



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A VISÃO DE ESTUDANTES DA FACULDADE DE  
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA SOBRE A  
FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

**FLAVIO HERMANN SOARES ANDRADE**

BRASILIA, JANEIRO DE 2011



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A VISÃO DE ESTUDANTES DA FACULDADE DE  
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA SOBRE A  
FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

**FLAVIO HERMANN SOARES ANDRADE**

BRASILIA, JANEIRO DE 2011

**Flávio Hermann Soares Andrade**

**A visão de estudantes da Faculdade de Educação da  
Universidade de Brasília sobre a formação do pedagogo**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

**Comissão Examinadora:**

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (orientadora)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Dr. Cleyton Hércules Gontijo (examinador)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Mrs. Shirleide Pereira da Silva Cruz (examinadora)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brasília-DF, janeiro/2011

**Flávio Hermann Soares Andrade**

**A visão de estudantes da Faculdade de Educação da  
Universidade de Brasília sobre a formação do pedagogo**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

**Comissão Examinadora:**

---

Profa. Dra. Kátia Augusta Acurado Pinheiro Cordeiro da Silva (orientadora)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

---

Prof. Dr. Cleyton Hércules Gontijo (examinador)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

---

Profa. Mrs. Shirleide Pereira da Silva Cruz (examinadora)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

**Brasília-DF, janeiro/2011**

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a primeira pessoa que me veio na lembrança quando olhei aos céus e agradei a aprovação na UnB: minha avó, Francisca Menezes Soares.

## **AGRADECIMENTOS**

Família, em especial minha mãe e minha irmã que sempre presenciam (e suportam!!) minhas felicidades e lamentações.

Aos meus amigos que são uma escolha para percorrer a estrada e nos aliviar do peso do dia-a-dia.

Aos professores que marcaram minha trajetória educacional e sempre acreditaram na importância e possibilidade do ato de educar.

À minha orientadora, que apesar de ter tido pouco contato na Faculdade de Educação, soube dar a devida orientação para a execução deste trabalho.

À vida, meu muito obrigado por mais esta conquista!!!

ANDRADE, Flávio Hermann Soares. *A visão de estudantes da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília sobre a formação do pedagogo*. Brasília-DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho Final de Curso), 2011.

## RESUMO

O curso de Pedagogia desde sua criação foi alvo de discussão entre legisladores e especialistas em educação sobre a sua especificidade e função no cenário educacional. A começar em formar professores para atuar na educação básica através do Ensino Normal, o curso perpassa por várias modificações, até a sua última versão com a publicação das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, em 2006. Com a ampliação de instituições que necessitam de formadores e educadores, a legislação flexibiliza a criação do currículo nas instituições de ensino para ampliar o campo de atuação do Pedagogo e atender as especificidades locais. Este trabalho possui a prioridade em verificar a formação docente – atuação do pedagogo como professor em sala de aula – realizada pelo curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, buscando resgatar e relacionar a história da formação de professores, o currículo para a formação desses profissionais e a discussão sobre o profissional Pedagogo, juntamente com a modificação do curso na Universidade de Brasília a partir de 2002. Para analisar a visão dos estudantes, foi aplicado um questionário aos alunos formandos com questões referentes ao currículo e a atuação do pedagogo em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Curso de Pedagogia. Formação de Professores.

ANDRADE, Flávio Hermann Soares. *A visão de estudantes da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília sobre a formação do pedagogo*. Brasília-DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho Final de Curso), 2011.

## ABSTRACT

The course of pedagogy since its beginning has been the subject of discussions between lawmakers and education experts about their specificity in the educational setting. Starting to train teachers to work in basic education through the Normal School, the course runs through several modifications until latest version with the publication of the Curriculum course of the pedagogy in 2006. With the expansion of institutions in need of trainers and educators, law eases the creation of the curriculum in educational institutions to expand the field for Pedagogue and meet the specific local conditions. This work has the priority check in teacher training - work of teachers as a teacher in the classroom - conducted by the Faculty of Education at the University of Brasilia, seeking to recover and relate the history of teacher training, curriculum for their training and discussion of the professional pedagogue with the change of course at the University of Brasilia since 2002. To analyze the students' view, was also applied a questionnaire to senior students with questions regarding curriculum and work of teachers in the classroom.

**Key-words:** Education. Course of pedagogy. Teaching formation



“O corpo de ensino tem de chegar aos postos avançados do mais extremo perigo, que é constituído pela permanente incerteza do mundo”.

MARTIN HEIDEGGER

“Mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”.

MONTAIGNE

## SUMÁRIO

	Página
<b>RESUMO</b> .....	07
<b>ABSTRACT</b> .....	08
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I - Memorial Educacional</b> .....	15
<b>CAPÍTULO II – Formação de professores e o curso de Pedagogia</b> .....	24
2.1 Histórico sobre a política de formação dos professores.....	24
2.2 Histórico do curso de pedagogia no Brasil.....	35
2.3 Discussão de grupos e tendências sobre o curso de pedagogia....	38
2.4 A pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia: um embate.....	47
<b>CAPÍTULO III – Curso de Pedagogia na Universidade de Brasília – UnB.</b>	51
3.1 Currículo de Formação dos Professores da Educação Básica.....	51
3.2 Breve histórico sobre as teorias do currículo.....	51
3.3 Currículo de formação do curso de Pedagogia.....	58
3.4 Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.....	64
3.4.1 Os projetos.....	67
3.4.2 Disciplinas optativas e obrigatórias.....	69
3.4.3 Oficinas de tecnologia.....	70
3.4.4 Orientação acadêmica.....	70
3.4.5 Formação ampliada e formação continuada e permanente.....	71
<b>CAPÍTULO IV – A formação de professores na visão dos estudantes da Universidade de Brasília</b> .....	73
4.1 Características Básicas dos Estudantes de Pedagogia.....	74
4.1.1 Expectativas em relação ao curso.....	74
4.1.2 A bagagem cultural.....	74
4.1.3 Escolaridade anterior dos alunos e domínio da língua estrangeira.....	75
4.1.4 Consumo cultural.....	76
4.2 Aplicação dos instrumentos de coleta da pesquisa.....	76
4.3 Análise e discussão dos dados.....	77

<b>Considerações finais.....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>108</b>

## INTRODUÇÃO

A educação é um fator importante para a valorização e o sentimento de pertencimento a uma nação, tendo neste um aspecto significativo de identidade e reconhecimento da sua cultura, bem como uma maior intervenção nas relações políticas com o objetivo da participação coletiva de forma democrática. Com a educação, um país progride na construção de uma cidadania capaz de se relacionar com o outro, valorizar e respeitar as diferenças, bem como desenvolver economicamente para a participação no cenário internacional.

Uma educação de qualidade, ao qual o indivíduo é inserido no contexto cultural, aprendendo as relações, os costumes, direitos e deveres, deve ser iniciada o quanto antes, pois esta formação ocorre a partir do ambiente social (família, comunidade, sociedade) no qual vive a criança, juntamente com o ingresso na escola. Com a família, temos o papel do incentivo da educação dos filhos por meio da própria formação dos pais (capital humano familiar) e pelo investimento nos estudos das crianças (capital social familiar) (CARNOY, 2009). Pela sociedade é preciso o incentivo por meio de políticas públicas através de investimento nos setores – saúde, cultura, educação – ao qual a escola também precisa de forte apoio.

O Estado possui um papel central para fornecer estrutura necessária para uma aprendizagem eficiente nas escolas, através de políticas educacionais (formação de professores, estrutura do currículo, estrutura dos segmentos de ensino) e políticas que exerçam influência no desempenho escolar, mesmo não sendo diretamente ligadas com os aspectos educacionais.

O objetivo geral deste trabalho se dá na tentativa de conhecer o curso de pedagogia na Universidade de Brasília, com o foco maior na formação dos professores, a partir do referencial teórico ao qual relata o surgimento e o desenvolvimento dos cursos de pedagogia, bem como pela análise da visão dos formandos da Universidade de Brasília – UnB sobre a formação do pedagogo por meio do currículo da Faculdade de Educação.

A respeito do curso de pedagogia, Aguiar (1999) descreve três visões em discussão:

- A docência como base da formação do curso de pedagogia, tendo em vista a compreensão das diversas práticas pedagógicas (escolar e não escolar) e sua articulação com as ciências da educação. Uma formação complexa e globalizadora, pois se coloca como distante da formação fragmentada e praticista (imediatismo da prática cotidiana em sala de aula). Esta concepção tem o objetivo de unir a licenciatura e o bacharelado enquanto um curso único a abranger tanto o saber pedagógico quanto a prática de ensino;
- A concepção do curso de pedagogia voltada principalmente para a prática docente em sala de aula, com o aprendizado de metodologias e didática com conteúdos específicos. Um profissional de ensino com o domínio de conteúdos específicos próprios dos segmentos de ensino ao qual poderá atuar (Educação Infantil ou Ensino Fundamental). Esta visão tem o pedagogo atuante mais no contexto escolar do que em ambiente não-escolar. Um currículo centrado em conteúdos/metodologias básicas específica com predomínio na Licenciatura em Pedagogia;
- A concepção da docência de acordo com a segunda concepção, porém voltada para os Institutos Superiores de Educação, não necessariamente nas universidades, ou seja, inserida no Ensino Normal Superior.

O curso de pedagogia da Universidade de Brasília, a partir de seu projeto acadêmico de Dezembro de 2002, relaciona a licenciatura e o bacharelado como um curso único, tendo como base a formação docente do pedagogo essencial; por meio deste, o currículo torna o profissional capacitado para atuar em diversos ambientes (escolar e não-escolar), sendo a docência como exigência básica para todos os formandos do curso. Além da docência, o curso pretende formar os seguintes profissionais:

- Pesquisador educacional (formação teórica, científica e técnica) com a contribuição das ciências sociais e humanas aplicadas à educação;
- Profissional qualificado para participar de projetos de formação em ambientes não escolares, bem como assumir o exercício de atividades não docentes em instituições de ensino (UnB, 2002).

Com a sua reestruturação curricular em Dezembro de 2002, o curso de pedagogia abandonou a fragmentação do profissional formado em habilitações para tentar abordar a licenciatura e o bacharelado em um curso único, tendo em sua base

a formação docente, característica também defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

Existem algumas discussões sobre a formação ampliada e a inviabilidade de uma formação sólida que consiga abranger as competências de um pedagogo com a junção da licenciatura e do bacharelado, pois a abordagem de todas as áreas ao qual pretende o curso pode ocasionar em uma formação superficial, ao qual refletirá na concepção e no reconhecimento de sua identidade quando inserido no mercado profissional. Afinal, para que serve o pedagogo? Em conseqüência, até mesmo sua formação como professor de vários segmentos pode ficar prejudicada em meio à dispersão do curso em tentar mesclar a licenciatura e o bacharelado.

O desenvolvimento deste trabalho será distribuído entre os capítulos da seguinte forma:

- Levantamento histórico sobre a formação de professores, tendo início com as Escolas Normais no Império até a atuação do pedagogo com a criação do curso de Pedagogia, em 1939 (capítulo II);
- Análise sobre a discussão do profissional pedagogo por meio dos estudos de entidades e especialistas na educação, comparando e articulando com as legislações que vigoraram e regulamentaram a profissão até o último Parecer do Conselho Nacional, ao qual publica as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, em 2006 (capítulo II);
- Estudo sobre as teorias de currículo e modelos curriculares sobre a formação de professores nas Instituições de Ensino (capítulo III);
- Investigação da formação docente do curso de Pedagogia a partir de toda análise e ligação com os capítulos anteriores, bem como através da aplicação de questionários aos alunos formandos na Universidade de Brasília (capítulo IV).

## **CAPÍTULO I - Memorial Educacional**

Realizar uma experiência de expressar por escrito um passado distante, porém marcante, é a possibilidade de rememorar alguns fatos nunca mais vividos: lembrar de alguns momentos esquecidos que nos tocam ao ponto de sentir o passado em pleno presente, bem como dar um novo significado a toda vida pelo motivo de ter um novo parâmetro, outro ângulo não visto quando vivenciávamos o momento. Quando nos distanciamos dos fatos já passados, podemos ter uma visão até então não percebida enquanto estávamos totalmente inseridos naquele ambiente.

A periodização, aqui, será feita com o desenvolvimento em três tempos: a primeira divisão será uma cronologia feita com a minha experiência escolar anualmente, a partir da pré-escola. A segunda será de acordo com as escolas que freqüentei. Por fim, a última divisão será de acordo com os fatos mais marcantes no decorrer da minha trajetória.

### **Começo ou meio?**

A minha vida escolar teve início com meu ingresso em um Jardim de Infância no Plano Piloto. A pré-escola para a grande maioria das pessoas é um pouco amarga pela separação do aconchego do nosso lar para adentrar em um espaço estranho, disciplinado e incoerente com toda energia a pleno vapor das crianças. Na minha percepção foi doída pelo fato de ter uma proximidade forte com o lado materno e ser obrigado a destinar um tempo do meu dia para ficar com pessoas estranhas, crianças com a idade próxima a minha, porém não tão fáceis de interagir e com dificuldades na relação de coleguismo. Sempre quando minha mãe ia me deixar na escola, eu dizia: - “Mãe, me busca cedo”. Os cancerianos são apegados à família. Por acaso o leitor acredita em astrologia? Pois se disserem para mim que os cavalos voam, eu não duvido. Na altura do campeonato, nada me surpreende, mas apenas algumas coisas me emocionam.

Nesse momento da infância é estranho tentar trazer a memória o momento do aprendizado da leitura das primeiras palavras, as sílabas e as diversas famílias de A a Z. Não me lembro do momento que consegui decodificar os códigos aprendidos na escola, mas o método utilizado pela professora foi a separação do alfabeto em diversas famílias e sílabas para a partir dos recortes das frases como “Ivo viu a uva”, se chegar a um texto mais completo e elaborado.

Minha estadia neste Jardim de Infância foi curta. Logo fui para uma escola de freiras. Nesta escola aprendi boas ações que me fizeram uma pessoa com um caráter no mínimo suficiente para conviver em sociedade. A aprendizagem da leitura e escrita teve início nesta escola e sempre fui um aluno quieto. Uma espécie de lobo da estepe: introspectivo, calmo e realmente muito observador.

O primeiro ano da pré-escola foi feito em uma escola pública, mas a partir do segundo ano fui matriculado em uma escola particular, e é nessa escola que fiz a maior parte de minha formação como aluno e como pessoa. Já no 2º período da pré-escola a professora não avaliou meu desenvolvimento compatível com o dos demais alunos, pedindo a minha mãe que eu repetisse o ano antes de continuar a subir os degraus do grande muro. Minha mãe, acredito que coerente e agindo como mãe, respondeu a altura e assumiu a responsabilidade de me deixar continuar os estudos, tendo de repetir, se repetir, no próximo ano por ser o último da pré-escola.

A partir da subida ao degrau para o 3º período fui tendo um maior contato com os números. Em relação à leitura (letras, sílabas, palavras), não tive uma grande motivação inicial, com professores pedindo apenas para separar sílabas e escrever no caderno de caligrafia. Já com os números, tive maior interesse e facilidade em realizar contas, aprender as primeiras operações. Somar, dividir, subtrair e multiplicar era a brincadeira da escola, desde a memorização da tabuada e estudos ao envolvimento de problemas cotidianos. Talvez esta seja a palavra chave de um grande aprendizado: utilizar o cotidiano, o meio que o aluno está inserido para depois avançar nos estudos mais complexos.

Na quarta série inicia uma maratona. O trauma escolar veio com a única reprovação nesta série. Reprovar? Por que? Não consigo achar significado na aprendizagem dos conteúdos. Então por qual motivo devo reprovar? Enfim, a verdade é que foi dolorida e amarga. Mais um ano com a mesma repetição e o blábláblá de sempre.



No parágrafo anterior lembro-me de ter colocado a palavra “maratona”. Vamos ao significado: quarta, quarta, quinta e sétima. Todas essas séries tive o desejo de freqüentar por mais tempo a escola e por isso fiquei para recuperação. O interessante observar é que nunca fiquei devendo pontuação na matéria bicho papão da grande maioria dos alunos: a matemática.

A brincadeira de passar de ano sempre no limite se tornou tão perigosa que acabei ficando em dependência em duas disciplinas na sétima série para o ano seguinte. Desta forma, acabei mudando para uma escola mais próxima de casa pelo motivo de estudar também no período ao contrário dos estudos, isto é, realizar a dependência.

Algumas dificuldades financeiras fizeram-me ir para uma escola pública no meu último ano do segundo grau, hoje denominado de ensino médio. Agora sim uma escola laica e com mais vida. Antes de conhecer, tinha a impressão de ser uma escola perigosa, com professores mal preparados e preguiçosos, alunos de difícil convivência e infra-estrutura obsoleta. Tirando a impressão dos alunos e da escola, tudo era verdade. Apesar das dificuldades de ensino, tive grandes experiências e conheci grandes amigos.

Essas foram as três escolas que freqüentei antes de iniciar o curso superior. As duas primeiras escolas me deram alguns conhecimentos e poucas experiências dentro do seu ambiente. Todavia, a “vontade potência” foi desenvolvida sem dúvida na escola pública. É certo que o ensino público é muito defasado em relação às escolas particulares, mas a vivência sem hipocrisia e com as dificuldades reais da vida são encontradas mais naquela do que nestas. Não desmereço nenhuma, pois todas foram relevantes em minha formação. Mas, talvez até mesmo pela minha idade na época, a escola do último ano no ensino médio trouxe uma maior reflexão sobre a dificuldade das pessoas para terem um diploma e um lugar ao sol.

