmo e nem de sua dimensão educativa, política e social. Verifica-se que não só atividades como leitura e discussão irá fazer com que se desperte o interesse do graduando pelo seu campo de atuação, mas com intencionalidade educativa na construção de um aprendizado. Isso se dá quando há problematização da temática com as evidências cotidianas dentro e fora do espaço de formação e com a pesquisa complementar em diversas literaturas e ambientes educativos.

Outro ponto também a salientar quanto a isso, é a existência de vários Projetos III, que podem levar muitas vezes, à falta de clareza do foco de formação comprometendo a construção de um eixo formador. Somam-se a isso, lacunas quanto à veiculação de informações importantes e imprescindíveis sobre os projetos para a matrícula no mesmo. A partir do segundo semestre deste ano, numa iniciativa da nova Direção da FE, começou a veicular no momento de matrícula nos Projetos, diversos quadros informativos a respeito dos mesmos, quanto à área-temática de estudo, professor orientador, horários e salas.

Segundo as orientações para o Projeto III, as áreas temáticas deverão ser apresentadas aos alunos desde o Projeto I e de modo mais significativo em Projeto II, a fim de subsidiar a escolha por área de atuação dos futuros pedagogos, além do Plano de Trabalho do Projeto III que deverá ser divulgado em período anterior à matrícula e afixado na FE no decorrer do

período. Os projetos III são oferecidos por três etapas, sendo duas obrigatórias e a terceira optativa, e devem contemplar os alunos do curso diurno e noturno, de forma equitativa para os dois turnos.

O Projeto III em sua ementa traz como objetivo de Programa:

- Vivência prática do fazer pedagógico em diferentes contextos institucionais, articulando, no processo formativo, as atividades de extensão, pesquisa e ensino. Primeiro momento de contato com o fazer concreto do profissional em Pedagogia, vivendo-o em toda sua riqueza e em todos os seus desafios.

E segundo o programa do Projeto III ele deverá corresponder natureza da atividade na qual os estudantes deverão se inserir sejana área da pesquisa, de extensão, do envolvimento numa comunidade de aprendizagem para desenvolver ações educativas. As áreas temáticas serão responsáveis pela programação,acompanhamento e avaliação destas atividades.

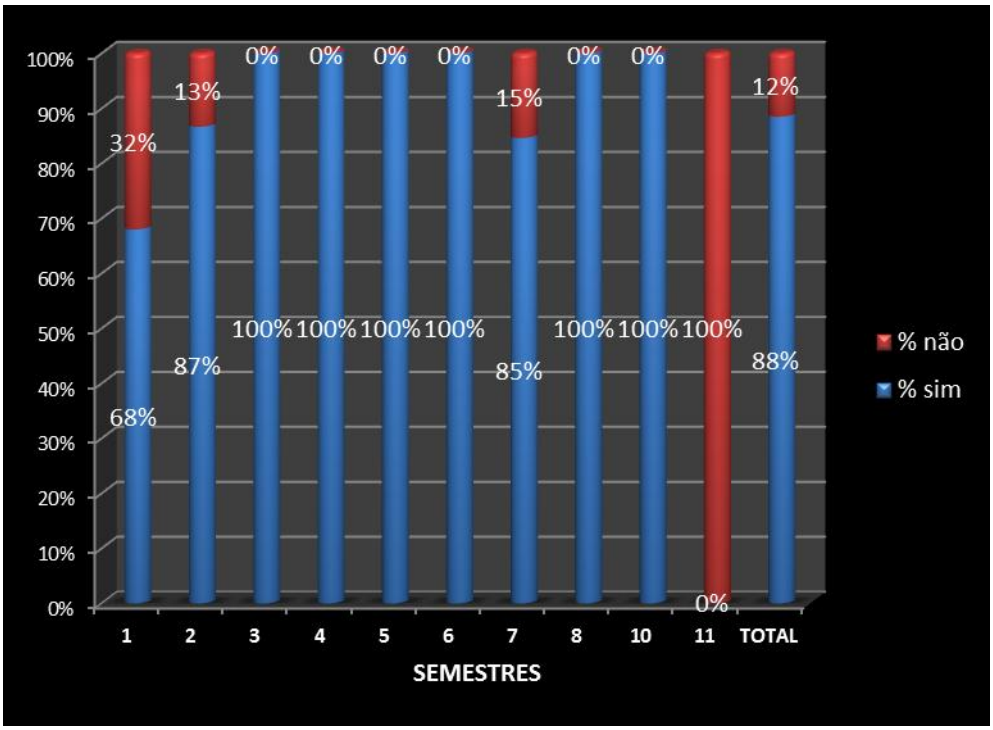
Desta forma, o Projeto III deveria ser o espaço de vivência do graduando na pesquisa, extensão ou ensino, de acordo com o Plano de Trabalho de cada projeto. E deveria ser um espaço onde o fio condutor do currículo deveria se efetivar, visto que a experiência com a docência seja ela estudando, observando ou intervindo, poderia ser dinamizada a ponto de levar o graduando desenvolver e refletir sobre a relação da teoria e prática pedagógica.

Pode-se destacar que os projetos III estão distribuídos por áreas: Formação Geral, Currículo, Docência e Metodologias, Gestão da Educação, Formação Docente Inclusiva e Sujeitos da Educação, ao todo são 40 projetos, que são oferecidos nas três etapas, sua natureza não é disciplinar, caracteriza por uma prática reflexiva constante. A listagem completa dos Projetos III encontra-se em anexo.

Desta forma, a grande oferta de Projetos III não é garantia de uma boa formação, mas o diferencial está no plano de trabalho que o professor orientador propõe no projeto, no próprio processo de articulação desses como eixo formador, e na relação com o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão. E também na relação de aprendizagem que o orientador enfatiza com a pesquisa, porque ela fornece meios pra uma atitude de busca da compreensão da realidade, numa relação dialética entre teoria e prática, proporcionando o desenvolvimento no graduando de aspectos necessários a sua formação como professor-pesquisador, concedendo ao aluno a oportunidade de construir de maneira crítica e reflexiva sua própria formação, capacitando-o a ser um agente de transformação na sociedade, tanto necessária na docência, como na gestão e na pesquisa científica.

Pergunta 02: Você conheceo fluxo curricular do curso de Pedagogia?

Gráfico 02 – Conhecimento a cerca do Fluxo Curricular



Fonte: Tabela de dados da pesquisa

Das respostas válidas respondidas houve um alto percentual de respostas afirmativas, foram 88%, isto indica que o conhecimento do curso de Licenciatura em Pedagogia se dá mais pelo fluxo curricular, que pode ser acessado com facilidade via web pelo site da própria UnB e que, portanto, é uma informação que está próxima, onde o aluno no ato de sua matrícula pode visualizar. No entanto, o Projeto Acadêmico do curso é um documento em que o aluno entrará em contato com ele, quando cursar a disciplina Projeto I, atualmente já está disponibilizado na página da FE. Infere-se que na atualidade do mundo moderno, onde as gerações são cada vez mais interativas, cibernéticas, onde o computador passa a ser uma ferramenta de informação e comunicação, a falta de divulgação do Projeto Acadêmico via web, na gestão anterior, poderia se constituir em empecilho para esse contato mais efetivo e rápido. Contudo não é afirmativo, porque a pesquisa não obteve informações a esse respeito.

Outro ponto de destaque é a não familiarização com os aspectos institucionais e acadêmicos da universidade, por ser o primeiro curso universitário, à maioria dos alunos se mostram ainda inseguros e indecisos quanto à escolha profissional e a própria dinâmica acadêmica, que está fora de seu hábito estudantil. Por se mostrar diferente ao que este acostumada até então, quando era estudante do Ensino Médio.

Segunda uma aluna em reposta ao questionário afirmou: “Estou entrando neste semestre, e mesmo participando das várias discussões e lendo o projeto pedagógico do curso,

não identifiquei o que é realmente ser um pedagogo, não enxergo uma área que é exclusiva de sua atuação". (Aluna X – 1ºsemestre)

A verdade é que apesar do interesse dos alunos em conhecer esse documento, o Projeto Acadêmico, eles não se identificaram com o mesmo, se constituindo apenas de ideais, propostas, de outro grupo, e não eles próprios, não tendo a consciência que ele representa uma carta de intenções da própria Faculdade de Educação com formação universitária de qualidade para seus graduandos. Acredito também que falta muita informação no Ensino Médio e nos cursinhos pré-vestibulares a respeito de Orientação Vocacional Profissional. Há uma ênfase exagerada em cursos que dão status e cursos menos procurados como o caso da Licenciatura em Pedagogia e as demais Licenciaturas, que ficam a mercê do interesse do próprio aluno colher informações quanto ao campo profissional, mercado de trabalho e remuneração.