As experiências escolares foram significantes e algumas serão levadas iguais às cicatrizes que ficam para nos lembrar dos erros cometidos e assim evitar a sua reincidência. Outras irei carregá-las para lembrar o quanto fui exemplar em algumas ações e guerreiro nas conquistas estabelecidas.

Toda essa trajetória até então antes de imaginar cursar algum curso superior foi feita de uma maneira tranqüila no olhar a partir de hoje. Como no momento era um martírio e stress quando chegava a semana de provas, e hoje aquilo não foi nada demais. Quando crescemos, enxergamos os problemas decorrentes na

infância e na adolescência como algo simples de se vivenciar, e até mesmo as emoções vão ficando ao largo na medida em que se passam os anos.

Gostaria de enfatizar um momento e um espaço que foi/é marcante para mudar o rumo do meu destino. Quando fui estudar na escola pública próxima a minha casa, comecei a freqüentar a biblioteca desta escola. Um lugar espaçoso, aberta também para a comunidade passar o dia: estudar, recitar, rasurar e pensar. Sou muito ligado em sinais, com momentos dos mais ordinários algumas vezes vistos com algum significado, algum motivo e relevância. A mudança para esta escola não foi algo por acaso simplesmente, mas um fator chave que mudou de vez o rumo de minha trajetória, pois desta biblioteca consegui várias conquistas. Na mesma freqüência que são construídos bares e igrejas nas cidades, deveriam ser feitas várias bibliotecas em cada esquina. Enfatizo aqui sem desmerecimento das escolas, mas comecei a ter um aprendizado eficiente a partir do final do ensino médio, quando a partir de alguns contatos na biblioteca e pelo esforço pessoal obtive uma disciplina nos estudos e tive várias conquistas. Da biblioteca, houve uma poesia feita em 24/10/2008. Logo abaixo, o poema “Biblioteca JK”:

### **Biblioteca JK**

“Ali está a senhora quieta na cadeira  
 Trabalho repetitivo, mecânico, calmo...  
 Cola, carimba, fecha, empilha  
 Talvez entediada, preocupada com a casa  
 Mas sempre a gentileza estampada na cara

No balcão, os doutores, professores  
 Ou simplesmente gente  
 Talvez humanos...  
 Lendo e acumulando sabedoria  
 Passando o tempo, procurando alegria

Nas mesas, sonhos e metas  
 Esforço, dedicação, motivação  
 Sonho? O sobrevivência?

Nunca se sabe...

Na verdade, cada um carrega seu doce amargo na boca

Mais um dia, mais uma labuta

Em um local cheio de desejos... mal desejados”

Ressalto que o estudo, a trajetória de se estudar para ser aprovado no vestibular foi um dos fatos mais marcantes tanto em relação aos conteúdos da prova que faz com que a pessoa sinta-se mais confiante, mais segura e com uma bagagem adquirida mesmo após a prova, quanto o desafio que tem pela frente para conquistar algo. Vejo o vestibular como a primeira prova de fogo de uma pessoa, em que todos deveriam passar por este rito de passagem, mesmo conseguindo ou não a aprovação. Não consigo imaginar o vestibular como apenas uma prova de decoreba para o aluno memorizar algumas fórmulas e depois não levar mais nada em conta. Pela minha experiência, as disciplinas de humanas foram relevantes mesmo após a prova, pois com elas pude ter uma consciência mais crítica dos fatos, dos links que vamos fazendo de um acontecimento ao outro.

Mesmo sem cursinho, com alguns materiais oferecidos pela biblioteca, e algumas disciplinas tendo que aprender desde o começo por ter uma formação superficial durante a época escolar, fui levando adiante os estudos para a aprovação no vestibular. Com muita garra, confiança e motivação diária, estudava de segunda a sábado, com uma disciplina nunca tida na época da escola e buscada do além. Digo do além porque essa cobrança não era feita em nenhum lugar. A minha família não cobrava tanto um curso superior em minha formação no momento, desejando apenas uma formação em nível médio para conseguir um emprego e depois disso custear minha própria faculdade.

A primeira tentativa se deu na opção do curso de Ciências Sociais. Sem grandes resultados e por influência de algumas pessoas, acabei optando no próximo vestibular pelo curso de Pedagogia. Estava em um momento difícil, pois me cobrava como se esse fosse o último vestibular, e caso não tivesse êxito, tentaria arranjar um emprego e entrar no ciclo sem fim da mão-de-obra pouco remunerada e com grande carga de trabalho. Isto é, sem grandes expectativas de crescimento, poderia entrar num grande furacão sem fim.

Com a aprovação no vestibular fui ganhando mais segurança nas conquistas pessoais. O ingresso em uma universidade pública tão falada por professores, escolas, amigos e familiares me fez uma pessoa mais confiante na trajetória de conquistas pessoais. Mesmo com os vários mitos que se tem de uma universidade pública, quando há um ingresso, a sua imagem vista pelos outros muda de foco, ou seja, de ângulo, e isso interfere no próprio pensamento sobre si mesmo.

A universidade abriu algumas portas e trouxe possibilidades para ter um avanço nos estudos e outras conquistas. A partir do meu ingresso, fui indicado por um colega para lecionar matemática em uma instituição de acompanhamento pedagógico e aulas particulares na minha cidade. Na verdade, essa prática me deu uma maior motivação em continuar os meus objetivos, pois era um ofício ao qual utilizava o raciocínio, buscava outras fontes para fazer um bom trabalho, além do que era uma forma de estudar para outras provas.

A Universidade de Brasília foi ao mesmo tempo um encanto e desencanto. Encanto por realmente encontrar grandes personagens que fizeram diferença em minha formação, com indicação de grandes materiais, bibliografias e bons diálogos nos corredores da faculdade. O encanto de encontrar uma cidade em meio à grande capital. A universidade é uma cidade à parte, com pessoas de várias origens, regiões, culturas e hábitos diferentes.

O desencanto se deu com algumas divergências entre a teoria e a prática, entre o discurso e a própria ação de alguns personagens. Professores dinossauros ainda se imaginando em uma ditadura militar, com metanarrativas salvacionistas universais que se encaixam em qualquer modelo, não levando em conta as atuais circunstâncias com a diversidade de problemas, efeitos e conseqüências de cada região. Um modelo ultrapassado, cultuando grandes pensadores que servem hoje como história, mas não como modelo de concretização de algo. E o pior: esses modelos pregados quase em cartilhas não servem nem mesmo para a própria didática utilizada pelos docentes. Estes, com discurso pomposo, clamam por uma prática não oferecida nem mesmo em suas aulas.

**Entre a emoção e a razão: sobreviver ou sonhar?**

Como disse no decorrer do texto, o ingresso em uma universidade na verdade foi mais um adiamento para o mercado de trabalho para adquirir uma bagagem de conhecimentos. Digo isso porque pensava antes de ingressar na universidade a conquista de outro objetivo. Este visto em nossa capital como a grande conquista, o esplendor e outra vez uma admiração por alguns que conseguem esta vitória. Como a cada dia ouvimos nos jornais os grandes problemas de se manter em um emprego, a dificuldade de se adquirir um primeiro trabalho, como as exigências pedidas não compatíveis com a pouca idade de um jovem, isso vai gerando uma angústia em não se conseguir alguma coisa mesmo após uma formação em uma instituição pública.

Na procura do estágio, sempre fui barrado por questões de sexo. Muitos não abriam as portas do mercado pelo único motivo de ser masculino, ser homem. Um curso que ainda torna privilégio a atuação do sexo feminino, sendo parcial e discriminativo no sentido de separar e avaliar desigualmente quando seleciona os currículos de cada estudante.

Na verdade, a barreira de conseguir um estágio hoje é visto como algo positivo. Das dificuldades tento encontrar algum significado, algum símbolo para justificar os problemas momentâneos de cada situação. É o famoso olhar do pessimista e do otimista: aquele enxerga riscos, este observa possibilidades. No meu caso, o impedimento de realizar o estágio me propiciou a seguir com minhas aulas particulares e ter uma maior riqueza que um jovem pode ter: tempo. Com ele, fui mirando em outras conquistas não tanto pelo sonho, mas sim pela viabilidade que poderia me fornecer para conseguir realizar sim os sonhos previstos.

Sem estágio, mas com uma renda ao menos para custear meus gastos, me dediquei boa parte do tempo para estudar e ter outra conquista. Na biblioteca, fui adquirindo bagagem para outra prova. Esta talvez mais concorrida e difícil pelo fato de nunca ter visto a matéria. Quando falamos de sobrevivência, mercado de trabalho e Brasília, fica fácil imaginar de qual prova estou me referindo: concurso público. A dificuldade em conseguir uma aprovação em algum concurso foi aliviada pelas quase aprovações que fui adquirindo. Um ano e meio de muita labuta, controle emocional e garra para chegar a algum lugar. Mais uma vez uma corrida solitária para ganhar da minha sombra, dos meus medos, das frustrações, dos cursinhos que são vistos nas propagandas como a solução dos problemas, do próprio cansaço

diário, mas ouvir a sua voz interna dizendo para seguir em frente, mesmo enxergando grandes muros de concreto a sua volta.

É claro que o estudo para concurso público em sua maioria não ocorre pelo sonho do estudante, mas sim pela sobrevivência. Não enxergo concurso público como um fim, mas um meio para chegar a algum lugar sonhado. Não me lembro das tentativas que fiz para conseguir uma nomeação. Aprovação era o combustível para continuar e saber que estava no caminho certo, mesmo da permanência em ser apenas aprovado, próximo ao número de vagas, mas não nomeado.

“Quando se deseja alguma coisa, a última coisa que deve ser levada em conta é o tempo”. Essa é uma frase que escutei de algum colega que foi dita de um professor de cursinho pré-vestibular. Não levei em conta o tempo, mas sim o processo, o navegar pra se chegar ao porto, o caminhar, o buscar.

Com tantas bolas na trave, sabia que o fim estava próximo, a conquista só precisava de mais algum tempo, uma dedicação maior. Tendo essa percepção, cheguei a trancar o semestre na Universidade para me dedicar exclusivamente para concurso público. Agora sim trancafiado diariamente na biblioteca, com contato de alguns amigos, materiais oferecidos, dúvidas sendo trocadas coletivamente, levei com força a energia propulsora para acabar com o tormento da quase aprovação.

### **“Fiz bandeira desses trapos, devorei concreto e asfalto”**

Em uma manhã, o segredo escondido para toda família. A reza sendo feita nos bares, a dor amenizada com um gole de vinho. A razão pedindo exclusividade, mas a emoção clamando por algum escape para amenizar o fardo da existência. Do segredo, em uma manhã com o sol a pino, me levei adiante até uma *lan house* para verificar a realidade, a verdade nua e crua, sem fantasias nem ilusões. Como todo brasileiro, é a hora de todas as rezas, todas as promessas, todos os pedidos. O último suspiro, a respiração rápida, curta, o pulsar sentido na garganta, o batimento forte e veloz. Após a verdade, um sentimento de dever cumprido, o alívio imediato, a respiração longa, e a pergunta: E agora, como lidar com tudo isso?

Um concurso guardado o dia do resultado para todos. Diferente de todos outros, quando fazia alarde para todos sobre o dia do resultado, a esperança ou o

desencanto de ser aprovado, este foi atípico. Fiquei comigo, calado, silencioso e taciturno até o dia da verdade. A partir daí veio a externalização do grito interno, o desabafo, o peso diminuído em minhas costas, a vida vista de outro ângulo novamente, um novo olhar para seguir adiante e ao mesmo tempo a busca de outro preenchimento a ser colocado no lugar deste objetivo alcançado.

Novamente mais uma aprovação. Esta me trouxe alguns benefícios, dores, dificuldades em gerenciar o tempo, conquistas materiais, experiências de vida, outra forma de enxergar o mundo, as pessoas, tudo ao meu redor. Hoje, atualmente, além de ser um futuro pedagogo, trabalho na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Para fazer o desfecho desta pequena autobiografia, deixo aqui um trecho de uma música que remete a várias coisas, ao cotidiano, ao dia-a-dia que nos entorpece com a rotina, mas nos alivia com o suspiro da brisa, a tudo que nos sufoca e ameniza ao mesmo tempo.

“(...) eu não estou interessado em nenhuma teoria  
nessas coisas do oriente, romances astrais  
minha alucinação é suportar o dia-a-dia  
meu delírio é a experiência com coisas reais

um preto, um pobre,  
um estudante, uma mulher sozinha  
blue jeans e motocicletas, pessoas cinzas normais  
garotas dentro da noite...revólver:"cheira cachorro"  
os humilhados do parque com os seus jornais  
me interessam  
amar e mudar as coisas me interessa mais

um corpo cai do oitavo andar  
a solidão das pessoas nessas capitais  
a violência da noite...o movimento do tráfego  
amar e mudar...amar e mudar  
amar e mudar as coisas me interessa mais(...)”

Composição: Belchior

## **CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA**

A propósito de relatar as atuais políticas nacionais de formação dos professores, tendo como significância maior a formação dos profissionais das séries iniciais, este capítulo tem como objetivo o resgate histórico para entender a atuação do Estado e a construção da identidade do profissional da educação a partir das políticas desde o Império, tendo origem com a escola normal, e atualmente com os cursos de pedagogia nas instituições de ensino superior.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 exerce no país uma modificação legal quanto à formação dos professores das séries iniciais, pois antes tendo a possibilidade da formação em nível médio ou superior, o art. 62 vem exigir a formação em universidades ou em institutos superiores de educação, com a formação em cursos normais de nível médio como formação mínima, em caráter transitório, de acordo com o Título IX, art. 84, parágrafo 4º. Desta forma, a conquista em elevar toda formação docente em nível superior promove a possível valorização e qualificação dos profissionais da educação, trazendo em consequência a elevação da qualidade na educação básica. No entanto, não é uma simples relação de causa e efeito que a formação em nível superior trará a qualidade em todos os níveis de ensino, pois as Instituições de Ensino Superior devem estar compromissadas com suas políticas institucionais na valorização e integração das licenciaturas.

### **2.1 HISTÓRICO SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

O marco histórico da extensão do ensino primário para a população, no sistema público de ensino, democratizando a educação primária a todos os segmentos da população ocorre através da Revolução Francesa. A conquista do poder através da burguesia e a necessidade de qualificação para o trabalho urbano fizeram das escolas uma expansão do ensino a toda população, pois as exigências do trabalho e da própria cidade precisavam de mão de obra mais qualificada do que



os ofícios realizados no campo. Além do que, a necessidade de expandir o sistema público de ensino concretizou a atuação do Estado na formação dos professores, institucionalizando a instrução pública pelos ideais liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população.

No Brasil, antes mesmo da criação das escolas de formação dos professores para as escolas primárias, já existia uma preocupação na seleção dos docentes para atuar na educação primária. Com a Lei 15/10/1827, surge a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. (TANURI, 2000, p. 1). Essas escolas possuíam uma formação aligeirada, com a relevância do domínio do método, sem bases teóricas para o professor atuar nas escolas primárias.

O surgimento das escolas normais brasileiras ocorre a partir da reforma constitucional em 12/8/1834, aonde a descentralização para as Assembléias Legislativas Provinciais tinha o objetivo das províncias coordenarem o nível primário e secundário nos respectivos territórios, ficando a cargo do governo central a gestão do ensino de todos os graus na capital do Império e do ensino superior em todo país.

A primeira escola normal brasileira surge na província do Rio de Janeiro a partir da lei nº 10, de 1835. Esta escola era regida por um diretor que exercia também a função de professor, e era composto pelo seguinte currículo:

- Ler e escrever pelo método lancasteriano;
- Quatro operações e proporções;
- A língua nacional;
- Elementos de geografia;
- Princípios de moral cristã.

A partir da lei provincial 1.127, em 4/2/1859, surge a criação de outra Escola Normal na capital, com duração de 3 anos e com o seguinte programa:

Língua nacional, caligrafia, doutrina cristã e pedagogia (primeira cadeira); aritmética, inclusive metrologia, álgebra até equações do segundo grau, noções gerais de geometria teórica e prática (segunda cadeira); elementos de cosmografia e noções de geografia e histórica, principalmente do Brasil. (Moacyr *apud* Tanuri, 2000, p. 4)

Nesta época, as escolas normais não passavam de turbulentas instituições que se dissolviam a qualquer tempo, sem a preocupação do Estado na gestão do ensino e na sua infraestrutura. Algumas características comuns destas escolas foram: organização simples da didática do curso, currículo rudimentar com uma única disciplina na formação pedagógica, infraestrutura (do prédio, instalação e equipamento) precária e alvo de constantes críticas nos documentos da época (TANURI, 2000). A predominância da sociedade agrária, de base escravocrata, e o baixo prestígio da profissão faziam com que o investimento nas escolas normais fosse reduzido. Importante ressaltar que os egressos do curso não precisavam realizar prova de admissão para atuarem como docentes assim que formados, ficando limitado apenas a uma política de protecionismo com baixo rigor e isonomia na contratação dos professores, o que ocasionava um magistério de baixo nível na qualificação dos professores, e no entanto, mesmo com a facilidade em se ter uma profissão, o baixo prestígio e o parco salário eram impeditivos para a procura ao ingresso nas escolas normais.

Somente a partir de 1870, com o ideário liberal de democratização, da obrigatoriedade da instrução primária e da importância do ensino na construção e desenvolvimento do país que as escolas passaram a ter certa relevância ao Governo Central.

O descaso, o fraco atendimento e a baixa procura dessas escolas normais fizeram com que o Estado realizasse outra política na formação de professores, desta vez com menos ônus aos cofres públicos. Para solucionar os problemas das escolas normais, pensou-se na criação do “professor adjunto” (ibid), uma inspiração de origem austríaca e holandesa, aonde o futuro docente realizava uma espécie de estágio a ser acompanhado pelo professor da escola primária, atuando como auxiliares, sem nenhuma base teórica. Com o objetivo de reverter a baixa procura das escolas normais, ao invés de criar mecanismos de visibilidade para a profissão docente das escolas primárias, o Estado executava políticas com o intuito de diminuir os gastos com programas meramente voltados para a prática na formação dos professores.

Os primeiros anos de Império se resumem a baixa procura na formação docente das escolas primárias e um Estado ausente no investimento em políticas públicas as escolas normais. Em 1867, o país registrava apenas quatro (04) escolas

normais ativas no cenário brasileiro: em Piauí, Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro (TANURI, 2000).

Em 1868, algumas mudanças de caráter ideológico e político deram o sentido à educação como propulsora ao desenvolvimento da nação (BARROS *apud* TANURI, 2000), e a partir desta ideia, acreditavam que a difusão do ensino era um fator importante para o progresso do país. Juntamente com esta idéia, algumas teses foram discutidas, como: obrigatoriedade da instrução elementar, liberdade de ensino em todos os níveis, cooperação do Poder Central no âmbito da instrução primária e secundária nas províncias.

Com o reconhecimento da educação como fator relevante no desenvolvimento do país e na preocupação do governo central em criar e subsidiar a instrução primária e secundária, as escolas normais passam a ter alguma constância e importância no cenário brasileiro. Em 1879, começam a surgir alguns projetos com o foco nas escolas normais, concedendo a faculdade do poder central em subsidiar as escolas nas províncias. Esta época também se inicia a modificação do currículo e a abertura do acesso das mulheres no magistério. Segundo Tanuri (2000), como medida de solucionar o problema da mão-de-obra, pelo fato do baixo prestígio e pequeno salário, a abertura do mercado às mulheres faz com que o Estado resolva a baixa demanda de formandos nas escolas normais por meio de medidas paliativas, ou seja, permite o ingresso as mulheres nesse ramo de trabalho, entendendo como uma profissão de extensão às práticas maternas, aumentando assim o número de profissionais, porém, sem modificar o desprestígio do ofício. “A feminização precoce do magistério tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão” (TAMBARA *apud* TANURI, 2000).

A modificação e enriquecimento do currículo nas escolas normais começam anos antes ao final do Império. Com o decreto 7.247 (Reforma Leôncio de Carvalho), o currículo deveria abranger as seguintes matérias:

Língua nacional; língua francesa; aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios

(para os alunos); trabalhos de agulha (para as alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos) (TANURI, 2000, p. 67).

Apesar da descaracterização inicial das escolas normais como uma instituição relevante na formação de professores para atuação no ensino primário, ao final do período monárquico ocorreram algumas ações para aumentar o número de escolas nas províncias. No entanto, as disparidades da formação, em virtude do subsídio e da gestão ser descentralizada às províncias, caracterizaram algumas diferenças na formação dos professores, uma problemática posta em debate no período republicano.

O início da primeira república não trouxe grandes mudanças quanto ao ocorrido ao final da monarquia. O país ainda com o predomínio da sociedade agrária, apenas deslocou o seu eixo econômico para os estados produtores de café, tendo um país oligárquico com fortes relações políticas no desenvolvimento de cada região. A constituição republicana de 24/2/1891 não teve grandes diferenças em relação ao período monárquico, trazendo a descentralização para estados e municípios como formadores da instrução primária e profissional, incluindo o ensino normal, algo já proveniente do Ato Constitucional de 1834. À União, pertencia a competência para legislar sobre o ensino superior e secundário nos estados.

Com a economia e o poder deslocado e centralizado aos estados produtores de café, há grandes disparidades no crescimento e desenvolvimento de cada região do país, e em virtude dessas diferenças, ocorrem algumas mobilizações nacionais com projetos de exigência da cooperação da União na formação dos professores das escolas normais, evitando assim diminuir o desequilíbrio financeiro entre os Estados no financiamento e organização dos sistemas de ensino. Todavia, apesar da mobilização e elaboração de vários projetos, o governo federal não exerce grandes participações no ensino primário dos estados, e estes, independentemente e de acordo com os seus reformadores, exercem suas ações nos respectivos sistemas de ensino.

Alguns estados tiveram grandes reformas em seus sistemas. O estado de São Paulo, o qual fazia parte do pólo econômico da época, teve grandes avanços nas reformas das escolas de formação de professores, sendo exemplo e referência em outros estados. Com a reforma realizada em março de 1890, sob direção de Caetano Campos, o currículo da escola normal foi ampliado em sua parte propedêutica, contemplando as escolas-modelo anexas, baseados nas idéias de

Pestalozzi sobre os processos intuitivos de ensino e contratando professoras diretas de formação norte-americana. Alguns destaques desta reforma foram:

A criação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); a criação dos 'grupos escolares', mediante a reunião de escolas isoladas, com o ensino graduado e classes organizadas segundo o nível de adiantamento dos alunos; a criação de um curso superior, anexo à Escola Normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios (TANURI, 2000, p. 69).

Na década de 20, o estado de São Paulo expande o ensino primário através da diminuição da carga horária e da redução do tempo dos cursos de formação do magistério. Esse modelo pertencia a ideia do máximo pelo mínimo com o ensino reduzido para atender a demanda de toda população. Baseado no desenvolvimento educacional europeu, três correntes influenciavam o sistema educacional brasileiro: "educador público", ao qual defendia a democratização da educação completa de acordo com a sociedade industrial; o "industrial trainer", que tinha caráter predominante de preparo ao trabalho industrial; e os "velhos humanistas", que tinham a nostalgia pelo retorno da educação clássica para formação integral do homem (WILLIAMS *apud* TEIXEIRA, p. 92, 1977). A terminologia do "industrial trainer" teve predomínio no Brasil com a popularização da educação com programas mínimos da educação primária, aliando o treinamento industrial com a extensão de ensino a todas as camadas da população (TEIXEIRA, 1977).

Nesta mesma época surge o dualismo na trajetória educacional destinado àqueles que desejassem o ensino superior e os interessados na realização da escola normal. Com o curso complementar em continuação ao primário, surge a espécie do curso primário superior, propedêutico à escola normal, e o secundário, de caráter elitizante, era realizado para os interessados em ingressar no ensino superior. Vários estados introduziram o curso complementar como preparação para a escola normal. Desta forma, tínhamos o currículo propedêutico como curso complementar, e a escola normal como profissionalização para atuação no ensino primário.

Esta época também é caracterizada pelas influências dos ideários escolanovistas, em contraste e contrapondo-se a educação tradicional. Muitas críticas da época se davam ao predomínio dos estudos da cultura geral na formação

das escolas normais, exigindo também os conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e os métodos e técnicas de ensino adaptados para o perfil destes estudantes. Algumas reformas incluíram o conjunto de normas didático-pedagógicas e introduziram novas disciplinas de formação profissional, como história da educação, a sociologia, a biologia e higiene, o desenho e os trabalhos manuais (NAGLE *apud* TANURI, 2000).

Com os princípios do escolanovismo, a pedagogia muda o seu olhar para as questões educacionais. Nesta época, palavras como método analítico, escola nova, ensino ativo pertenciam ao cenário educacional. A pedagogia passa a ter uma abordagem técnico científica, o qual alguns críticos comentam essa mudança como uma visão ingênua da educação, enxergando nas abordagens metodológicas e na distribuição dos conteúdos uma suposta neutralidade. (NAGLE; SAVIANI *apud* TANURI, 2000).

Ao final da Primeira República, os ideais da escola nova permeiam os debates entre os profissionais da educação, realizando conferências, seminários, reuniões, e exigindo uma política nacional na formação dos professores como um direito de todos e dever do Estado. No aspecto pedagógico, a centralidade do professor é direcionada ao aluno, sendo este um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem. O currículo também possui programas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento de cada educando.

No Distrito Federal, Anísio Teixeira realiza uma reforma a partir do Decreto nº 3.180, ao qual modifica a estrutura da escola normal. Baseando na crítica do fracasso da tentativa da formação geral e profissional das escolas normais, o Distrito Federal equipara o ciclo preparatório da escola normal ao ensino secundário, enquanto o curso profissional se constitui a chamada Escola de Professores. Em 1935, a Escola de Professores é incorporada a Universidade do Distrito Federal, com o nome de Faculdade de Educação, até então a UDF ser extinta e a Escola ser integrada novamente ao Instituto de Educação.

O estado de São Paulo realizou movimento semelhante com a reforma do Distrito Federal. O Instituto de Educação foi incorporado à Universidade de São Paulo, passando a formar pedagogicamente os alunos das diversas seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que pretendesse a licença para atuar no magistério. Em seguida, há a desvinculação com a criação da Secção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. O currículo era focado para as

disciplinas pedagógicas, com o deslocamento dos conteúdos para os métodos e processos de ensino, valorizando-se as ciências da educação, especialmente a psicologia e a biologia.

O modelo do Distrito Federal de excluir a formação geral das escolas normais e exigir o curso secundário fundamental como condição para ingresso às escolas normais foi progressivamente adotado por outros estados como organização dos cursos de formação dos professores, até o surgimento da Lei 5.692/72. Outra característica desta época ocorre com o surgimento da formação de outros profissionais da educação, em virtude do crescimento da área técnica da educação. A formação de administradores escolares e aperfeiçoamento do magistério apareceram inicialmente no estado de São Paulo e Distrito Federal, e posteriormente em outras unidades da Federação. Em 1938, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) passa a qualificar o pessoal para a área da administração escolar, com cursos voltados a diretores e inspetores.

Em 1939, surge o curso de Pedagogia, organizado pela Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade Aberta do Brasil, por meio do Decreto-Lei nº 1190/39. O curso visava formar o licenciando e o bacharel, através do currículo conhecido como “3+1”. Neste, o estudante realizava 3 anos de conteúdo relativo a formação em bacharelado, permitindo o acréscimo de mais 1 ano característico do estudo da didática, tendo a formação também em licenciatura (SILVA, p. 33, 1999). Na licenciatura, o formado em pedagogia podia lecionar nos cursos normais, mas essa função não era exclusiva da atuação do pedagogo, pois conforme a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46), o diploma de ensino superior era suficiente para atuar como docente nas escolas normais. Desde o princípio, o curso de pedagogia surge sem uma definição clara sobre a sua atuação e sua identidade no mercado de trabalho.

No período após o Estado Novo (1937-1945), a atribuição dos estados e do Distrito Federal em organizar os seus sistemas de ensino permite o crescimento de escolas normais, de acordo com a política expansionista e a ampliação da demanda do ensino primário, sendo que o grande número pertencia à iniciativa privada. Mesmo com o crescimento, grande parte dos professores não tinha realizado o curso de formação profissional. O Censo Escolar de 1964 revelava que apenas 56% dos professores tinham curso de formação profissional, sendo que dos 44% dos professores leigos, 71,60% tinham apenas curso primário; 13%, ginasial e 14,6%,

curso colegial (BRASIL *apud* TANURI). Este cenário já se mostrava problemático, pois além da formação precária em algumas escolas normais, com o crescimento quantitativo não condizente com a qualidade oferecida, alguns professores nem formação necessária tinham, totalizando quase a metade de docentes no país.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024) não trouxe grandes inovações ao que já estava ocorrendo no país. A equivalência de todas as modalidades de ensino médio colocou a escola normal como mais uma modalidade de acesso ao ensino superior, descaracterizando sua função de habilitação ao magistério primário, pois grande parte dos alunos desejava a possibilidade de ingresso ao ensino superior. Apesar disso, a função da escola normal sofreu modificações com o distanciamento do seu objetivo primário – formação e especialização de professores – e a sua aproximação ao espírito acadêmico, de preparação para o ensino superior. “A adoção do currículo federal pelas escolas levava-as a se considerarem ‘acadêmicas’, o que, numa grosseria corrupção do conceito de acadêmico, significava ensino verbalístico por meio de simples memorização de textos” (TEIXEIRA, p. 125, 1977).

A preocupação da formação dos profissionais do ensino primário em nível superior surge a partir do Parecer 251/62. Este incita a iniciativa da formação superior do professor primário, principalmente nas regiões mais desenvolvidas do país, na possibilidade de superar a formação em nível médio. O Parecer CEF 252/69 garante a possibilidade de exercício no magistério primário os formados em Pedagogia. Esses dois Pareceres serão tratados com mais detalhes adiante, no capítulo sobre o curso de Pedagogia.

Com o pensamento em tornar a formação dos professores primários em nível superior com o curso de pedagogia, as escolas normais vão perdendo espaço e qualidade na década de 60, período próximo à época militar. A falta de preparo de professores adequados da escola normal e a perda da relevância dos cursos normais nas instituições tornaram sem credibilidade a formação profissional nesses estabelecimentos.

Pela criação da Lei nº 5.692/71, a formação nas escolas normais tornou apenas uma habilitação profissional no ensino de segundo grau, denominada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Este período também marca a entrada do curso de pedagogia como formador de especialistas e professores para o curso normal, extinguindo assim os Institutos de Educação.



A Habilitação Específica para o Magistério (HEM) apresentou um núcleo comum de formação geral e uma parte de formação especial. A possibilidade da fragmentação do curso em habilitações específicas – para o magistério em escolas maternas e jardins-de-infância; em 1º e 2º séries; 3º e 4º séries – marca o período tecnicista da educação com o esvaziamento do conteúdo e a diminuição da procura a essa habilitação, desestruturando e perdendo a identidade da escola normal. Algumas críticas das HEM foram:

À dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante, à inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau; ao desprestígio social do curso e à sua inconsistência em matéria de conteúdo; à inadequação dos docentes ao curso, em termos de formação, tendo em vista a inexperiência de muitos deles no ensino de 1º grau e a necessidade de assumirem várias disciplinas; à insuficiência e à inadequação dos livros didáticos; aos problemas pertinentes à realização do estágio de Prática de Ensino (TANURI, 2000, p. 82).

Com o objetivo de reverter a problemática na formação dos professores, na baixa procura da HEM e na desvalorização da profissão, propostas e projetos de iniciativas do Governo Federal e das Secretarias Estaduais adotaram medidas para reverter o cenário. No MEC, surge em 1982 o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com o objetivo de reformular as escolas normais, dando condições necessárias à formação de profissionais com a competência técnica e política para tornar o centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais (CAVALCANTE *apud* TANURI, 2000).

Grandes avanços ocorreram na formação dos professores com esses Centros, com os destaques para o trabalho co-participativo com as universidades e com o ensino pré-escolar e de 1º grau, enriquecimento curricular, articulação entre as disciplinas, exame seletivo para ingresso ao curso de formação, desenvolvimento de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática, trabalho coletivo no planejamento e na execução do currículo, funcionamento em tempo integral, recuperação ou criação de escolas de aplicação (CAVALCANTE *apud* TANURI, 2000).

Algumas ações foram realizadas em âmbito estadual, como a Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo, ao qual reformou a HEM,

organizando em um só bloco a preparação do professor da pré-escola à 4ª série do 1º grau, recuperando a unidade de alguns componentes curriculares, antes fragmentados em diversas habilitações. O curso de pedagogia também sofreu algumas modificações a partir da década de 80, pois a partir das críticas sobre a visão tecnicista da educação, em dividir o trabalho escolar em várias especialidades com a formação em habilitações do curso (supervisor, administrador, coordenador), alguns movimentos protestaram sobre esse currículo e destacaram a formação docente como base nos cursos de Pedagogia.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases, lei nº 9.394/96, o cenário na formação de professores para os anos iniciais da escola se caracterizava no seguinte: das 5.276 Habilitações em Magistério nos estabelecimentos de ensino médio, 3.420 pertenciam as escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 nos municípios e 3 federais. Quanto aos cursos de Pedagogia, em 1994 existiam apenas 337, sendo 239 da iniciativa privada, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais (Brasil *apud* Tanuri, 2000). Em 2008 existem 3271 cursos de Pedagogia, sendo 2140 da iniciativa privada, 351 federais, 700 estaduais e 80 municipais (BRASIL, 2009).

A discussão na formação de professores pertence também sobre qual instituição possui competência para a formação dos profissionais das séries iniciais. O artigo 62 da LDB diz que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser feita em universidades e institutos superiores de educação. Alguns educadores reconhecem que os institutos superiores de educação ainda são necessários em regiões as quais inexitem cursos superiores de formação. Porém, temem que a formação nesses estabelecimentos possa resultar em um nivelamento por baixo, devido a própria qualificação do corpo docente em comparação com os das universidades. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia nº 1/2006 revoga a permanência do curso Normal Superior, permitindo às instituições de educação superior a transformação em curso de Pedagogia. No entanto, o embate sobre qual *lócus* de formação – Institutos Superiores de Educação ou Universidades – ainda permanece atual na discussão entre os especialistas da educação.

A história da formação dos professores do ensino primário mostra divergências e tentativas em solucionar os problemas muitas vezes de forma paliativa. Os cursos normais em sua criação demonstram falta de articulação e apoio federal no subsídio para a implantação dessas instituições. Em alguns momentos, os

cursos são deixados a deriva, em outros se tornam meras habilitações. No entanto, ocorreram avanços durante a trajetória na formação dos professores.