Fica também evidente que a Orientação Acadêmica proposta no Projeto Acadêmico não acontece, apesar de o mesmo fazer referência a ela, nas páginas 18 e 19 do documento. A seguir, cito os objetivos da mesma:

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

Desta forma, pode-se concluir que há um distanciamento entre a intenção do Projeto Acadêmico quanto à dimensão na orientação acadêmica do curso, na própria relação dos educadores entre a teoria e prática.

Ao se fazer uma relação da Resolução e do Projeto Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia, as respostas de alguns alunos levam ao questionamento da efetividade da formação anunciada na normativa. Desta forma, encontra-se em Saviani (2008, p.67) uma argumentação muito pertinente quanto a esse aspecto:

> [...] as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no que é essencial e assaz excessiva no acessório. São restritas no que se refereao essencial, isto é, aquilo que configura a Pedagogia como campo teórico-prático

> dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história.

Apenas para exemplificar o proposto acima, cito as respostas de alguns alunos ao questionário:

> "O tempo de curso é muito curto, quatro anos são insuficientes para uma boa formação. As matérias curriculares tem algumas desnecessárias a nossa formação e outras que faltam".(Aluno A -1ºsemestre)
>
> "O currículo do curso ainda é focado demais na educação infantil e fundamental". (Aluno B - 2ºsemestre)
>
> "Precisa-se de uma relação mais intensa com os seus objetos e suporte do grupo formador". (Aluno C - 2ºsemestre)
>
> "Pois o currículo deixa de lado muitas disciplinas essenciais para a formação desse profissional, dificultando assim a formação de sua identidade". (Aluno D - 5ºsemestre)

Segundo Silva (2007, p.15), o currículo é sempre o resultado de uma seleção, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai construir precisamente o currículo.

E acrescenta que é necessário responder a pergunta "o que eles (alunos) devem ser?" ou "o que eles devem se tornar?" afirmando que essas perguntas norteadoras, serão respondidas através da ideologia que permeia todo o currículo e está em consonância aos pressupostos norteadores do PPP da instituição, e que de modo muito peculiar estará influenciado a subjetividade e as representações dos alunos em curso e na sua formação.

Percebe-se que a formação proposta pelas Diretrizes Curriculares está em acordo com a proposta da ANFOPE e de outras entidades, para habilitação do Pedagogo abrangendo as três áreas: a docência, gestão e a pesquisa.

Segundo as Diretrizes Curriculares, no Art. 6^0, as 3200 horas seriam compostas de estudos teóricos divididos em três núcleos de estudos:

I) Núcleo de estudo básico que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidade educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas;

II) Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional, priorizadas pelo PPP da instituição e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará outras possibilidades;

III) Núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende a prática e vivência em diversos eventos e espaços.

Segundo o PA o currículo do curso de Pedagogia encontra-se em concordância com as Diretrizes Curriculares quanto ao número de horas total de formação: 3210 horas, e apresenta 630 horas-totais nos Projetos, que segundo o PA representa a articulação teórico-prática, processo orgânico de vivência dos processos educativos, que substitui o estágio de final de curso, além dos Estudos Independentes, que se constitui em participação em seminários, eventos e participação em cursos extracurriculares que podem corresponder até 360 horas.

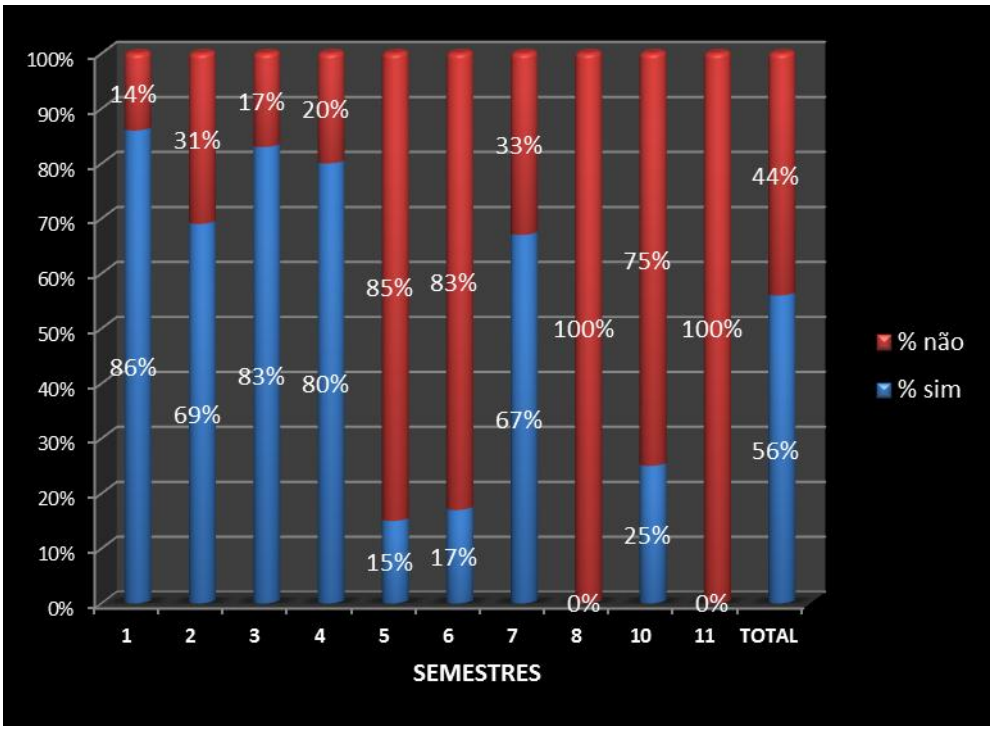
Assim agrupar conhecimentos dos campos científicos que dão suporte a Pedagogia, como: a Filosofia, Antropologia, Psicologia, Sociologia, Administração, História, Linguística, Educação Ambiental, Política e Economia, bem como elencar disciplinas que envolvam os aspectos metodológicos e didáticos, bem como as tecnologias da informação e a comunicação, ainda promover o ensino didático e metodológico das disciplinas obrigatórias da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, constituem-se um desafio muito amplo para a Comissão do PPP, pois ele embasará e dinamizará os conteúdos curriculares de maneira a provocar a participação do aluno na construção do seu aprendizado e de sua identidade profissional.

Segundo Libâneo (2006), as Faculdades de Educação utiliza-se de expressões: *comunidade de aprendizagem, comunidades da prática, aprendizagem cooperativa* e muitas vezes não se estruturam e trabalham como tal. Seria imprescindível para a formação do pedagogo o contato com práticas de organização e gestão como práticas formativas, onde o graduando aprenderia não apenas na sala de aula, mas com uma cultura organizacional de cooperação, com práticas de gestão e coordenação. Isso implica para agência formadora, a manutenção de um ambiente de trabalho com as metodologias de ensino desenvolvidas em sala de aula e com as formas de relacionamento humano que vigorariam na faculdade. Assim o previsto seria instituído e faria parte na experiência de formação do futuro pedagogo.

A objetividade da relação teoria e prática, na trajetória de formação do Licenciado em Pedagogia, o habilitará para a própria prática, para o desenvolvimento de seu trabalho educativo, a ponto de modificar sua percepção do mundo e de 83orna-lo um agente e também um mediador do aprendizado dos seus alunos, um profissional orgânico, capaz de agir conscientemente em sua realidade a ponto de transformá-la.

Pergunta 03:O currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação como está sendo desenvolvido garante ao futuro pedagogo as oportunidades e meios para a progressiva estruturação da sua vida profissional?

Gráfico 03 – Estruturação Curricular e Identidade Profissional



Fonte: Tabela dos dados coletados

Das respostas válidas respondidas, constata-seuma indefinição por parte dos alunos. Os percentuais, sim (56%) e não (44%) estão muito próximos.

Observando o gráfico, pode-se notar que os alunos que estão entre o início e a metade do curso, entre o 1º e 4º semestres (24%), se mostraram mais convictos da importância e influência do currículo na formação profissional, enquanto que os alunos do 5º ao 11º semestres (7%) se mostraram inseguros de sua real importância e finalidade.

Ao ler o Projeto Acadêmico do curso, fica claro que esta indefinição encontra lugar na própria concepção de currículo adotada pela FE. Com vistas a dar maior oportunidade de escolhas ao graduando, foi se instituído num currículo em forma de redes, que seria um número pré-fixado de nós essenciais, sugere-se que sejam as disciplinas obrigatórias, que se constituiriam em pontos de referência e de conexão para um "sem número" de possibilidades e alternativas que poderiam ampliar e diversificar a formação do discente em Licenciatura em Pedagogia.

Fica evidente, a complexidade do ato educativo, onde conciliar a proposta curricular com as expectativas e anseios dos graduandos, e sintonizá-los com a Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, para o exercício da profissão.

A Resolução citada anteriormente prevê a docência na Educação Básica que inclui: Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental, a primeira etapa da Educação de Jovens e adultos, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Prisional

e em cursos de EducaçãoProfissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejamprevistos conhecimentos pedagógicos, como as áreas da orientação e supervisão escolar.

Desta forma, ter um currículo universitário que abranja todos esses aspectos de formação não é tarefa fácil, por isso o Projeto Acadêmico do curso torna-se um instrumento de grande importância socioeducativa, pois nele estão contidas as concepções de sociedade, de homem, a visão de mundo que irão influenciar e perpassar todos os componentes curriculares. Eles irão embasar pelo ato educativo a formação do graduando, conferindo-lhe determinadas especificidades a ponto de ser um canal de formação, transformação social, política e humana.

Assim sendo, o currículo deveria ser mais estudado pelos discentes do curso, a fim de conferir-lhes uma posição crítica quanto o mesmo, pois pela falta de conhecimento do que é "currículo", como as dimensões políticas, sociais, a visão de mundo que perpassam a sua constituição e as influenciam direta e indiretamente, os alunos se mostraram inseguros a justificar suas respostas. E também influenciando, a forma como os alunos o compreendem, de forma a reforçar ou não determinada posturas frente aos desafios que a educação, em particular a docência, lhes representará, urge a necessidade de se apropriar do seu conceito e dimensão.

Segundo Sacristán (2000) "o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas".

E assim sendo, constitui-se de um cruzamento de práticas diferentes que se convertem para um mesmo objetivo que no caso do curso de Pedagogia e segundo o PA do curso:

> O currículo 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. (Portal da FE/Graduação)

Ressalta-se que as dimensões, os conceitos sobre o tema é extremamente instigante e importante na formação do Licenciado em Pedagogia, e percebe-se que de uma maneira muito diluída essas proposições são ou não contempladas nas várias discussões que ocorrem no decorrer do curso, nas diversas disciplinas. Como podemos verificar nas citações abaixo dos alunos ao questionário:

> "O currículo do curso de pedagogia da FE não está sendo desenvolvido como é proposto. A identidade profissional será estruturada a partir da escolha do estudante de uma área a partir do conhecimento dos projetos"(Aluno E - 2ºsemestre)
>
> "As áreas de atuação do pedagogo é fundamental para as nossas escolhas. Seria interessante podermos fazer mais de um projeto". (Aluno F - 5ºsemestre)
>
> "O currículo não é ruim, mas ele não pode ser imutável, deste modo é precisopensar num currículo orgânico que atende as necessidades reais". (Aluno G - 5ºsemestre)
>
> "Sinto o currículo do curso muito voltado para a área da Psicologia, além de outras áreas, deixando a desejar na formação que está prevista por lei para os pedagogos". (Aluno H - 7ºsemestre)
>
> "Por o currículo ser aberto e ter várias opções, é possível se perder nessas possibilidades não traçando um itinerário claro e objetivo." (Aluno I - 7ºsemestre)
>
> "O currículo amplo dificulta a formação do educador, pois este não tem uma formação bem qualificada". (Aluno J - 8ºsemestre)

Fica evidente, que no curso de Licenciatura em Pedagogia/UnB, não há uma disciplina obrigatória ou optativa que se estude, exclusivamente, o currículo, apenas no Projeto III dentro da área: Currículo, docência e metodologias, onde ele será abordado segundo a lente do professor orientador. Pela própria fragilidade de articulação ou formulação do Projeto Acadêmico do curso, a disciplina, ou melhor, o Projeto, passa muitas vezes despercebido pela maioria dos graduandos, e às vezes não é oferecido, por não ter professor-orientador trabalhando a temática no semestre, favorecendo deste modo, a uma falta de posicionamento crítico e reflexivo sobre o mesmo.

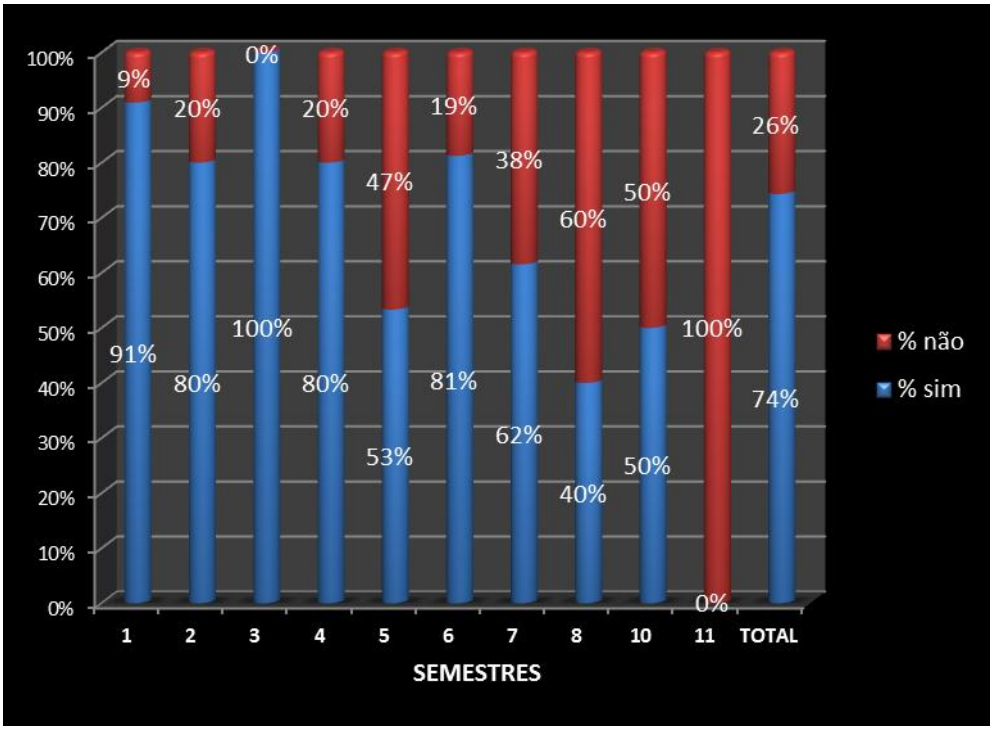
Desta forma, traçar um perfil tão abrangente quanto ao Licenciado em Pedagogia segundo a Resolução do CNE constitui-se um desafio a mais para a Comissão do Projeto Político Pedagógico da FE, que além da graduação devem-se preocupar com o complexo espaço formado pela trama de departamentos, coordenações de cursos de graduação e de pós-graduação. Cursos presenciais e a distância, projetos de ação contínua, programas de ensino, pesquisa e extensão, coordenação de extensão, centro acadêmico e outros espaços de parcerias que, juntos, dão suporte às ações de ensino-pesquisa e extensão da UnB e particularmente da FE.

Neste tópico de análise concluiu-se a necessidade urgente do estudo da dimensão curricular no curso de Licenciatura em Pedagogia da FE/UnB, e propõe-se que o mesmo não seja assunto de um Projeto, mas, uma disciplina estudada, conceituada e problematizada no meio acadêmico. E desta forma, oferecer subsídios teóricos para uma discussão profícua e estimulante para os estudantes e sua formação. E também oferecer uma visão crítica quanto aos currículos que encontrarão na educação básica, nas escolas normais, nas escolas

profissionalizantes e na educação prisional, nas quais poderão atuar como: docentes, orientadores ou supervisores e quais proposições e princípios poderão indicar na construção ou reformulação do PPP da instituição que fizerem parte.