Os cursos de pedagogia, apesar de iniciarem sem identidade firmada em sua atuação, tendo o bacharel como o técnico a atuar no Ministério da Educação e o licenciado como professor dos cursos normais, podendo por extensão serem professores do ensino primário e pré-escolar, pois formam os professores destes segmentos de ensino, provocaram modificações legais para a qualificação do corpo docente, tanto nas escolas normais, quanto aos docentes atuantes no ensino primário. Avanços, retrocessos, soluções e discussões ainda permeiam as políticas atuais de formação dos professores.

## **2.2 Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil**

O curso de pedagogia teve sua criação a partir do Decreto-lei nº 1190 de 1939, com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Conhecido como o esquema “3+1”, o curso tinha em seu currículo a dupla função em formar bacharéis e licenciados para várias áreas, aonde as disciplinas pedagógicas (licenciatura) eram estudadas posteriormente aos estudos de conteúdo (bacharelado). No bacharelado, o curso tinha duração de 3 anos, e a licenciatura, 1 ano.

Desde sua criação o curso revelava uma indefinição quanto às possibilidades de atuação no mercado de trabalho. A formação em bacharel permitia o ingresso em cargos técnicos de educação do Ministério da Educação, porém existia uma indefinição sobre a real função desse profissional nesse cargo, o qual possuía em seu currículo um perfil generalista das disciplinas para sua formação. A preparação para licenciatura tinha o objetivo de atuação no curso normal. No entanto, esse campo não era exclusivo do profissional pedagogo, visto que a Lei Orgânica do Ensino Normal estabelecia como exigência para atuar nessa área qualquer diploma em ensino superior.

Em 1962, com o Parecer CFE nº 251, o curso sofreu pequenas alterações, permanecendo algumas controvérsias e problemas quanto a real identidade deste profissional. O autor do parecer, professor Valnir Chagas, discutia a possibilidade da

extinção do curso por faltar conteúdo próprio. A previsão do autor era do curso ser futuramente uma experiência na formação superior do professor primário nas regiões mais desenvolvidas, enquanto a formação do bacharel seria deslocada para a pós-graduação, possibilitando para esse ingresso qualquer bacharel ou licenciando, desde que voltasse para o campo educacional (SILVA, p. 37, 1999).

O parecer 251/62 tratava indefinidamente sobre o campo de trabalho do profissional, ora denominado como “técnico de educação” ou “especialista de educação”. Em consequência, o currículo não tinha uma precisão quanto às disciplinas ofertadas para caracterizar no aluno o “técnico da educação”, o que ocasionou em algumas reivindicações, como o ocorrido no Congresso Estadual de Estudantes, na região de Rio Claro, em 1967. Neste Congresso, os estudantes propuseram a reformulação do curso com as seguintes críticas:

(...) restringe-se à formação teórica do professor; negligencia outros aspectos essenciais à formação de profissionais no campo educacional; possui um currículo ‘enciclopédico’; favorece a perda do campo profissional pedagógico, por oferecer insuficientemente capacitação (CONGRESSO ESTADUAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA *apud* SILVA, 1999).

Além da crítica ao currículo, estudantes buscavam regulamentação em suas áreas de atuação, pois grande parte das áreas as quais envolvia o pedagogo, muitas eram disputadas por diversos profissionais, descaracterizando e desqualificando a definição do profissional como um atuante com conteúdos próprios aprendidos durante sua graduação. Por possuir um currículo enciclopédico, o estudante estuda várias áreas durante sua graduação, sem focar ou exercer um aprofundamento em nenhuma delas.

Com o golpe militar em 1964, a lei nº 5540/68 propõe a Reforma no Ensino Superior, definindo assim a estrita relação da formação do estudante com a sua atuação no mercado de trabalho, com o predomínio técnico em sua formação. No caso da pedagogia, com o parecer CFE nº 252/69, o curso sofre uma mudança na estrutura curricular, sendo abolida a distinção entre licenciatura e bacharelado, e criado as chamadas “habilitações”. Neste caso, o estudante, a partir de um determinado momento do curso, fazia a sua opção em função das tarefas que pretendesse desempenhar nas opções encontradas para o pedagogo. O curso, desta forma, era dividido em dois blocos: a base comum, constituída pelas

disciplinas dos fundamentos da educação, e a parte diversificada, tendo as disciplinas das habilitações específicas.

A base comum de estudos de todas as habilitações era constituída pelas seguintes disciplinas: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. A parte diversificada era restrita a cada habilitação, sendo as habilitações: “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”, “Orientação educacional”, “Administração escolar”, “Supervisão escolar” e “Inspeção escolar”.

A partir dessas duas reformas é possível visualizar as mudanças na tentativa de solucionar um problema, iniciado em seu germe, colocando em seu lugar outras dificuldades. O curso a princípio possuía uma indefinição quanto a sua atuação, tendo o estudante a dificuldade em absorver o ensino ‘enciclopédico’ realizado durante sua graduação. Em consequência, de acordo com Silvia, tanto a insuficiência técnica era vista como causa das dificuldades em relação ao mercado de trabalho, quanto a indefinição do mercado de trabalho era responsabilizada pela imprecisão do currículo. A falta de definição do curso de acordo com o seu currículo descaracterizava o perfil do profissional enquanto atuante no mercado de trabalho, o que por sua vez o mercado também desqualificava sua especificidade, colocando em várias frentes diversos profissionais em disputa com o pedagogo.

Com a reforma em 1969, o currículo deixava de ter sua predominância generalista para atuar nas diversas habilitações, caracterizando um curso extenso para formar diversos especialistas. No entanto, essa regulamentação tinha uma ambição na definição do mercado de trabalho, habilitando vários especialistas, sem enxergar as dificuldades na ocupação de trabalho das diversas habilitações. Enquanto a reforma de 1969 torna também prejudicada a idéia do educador pela fragmentação do currículo.

Em 1996 é criada a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Nesta, em seu art. 62, é permitido a formação de docentes para atuar na educação básica em nível superior, nas universidades e institutos superiores de educação, admitindo como formação mínima para o magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Silvia (1999), a despeito disso, realiza a seguinte indagação: caso a pós-graduação tenha o objetivo em formar profissionais não docentes para a Educação Básica, e a atuação no magistério da

educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental ainda seja oferecida na modalidade Normal, qual será o papel do curso de pedagogia no país? Neste caso, o curso perde sua força e identidade ao permitir a formação em nível médio, na modalidade Normal, mesmo sendo transitório, de acordo com o § 4º do art. 87?

Vale ressaltar que no aspecto legal o curso permaneceu com sua estrutura de 1969 até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9394/96. Portanto, foram quase 30 anos com uma legislação criada no regime militar que a estrutura do curso ficou definida até o final do século passado. No entanto, isso não equivale dizer que educadores e grupos de especialistas permaneceram em silêncio durante esse período. A resolução nº 1/2006 também trouxe modificações sobre o curso de Pedagogia, tentando agrupar diversas posições a respeito da formação do pedagogo. O curso em si, desde sua origem, sempre teve momentos de indefinição quanto a sua estrutura, e apesar de todo esse tempo, ainda hoje há discussões sobre a sua função e o seu objetivo na formação de profissionais da educação.

### **2.3 Discussão de grupos e tendências sobre o curso de pedagogia**

Várias denominações são relatadas sobre o que consiste no significado da pedagogia. Apesar de todas abordarem o aspecto educacional, ela perpassa por diversas denominações: ciência da educação, arte de educar, técnica de educar, filosofia da educação, teoria da educação. Como desde o início sua estrutura sofre divergências quanto ao profissional que deva formar, não seria diferente a tentativa de conceituar o seu significado. Portanto, para abordar a discussão de grupos e especialistas sobre o curso de pedagogia, muitas vezes torna fundamental situar o contexto histórico ao qual foi discutido.

A mudança curricular do curso em criar o módulo básico e o específico a partir do parecer CFE nº252/69 com as habilitações para formar especialistas a atuarem em diversas ocupações veio a ocasionar na estreita ligação entre formação e profissionalização, com a fragmentação em tornar o profissional habilitado na escolha feita durante o segundo ciclo do curso. Da tentativa em solucionar o

enciclopedismo inicial pelas habilitações, algumas críticas foram levantadas, pois além da formação não ser condizente com as demandas do mercado, o pedagogo formava com uma visão restrita a sua atuação, podendo até mesmo realizar mais de uma habilitação em um prazo exíguo.

Nesse cenário, Saviani (1989) propõe uma perspectiva generalista para enfrentar a ideia da habilitação. Em seu artigo “Para uma pedagogia coerente e eficaz”, o autor ressalta a importância do uso da ciência como instrumento auxiliador para o conhecimento da realidade e intervenção na busca da educação e promoção do homem. Três pontos importantes da ciência ao educador são levantados, como:

- Para educar sistematicamente, tendo como objetivo a promoção do homem, é preciso o conhecimento da realidade ao qual o educador irá atuar, e a ciência se torna um instrumento fundamental na investigação do meio inserido ao qual atuará o profissional;
- A ciência no sentido de ser o próprio objeto de estudo para a promoção do homem. O uso da ciência enquanto conteúdo específico a ser inserido no currículo pedagógico. Nesse aspecto, Saviani discorre sobre as matérias próprias do conhecimento do educador para a sua intervenção durante sala de aula, como os conhecimentos de psicologia para entendimento do desenvolvimento da criança, e os conhecimentos que fazem parte do currículo escolar, como matemática, geografia, português.
- A ciência enquanto formadora do próprio cientista. À medida que a utilizamos para o conhecimento e desenvolvimento da realidade, ela ao mesmo tempo forma o cientista para o desenvolvimento da própria ciência.

Em outro artigo, “Contribuição a uma definição do curso de pedagogia”, Saviani (1971) coloca como proposta às habilitações polivalentes a formação do pedagogo em geral, por meio de uma fundamentação teórica consistente, sem cair no enciclopedismo em tentar abordar todos os aspectos sobre a educação. A função da pedagogia é a formação do educador enquanto interventor da realidade para a promoção do próprio homem. Durante a realização do curso, os seguintes fins são levados em conta: desenvolver nos alunos uma consciência da realidade em que irão atuar; proporcionar adequada fundamentação teórica para uma ação coerente com a realidade e propiciar satisfatória instrumentalização técnica que possibilite uma ação eficaz.

Esses três fins podem ser definidos como o desenvolvimento da consciência do aluno a partir da sua imersão no cenário educacional ao qual vão atuar, através de trabalhos e estágios para conhecimento do sistema educacional; a fundamentação teórica como propulsora do desenvolvimento do trabalho a partir de certo referencial e a instrumentalização técnica como as metodologias no uso da tecnologia do trabalho em sala de aula.

O objetivo do curso é propiciar ao educador uma visão geral sobre a teoria da educação a partir de uma sólida fundamentação teórica capaz de solucionar as exigências educativas no cenário brasileiro. Em vez das habilitações e da formação de especialistas, o curso deve formar o educador enquanto interventor da realidade, o generalista da educação, tendo o uso da ciência como instrumento investigativo e auxiliador para a promoção e emancipação do homem.

A década de 80 é um período de efervescência nas discussões sobre a formação de professores e o curso de pedagogia<sup>1</sup>. Entidades e sociedade civil realizavam reuniões e seminários com o objetivo de chegar a um consenso para definir a estrutura e a função do curso de pedagogia. Uma proposta de redefinição das licenciaturas e dos cursos de pedagogia através de um Documento Final realizada em 1983 pela Comissão Nacional de Reformulação dos cursos de formação do educador passa a ser o norteador das ideias de algumas entidades que participam das discussões sobre educação. Neste documento, a formação do professor deve ser feita enquanto educador para atuar em qualquer modalidade de ensino, tendo a docência como base da sua identidade profissional.

Em contraposição ao tecnicismo da época militar e a fragmentação na formação em habilitações, o documento rompia a separação entre licenciatura e bacharelado, colocando a formação de especialistas na pós-graduação “stricto-sensu”, enquanto na graduação o objetivo se dava com a formação docente.

Atualmente existe uma entidade que exerce predomínio nas discussões sobre a formulação dos cursos de pedagogia. Em concordância com o documento realizado em 1983, a ANFOPE<sup>2</sup> possui o princípio da formação docente enquanto base do curso de pedagogia. No documento realizado em 2004, junto com a

---

<sup>1</sup> Para maiores detalhes, consultar o processo histórico dos Encontros Nacionais em Silva (1999), no tópico “Período das propostas: identidade em discussão (1979-1998)”.

<sup>2</sup> Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação



ANPEd<sup>3</sup> e o CEDES<sup>4</sup>, para o Conselho Nacional de Educação com o objetivo da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, a ANFOPE, além da posição pela valorização da carreira docente, contemplando a sólida formação inicial, a criação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, com condições dignas de carreira e salário, propõe a seguintes intenções sobre o curso de pedagogia:

- A formação do curso de pedagogia possui em sua base a docência. Mesmo que as habilitações – administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica – façam parte do currículo do curso, este não deverá deixar de formar o professor para atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A formação docente também possui o objetivo da aproximação entre os pedagogos e os licenciados das áreas de conhecimento específicos com a finalidade da articulação e integração entre os professores. Esta formação docente implica:
  - Sólida formação teórica que contemple os fundamentos históricos, políticos e sociais da realidade inserida, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola com o fim de se apropriar o trabalho pedagógico e exercer a análise da realidade educacional inserida no cenário brasileiro;
  - Unidade entre a teoria e a prática;
  - Compromisso social do profissional da educação com o foco da análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais em comunicação com os movimentos sociais;
  - Trabalho coletivo e interdisciplinar com o objetivo da unidade do trabalho docente;
  - Avaliação permanente dos processos de formação.
- O curso de pedagogia é simultaneamente licenciatura e bacharelado. Pela possibilidade da ampla formação e variedade na atuação profissional – ensino, organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento -, o curso propicia a formação tanto

---

<sup>3</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

<sup>4</sup> Centro de Estudos Educação e Sociedade

em licenciatura quanto no bacharelado. A docência enquanto base comum torna a unidade entre teoria-prática da formação pedagógica enquanto totalizadora dos processos educativos as quais em seguida são feitos os recortes específicos. Neste aspecto, o recorte e as opções de aprofundamento são realizados pelas instituições formadoras, de acordo com a sua especificidade.

Quanto a estrutura do currículo, a ANFOPE possui sua indicação a partir de três tópicos: núcleo de conteúdos básicos, articulados da relação teoria e prática; estudos de aprofundamento ou diversificação da formação e estudos independentes.

O núcleo de conteúdos básicos se dá com o contexto histórico a partir do auxílio das ciências – filosofia, história, economia, sociologia, psicologia, antropologia – para a reflexão e entendimento da sociedade brasileira contemporânea com o foco na educação. Além da sólida formação teórica, os conteúdos básicos referem ao contexto da educação básica, compreendendo: conhecimentos didáticos, metodologias de ensino, teorias pedagógicas, tecnologias da informação e comunicação, bem como suas linguagens aplicadas ao ensino; processos de organização do trabalho pedagógico na gestão de espaços escolares e não-escolares.

O aprofundamento e a diversificação da formação ocorrem na flexibilização do currículo para a adequação às particularidades de cada instituição em priorizar algumas áreas na sua proposta pedagógica, não descaracterizando a base docente comum em todos os cursos de pedagogia, pois entende na docência a identidade básica para qualquer educador.

A ANFOPE defende as Universidades como *lócus* de formação dos profissionais da educação, pois parte-se do entendimento que essas instituições são responsáveis pela sólida formação e estão preocupados com o real desenvolvimento e valorização do profissional docente, ao contrário dos Institutos Superiores de Educação e das faculdades isoladas, que podem, pela sua estrutura, realizar uma formação aligeirada com o único fim de diplomar os estudantes para atuação no mercado de trabalho.

Algumas ideias da ANFOPE merecem destaque. O objetivo de elevar a formação dos profissionais da educação básica a nível superior, a sólida formação teórica e a unidade entre teoria e prática são características relevantes para o estudante do curso. A entidade defende o reconhecimento do investimento nos

educadores através da criação de um sistema nacional de formação dos profissionais da educação, contemplando toda a estrutura necessária para a valorização dos educadores: formação inicial, carreira, salário e formação continuada.

Como forma de buscar a modificação do curso a partir da especificidade e do momento histórico de cada época, os educadores desta entidade tentam reverter o quadro da fragmentação e da formação de técnicos, posta no Parecer de 1969, pela formação ampla do pedagogo e não de especialistas. No entanto, a tentativa da formação ampla e a variedade na atuação profissional, unificando a licenciatura e o bacharelado em um único curso, com apenas 3.200 horas, sem formar especialistas, e sim pedagogos, consegue contemplar toda complexidade existente nos ambientes escolar e não-escolar? “É viável formar num mesmo curso, com duração de 4 anos, o professor profissionalmente competente de 1º a 4º séries e, ao mesmo tempo, o pedagogo *stricto sensu*, também profissionalmente competente naqueles campos profissionais mencionados?(LIBÂNEO; PIMENTA, p. 26, 2002)

Através desta reflexão, existe um grupo de educadores que discutem a posição ambiciosa da ANFOPE – hoje a vertente dominante no meio educacional pela sociedade civil – e propõem outra opinião sobre o que seria a pedagogia, pois enquanto na história do curso de pedagogia diversos educadores se colocam radicalmente contra o currículo fragmentado e a formação de especialistas dada pelo Parecer de 1969, apoiando a formação ampla e tornando o especialista no professor, este grupo parece relativizar e diferenciar pontos positivos dos pontos negativos, oferecendo sugestões de melhoria para a adequação do curso de pedagogia de acordo com o momento histórico.