Pergunta 04: Os Projetos I, II, III, IV e V se constituem fio condutor de sua formação teórico-prática no curso de Pedagogia?

Gráfico 04 – Projetos como fio condutor na formação



Fonte: Tabela dos dados coletados

Verificando os percentuais do gráfico, vê-se que há uma articulação entre os Projetos I e II, contudo quando o aluno cursa o projeto III há uma tendência à negatividade, os percentuais começam a declinar, isto pode ser explicado porque na fase de Projeto III, é o momento da escolha da área temática, onde os projetos se dividem favorecendo a dispersão. Percebe-se que isto se deve ao número muito amplo de projetos, aquele fio condutor que deveria ser o caminho, ou melhor, o guia, para área de atuação do futuro pedagogo acaba por desvanecer, visto que muitos Projetos IV não dão continuidades aos Projetos III, e quando os alunos chegam ao Projeto V, se mostram indefinidos quanto ao seu Trabalho de Conclusão de Curso.

Quando os projetos foram pensados tinham como proposta unir: pesquisa, ensino e extensão, com a finalidade de serem atividades orientadas: de observação, de regência, de

investigação, de extensão, de busca bibliográfica, tendo como referencial o cotidiano concreto das organizações escolares e não escolares com o propósito de que na práxis, os alunos pudessem romper com os esquemas rígidos e burocratizantes que se encontram na concepção disciplinar e fragmentada dos conteúdos.

Os projetos tendo como objetivo unir teoria e prática, e na tentativa de oferecer ao aluno uma vivência rica, superando a concepção de estágios de final de curso por um processo orgânico de acompanhamento e vivência dos vários processos educativos tal como se desenvolvem nas organizações escolares e não escolares, estariam de modo interdisciplinar, oferecendo ao graduando uma experiência no tripé no qual a universidade está formada, ensino, pesquisa e extensão, consequentemente, estariam capacitados a exercerem a profissão em qualquer campo profissional.

E desta forma, estariam habilitados a trabalhar com um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, que seriam consolidados no exercício da profissão, fundamentados em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética, sensibilidade afetiva e estética, sendo suporte nas execuções das funções de docência, gestão e pesquisa educacional, segundo as Diretrizes Curriculares no Art. 3^0.

Contudo, o que se percebeu pelas justificativas dos alunos é que falta um fio condutor, falta informações/divulgação, falta horário, se o aluno não se matricular perde o fluxo, os projetos não estão no quadro resumo, segundo eles, ainda é preciso ser mais sistemático e que a continuidade dos Projetos leve a um acúmulo de experiências e aprendizagem que influenciem a realidade.

Segundo as justificativas coletas em maio de 2011:

> “Penso também que os Projetos 1 e 2 deveriam ter mais esse caráter teórico prático, nos ambientes não-escolares inclusive.” (Aluno L - 1ºsemestre)
>
> “Eu acho que a partir do projeto III precisa ter continuidade, com os projetos IV e V.” (Aluno M - 2ºsemestre)
>
> “Na prática, graças a condições objetivas, não: muitos alunos não conseguem formar um fio condutor (falta de informação, falta de horário, etc.) A ideia é boa”.(Aluno N - 3ºsemestre)
>
> “Acho complexa a escolha deles, pois divulgação e a ênfase dos projetos são precárias”. (Aluno O - 3ºsemestre)
>
> “O que dificulta essa formação é a pouca divulgação de projetos”.(Aluno P - 3ºsemestre)
>
> “Sim, acho importante, mas a matrícula nestes projetos não é garantia de vaga, é confuso, não há informações, se o aluno não fizer a matrícula perde o fluxo, os projetos não estão no quadro resumo”. (Aluno Q -4ºsemestre)

> "As escolhas dos projetos nos auxiliam e guiam-nos a uma área de maior afinidade e conhecimento para a nossa vida profissional, mais ainda é preciso ser mais sistemático e que a continuidade dos projetos levam a um acúmulo de experiência e aprendizagem que influenciaram na realidade". (Aluno R -5ºsemestre)

> "Porque acabam não se comunicando entre si, sendo projetos 3 oferecidos numa área e quando em projeto 4 não há uma continuidade do mesmo tema, ou dificuldades com o horário nos quais são oferecidos" (Aluno S - 5ºsemestre)

> "Muitos projetos III e IV que deveriam ter forte cunho prático ficam apenas na teoria, o que prejudica a formação dos alunos. A práxis é muito rica e enriquece e direciona o estudo da teoria".(Aluno T -8ºsemestre)

> "Desde o início o aluno não é acompanhado pelo seu futuro orientador, ou até pelas vastas linhas que a pedagogia oferece, o aluno fica perdido".(Aluno U - 8ºsemestre)

Verifica-se pelas justificativas dos alunos que na percepção deles o curso é muito teórico com poucas atividades práticas, isso se deve ao fato que pelo Parecer 252/1969 o caráter tecnicista era evidenciado no curso de Pedagogia. Havia sérias críticas à fragmentação do currículo, a divisão técnica do trabalho, à separação entre teoria e prática entre o especialista e o docente, e o PA do curso de LP da FE/UnB veio para romper com essa visão tecnicista, trazendo uma visão mais abrangente e geral de formação profissional capaz de aliar uma base teórica no tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Pode-se concluir que o desenvolvimento dos Projetos deveria estar mais articulado e organizado com o currículo como um todo, para alcançar seu objetivo. Os dados apontam uma necessidade de articulação maior entre pesquisa, ensino e extensão, segundo os alunos "uma utopia que já foi realidade", esse "fio condutor" está cheio de nós, enovelados, "projetos sem continuidade", "sem devida atenção", "desproporcional para as turmas", "muito mais projetos no diurno do que no noturno", "falta de conexão entre os projetos", todas essas, justificativas encontradas nas respostas dos alunos.

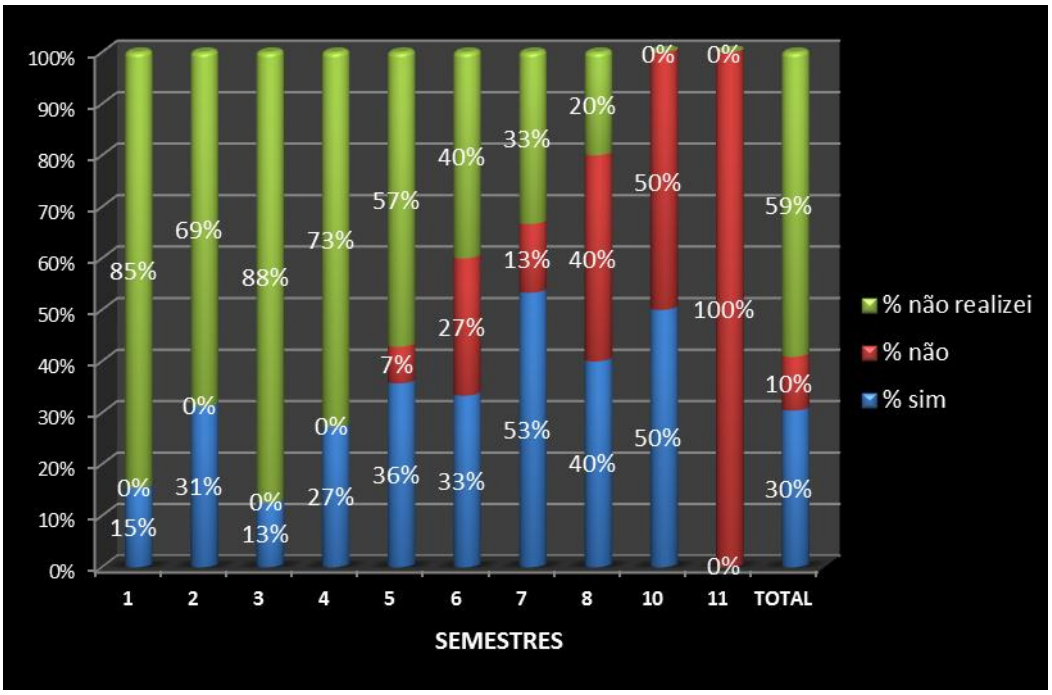
Portanto, na visão dos alunos, os projetos têm seu valor educativo se conseguissem dar conta de seus objetivos, se fossem realmente lugar de pesquisa, ensino e extensão e se os alunos pudessem contar realmente como uma orientação acadêmica, proposta no Projeto Acadêmico, a ajudá-los a encontrar seu foco profissional dentro dos vários projetos.

De acordo com objetivos do Projeto III, ele seria o espaço onde a vivência e a pesquisa aconteceria, é caracterizado por uma prática reflexiva constante dando prioridade a alunos da Licenciatura em Pedagogia, mas sendo facultativo a alunos de outras licenciaturas. A avaliação deverá ser pautada nos objetivos do mesmo e a qualidade do processo de aprendizagem expressa por meio da escrita e/ou outras linguagens e meios que o orientador julgar necessário. (cfe. Orientação para Projeto 3- n^0 2/2004)

Apesar de não fazer parte desta pesquisa, um fato que se revelou intrigante no entendimento do currículo em redes, foi o caso das disciplinas, em sua grande maioria, não ter pré-requisitos. E não ter nenhuma justificativa dos alunos que contemplasse esse aspecto. Verifica-se que é um ponto de análise e discussão pra a reformulação do currículo, pois há algumas disciplinas que um conhecimento prévio é necessário, um embasamento epistemológico se faz imprescindível a fim de cursar a disciplina com maior facilidade e propiciar uma reflexão mais crítica nos assuntos estudados.

Pergunta 05: O estágio supervisionado proporciona experiências efetivas de formação para docência?

Gráfico 05 – Estágio supervisionado e experiências na docência



Fonte: Tabela de dados coletados

Os dados do gráfico revelam que a maioria dos alunos ainda não cursou o estágio (68%), contudo percebem que o mesmo é fundamental para a formação. Consideram como ferramenta capaz de proporcionar experiências efetivas para a docência.

Ao analisar as justificativas dadas pelos alunos a resposta, fica evidente que os alunos aliam o estágio a prática docente e de sua importância na formação como Licenciados em Pedagogia. Contudo fazem várias ressalvas como: falta de orientação do professor do projeto IV, os professores regentes não deixam os estagiários darem aulas, a área de pesquisa do professor orientador limita o espaço criativo do estagiário, pouco tempo para relacionar teoria

com a prática, reflexão quanto à própria postura de docente, muitos professores da FE não dão importância ao estágio, não há acompanhamento pelo professor orientador da escola/turma em que o estagiário se encontra, não há uma relação de diálogo entre a FE, ou orientador e a escola, são poucas horas para: se observar, planejar e de se fazer uma intervenção significativa nas escolas e pouca disponibilidade de projetos IV à noite.

Segundo as orientações para o projeto IV, ele seria realizado em duas fases e corresponde a 240 horas de estágio, sendo necessariamente, a metade realizada em ambiente escolar. E o total representa a metade das horas exigidas nas diretrizes para as atividades de estágio supervisionado. Seu objetivo seria a inserção do estudante nas práticas educativas de modo a privilegiar a constituição da identidade do professor. O Projeto IV é compreendido como a integração do graduando no cotidiano escolar, oportunizando a aprendizagem de ser e estar na escola como um sujeito institucional, participante da construção das relações socioafetivas e da criação solidária do conhecimento.

Representa o processo de articulação da teoria e prática, na perspectiva da contextualização do processo ação-reflexão-ação, de uma escuta sensível, desenvolvendo a capacidade de um olhar observador, de um pesquisador da sua prática e intervenção educativa, propiciando a formação de educadores.

O graduando deveria envolver-se progressivamente a dinâmica e as atividades da sala de aula, tornando-se um **co**docente, a ponto de desenvolver a autonomia e capacidade plena de assumir a regência das aulas. Esta imersão ao cotidiano da escola requer que o graduando se inteire da realidade escolar, conhecendo o projeto politico-pedagógico da escola de maneira a contribuir para a sua efetivação, reflexão e até mesmo, desconstrução e reformulação.

A orientação do projeto se dará em grupo ou individual e corresponderá a 30 horas. Cabe ao graduando fazer um relatório com sua experiência educativa, que poderá ser um diário de bordo, onde de forma processual e personalizada exporá suas observações, indagações, subsídios teóricos consultados, planejamento da atuação docente, ideias norteadoras e etc.

O orientador será a referência que o graduando terá na FE como interlocutor de sua experiência pedagógica e da construção da sua identidade como professor, deve-se assumir um compromisso e responsabilidade que privilegie a escola pública.

Desta forma, conclui-se que os projetos IV que deveriam ser a culminância da proposta apresentada anteriormente de unir: ensino, pesquisa e extensão, e acabam por não atingir aos objetivos esperados. Com isso, há uma dificuldade de identificação do aluno com

seu perfil profissional, que está traçado antes mesmo dele concluir sua graduação na universidade.

Infere-se que a Pedagogia é uma teoria construída a partir e em função das exigências da realidade educacional, abrangendo realidade-processo e realidade–produto, porque abarca em sua própria constituição várias outras teorias que lhe dão o suporte científico, conferindo-lhe um caráter abrangente de significações, próprio do ato educativo em toda a sua dimensão.

De acordo com as DC/2006, o estágio é o momento em que o aluno trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, que serão consolidados no exercício da profissão. Osquais tem como objetivo propiciar vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional, possibilitando o aprofundamento e apreensão dos estudos e a utilização dos variados recursos pedagógicos.

Deste modo, as diretrizes norteiam o projeto do Curso das universidades, faculdades e IES, mas elas têm autonomia para criarem seus próprios projetos político-pedagógico de acordo com as especificações das diretrizes e com o ideal de profissional que desejam formar.

O Projeto Acadêmico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UnB previu uma formação comprometida com o fazer, o pensar e o articular pedagógico, nos mais diferentes contextos socioculturais, e ainda propiciar educadores capazes de planejar e realizar ações e investigações que os levem a compreender a evolução dos processos cognitivos, emocionais e sociais, respeitando a diversidade sociocultural e as diferenças individuais. Além de formar profissionais comprometidos com seu processo de autoeducação e de formação continuada.

E também foi previsto que a teoria e prática estariam articuladas nas formas dos “projetos”, e neste sentido superaria a concepção de estágio de final de curso, por integrar em sua concepção a ideia de pesquisa, ensino e extensão, promovendo de uma forma orgânica o fio condutor de formação profissional, quando oportuniza ao graduando experiências, vivências no campo da prática, que pode ser em espaços escolares ou não escolares, onde se alia teoria e prática.

Segundo discorrido anteriormente, as Diretrizes prevê para o curso de Licenciatura em Pedagogia um mínimo de 3200 horas, onde 300 horas são de estágio supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse do aluno, que podem ser em iniciação científica, monitoria ou extensão.

Sendo assim, as diretrizes estipulam um mínimo de 400 horas de atividades práticas que estariam ligadas a prática de docência e gestão educacional, dando oportunidades aos discentes de observar, acompanhar, planejar, participar, executar e avaliar aprendizagens, tanto do ensino ou projetos pedagógicos em espaços escolares ou não.

E ainda oportunizar atividades complementares que envolvam planejamento e desenvolvimento progressivo do trabalho de cursos, atividades de monitoria, iniciação científica e extensão, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a promover vivênciase experiências em algumas modalidades: educação especial, do campo, quilombolas e outras e em diferentes espaços.

Desta forma, percebe-se que os graduandos de Licenciatura em Pedagogia/UnB não têm clareza dos objetivos do Projeto IV, e do próprio Projeto Acadêmico do Curso por não conseguirem dimensionem que as atividades: de pesquisa e extensão, e ensino estão articuladas em uma rede curricular. Verifica-se que essa é uma fragilidade na gestão do currículo por não promover essa teia de conhecimento, quando não há diálogo entre as áreas dos diversos departamentos da FE, tornando o ensino compartimentalizado, dividido em disciplinas como se o conhecimento não estivesse integrado a uma dimensão maior que é a formação humana.

Percebe-se também que a falta de socialização e de uma cultura de comunicação por meio de espaços públicos de institucionalização de trocas e de reflexões conjuntas, entre escola e universidade, no caso a FE, não propiciam a identificação do graduando com a docência, permitindo que se não consolide um vínculo e uma corresponsabilidade entre a escola que recebeu o graduando e a universidade.