A posição do Parecer sobre a formação de técnicos de educação e a abordagem da complexidade da escola em formar especialistas para atuarem em funções específicas dentro da escola não parece na íntegra algo negativo. Libâneo e Pimenta (2002), mesmo reconhecendo na excessiva fragmentação do currículo o agigantamento da estrutura curricular, o caráter “tecnicista” da educação e o esvaziamento teórico da formação, acreditam na importância da divisão das funções através da formação específica pela complexidade e organização escolar, necessitando de profissionais diversos, com sua prática e teoria na estrutura curricular para o seu adequado exercício profissional dentro do ambiente escolar.

Sobre a posição da ANFOPE e da Comissão de Especialistas da Pedagogia que redigiram as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia em 1999, os autores possuem críticas pontuais, como:

- Os estudos sistemáticos de pedagogia como ciência da educação podem se identificar com a licenciatura e reduzir a formação de qualquer tipo de educador ao docente, pois defendem a docência como base;
- Descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia como ciência da educação, a eliminar da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade da pesquisa científica e do exercício profissional do pedagogo;
- Eliminação da formação do especialista, transformando o especialista (diretor de escola, administrador, coordenador pedagógico, pesquisador em educação) no docente;
- Segregação do processo de formação de professores de 1º à 4º em relação às demais licenciaturas;
- Inchaço do currículo pelas pretensões ambiciosas quanto à diversidade de profissionais a serem formados;
- Aligeiramento da formação pela impossibilidade em formar o profissional docente e o não-docente em um mesmo curso;
- Empobrecimento na oferta de disciplinas (o curso oferece disciplinas básicas de cada área para tentar atender todas as áreas em um período curto de tempo);
- Impossibilidade do estudante em aprofundar os estudos na pedagogia como ciência da educação, na formação do pesquisador e especialista em educação.

Libâneo (2002) discute a problemática e o reducionismo em conceituar a pedagogia como apenas o uso de técnicas de ensino, metodologia e procedimentos ao ato de ensinar. Esta visão é permeada pelo senso comum, por aqueles que desconhecem o sentido da pedagogia e definem como o ato de educar dentro da escola nas séries iniciais, ou seja, o professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental que apenas executam um saber elaborado por outros profissionais. Pedagogia, na visão do autor, é a ciência da prática social da educação. O objeto/problema da Pedagogia é a educação enquanto prática social,

buscando fontes de outras ciências que estudam a educação, mas não perdendo o seu campo conceitual, pois ela possui o diferencial em inter-relacionar os saberes científicos e exercer a prática educativa.

Nesta concepção, o curso de pedagogia deverá oferecer aportes teóricos, científicos e técnicos para o aprofundamento na teoria e na pesquisa pedagógica de atividades pedagógicas específicas. O pedagogo caracterizado como *stricto sensu* é um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos (planejamento de políticas educacionais, gestão de ensino, avaliação educacional, pedagogia empresarial), exercendo a pesquisa durante o curso para intervir em várias instâncias educativas. Deste modo, o curso de pedagogia teria o caráter de formar especialistas para atender as demandas sócio-educativas de tipo escolar e não escolar.

A formação de professores caberia ainda às Faculdades de Educação. No entanto, visando romper com a divisão bacharelado e licenciatura dos Institutos e Departamentos de Ensino das Universidades, muitas vezes descaracterizando e desprestigiando a licenciatura, os autores Libâneo e Pimenta (2002) propõem a criação do Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores – CFPD. Este Centro possui quatro objetivos:

- Formar e preparar profissional de professores para atuarem na Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- Desenvolver a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores, em colaboração com diversas instituições;
- Realizar pesquisas na área de formação e desenvolvimento profissional de professores;
- Preparar profissional de professores que atuam no Ensino Superior.

A formação de professores para atuarem em toda Educação Básica possibilita a valorização e a identidade docente nas pesquisas e desenvolvimento dentro da instituição. Com esse objetivo, os alunos das diversas áreas pertenceriam às Faculdades de Educação, buscando as matérias específicas de cada área em seus institutos e departamentos. Atualmente o caminho é inverso: os alunos de cada área pertencem aos seus institutos e departamentos, e as matérias pedagógicas são estudadas nas Faculdades de Educação.

A docência desenvolvida por meio do Centro é propícia para a configuração do reconhecimento da profissão docente, da especificidade do desenvolvimento

desta profissão e da dimensão de totalidade do professor, seja qual o nível (ensino fundamental ou ensino médio) de atuação. A visão em conjunto, além de qualificar a formação docente em nível superior, reforça o movimento dos educadores na busca de sua identidade e na valorização da sua carreira. O professor, independente do nível de sua atuação, será o mesmo profissional com o reconhecimento e a qualificação desenvolvida nos Centros, não separando o docente das séries iniciais com os demais.

A formação contínua e o desenvolvimento profissional podem ser construídos através de convênios com as Secretarias de Educação e a Universidade para a realização das experiências educativas entre a Universidade e as escolas de educação básica. O professor atuante nas escolas poderá participar de cursos para aperfeiçoar e atualizar suas práticas educativas, enquanto o aluno da universidade desde o ingresso confrontará as suas teorias estudadas com a realidade escolar. O desenvolvimento profissional do professor não separa a formação inicial da formação contínua, pois as duas pressupõem relações interdependentes e a formação de professores sempre é caracterizada como um processo e nunca um fim em si mesma.

Esta proposta tem como crítica a separação da teoria da prática no curso de pedagogia, pois entendem que esta divisão de realizar o Centro de formação dos professores e do pedagogo *stricto sensu* fragmenta e desqualifica a carreira docente, fazendo deste mero executor das atividades e pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores no âmbito da educação. Neste formato, os professores se tornar profissionais práticos a executar o trabalho intelectual desenvolvido pelos estudos e pesquisas dos teóricos da educação, e a fragmentação ainda seria mantida de acordo com o Parecer de 1969.

Nessas posições a respeito do curso de pedagogia é possível distinguir duas vias: a tentativa em abordar todas as especificidades do profissional da educação com a docência em sua base, ou seja, a formação do professor como a base comum do curso, e a possível necessidade da divisão na formação dos professores (pedagogo *lacto sensu*) com os especialistas (pedagogo *stricto sensu*) pelo entendimento da especificidade e abordagem teórica de cada área, não necessitando o percurso na a docência para todas as áreas da educação.

O consenso dos profissionais da educação e da sociedade civil a partir do processo constituinte na década de 80 se dá pela formação dos professores da

educação básica em cursos de graduação nas Universidades. No entanto, a indefinição e as discordâncias entre os educadores ocorrem pela identidade deste profissional, e em consequência, pelas funções e finalidade do curso de Pedagogia.

No aspecto legal, a LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – e a Resolução CNE/CP Nº 1/06 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – abordam o curso na tentativa de dar uma maior definição e objetivo sobre o que deve ser o curso de pedagogia no âmbito legal. No entanto, na tentativa em favorecer todos os grupos que discutem a respeito do tema, algumas controvérsias surgem, e a indefinição ainda é um assunto recorrente.

#### **2.4 A pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia: Um embate**

Conforme descrito no tópico anterior, a década de 80 foi um período de efervescência entre grupos de educadores e especialistas nas discussões a respeito da função e do sentido do curso de pedagogia. No âmbito legal, o Parecer 252/69 permaneceu em vigor até a LDB 9394/96. Com a LDB, a formação de professores da educação infantil e das séries iniciais sofreu algumas modificações, porém não todas reivindicadas pelos especialistas. O *lócus* – Instituto Superior de Educação e Universidade – e o curso de formação – Normal na modalidade nível médio e Pedagogia – deram abertura a desqualificação da formação docente, chegando até mesmo na possibilidade da extinção<sup>5</sup> do curso de Pedagogia. Em 2006, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia fundamentada pelo Parecer CNE/CP nº 05/2005. Este tópico possui o objetivo de relatar incoerências, divergências e convergências entre as últimas legislações a respeito do curso, sobretudo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o curso de Pedagogia.

---

<sup>5</sup> Silvia (1999) faz uma reflexão sobre a extinção do curso de pedagogia, pois transpor as habilitações para a pós-graduação e manter o Curso Normal como opção para a formação docente, qual sentido teria a permanência do curso de Pedagogia?

A LDB, no art. 62, permite a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferta em curso normal na modalidade nível médio. Nas disposições transitórias, a estipulação da década da educação indica ao seu fim a admissão somente de professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Em 2006, as DCN's destinam o curso de Pedagogia, além de outras formações, a atuação nos cursos de nível médio, na modalidade normal. Pela previsão da necessidade da habilitação em nível superior, o curso normal nível médio não deveria ser mais uma possibilidade da atuação do pedagogo em virtude da sua previsível extinção. Além do que, sua permanência deixa a escolha do administrador duas possibilidades de formação (Pedagogia e Normal) para a mesma finalidade, ao qual poderá privilegiar a escolha conforme os interesses de mercado.

A respeito do tempo de duração, as DCN's admitem a atuação nos dois segmentos de ensino – educação infantil e séries iniciais da educação básica -, ao contrário das Resoluções 01/99 e 01/02 que admitem atuação em um segmento apenas de ensino, facultada ao estudante o complemento para a aquisição da outra.

Esse critério das DCN's veio justamente em contraposição a possibilidade da inserção mais rápida no mercado de trabalho e do aligeiramento na formação. No entanto, a única alternativa pode, na tentativa de reverter o problema, acentuar pela ampliação das competências no perfil do licenciado em um mesmo curso, sem constar as demais atividades que ressalta ao final do 2º art. sobre a participação em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Ampliar o campo de atuação do profissional em um único perfil – docente – é questionado pelo Conselheiro Paulo Barone que participou da aprovação do Parecer 05/05. Neste, o conselheiro ressalta a descaracterização da identidade quando o pedagogo passa de professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental a também profissional de outras áreas. Como medida de solucionar o problema, o conselheiro sugere a ampliação das modalidades de formação, como a inclusão do bacharelado (KUENZER; RODRIGUES, 2006).

É indiscutível que as transformações ocorridas na vida social e do trabalho trouxeram mudanças nos perfis de diversos profissionais. No que tange a educação, a escola participa com diversos ambientes na formação dos cidadãos, e desde tempos atrás já não é o único lugar que acontece o caráter intencional da educação. A pedagogia enquanto “campo do conhecimento que se ocupa do estudo



sistemático da educação” (LIBÂNEO, p. 30, 2002), através das mudanças atuais, abriram espaços para o desenvolvimento em ambiente não necessariamente docente, como nas organizações governamentais, meios de comunicação, empresas, movimentos sociais e vários outros espaços.

Ao invés da flexibilidade para a possibilidade de novas experiências, as DCN’s reduz o pedagogo exclusivamente como professor, e a sua ampliação em um único perfil – docente – tem o objetivo de rebater as críticas da redução do campo epistemológico da Pedagogia e produzir uma formulação com a finalidade de tornar consensual pela sua abrangência (KUEZER; RODRIGUES, 2006). Na tentativa de abarcar todas as possibilidades em um único perfil, as competências deste novo Pedagogo remetem a um perfil *salvador da pátria* com um foco único da qualificação, porém ampliado de modo exagerado, caracterizando uma totalidade vazia, “pois o que está em tudo não está em nada” (KUEZER; RODRIGUES, p. 06, 2006).

As Diretrizes fundamentadas pelo Parecer 05/05 superestima a atuação do Pedagogo em descrever inúmeras atuações no mesmo perfil de docente. Ao extinguir as habilitações no curso de Pedagogia, e transferir estas para a pós-graduação, permitindo a sua realização através de alunos graduados em licenciatura, o propósito se torna formar o especialista a partir do professor. O especialista é uma verticalização do estudo realizado pelo licenciando. Na década de 70 não são homologados os Pareceres<sup>6</sup> relatados pelo conselheiro Valnir Chagas, aos quais indicavam a formação de especialistas através de habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura. Na época o alcance de transformar as habilitações um posterior a licenciatura se dava pela necessidade da formação dos professores em nível superior. Entretanto, a indicação das DCN’s em extinguir as habilitações e transferir a pós-graduação é uma reedição dos Pareceres criticados e não homologados na década de 70 (KUEZER; RODRIGUES, 2006).

A compreensão da Pedagogia enquanto formação docente reduz seu campo epistemológico, e como tentativa de tornar consensual aos profissionais da educação sobre a sua concepção – ciência da educação na formação de especialistas ou docência enquanto licenciatura –, possibilita ao egresso do curso

---

6 Pareceres 67 e 68/75 e 70 e 71/76 do Conselho Federal de Educação

várias atuações com a condição da formação e prática na docência da educação básica.

“(...) embora se possa concordar que a licenciatura preceda à formação especializada, consideramos mais adequado defender uma sólida formação nos fundamentos, teorias e práticas pedagógicas que são comuns às diferentes possibilidades de atuação do profissional da educação, sobre a qual se desenvolvam as especificidades das diferentes áreas de atuação através de percursos diferenciados. Não há como concordar que a formação em magistério de educação básica seja pré-requisito para a formação de profissionais de educação que atuem nas áreas de pedagogia social ou do trabalho, por exemplo, uma vez que estas áreas exigem formação teórico-metodológicas a partir de categorias que lhe são próprias, embora a partir de uma fundamentação comum (KUEZER; RODRIGUES, p. 11, 2006)

No entanto, essas atuações com este parâmetro se contradizem pelas novas demandas no mundo do trabalho e pela especificidade teórico-metodológica nas frentes citadas pelas Diretrizes. Como exemplo, a formação inicial na docência em educação básica não pode ser pré-requisito para a formação de pesquisadores, apesar de a atividade docente utilizar a pesquisa em seu cotidiano. A mesma crítica se refere aos profissionais que planejam, acompanham e avaliam projetos em experiências educativas não-escolares (DCN's, art. 4º, II). Estes precisam realmente passar pelas salas de aula a fim de realizar seu trabalho?

## **CAPÍTULO III - CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB**

### **3.1 Currículo de Formação dos Professores da Educação Básica**

A história da educação brasileira sempre esteve marcada com crises e rupturas em seu planejamento, nas organizações e no *lócus* da formação de professores. As políticas governamentais nem sempre dão continuidade devida a execução de projetos sólidos que façam da educação uma prioridade e torne uma política de Estado, independente das mudanças de governo. Na formação de professores, as instituições muitas vezes aproveitam o grande mercado para formar educadores com o objetivo único de inserí-los em sala de aula para simplesmente atender as demandas da universalização, sem todavia qualificar esses futuros docentes para exercer um ensino de qualidade. Por outro lado, com o receio da formação ser aligeirada ou tecnicista, outras instituições realizam a formação com um viés teórico sem relacionar a prática aos estudos investigados pelas ciências da educação. Afinal, como atualmente as instituições estão exercendo a formação de professores? Qual o currículo discutido atualmente através das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia?

Este capítulo tem o objetivo de discorrer sobre o currículo de formação de professores da educação básica, a começar pelas teorias do currículo necessárias ao entendimento das trajetórias desenvolvidas no ambiente escolar, até chegar ao estudo do projeto acadêmico do curso de pedagogia desenvolvido na Universidade de Brasília – UnB desde dezembro de 2002.

### **3.2 Breve histórico sobre as teorias do currículo**

Quando se discute sobre qual ensino deve ser dado a uma sociedade, e qual atividade e desenvolvimento farão para alcançar o seu fim, implicitamente está incluso o conhecimento organizado e inserido para o alcance de algum objetivo. Para o aprendiz de marceneiro, este irá aprender o uso das ferramentas para tornar

um profissional apto a trabalhar com a madeira e outros materiais com a finalidade de construir móveis. Um estudante de engenharia estuda e desenvolve o conhecimento para trabalhar na construção de edifícios e monumentos. Portanto, o conhecimento é desenvolvido a partir de qual tipo de profissional devemos formar, e no sentido amplo, sobre qual sociedade temos interesse para a construção de uma educação cidadã.

Pode-se dizer que as teorias do currículo sempre estão em volta da busca da resposta sobre qual conhecimento deve ser ensinado, “qual conhecimento ou saber é considerado importante, válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (SILVA, p. 15, 2003). A tentativa do significado e do uso do currículo nas práticas de ensino está sempre relacionada com o momento histórico vigente. Na época medieval havia o estudo de cavalaria aos cavaleiros que realizavam o movimento das cruzadas. No período iluminista existiam os estudos clássicos para as elites, como as artes, música e a pintura. A própria expansão da educação no início do século XX se deu em virtude das necessidades de trabalhadores melhores qualificados a transferir do seu ofício agrícola para o trabalho fabril.

Desde o momento que se realiza a definição sobre o que deve ser ensinado, automaticamente ocorrem duas ações: seleção e afirmação. Seleção em escolher certo conhecimento em detrimento ao outro, e afirmação por legitimar e tornar relevante a aplicação do saber destinado a um perfil, deixando em segundo plano o que não é caracterizado como prioritário. Em consequência, selecionar e afirmar reformula e molda a identidade e subjetividade do sujeito que está inserido dentro do processo de ensino-aprendizagem. O currículo está sempre envolvido com a subjetividade e identidade a ser criada a partir do seu desenvolvimento (SILVA, 2003).

O estudo do currículo se divide basicamente em três correntes teóricas: teorias tradicionais, teorias críticas e pós-críticas. A seguir, alguns estudos sobre as teorias do currículo relacionadas de acordo com cada momento histórico.

O primeiro estudo do currículo como campo de estudo especializado ocorreu na década de 20 do século passado, com o livro “The Curriculum”, do autor Bobbit, em 1918. O autor entendia o currículo como uma questão de organização e seleção. A escola era vista como uma fábrica, em que os estudantes aprenderiam de forma padronizada os objetivos rigidamente definidos nas matérias curriculares. Esta ideia, com fortes influências Tayloristas, entendia o currículo como a racionalização e

organização a partir da impessoalidade. O discurso era de causa e conseqüência, ou seja, aplicando certos conhecimentos, fatalmente se chegava a um tipo de aprendizado, independentemente da singularidade de cada estudante, pois esta não era levada em questão quando se pensava no resultado do ensino.