Como citado anteriormente no capítulo I do presente trabalho, verificou-se que mesmo com a implantação da LDB em 1996 e posteriormente, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia em 2006, que passou a ser uma licenciatura, e não mais um bacharelado persiste falhas no sistema de formação de pedagogos, agora também, educadores. Persiste a falta de integração das diversas agências formadoras, falta de comunicação entre os sistemas de ensino que só dificulta e denigre a formação de professores, dando a oportunidade de permanecer a visão negativa à profissão e da própria representação da mesma, como profissão de 2ª categoria na sociedade.

Verifica-se que é necessária uma abertura maior nas discussões do Projeto Político Pedagógico da FE, a fim de oportunizar aos discentes um conhecimento mais aprofundado dos objetivos e propostas curriculares do curso, principalmente dos projetos, com vistas a conceder uma melhor visão dessa fluidez própria do mesmo e no sentido de fornecer mais especificidade quanta a escolha da área de atuação.

Ao término da análise dos dados, foi suscitado o questionamento: Por que é necessário escolher uma área de atuação, se a DC no Art. 5^{0}, diz que o Licenciado em Pedagogia deverá estar apto a exercer a quatorze funções diferente, em espaços escolares e não escolares? O

curso de Licenciatura em Pedagogia não deveria fornecer formação para todas essas áreasvisando a todo complexidade de sujeitos existentes? Ao escolher uma área, o graduando não está de certa forma procurando uma especificidade quanto ao desenvolvimento de seu trabalho pedagógico? E de certa forma não estará procurando o desenvolvimento de uma capacitação? Que incorrerá na busca de uma formação mais especializada e que de certa forma, proporciona o aumento em cursos de especialização, lato sensu e scricto sensu, em universidades públicas e, principalmente, nas privadas.

Desta forma, a visão anteriormente a resolução, era uma visão fragmentada, após a resolução é uma visão muito mais abrangente com novas perspectivas de atuação, no entanto, essa nova visão abre caminhos para vários enfoques dentro dos cursos de Licenciatura em Pedagogia espalhados no país, que não facilita a formação, mas que dificulta própria formação da identidade do profissional, e na própria escolha do campo de atuação. Pois além da atuação nesta nova modalidade – Pedagogo Generalista, uma vez que a nova legislação referente à formação pedagógica atribui a um únicoprofissional, também duas outras funções, que até então, diziam respeito às habilitações de: Supervisor Escolar e ao Orientador Educacional.

Evidencia-se, portanto que as discussões e os embates dentro da formação do Licenciado em Pedagogia ocorrerão por muito tempo, pois sempre urge aquele problema já antigo: O que cabe a Pedagogia? Qual sua especificidade? Assim se faz necessário que as pesquisas educacionais sejam reconhecidas e disponibilizadas para que as discussões avancem para uma definição mais precisa do que é Pedagogia, e do que é ser um Pedagogo, a fim de que a educação brasileira seja a maior beneficiada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa pretendeu analisar a percepção que os graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia têm a respeito do Projeto Acadêmico do referido curso e como se identificam com o perfil profissional proposto pelo currículo em curso.

O primeiro capítulo discorreu sobre a construção histórica do curso de Pedagogia e com se deu ao longo do processo a construção da identidade do curso e o perfil profissional do Pedagogo.

A partir dessa construção histórica ficou evidente que a identidade do curso de Pedagogia, ainda passa por questionamentos, pois apesar de tantos anos de embates e discussões, ainda não há consenso em torno do campo epistemológico da Pedagogia e nem tão pouco se o curso deve ser ou não ser uma Licenciatura.

Há ainda uma cisão no movimento docente, há aqueles contrários à decisão de se ter como base do curso de Pedagogia: a docência, apesar de a reivindicação ser a do movimento nacional liderado pela ANFOPE. Há aqueles que reivindicam o retorno do curso ao título de bacharel em Pedagogia, das habilitações em nível de especializações e há aqueles que reivindicam uma posição mais abrangente e um envolvimento maior das agências formadoras, isto é, das Faculdades de Educação, como sendo um local específico de formação profissional, com o envolvimento de toda sua comunidade.

A partir de 2006 o curso é identificado como Licenciatura em Pedagogia e não mais: Pedagogia, a partir da Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais. A proposta organizada pela ANFOPE em se ter a docência como base comum na formação do Pedagogo, aliando a pesquisa e a gestão também como categorias de formação profissional, foi aceita pelo CNE e tinha como objetivo, no entendimento da ANFOPE, uma formação que proporcionasse uma atitude crítica no docente para analisar os problemas reais do sistema escolar brasileiro.

O segundo capítulo discorreu sobre a criação da Universidade de Brasília, a Faculdade de Educação, o curso de Pedagogia e a construção do Projeto Acadêmico do referido curso. Buscou-se discorrer sobre o caráter inovador que a UnB representou em nível de Educação Superior, destacando as contribuições de Anísio Teixeira e demais Pioneiros na construção da UnB e como influenciou seu Plano Orientador e a própria Faculdade de Educação na formulação de seu Projeto Acadêmico em 2002.

Procurou-se evidenciar a contribuição que o Plano Orientador representou como organizador das ações para inovação do currículo, ao conceder ao aluno liberdade e

autonomia curricular, assim como os sistemas de crédito e a formação específica-profissional. Em consequência, oportunizou melhorar a formação de profissionais qualificados para assumir cargos gerenciais no Poder Central e no desenvolvimento industrial e econômico do país. Era uma formação acadêmica que vinha de braços dados com a pesquisa que influenciou a Faculdade de Educação na formulação de seu Projeto Acadêmico em 2002.

Destaca-se que a Faculdade de Educação ao iniciar suas discussões em 1997, um ano após a promulgação da LDB (1996), com vistas a sua reformulação curricular, avançava na compreensão de um currículo que contemplasse uma formação teórico-prática, capaz de contribuir para uma formação orgânica. Considerava e aliava os avanços científicos e tecnológicos da época, e culmina com a construção do Projeto Acadêmico, em 2002, que representou um avanço para o momento na formação de professores.

O terceiro capítulo objetivou explicitar a metodologia para o desenvolvimento da pesquisa com a delimitação de seu campo de realização. Deste modo, iniciou-se uma explicitação dos objetivos, da abordagem e tipo adotados e participantes da pesquisa e ainda, os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados e na construção da análise dos dados.

Deste modo, procurou evidenciar o caráter qualitativo da pesquisa e numa perspectiva dialética na construção da análise, a fim de conceder informações a respeito do espaço/tempo em que a coleta de dados foi realizada, também compreender a realidade situacional em que FE se encontra e poder fornecer informações importantes na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da FE.

O quarto capítulo teve como ponto central analisar e relacionar os dados encontrados com os documentos norteadores de formação do Pedagogo na FE/UnB, que são o Projeto Acadêmico do curso e as Diretrizes Curriculares Nacionais, e analisá-los a luz desses documentos e dos referenciais teóricos quanto à percepção dos alunos: ao conhecimento do Projeto Acadêmico, ao fluxo curricular, aos Projetos como fio condutor da formação e a percepção do estágio como experiência efetiva de formação para a docência.

Incialmente foi analisada a percepção dos alunos quanto ao conhecimento do documento: Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia, onde foi detectado que a maioria dos graduandos tem conhecimento do PA, mas evidenciou-se pelas justificativas posteriores dos alunos nas respostas seguintes, que os alunos conhecem muito superficialmente as proposições do projeto acadêmico de modo que suscitou a dúvida e quanto ao Projeto I: os alunos não estão aprofundando as discussões no Projeto Acadêmico, acaso houve mudança no proposto e no objetivo do Projeto em anos anteriores? Ou foi a postura do docente,

responsável pelo Projeto em semestres anteriores, que não conseguiu atingir aos objetivos esperados com os recém-chegados ao curso de Licenciatura em Pedagogia?

É sabido que conhecimento não é sinônimo de apreensão, e muito menos de compreensão das finalidades e objetivos propostos, ficando notória a necessidade de um trabalho mais efetivo na informação e compreensão do documento, evidenciando a proposta que o mesmo representa na construção da identidade profissional. Para isso, indica-se que os Projetos I, II e III possam ser mais efetivos seus objetivos de formação profissional.

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

A seguir foi analisada a percepção dos alunos quanto ao fluxo curricular e verificou-se que o conhecimento do curso se dá mais em nível do fluxo curricular do que da proposta do Projeto Acadêmico. Evidenciou-se a necessidade de atuação e de fato, na implementação da Orientação Acadêmica já proposta pelo PA, muitos alunos discorreram que por falta de orientação, se mostram inseguros quanto ao campo de atuação.