A eficiência educacional era desenvolvida como forma de controle do trabalho docente, e baseada nos princípios da administração científica, Bobbitt “acreditava que a eficiência dependia da centralização da autoridade, e apontava para a importância do trabalho dos supervisores em todo o processo de ensino, ainda que alguma iniciativa fosse deixada aos professores” (Pacheco *apud* Lopes; Dias, 2003).

A concretização das ideias de Bobbit se deu em 1949, com o livro de Ralph Tyler. Este também entendia o currículo como organização e desenvolvimento, e a partir disso, o currículo deveria responder quatro questões básicas:

- Quais objetivos educacionais a escola deve procurar atingir;
- Quais experiências educacionais serão oferecidas com a finalidade de alcançar esses propósitos;
- Como organizar essas experiências educacionais;
- Como mensurar e ter certeza dos objetivos alcançados (SILVA, 2003).

Pode-se verificar que as ideias iniciais sobre a noção de currículo ocorreu no período de desenvolvimento industrial em início do século XX. Nesta época, a administração científica divulgava conceitos de eficiência a partir da racionalização e do controle da produção fabril, sem levar em conta outros fatores na produção industrial. Nas ciências humanas, cientistas desenvolviam suas teses com o viés positivista, adequando seus estudos de acordo com os instrumentos das ciências naturais (neutralidade, separação do sujeito e objeto) para tornar legítimo no meio acadêmico.

No campo educacional, não havia grandes estudos sobre as particularidades da psicologia infantil, do desenvolvimento da criança e nem o olhar em fatores além do campo escolar que pudesse interferir no rendimento dos alunos, e os professores atuavam como perito ou gerente das condições de aprendizagem (MAGER; BEACH *apud* DIAS; LOPES, 2003), bastando apenas “encontrar caminhos e meios para fazer o que lhe fosse pedido” (SACRISTÁN *apud* DIAS; LOPE, 2003). Portanto, as ideias educacionais possuíam um caráter pragmático no ensino-aprendizagem, delegando ao professor uma dimensão técnica na sua atuação em sala de aula.

A partir da década de 60 surgem as teorias críticas sobre o currículo. Para essas teorias, o importante não era mais discutir somente sobre as técnicas de como realizar o currículo, mas investigar e compreender qual a ação que ele exerce nas pessoas conforme o meio social inserido.

A categorização da sociedade em classes sociais faz do currículo o papel de manter a estabilidade social a partir das definições e reprodução de cada um dentro da sociedade capitalista. A economia era o motor fundamental para direcionar às escolas o caminho a ser seguido. Às classes sociais inferiores, o ensino era destinado à subserviência e obediência para o exercício futuro profissional. Já às classes mais abastadas, o ensino era destinado à capacidade de planejar, ter autonomia, comandar. Os autores de baseamento marxista entendiam o desenvolvimento escolar a partir da estrutura econômica e política que inseria o currículo para a reprodução cultural e social por meio da educação.

Os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), apesar de entenderem a escola como mecanismo de reprodução e estabilidade social, realizavam o caminho inverso dos teóricos marxistas. Para esses autores, não é a economia o determinante na reprodução, mas a cultura que reproduz suas práticas nas escolas. A reprodução da cultura dominante como centro e representação dos estudos nas escolas facilita o aprendizado do código cultural àqueles que pertencem a esta classe, enquanto às classes subalternas sofrem dificuldades no aprendizado por não estarem habituadas a esse tipo de conhecimento em suas atividades cotidianas. Para solucionar esse impasse, os autores não desejavam e valorizavam a cultura dominada como o ideal a ser ensinado, mas pelo conceito da *pedagogia racional*, o certo seria que as classes subalternas pudessem ter a possibilidade de aprender aquilo dentro da escola às quais outras crianças tinham fortemente em suas rotinas e atividades familiares.

As teorias críticas de origem marxista tinham o propósito de colocar em xeque os modelos técnicos dominantes, pois usavam de estratégias a fim de desvendar e descobrir o que estava por detrás do que era colocado como natural. Na pedagogia, as relações dentro da escola eram desvendadas por aquilo que estava além do currículo, da influência exercida e da escolha das práticas sociais educativas de acordo com o grupo ou gênero inserido dentro da instituição.

A década de 60 é marcada no cenário mundial pelos protestos contra o sistema vigente. No Brasil, a democracia é posta de lado em 1964, provocando lutas

e organizações contra o golpe militar. Estudantes realizavam manifestações e passeatas contra a ditadura, como a grande passeata dos cem mil, realizada em 1968. Diversos meios artísticos e movimentos sociais lutavam contra o sistema atual, como a tropicália, cinema novo, movimento da contracultura nos Estados Unidos. No Terceiro Mundo, surgem os movimentos pela paz e antibelicistas, todos associados com o “1968”. O mundo após a 2ª Guerra Mundial dividiu entre a política liberal capitalista do Ocidente e a política stalinista do Oriente. Posto todo esse cenário, o meio educacional não ficaria de fora, e cientistas e estudiosos realizavam pesquisas contra o sistema educacional da época, com as teorias críticas do currículo, tendo como foco predominante a contestação do sistema econômico capitalista.

Outra análise contraposta ao modelo técnico teve o método de análise diferente dos teóricos marxistas. Enquanto esses analisavam o currículo a partir de instrumentos científicos, aquela utilizava da interpretação pessoal e subjetiva através da linguagem para desvendar a rígida estrutura curricular. A análise fenomenológica, de caráter autobiográfico, pessoal e subjetivo, explora as experiências de cada um para descobrir e desvendar o cotidiano e realizar o aprendizado a partir da própria vivência do educando.

A autobiografia é um bom exemplo dessa proposta, pois esse processo permite que o indivíduo descubra fatos e acontecimentos até então não percebido pela experiência adquirida no primeiro momento, como também redefine interpretações e investiga atos vividos com os quais se posiciona novamente por outra perspectiva.

Este método exerce forte influência na formação docente, pois o estudante durante o curso exerce a posição na qual em seguida irá se deparar a partir de outra perspectiva, ou seja, a formação docente está relacionada com o aluno que será futuro professor. O próprio ato de recordar sua vida enquanto aluno levará a uma atuação diferente quando imerso na carreira docente.

O século XX é marcado também pela modificação do significado do sujeito moderno iniciado no século XVI, ao qual o sujeito renascentista surge em contraposição ao modelo feudal vigente, buscando se relacionar contra a forte hierarquização social e institucional da época. Desta época que vários movimentos – reforma protestante, contra-reforma, iluminismo – contrapõem ao modelo feudal para

tornar o homem o centro do Universo, o sujeito racional, individual, singular e soberano.

A segunda metade do século XX põe em xeque a singularidade do homem e o seu ideal de essência, colocando a fragmentação do sujeito em identidades formadas a partir da relação social e de sua posição perante cada situação social. As metanarrativas e os discursos universalistas não sustentam a diversidade de problemas em várias partes do mundo. Na antropologia, as culturas não são vistas como povos classificados por vários estágios, a passar pelo mesmo desenvolvimento, mas pela especificidade e singularidade de cada grupo a partir da sua construção histórica.

A essa noção de várias culturas singulares que surge o conceito de multiculturalismo. Com este conceito, nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra, e é dessa perspectiva que se inicia a teoria pós-crítica do currículo. Nesta linha temos duas formas de análise: a liberal ou humanista e a crítica.

A partir do ideário liberal, todas as culturas devem ser valorizadas e toleradas, com o respeito aos vários grupos existentes, independentemente de qualquer diferença, como se todos os grupos possuíssem o seu espaço e a cultura fosse apenas uma forma de dar significado aos costumes sociais de cada povo. A interferência desse pensamento nas escolas deve fazer com que os professores consigam ensinar os diversos costumes com o objetivo de valorizar cada qual, respeitando a diversidade e a diferença dos povos, sempre a considerar a verdade como algo socialmente construído.

A teoria pós-crítica vai além da investigação histórica baseada em classes sociais. O fim da classe política e das organizações políticas de massa fragmentou e se transformou em vários movimentos sociais, cada qual apelando para a sua identidade. "Isso constitui o nascimento histórico do que veio a ser conhecido como a *política de identidade* – uma identidade para cada movimento" (HALL, p. 45, 2006).

A esses movimentos que o currículo sofre uma modificação em sua análise, pois a diferença ainda é destacada, mas o respeito pelo outro, segundo a análise crítica, subtende uma dominação e hierarquização nas relações. No discurso de respeito às diferenças está implícito um domínio de um grupo que deve ser estudado pelo resgate histórico a fim de analisar a verdade construída. Cada movimento social – feminismo, movimento negro, pacifista, gays e lésbicas – busca o seu espaço dentro do currículo, e as instituições historicamente construídas começam a ser



ensinadas dentro de todo esse cenário (ex: a constituição da família não deve ser discutida apenas como uma relação heterossexual, mas colocada também dentro de outras análises, como a constituição feita por um casal homossexual).

A perspectiva pós-crítica está relacionada com a visão pós-estruturalista, ao qual investiga a verdade a partir do discurso e de sua construção histórica. A noção de verdade é posta em dúvida e debatida como aquilo se tornou verdadeiro, qual foi o significado e a relação de poder que se constituiu como ponto de referência. A perspectiva pós-estruturalista coloca em dúvida as atuais e rígidas separações curriculares, abrindo espaço para vários pontos de vista sobre diversos grupos sociais.

Para sintetizar a análise das teorias do currículo e tornar mais didática o seu entendimento, algumas categorias são determinadas de acordo com qual teoria está sendo utilizada para o estudo do currículo. O quadro abaixo serve como resumo da análise das teorias do currículo:

<b>Teorias tradicionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino</li> <li>• Avaliação</li> <li>• Organização</li> <li>• Planejamento</li> <li>• Objetivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem</li> <li>• Metodologia</li> <li>• Didática</li> <li>• Eficiência</li> </ul>
<b>Teorias críticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideologia</li> <li>• Reprodução cultural e social</li> <li>• Poder</li> <li>• Emancipação e libertação</li> <li>• Currículo oculto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classe social</li> <li>• Capitalismo</li> <li>• Relações sociais de produção</li> <li>• Conscientização</li> <li>• Resistência</li> </ul>
<b>Teorias pós-críticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidade, alteridade, diferença</li> <li>• Subjetividade</li> <li>• Significação e discurso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber-poder</li> <li>• Representação</li> <li>• Cultura</li> <li>• Gênero, raça, etnia, sexualidade</li> <li>• Multiculturalismo</li> </ul>

(SILVA, 2003, p. 17)

### 3.3 Currículo de formação do curso de Pedagogia

Resgatando a formação histórica dos docentes, as licenciaturas surgidas no início dos anos 30 do século passado tinham em seu currículo o modelo denominado “3+1”, em que as disciplinas de conteúdo seriam realizadas nos 3 anos iniciais do curso, finalizando com as disciplinas de natureza pedagógica no último ano, caracterizando a formação dos licenciandos. Na literatura educacional, essa modalidade era denominada de *modelo de racionalidade técnica* (PEREIRA, 1999), no qual o professor era visto como um técnico a executar e transferir o conhecimento adquirido durante a sua graduação, sem qualquer reflexão sobre a sua atuação em sala de aula.

Algumas críticas são pontuais a esse modelo, como a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos.

Segundo Pereira (1998), esse modelo ainda permanece em algumas universidades brasileiras, visto que o conteúdo pedagógico fica restrito aos institutos e faculdades de educação, e os institutos específicos de cada área não têm articulação com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas faculdades de educação. O contato com a realidade escolar em alguns lugares ocorre apenas ao final dos cursos e de maneira pouco integrada com a formação teórica aprendida durante a graduação.

Existe outro modelo na política da formação de professores. Neste, o professor possui autonomia e toma decisões durante sua ação pedagógica, ao qual o fenômeno da ação pedagógica não possui uma regularidade e estabilidade, como o modelo do “3+1”, mas se torna uma ação complexa e instável. Este modelo, denominado *modelo da racionalidade prática* (PEREIRA, 1999), possui a proposta de a prática docente ser iniciada desde os primeiros momentos do curso, na qual os problemas e as investigações vivenciadas no cotidiano escolar terão articulação com o curso desde o ingresso do estudante.

Diante desses modelos, críticas são pontuais, pois o modelo da racionalidade técnica pode sobrecarregar o estudante em teorias prontas nas quais não servirão de base para sua atuação com a prática escolar, e esta, por sua vez, ficará pouco

desenvolvida durante sua formação inicial, tendo o futuro docente uma experiência pequena no cotidiano e na vivência do seu próprio campo de trabalho. Ao modelo da racionalidade prática, o currículo pode valorizar a prática em detrimento da teoria, na qual visará o aprendizado do estudante como uma mera inclusão nos ambientes escolares, acarretando em uma possível improvisação e aligeiramento no preparo dos profissionais da educação, sem uma formação teórica consistente para enfrentar as imprevisibilidades da profissão.

A teoria do currículo tradicional ao qual foi mencionado o pensamento de Bobbitt exerceu forte influência na formação de professores na década de 60 e 70 do século passado. Nesta época, mesmo com o surgimento de teorias contrapondo o currículo tradicional, o controle da atuação dos professores pelos especialistas fazia daquele um mero executor a buscar caminhos e meios do que era solicitado, sem criar mecanismos de pensar no que fazer para atuar em sala de aula.

Este currículo, denominado currículo de competências, guardava semelhanças com a racionalidade técnica e eficiência da teoria tradicional pelos seguintes fatores:

- Apresentava como estratégia a definição de um perfil profissional a ser formado, identificando as respectivas competências que os sujeitos deveriam demonstrar; (MARANDUBA *apud* DIAS;LOPES, 2003)
- Definia o perfil com base nos desempenhos (comportamentos) desejáveis nos professores para garantir a eficiência do processo de ensino-aprendizagem;
- Estabelecia a eficiência do processo de ensino-aprendizagem com base nas expectativas sociais, centradas no mercado de trabalho. (DIAS;LOPES, p. 1161, 2003)

A análise dos resultados da educação se baseava fortemente com a avaliação de desempenho do professor, ou seja, o aluno tinha um bom rendimento conforme a eficiência do professor em sala de aula, sem mencionar outros fatores que poderiam causar algum déficit no desenvolvimento do aluno. O currículo por competência possui o objetivo maior (ou até mesmo único) de formar o professor para atender as demandas da sociedade, sobretudo àquelas voltadas para o mercado de trabalho.

As abordagens dos estudos sobre a eficiência do professor mencionavam dois tipos: características pessoais como idealização de um professor eficiente, e a

descrição de funções que o professor desempenhava para verificar a sua eficiência e economicidade (Mager; Beach Jr. *Apud* Dias; Lopes, 2003). O comportamento do professor como foco principal fazia da formação a descrição de atitudes eficientes de um professor, e o saber sobre o ensino era menos importante que a habilidade do professor de ensinar e causar mudança no comportamento das crianças.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, o currículo passa a ter um foco maior na prática, pois uma legislação ao qual determina a docência na educação infantil e nas séries iniciais como pré-requisito aos estudos mais avançados da educação reduz o campo de estudo da Pedagogia, sobrepondo a prática em detrimento da teoria (KUENZER; RODRIGUES, 2006).

A justificativa apresentada para o privilegiamento da prática é a recorrente observação de que a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado muito pouco a prática dos professores e, quando chegam à escola e à sala de aula, sua apropriação é precária ou equivocada, uma vez que os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia (KUENZER; RODRIGUES, p. 12, 2006)

A emergência do paradigma da prática teve início na década de 80, justamente quando os movimentos educacionais lutavam pelas reformas na área da educação. Neste contexto que surgem literaturas privilegiando a formação reflexiva do professor em posição contrária ao modelo da racionalidade técnica adotado nos programas de formação de professores.

A concepção de formação reflexiva do professor sob o enfoque da prática tem como expoente os estudos de educação profissional realizados por Donald Schön, contrapondo ao modelo de racionalidade técnica, a formação de profissionais reflexivos (SCHÖN *apud* KUENZER; RODRIGUES, 2006).

Ao contrário da realidade objetiva posta através dos estudos teóricos da academia, Schön situa os problemas e adversidades da prática em sala de aula como zonas indeterminadas da prática que os professores irão se deparar quando imersos em suas profissões, as quais não haverão respostas ou procedimentos padrão conforme determinado pelos modelos de racionalidade técnica ou pela justaposição da teoria sobre a prática. Desta forma, o autor propõe um ensino prático reflexivo, apresentando dois conceitos: conhecimento-na-ação e reflexão-na-ação (KUENZER; RODRIGUES, p. 13, 2006).

Um dos objetivos do ensino prático reflexivo é fazer com que os estudantes desenvolvam seus talentos artísticos para aprimorar a prática e atuar nas zonas indeterminadas da prática. As principais características do ensino prático-reflexivo são: “aprender fazendo, a instrução e o diálogo de reflexão-na-ação entre instrutor e estudante” (KUENZER; RODRIGUES, p. 13, 2006).

(...) base dessa visão da reflexão-na-ação está uma visão construcionista da realidade, na qual novas visões, apreciações e crenças estão enraizadas em *mundos construídos por nós mesmos*, contrapondo-se à racionalidade técnica, que se baseia numa visão objetivista da relação do profissional com a realidade que ele conhece (KUENZER; RODRIGUES, p. 13, 2006)

Segundo Kuenzer e Rodrigues (2006), as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia não menciona o desenvolvimento e trabalho intelectual desses estudantes formandos no curso de Pedagogia, e muitas referências ao trabalho intelectual são voltadas aos estudos de metodologia e trabalho docente. Conforme Contreras, citado pelas autoras (2006), a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica.

Com o objetivo de tornar o estudo comparativo e mostrar o cenário nacional sobre o curso de Pedagogia, darei um breve relato sobre uma pesquisa realizada em 2008 com o título “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos”, realizada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, em parceria com a Fundação Vitor Civita, sob coordenação das pesquisadoras Bernardete A. Gatti e Marina R. Nunes. Esta pesquisa foi realizada sobre o estudo do currículo de várias licenciaturas, mas como o objeto de estudo neste trabalho é o curso de Pedagogia, focarei apenas nessa análise.

A pesquisa analisou, através de amostra representativa, a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior do país que promovem a formação inicial de docentes. Sobre o curso de Pedagogia, foram analisados 71 cursos, distribuídas em 3.513 disciplinas: 3.107 obrigatórias e 406 optativas. Além da análise da estrutura curricular, foram analisadas 1.498 ementas das disciplinas.

A diferenciação das disciplinas teve um detalhamento maior do que o orientado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia<sup>7</sup> (BRASIL. MEC/CNE, 2006), distribuído da seguinte forma:

- Fundamentos teóricos da educação: disciplinas que oferecem base teórica ao estudante com o uso das diversas ciências – sociologia, história, psicologia, antropologia, estatística – focadas no tema educação;
- Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais: disciplinas de conhecimento pedagógico com o objetivo de dar uma formação ampla da área de atuação do professor, dividida em: estrutura e funcionamento do ensino; currículo; gestão escolar e ao ofício docente.
- Conhecimentos relativos à formação profissional específica: disciplinas que fornecem instrumental para a atuação do professor (conteúdo do currículo da Educação Básica, didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino e saberes relacionados à tecnologia);
- Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino (educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos, educação em contextos não-escolares);
- Outros saberes: temas transversais e disciplinas com o objetivo de ampliar a formação do professor;
- Pesquisa e trabalho de conclusão do curso (TCC);
- Atividades complementares. (UNESCO, 2009)

Na amostra das disciplinas, é possível detectar a quase equivalência do número de disciplinas de fundamentação teórica da educação com as direcionadas a profissionalização mais específica do professor. No entanto, estas disciplinas também se preocupam em fundamentar os conhecimentos de diversas áreas, deixando em segundo plano as práticas educacionais. A possível preocupação em não cair no reducionismo ou no tecnicismo faz com que as ementas expressem prioritariamente o porquê do ensino e sua justificativa, relegando a identificação dos conteúdos específicos sem aprofundamento dos temas necessários a instrumentalização do trabalho docente.

---

<sup>7</sup> Nas DCN's as disciplinas são divididas em: estudos básicos; aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integradores.

A prática docente necessária nas disciplinas de formação específica do professor nas diversas modalidades de ensino – educação infantil, educação especial, jovens e adultos - possuem pouca referência nas ementas, e a preocupação maior é voltada aos estudos aplicados da sociologia e psicologia com o objetivo da contextualização dos problemas nessas modalidades de ensino. A abordagem dessas ementas em grande parte está relacionada com questões genéricas, sem a fundamental articulação com as práticas educativas, comprometendo o desenvolvimento de habilidades específicas, importante para atuação nas escolas e nas salas de aula.

A pesquisa constatou a oferta reduzida de disciplinas obrigatórias as quais são voltadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, e grande parte das disciplinas de metodologia e didática não são oferecidas conforme cada modalidade de ensino, abordando muitas vezes de maneira ampla e genérica a singularidade e especificidade de cada segmento de ensino.

Quanto à estrutura curricular nos diversos tipos de instituição, foi constatado o seguinte: as universidades apresentam maior preocupação com os fundamentos teóricos da educação, enquanto as faculdades integradas ou isoladas priorizam as disciplinas de formação específica; as federais e estaduais valorizam os fundamentos teóricos da educação, enquanto nas municipais ocorre o contrário.

Na análise das ementas, a pesquisa revelou a falta de compreensão dos temas em não abordar claramente os objetivos propostos em suas redações. A falta de caracterização dos conteúdos específicos de acordo com a modalidade de ensino e o uso de palavras genéricas deixa vago o real motivo e a finalidade da disciplina, descontextualizando a necessidade e importância da prática na formação do professor.

Os conteúdos tradicionais a serem ensinados aos alunos – história, língua portuguesa, matemática, ciências, artes – muitas vezes são inseridos dentro das metodologias de ensino, e até mesmo disciplinas importantes, como Matemática e Língua Portuguesa, não possuem conteúdos substantivos em suas áreas dentro as universidades públicas. A ausência de disciplinas direcionadas aos conteúdos tradicionais transforma o trabalho do professor em uma socialização e ambientação aos valores sociais, em detrimento a aprendizagens efetivas de conteúdos

necessários a formação da vida social e trabalho futuro (BERNSTEIN *apud* UNESCO, 2009).

A análise da pesquisa em disciplinas e ementas demonstrou a excessiva preocupação do currículo em direcionar a formação do pedagogo na fundamentação teórica para a sua atuação em sala de aula, sem relacionar esses estudos com a prática escolar e os conhecimentos pedagógicos necessários ao docente, mostrando uma organização de currículo com viés tradicional, cuja relação teoria e prática se dá por justaposição.

A descrição teórica e genérica é uma constante em diversas disciplinas e ementas, o que distancia a relação com a educação escolar inserida na região ao qual o curso está estabelecido, além do que novamente tende a direcionar o currículo ao modelo de racionalidade técnica, em colocar um perfil padronizado e idealizado tanto das funções de um professor, como também relatar problemas abstratos sem interferir e interpretar a realidade verdadeiramente.

Mesmo com a flexibilidade curricular posta nas DCN's, em permitir a instituição elaborar seu currículo, demonstrando um currículo de pouca classificação, grande parte das disciplinas e ementas não possuem o equilíbrio da teoria-prática do trabalho docente, o que desqualifica a importância dos estudos pedagógico-didático essencial a um profissional que irá atuar em sala de aula. Com isso, por mais que as Diretrizes sobrepõe a prática sobre a teoria, podendo direcionar a um praticismo, as ementas demonstram o contrário, ou seja, a formação de professores segundo essa análise possui um forte viés para o modelo de racionalidade técnica.

### **3.4 Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília**

O atual curso de Pedagogia da Universidade de Brasília tem a sua vigência a partir da formulação do projeto acadêmico em Dezembro de 2002. Anteriormente, o antigo currículo centrava na concepção de formação geral no início do curso, seguida da oferta de conteúdos específicos de acordo com a habilitação escolhida. Algumas críticas do antigo currículo incluídas no projeto acadêmico como justificativa a mudança de sua estrutura foram:



- A desarticulação entre prática e teoria em virtude da formação disciplinar com a oferta de conteúdos específicos de acordo com a habilitação;
- Dicotomia entre a base comum e a parte diversificada, com a prática apenas como espaço de aplicação da teoria estudada;
- A formação de especialistas separada da formação docente;
- Os estágios supervisionados realizados apenas ao final do Curso, vistos como mera formalização para cumprir as exigências legais;
- As habilitações voltadas apenas para o campo de atuação profissional das instituições escolares, sem abranger as áreas não-escolares de atuação do pedagogo.

Com as modificações solicitadas pelo mundo do trabalho e da sociedade, ao qual cada vez mais o aprendizado se torna peça chave para a permanência e atualização dos saberes relevantes a atuação no mercado profissional e na participação social, a educação institucionalizada sofre uma expansão, e a necessidade de agentes sociais para a organização e elaboração da divulgação do saber em constante mudança faz com que o profissional da educação não se restrinja apenas ao ambiente escolar, perpassando por outras esferas além da escola. Cada vez o avanço tecnológico e a mudança do perfil do trabalhador exigem a permanência de alguns saberes, bem como a reciclagem de outros para a atualização constante. O aprender a aprender se torna mais fundamental do que o mero aprendizado do conhecimento.

As várias possibilidades de atuação do pedagogo em virtude das mudanças na sociedade possuem um denominador comum durante o curso: a formação docente do pedagogo essencial, mesmo se o destino do profissional não for a escolha pela atuação como professor. Além da formação docente, o curso de Pedagogia tem como objetivo a formação em:

- Pesquisador educacional (formação teórica, científica e técnica);
- Profissional qualificado para participar de projetos de formação em ambientes não escolares;
- Profissional a exercer atividades não docentes em instituições de ensino.

O currículo tem predominância a flexibilização em propiciar ao estudante vários caminhos a percorrer, escolhendo aquele mais relevante para a sua

formação profissional. O currículo do curso é integrado, pois “as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas. A organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem” (SILVA, p. 72, 2003). Além do currículo integrado, este também é pouco classificado, pois as fronteiras entre as diferentes áreas não são tão rígidas e separadas.

Com o foco no aprendizado mais do que no ensino, o curso de Pedagogia da UnB é centrado no aluno, com uma organização mais livre, pois enquanto no ensino tradicional temos o espaço de transmissão e o critério de avaliação mais explícitos, no ensino centrado no aluno o controle sobre o tempo e o ritmo de aprendizagem fica conforme o desenvolvimento de cada estudante. No entanto, os objetivos a serem alcançados e os critérios de avaliação são menos explícitos (SILVA, p. 73, 2003).

Vale ressaltar que o foco no aprendizado mais relevante que o ensino não exige o docente de uma boa mediação, articulação e desenvolvimento em sala de aula, pois a ausência dessas ações tornará a aula um imediatismo, improvisado e falta de conexão entre os objetivos e o desenvolvimento da disciplina.

O curso propicia a formação com a abordagem de várias ciências para a formação do Pedagogo, tendo o foco a aplicação e a prática na educação. O conhecimento desta forma se torna multidimensional, com várias abordagens se interligando em uma única formação. O referencial teórico do curso está centrado no pensamento complexo elaborado por Edgar Morin. Este busca a investigação não fragmentada, isolada, reconhecendo também a impossibilidade da totalidade a partir do pensamento complexo. Ao contrário de se tornar reducionista e simplista, o pensamento complexo realiza o caminho inverso da separação dos elementos, pois a separação para entender o todo (disjunção) ocasiona a hiperespecialização do saber. No pensamento complexo o caminho é contrário, passando do paradigma da disjunção/redução para o paradigma da distinção/conjugação (MORIN, 2007).

Fazendo a analogia com a história do currículo do curso de pedagogia, a estrutura curricular posta em habilitações justapõe a diversidade sem conceber a unidade, enquanto a estrutura atual corre o risco de unificar abstratamente e anular a diversidade e especificidade de cada área.

Como definidor no projeto acadêmico do curso de pedagogia, vale ressaltar alguns pontos que manifestam o consenso entre os participantes da criação do novo currículo do curso, como:

- O currículo do Curso de Pedagogia será único para os turnos diurno e noturno;
- A formação docente constitui a base da formação profissional;
- A formação básica poderá ser complementada com uma área de aprofundamento de escolha do formando;
- O egresso do Curso será 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 do trabalho deverá caracterizar o processo formativo;
- 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. (Universidade de Brasília, 2002).

### **3.4.1 Os projetos**

Com a finalidade em romper com o tradicional currículo “3+1”, em que o estudante estudava toda formação teórica – bacharelado – nos primeiros três anos e em seguida realizava a formação pedagógica didática – licenciatura – no último ano, o novo formato do curso com os projetos pretende inserir o aluno na realidade escolar desde o ingresso com as atividades orientadas pelos professores na área de regência, observação, extensão, investigação, busca bibliográfica. O objetivo dos projetos é integrar o aluno nas atividades de pesquisa e extensão com a vivência de situações concretas em organizações as quais fazem parte a atuação do profissional pedagogo.

Diversas áreas temáticas são desenvolvidas com cada equipe de professores, tendo o aluno várias opções para percorrer sua trajetória acadêmica. Estas atividades desenvolvidas nas áreas temáticas são concebidas de maneira que:

- Permita ao estudante de Pedagogia reunir experiências coletivas e pessoais num processo continuado e integrado;
- Compreenda estudos disciplinares individuais ou em grupo que faça com que o estudante tenha sua vivência pedagógica movidas por interesses formativos;
- Tenha presente em todo momento a articulação entre teoria e prática;
- Culmine na síntese um Trabalho Final de Curso (UnB, 2002).

A organização do processo formativo nos projetos ocorre da seguinte forma:

**Tabela 2: Organização das atividades em projetos ao longo do curso**

<b>Semestres</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Conteúdos</b>
1	Projeto 1	Organização Acadêmica Integral (OAI)
2	Projeto 2	Grupo de Estudo e/ou Projetos de Ensino/Pesquisa/Extensão (GEPE)
3	Projeto 3	Projetos ou Sub-projetos Individualizados (PESPE)
4	Projeto 3	Idem
5	Projeto 3	Idem
6	Projeto 4	Sub-projeto Individualizado de Prática Docente (SPEPD)
7	Projeto 4	Idem
8	Projeto 5	Trabalho Final de Curso (TFC)

O Projeto 1 é destinado a integração e ambientação do estudante com a Faculdade e a Universidade de Brasília. Pela grande flexibilidade oferecida no currículo, ao ingressar no curso, o estudante realiza o primeiro projeto com o objetivo de descobrir as diferentes áreas temáticas que poderá percorrer durante sua trajetória acadêmica. Este primeiro contato é fundamental para clarear as diversas possibilidades de estudos e atuação do profissional pedagogo.

Os Projetos 2 e 3 inserem os estudantes em áreas temáticas, a realizar trabalhos e estudos em grupos para vivenciarem projetos específicos conforme a área destinada. Cada área possui autonomia para integrar o estudante nas atividades previstas de acordo com a sua especificidade.

No Projeto 4 o estudante aprofunda o seu conhecimento para o seu encaminhamento ao Projeto 5, que consiste na elaboração do Trabalho Final de Curso. O quarto projeto também possui um tempo destinado ao estudante para a prática docente, ou seja, todos os projetos possuem atividades diversas, que podem ser ou não atividades em ambientes escolares, mas no quarto projeto é obrigatória a inserção do estudante em sala de aula para vivenciar sua experiência e confrontar o aprendizado na universidade com a realidade escolar.

No Projeto 5, o estudante se dedica sobretudo na elaboração do Trabalho Final de Curso (TFC), aonde terá o contato próximo com seu orientador de acordo com a área temática escolhida. Neste trabalho, o aluno também faz um relato em forma de memorial para descrever sua trajetória escolar vivenciada durante seu percurso até a universidade.

### **3.4.2 Disciplinas optativas e obrigatórias**

O curso de Pedagogia integra os alunos nas disciplinas optativas nas áreas temáticas desenvolvidas na Faculdade de Educação, a saber: Política Educacional, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Multiculturalismo e Educação, História da Educação, Administração da Educação, Filosofia na Escola, Tecnologias na Educação, Educação Matemática, Ensino de Ciências e Tecnologia, Aprendizagem, Tecnologia e Educação a Distância, Formação Docente, Educação Ambiental, Educação e Trabalho, Orientação Educacional, Educação Especial, Cultura das Organizações Educativas (UnB, 2002). Além destas, o estudante articula os projetos e as disciplinas optativas com as matérias obrigatórias realizadas durante os 8 semestres do curso.

Basicamente o curso é dividido entre disciplinas optativas, obrigatórias, os projetos e os estudos independentes. Os estudos independentes propiciam ao estudante autonomia no avanço em sua formação com atividades desenvolvidas

além daquelas inseridas no currículo. Dito isso, os estudos envolvem participação em congressos, atividades de extensão na própria universidade, monitoria, estudos complementares, estágios diversos, entre outros, a serem regulamentados pelas instâncias institucionais competentes e aprovados pela Faculdade de Educação quanto à concessão de créditos concedidos.

### **3.4.3 Oficinas de tecnologia**

Com o objetivo de se adequar as novas realidades com as quais os futuros profissionais (docentes ou não) irão se deparar em seus ambientes de trabalho, a Faculdade de Educação insere os estudantes em ambientes diversos através das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em educação. Atualmente a Universidade de Brasília utiliza a plataforma *moodle* como uma das ferramentas que permite ao estudante interagir com as disciplinas semipresenciais ou a distância para realizar diversos trabalhos, rompendo e relativizando as barreiras físicas e temporal, ao mesmo tempo delegando autonomia e responsabilidade ao estudante para o seu auto-desenvolvimento durante sua trajetória acadêmica.

No curso de Pedagogia, a implementação das TIC ocorre nas modalidades das Oficinas de Comunicação e Tecnologia e na vivência das tecnologias interativas on-line, onde a plataforma *moodle* é um dos instrumentos utilizados pelas disciplinas.

### **3.4.4 Orientação acadêmica**

O novo projeto acadêmico possui em sua estrutura o acompanhamento individual de cada aluno desde o ingresso do estudante até sua formatura. Os objetivos assim descritos no projeto são:

- 1) Informar aos graduandos sobre a natureza dos estudos na área de formação escolhida: a Pedagogia, informando-o sobre o Curso e as possibilidades que ele oferece;

- 2) Informar aos graduandos sobre a estrutura e o funcionamento do ensino no âmbito da Universidade de Brasília e da Faculdade de Educação;
- 3) Orientar aos graduandos na escolha dos projetos, grupos de estudo ou áreas temáticas em que poderá participar;
- 4) Orientar aos graduandos na escolha das disciplinas a serem cursadas bem como de outras modalidades de formação;
- 5) Orientar aos graduandos na escolha de seus projetos finais de curso e orientá-los na sua elaboração.