Outro aspecto evidenciado foi que o currículo não abarca toda a formação prevista nas Diretrizes Curriculares. O curso de Licenciatura em Pedagogia da FE/UnB tem como objetivo central o magistério na Educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, os outros *locus* de atuação previstos na DC ficam sem uma efetiva formação. Apenas a formação em Orientação Escolar é contemplada no currículo com disciplinas obrigatórias e em Projeto III.

A formação profissional para a docência no magistério em nível de 2^0 grau, Educações nas Prisões e Supervisão Escolar não se encontram contempladas na estrutura curricular e nem no Projeto Acadêmico do curso em Licenciatura em Pedagogia atualmente.

Verificou-se também que a proposta da ANFOPE em colocar a docência como base comum de formação foi aceita pelo CNE ao aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais em 2006, no entanto, ao estipular 3200 horas de formação para um Pedagogo atuar em oito possíveis campos de atuação é viável, é satisfatória? Essa quantidade de horas-aula é capaz de conceder ao aluno uma formação de qualidade, específica a todos esses espaços? Não será essa postura ao formar um pedagogo generalista, colocar na escola um profissional que seja

capaz de atuar em qualquer função? A formação que se recebe na universidade é capaz, é suficiente para formar um profissional desse calibre?

O terceiro ponto de análise foi à percepção dos alunos quanto aos componentes curriculares do Projeto Acadêmico como fio condutor da formação teórico-prática no referido curso, demonstrou-se que os alunos mais antigos, a partir do quinto semestre se mostram mais inseguros sobre a importância e a finalidade do currículo do que os alunos do primeiro ao quarto semestre. Pode-se inferir que nos Projetos I e II em anos anteriores os docentes que atuaram como professores na disciplina não tinham clareza dos objetivos e da dinâmica dos mesmos. Conferindo a esses alunos mais antigos uma apresentação superficial do campo de atuação do Pedagogo e uma frágil identificação com o curso.

Portanto ficou evidente que o currículo proposto pelo PA, um currículo em redes que propicia fluidez curricular ao graduando, não é entendido e vivenciado como tal. Essa fluidez proposta confere ao graduando certa liberdade de escolhas, que ele não se mostra muito amadurecido a usar, por isso a Orientação Acadêmica se faz tão necessária.

Verificou-se que no curso Licenciatura em Pedagogia não há uma disciplina que estude o currículo, apenas em Projeto III que é abordado segundo a lente do professor-orientador, mas nem sempre é oferecido. Isto pode ser pela própria fragilidade do PA ou mesmo, deste modo não há o favorecimento de um posicionamento crítico-reflexivo sobre o assunto. Faz necessária a urgente discussão sobre a dimensão curricular no referido curso a fim de propiciar sua fundamentação epistemológica, conceituação e prática.

A seguir foi analisada a percepção dos alunos quanto aos Projetos; se eles percebem os Projetos como fio condutor de sua formação teórico-prática. Ficou evidente que há falta de integralização e organização dos projetos com o currículo, falta de ligação entre pesquisa, ensino e extensão e falta de orientação acadêmica. Os alunos consideram os Projetos como espaço formativo, mas afirmaram que não tem sido espaço de vivência e prática reflexiva constante.

Outro ponto de estaque foi que os alunos não percebem os projetos como uma rede de formação. Quanto à dinâmica dos projetos, foi percebida que os alunos têm certa dificuldade de compreender sua intencionalidade e percepção de sua efetividade na prática. Acredita-se que se deva a falta de informação quanto aos mesmos e uma falta de clareza por parte do professor ao orientar seu grupo de alunos quanto à dinâmica do projeto e os objetivos a serem alcançados. Além do processo avaliativo não se comprometer de fato com a relação de ensino-aprendizagem, não se organizando como um trabalho desenvolvido ao longo da trajetória nos projetos e que culminará no trabalho de conclusão de curso. Poderia se pensar

em como elencar as experiências do projeto anterior ao novo projeto, mesmo sendo em outra área temática, mas promover a interdisciplinaridade.

Um fato curioso encontrado nas orientações do Projeto III é a recomendação de não se cursar o mesmo projeto mais de duas fases, para que o aluno tenha oportunidade de explorar outras áreas temáticas, assim pode-se inferir que a ideia de fluidez e flexibilidade curricular transmite ao graduando a impressão de "coisa solta", o que não é verdade, se o aluno for o suficiente amadurecido a fazer as escolhas que o habilite a ter uma formação mais completa, a "rede de formação" projetada pelos Projetos o levará a construí-la e ter uma orientação acadêmicacompatível com suas necessidades.

Desta forma, haveria uma consonância maior entre os projetos, haveria uma troca de experiências e possibilidades que resultariam em crescimento para o aluno e forneceriam subsídios necessários a uma formação mais integral.

Na quinta resposta analisada quanto à percepção dos alunos quanto à relação do estágio supervisionado e formação para docência ficou claro da importância do estágio como espaço de formação, a maioria dos alunos aliam o estágio a prática docente. Mas evidenciou-se que os alunos não tem clareza dos objetivos propostos para o projeto IV, o *locus* que se constitui como espaço da prática docente.

Verificou-se que há uma falta de socialização e de uma cultura de comunicação por meio dos espaços formativos. Assim os vários Projetos IV que ocorrem na FE não tornam público as experiências e as vivências desenvolvidas nos vários espaços formativos, e de certa forma não propiciam a identificação do graduando com seu campo de atuação.

Apesar das Diretrizes Curriculares não oferecerem de modo claro a dinâmica curricular, e se posicionar que as instituições formadoras têm autonomia pra a construção de seu PPP que norteará o currículo, a diretriz propôs três eixos de formação que se encontram alinhados com a proposta do PA: docência, gestão e pesquisa.

A dinâmica da avaliação não foi contemplada na coleta de dados, mas fica notório que o momento é oportuno para elencar algumas proposições. De acordo com o PA, a avaliação deve ser encarada da perspectiva de visão micro, na relação da aprendizagem, à macro, a da instituição formadora. E salienta-se a importância da Faculdade de Educação em cultivar no meio acadêmico uma cultura de avaliação, com vistas a monitorar e planejar ações que venham de encontro as reais necessidades da FE, permitindo que essa vivência propicie aos alunos, uma reflexão quanto ao seu aprendizado e aos docentes quanto à sua prática e aos técnico-administrativos um melhor desempenho de suas funções.

Em decorrência desta análise, fica evidente que há necessidade urgente de se pensar em uma reformulação do Projeto Acadêmico, pois esse de acordo com a presente pesquisa, na percepção dos alunos, há fragilidades no currículo em ação.

Denota-se então que é necessária uma ampla discussão do Projeto Político Pedagógico da FE, a fim de oportunizar aos discentes e docentes um conhecimento mais aprofundado dos objetivos e propostas curriculares do curso, principalmente dos projetos, com vistas a conceder uma melhor visão dessa fluidez própria do mesmo e no sentido de fornecer mais especificidade quanta a escolha da área de atuação.

Um aspecto a ressaltar é a necessidade de maior envolvimento dos alunos, e sua efetiva participação nas reuniões de departamentos, colegiados e uma atuação de maneira mais eficaz como Centro Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia FE/UnB.

Conclui-se, portanto que a comissão do Projeto Político-Pedagógico tem um árduo caminho pela frente, primeiro em motivar a comunidade acadêmica nas discussões e planejamento das ações, no sentido de que os pressupostos que embasarão todo o projeto sejam esclarecidos e definidos coletivamente. E lançar metas propositivas a fim de alcançar os objetivos de uma formação profissional de qualidade e de acordo com a Diretriz Curricular Nacional para o curso: Licenciatura em Pedagogia.

Ao terminar esse capítulo, trago a minha reflexão as palavras de Paulo Freire na Pedagogia da Indignação (2000, p.42):

> A minha primeira preocupação quando, como educa-dor, me pergunto em torno da prática educativa que, histórica, não pode estar alheio às condições concretas do tempo- espaço em que se dá, tem que vê fundamental-mente com a maneira como venho entendendo a nossa presença – a dos seres humanos - no mundo. As nossas relações com a História e a Cultura. Se somos seres determinados ou simplesmente condicionados, capazes, porém, de, reconhecendo não só o condicionamento mas sua força, ir mais além dele. Se estamos sendo seres da pura adaptação à realidade miméticos ou, se pelo contrário, atuantes, curiosos, capazes de correr riscos, transformadores, terminamos por nos tornar aptos a intervir no mundo, mais do que puramente a ele nos acomodar ...
>
> O amanhã nem é a repetição necessária do hoje, como gostariam que fossem os dominadores, nem tão pouco algo preestabelecido. O amanhã é uma possibilidade que precisamos trabalhar e por que, sobretudo, temos de lutar para construir.
>
> O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta pelo fazê-lo. (p.27)

REFERÊNCIAS

ARREDONDO, Santiago Castilho; DIAGO, Jesus Cabrezito. A avaliação na educação. In: .**Avaliação educacional e promoção escolar**. Curitiba: IBPEX; São Paulo: Unesp, 2009. P. 27 – 78

ANDRÉ, Maria Elisa Dalmazo Afonso. **Texto, contexto e significados : algumas questões das análises de dados qualitativos.**Cad. Pesq., São Paulo (45): 66-71, maio 1983.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.p.9-19.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Papitus editora,Campinas, SP,6ªedição, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na República Populista.** RJ: Livraria Francisco Alves Editoras. S/A, 1983.

———, Luiz Antonio. **A universidade temporã**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 1980.

CRUZ, Giseli Barreto da.**70 anos do curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais.**Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1187-1205, set./dez. 2009 - Disponível em http://www.cedes.unicamp.brbAcessado em 15/11/2011

Diretrizes Curriculares Nacionais paraLicenciatura em Pedagogia – Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
http://www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 07/11/2011

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**- Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia – Um adeus à Pedagogia e aos Pedagogo**. UCG.2006. Disponível em: www.ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/Josec]CarlosLibaneo.htm. Acessado em: 14/04/2011.

KUENZER, Acácia Zeneide. **Educação Profissional: Categorias para uma nova pedagogia do trabalho.**Disponível:http://www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252b.htm. Acesso em: 24/11/2011.

, Acácia Zeneide e RODRIGUES, Marli de Fátima.**As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática.** Olhar do Professor, ano vol.10, n.001. Universidade Estadual de ponta Grossa, Brasil. p. 35-62

LEMME, Pascoal. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na**

realidade educacional brasileira. Revista brasileira de Estudos pedagógicos, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005

LUCARELLI, Elisa. **Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário.** In: CASTANHO, Sergio e MªEugenia L.M.(Orgs.). O quehá de novo na educação superior. Campinas, SP: Papirus, 2000, p.61-74.

NEVES, José Luis**. Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades**. In: Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo, volume 1, n^0 3, 2^0 semestre/1996. P. 01-05. Disponível: http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf

Plano Orientador da Universidade de Brasília: http://www.pdi.uff.br/images/pdf/multimidia apresentacoes/PLANO_ORIENTADOR_UNB.pdf

RIBEIRO, Darcy. **Invenção e descaminho**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Avenir Editora Ltda., 1978, 136p.

_____, Darcy. **A Invenção da Universidade de Brasília 1961-1995**. Cartas: falas, reflexões, memórias. Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1995.

RISTOFF, D.I. **Avaliação Institucional: pensando princípios**. (2005, p.37-51)

SAMPIERI, Roberto H. **Metodologia de Pesquisa.** McGraw-Hill, 3ª ed. SP, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo.** (2007, p.15)

SAVIANI, Dermeval. **Contribuição a uma definição do curso de Pedagogia** In: Educação: Do senso comum à consciência filosófica. Ed. Autores Associados, 11ªedição, 1992, p.p74-84.

,Dermeval. **AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.** Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa "O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil", financiado pelo CNPq, para o "projeto 20 anos do Histedbr". Campinas, 2005. Páginas 01 a 38.Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acessado em: 04/11/2011.

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

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

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

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994, p.p 120.

SHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia Ângela.**Formação de profissionais da educação no Brasil:curso de pedagogia em questão.**Educação & Sociedade, ano XX, nº 68,Dezembro/99. P. 236

VEIGA, Ilma Passos Alancastro, RESENDE, Lúcia Maria Resende (Orgs.). **Escola: Espaço do projetopolítico-pedagógico**. 10ª ed. Campinas. SP: Papirus, 2010.

UNESCO. SOARES, Maria Susana Arrosa(Org.)**Educação Superior no Brasil.** Porto Alegre, novembro de 2002.

PARTE III - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Escrevendo o meu trabalho de conclusão de curso, cheguei a seguinte conclusão: quero ser docente, como primeira opção, a segunda como: orientadora educacional,mas não sei aonde quero atuar, se no setor público ou no privado.

Gostaria de trabalhar com ensino profissionalizante, ingressar nos Institutos Técnicos Federais no setor público, ou SENAI ou SENAC no setor privado. Mas como primeira opção é trabalhar como funcionária pública, Pedagoga em algum órgão federal, devido à remuneração ser mais atrativa.

Quanto a continuação dos estudos: pretendo num primeiro momento fazer um curso de especialização em Psicopedagogia ou em Educação a Distância, ainda não me decidi, pois são duas linhas que representam para mim o contato diário com a pesquisa, um estudo que tenho muito prazer em desenvolver. Mas uma coisa é certa, quero primeiro trabalhar, para conseguir uma experiência e também poder vivenciar os desafios que a profissão representa.

Fazendo essas especializações desejo ingressar na formação de professores, com a finalidade de subsidiar a minha pesquisa de mestrado, vaga que pretendo alcançar na FE/UnB, pois não pretendo parar os estudos, quero continuar focando meu trabalho na formação docente, por perceber através de minha pesquisa e trabalho de conclusão de curso, as lacunas deficitárias na preparação de docentes qualificados, compromissados com a transformação social.

E depois de fazer o mestrado, ingressar no doutorado a fim de passar num concurso para docente universitário. E continuar estudando, descobrindo novas alternativas, no caminho de me tornar uma pessoa melhor, influenciando positivamente aqueles que estarão ao meu redor, os fazendo perceber que sempre é tempo de recomeçar.

E quero também fazer outras coisas que sempre tive vontade em fazer: fazer um curso de dança de salão, aprender a dar tiros e viajar.

ANEXOS

Diretrizes Curriculares Nacionais: Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006b

Segundo o Artigo 5, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinaçõeslegais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação àsinstâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar emescolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situaçõesem que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientaçõesfilosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e osprovenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temasindígenas relevantes.

> § 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas deremanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias eculturas específicas.

LISTAGEM DOS PROJETOS III:

Os Projetos III estão assim distribuídos: Tecnologia, Educação e Avaliação em EAD, Formação Geral – Multiculturalismo, Saberes, Formação Geral - Inserção Profissional, Formação Geral- Cultura Popular, Formação Geral - Temas Filosóficos -Pedagógicos e Cinema, Formação Geral Filosofia na Escola, Formação Geral Educação Infantil e Inclusão Social, Formação Geral Água Matriz Eco pedagógica, Formação Geral Hist. Formação e Tecnologia, Currículo, Docência e Metodologias - Educação Integral**,** Currículo, Docência e Metodologias-Matemática I, Currículo, Docência e Metodologias - Musíca, Currículo, Docência e Metodologias-Letramento, Currículo, Docência e Metodologias - Matemática II, Currículo, Docência e Metodologias- Alfabetização e Linguagem, Currículo, Docência e Metodologias–Alfabetização, Formação Geral Orientação Profissional, Currículo, Docência e Metodologias– Geografia, Currículo, Docência e Metodologias - Meio Ambiente, Currículo, Docência e Metodologias – Educação do Campo, Currículo, Docência e Metodologias – Inclusão e Alfabetização, Currículo, Docência e Metodologias - Exp. Ped. In, Política e Educação na Formação de Professor, Gestão da Educação - REJUGES, Políticas, Gestão e Tecnologias Educacionais, Formação Docente Inclusiva HUB, Formação Docente Inclusiva – Lúdico, Formação Docente Inclusiva – Linguagem, Formação Docente Inclusiva - Psicomotricidade, Educação Inclusiva Autismo e Psicose, EJA DF Intelectual, Sujeitos da Educação – EJA, Formação Geral - Economia Solidária, Sujeitos da Educação - EJA Portal Brasil, Sujeitos da Educação -Diversidade, Sujeitos da Educação – Representação Social, Currículo, Docência e Metodologias - Ateliê de Projeto, Currículo, Docência e Metodologias - Culturas Infância.