Com o objetivo de tornar mais eficiente o aprendizado e desenvolvimento do aluno, a Faculdade de Educação propõe também o acompanhamento do estudante de acordo com as áreas afins escolhidas durante o curso, o que por sua vez, equipe de professores das áreas diversas acompanham esses estudantes, avaliando e ajudando-os na projeção dos planos individuais para a continuação do programa de estudos, prevenindo e antecipando os problemas e conflitos surgidos durante o curso.

Em um curso que propõe diversas alternativas de formação para o aluno escolher aquela mais conveniente, de acordo com o interesse e afinidade em sua atuação futura, a orientação próxima e individual de cada aluno torna condição fundamental para evitar a dispersão, a evasão, o desinteresse e em conseqüência o possível imprevisto na formação do estudante.

### **3.4.5 Formação ampliada e formação continuada e permanente**

Mesmo com a base docente ser característica do curso na Universidade de Brasília, o currículo propicia uma formação ampliada para o estudante complementar sua formação inicial com estudos direcionados as carreiras propostas para o profissional de pedagogia, conforme descritos no projeto acadêmico. Portanto, o estudante, além da base docente característica do curso, amplia sua formação em outras áreas, como: administração, orientação educacional, educação de jovens e adultos, tecnólogo em educação, educação especial, educação infantil, educação ambiental, pedagogia empresarial e outras que poderão existir na Faculdade de

Educação, a depender da capacidade do corpo docente, porém nunca desviando o trabalho interdisciplinar de seus docentes.

A possibilidade de formação nas áreas também pode ser oferecida na pós-graduação *lato sensu*, permitindo ao estudante a continuidade nos estudos posteriores a graduação. A Faculdade da Educação tem o objetivo de implementar um Programa de Educação Continuada aos profissionais da área educacional para integrar a formação inicial com a formação em exercício dos profissionais atuantes no cenário educacional. Além destas modalidades, a Faculdade atualmente trabalha com a pós-graduação *stricto sensu*.

A proposta do projeto acadêmico alterou significativamente a estrutura curricular do curso de Pedagogia que ainda tinha como referência o Parecer de 1969, ao qual estipulava as habilitações como a formação do pedagogo em profissionais diversos isolados, o que por sua vez foi duramente criticado pela excessiva especialidade e fragmentação na formação dos profissionais da educação. Com a nova proposta, o currículo ambiciona a formação do Pedagogo em diversos profissionais com o ponto comum a formação docente, ou seja, apesar de todas as formações – pedagogo empresarial, hospitalar, administrativo, especialista em educação, pesquisador -, o profissional no mínimo possui em sua capacitação a atuação em sala de aula. A flexibilização é outro diferencial com os projetos integrados e oferecidos nas diversas áreas de atuação durante todo o curso. Esta descrição é o mundo oficial, ou seja, o projeto posto no papel com todos seus ideais e desafios a ser executado na prática, na vivência, no cotidiano da Faculdade de Educação. A realidade possui vários caminhos a ser seguido, a depender da devida execução, conforme o planejamento e a contínua auto-avaliação institucional.



## **CAPÍTULO IV - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA VISÃO DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

A identidade da pedagogia desde sua criação é permeada por divergências na discussão entre os especialistas da educação. Em algum momento o pedagogo é subdividido em diversos profissionais a atuar na educação, sobretudo voltado para a área escolar. Como contraponto, este mesmo profissional pode ter sua formação ampla com a docência como sua base. A relação teoria e prática, conforme descrito no capítulo III, é exercida conforme a modalidade de racionalidade técnica, ressaltando a teoria com a prática em justaposição, como também pode tender à modalidade de racionalidade prática, a inserir a prática desde seu ingresso no curso, podendo ocasionar em uma formação aligeirada e improvisada.

Diante essa problemática e discussão sobre a formação dos professores, a pesquisa realizada no mês de Dezembro de 2010 teve o objetivo a análise do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília sobre a formação de professores, tendo como referencial teórico as discussões sobre o que seria o curso de Pedagogia e qual atuação deste profissional, como descrito no capítulo II; as teorias de currículo e principalmente as modalidades na formação de professores, relatados no capítulo III, como comparação e investigação com o currículo posto no projeto pedagógico do curso na Universidade de Brasília.

Antes de entrar na descrição mais detalhada da pesquisa e da divulgação dos dados, faz-se adequado entender quem são esses estudantes que em grande parte freqüentam os cursos de Pedagogia. Alguns aspectos importantes ao objeto de estudo em questão serão descritos a partir da síntese dos resultados do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (Enade) aplicado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do MEC em 2005 e divulgados pela UNESCO em 2009. Em seguida, os resultados são referidos sobre a pesquisa realizada na Universidade de Brasília.

## 4.1 Características Básicas dos Estudantes de Pedagogia

### 4.1.1 Expectativas em relação ao curso

Quando os alunos são indagados a respeito da principal razão ao qual motivaram a escolha do curso, mais da metade dos estudantes de Pedagogia (65,1%) disseram terem escolhido para atuação futura como professor. Esse número elevado se dá em grande parte pelo motivo de alguns estudantes já realizarem trabalho na área (28,2%), e mesmo os que trabalham em outra área (16,6%), pretendem buscar atividade na área de graduação. Todavia, a atuação como professor não diz exatamente docência na educação básica, pois entre os estudantes de Pedagogia, 31,8% pretendem dedicar a atividade acadêmica e buscar um curso de pós-graduação, que porventura pode direcionar o aluno para atividades docentes dentro da academia. (UNESCO, 2009)

### 4.1.2 A bagagem cultural

A bagagem cultural herdada da família é um fator importante para a formação e educação das crianças. A noção de capital social (COLEMAN *apud* CARNOY, 2009) permite encontrar outras variáveis no desempenho do aluno que não se restringe à escola. A dedicação de uma família quanto ao esforço e dispêndio em investir na educação de seus filhos (capital social) e a formação dos próprios pais (capital humano) também exerce influência nos resultados dentro de uma organização escolar, e políticas sociais devem ter articulação e integração para visualizar as diversas variáveis que podem melhorar o desempenho dentro de uma escola.

(...) os Estados podem gerar, da mesma maneira poderosa, uma forma de capital social, promovendo o mesmo desempenho educacional proporcionado pelas famílias, e que o capital social gerado pelo Estado é essencial para a melhoria do desempenho

educacional dos grupos de baixa renda, isto é, aqueles que apresentam menor capital social e maior dificuldade em adquirir e acumular capital social por conta própria. (CARNOY, p. 33, 2009)

Nas licenciaturas, e especificamente na Pedagogia, o ingresso do estudante em um curso superior propicia uma ascensão ao grupo geracional que o estudante pertence, pois mais da metade dos estudantes de Pedagogia (57,5%) possuem pais com escolaridade até a 4<sup>o</sup> série do Ensino Fundamental (UNESCO, 2009), o que revela uma família com pouco capital social dos pais, a representar alunos oriundos de um grupo com dificuldade em adquirir capital social por conta própria, necessitando de políticas sociais para criar mecanismos de mobilidade social.

Em estudo comparativo da UNESCO com amostras representativas de professores da escola básica da Argentina, Brasil, Peru e Uruguai, foi constatado que a diferença quanto ao capital cultural familiar entre professores brasileiros e o dos demais países são bem acentuadas, pois nesses países os docentes geralmente provêm de famílias cujos pais em grande parte possuem instrução de nível médio e superior, diferentemente do que ocorre no Brasil (FANFANI *apud* UNESCO, 2009).

#### **4.1.3 Escolaridade anterior dos alunos e domínio de língua estrangeira**

Grande parte dos alunos de Pedagogia concluiu o ensino médio todo em escola pública (71,1%), enquanto apenas 14,3% desses estudantes realizaram o nível médio em escola particular. Como sabemos da desproporção entre o ensino oferecido na escola pública e particular, a falta de atrativo para a profissão docente é um impasse que faz com que estudantes com bom rendimento na educação básica sejam direcionados para outros cursos de ensino superior, o que por sua vez agrava o cenário educacional pela falta de bons educadores para atuar na educação básica. (UNESCO, 2009).

Mesmo com a oferta da língua estrangeira nas escolas de nível médio, seja pública ou particular, foi constatado que 60% dos estudantes de Pedagogia não possuem um domínio elementar no idioma inglês, enquanto apenas 3% sabem entender e se comunicar através da língua inglesa. (UNESCO, 2009).

#### **4.1.4 Consumo cultural**

Como mediadores na transmissão da cultura sistematizada através da escola, os estudantes de licenciatura como futuro professores educarão seus alunos não somente pela formação tida nas Universidades, mas também pelos seus próprios hábitos em relação ao aprendizado ocorrido por vários meios culturais. Como exemplo, um professor que assiste filmes com freqüência pode dar uma aula mais dinâmica e proveitosa sobre cinema aos seus alunos, ou aquele que possui um hábito em leitura poderá estimular essa prática aos seus alunos com maiores resultados do que aquele ao qual tenta apenas pela teoria a importância do ato de ler. A educação terá um efeito mais desejado quanto mais próximo for o hábito da teoria dada pelo mestre.

Sobre a freqüência de livros lidos em um ano, os estudantes de Pedagogia (29%) afirmam terem lido no máximo dois livros, enquanto grande parte dos entrevistados (38%) leu entre três a cinco livros. Como forma de se atualizar dos acontecimentos e fatos cotidianos contemporâneos, o meio mais utilizado para se manterem atualizados ocorre pelo uso da televisão (61%).

A atividade cultural preferida dos estudantes de Pedagogia é o cinema (41%), seguida dos shows musicais e concertos (21%), depois os espetáculos teatrais (18%) e a dança (14%). (UNESCO, 2009).

Esses dados revelam um perfil de estudantes pertencentes em grande parte a um grupo desfavorável no desenvolvimento educacional, o que revela mais uma vez a falta de atratividade na carreira docente, em não conseguir trazer para as Universidades alunos com bom desempenho na educação básica para as carreiras das licenciaturas.

#### **4.2 Aplicação dos instrumentos de coleta da pesquisa**

No mês de Dezembro de 2010 foi aplicado um questionário (anexo I) com questões fechadas e semi-abertas a fim de revelar a visão dos estudantes formandos do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília sobre a formação

docente. A aplicação se destinou ao universo dos alunos do próprio curso, tendo como população amostrada os estudantes que tiveram no mínimo concluído o Projeto IV, caracterizado pelo estágio obrigatório do curso. Ao todo, 30 estudantes responderam ao questionário, contendo em cada um 16 questões.

A Faculdade de Educação oferece 120 vagas por semestre no curso de Pedagogia. A coordenadora da Faculdade, professora Cláudia Dantas, informou sobre os dados de evasão buscados a partir do SIGA (Sistema de Graduação) entre o período de 2005 a 2010. Neste ínterim, 572 alunos ingressaram no curso de Pedagogia. Desses, 351 ainda estão ativos e 77 já obtiveram o diploma. Então, 144 alunos evadiram do curso neste momento, o que caracteriza 25% o índice de evasão na Faculdade de Educação.

Contando com 25% de evasão, temos em média 90 formandos. O universo de questionário aplicado foi 30, o que equivale em média a 33% do total de alunos formandos, o que confere validade estatística a pesquisa que segundo Gil (1999), uma pesquisa deve ter em torno 25% da população.

Com o objetivo de ter maior segurança e clareza nos enunciados das questões, antes da aplicação efetiva dos questionários foi realizado um pré-teste com três alunos do curso de Pedagogia para descobrir sobre a coerência e compreensão das questões formuladas, bem como questões de espaçamento para as respostas discursivas dos estudantes. Vale ressaltar que a formulação dos questionários teve embasamento a partir da discussão de identidade do pedagogo tendo como base a docência, projeto acadêmico do curso de pedagogia da Universidade de Brasília, realizado em Dezembro de 2002, como também pela pesquisa feita pela Unesco sobre os cursos de Pedagogia, relatada no capítulo III deste trabalho.

### **4.3 Análise e discussão dos dados**

Apesar da estrutura curricular e do próprio projeto acadêmico que vigora o curso até hoje mencionar a equivalência da oferta de disciplinas e trajetórias possíveis no curso entre os dois turnos, diurno e noturno, sabe-se que o alunado do curso noturno é diferenciado, pois daqueles que possuem emprego e porventura tenham mais idade, em grande parte estuda no turno noturno. Portanto, a visão

destes estudantes sobre o curso pode ter certa diferença quanto a oferta de disciplinas ou ao número de trajetórias, mesmo mencionado no projeto acadêmico a igualdade do curso no diurno e noturno. Conforme o turno, os questionários foram aplicados da seguinte forma:

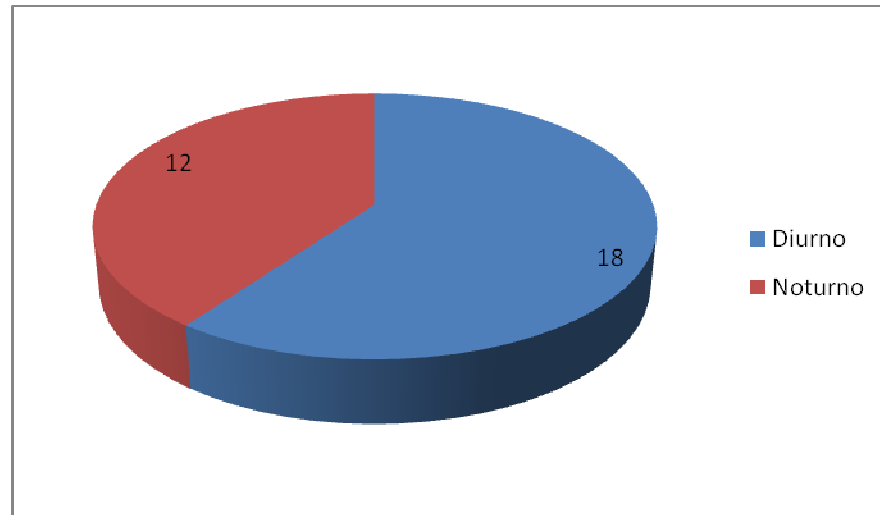


Figura 3.1 *Aplicação dos questionários conforme o turno dos estudantes no curso de Pedagogia*

A primeira questão buscou investigar sobre a escolha do curso de Pedagogia. Os cursos de licenciatura possuem pouco atrativo pela desqualificação e valorização na carreira como docente em nosso país, e pelo investimento na formação de professores serem aquém quanto ao estímulo a pesquisa nas universidades, pois grande parte dos alunos com boa formação na educação básica se direcionam aos cursos de maior visibilidade no meio universitário e no mercado de trabalho. Diante esse cenário, os cursos de licenciatura são preenchidos por vários motivos além da preferência em seguir carreira docente. Na primeira questão foi indagado sobre o curso de pedagogia ser a primeira opção para a escolha no ingresso na universidade, que teve como resultado os seguintes dados:

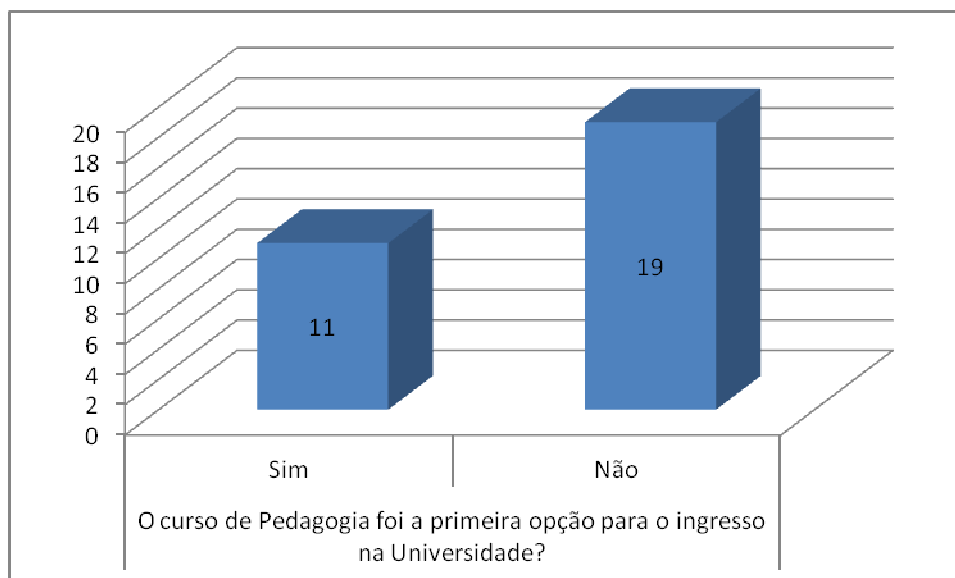


Figura 3.2 *Resposta dos alunos conforme a escolha do curso de Pedagogia como primeira opção.*

Mais da metade dos alunos investigados escolheram o curso de Pedagogia como segunda escolha, o que pode ter influência nesse estudante e no seu comportamento quando ingressa na universidade. Caso a opção do curso seja feita por algum motivo que não seja a preferência ou afinidade inicial em relação ao curso, esse estudante chegará com uma motivação bem diferente daquele que fez a escolha pela opção efetiva em cursar o curso de Pedagogia. A expansão do ensino a população aumentou a demanda de professores para atuar em sala de aula, o que ocasionou em um dos motivos da formação aligeirada e do ingresso rápido do estudante no mercado de trabalho como professor. Neste aspecto, em uma pesquisa realizada com professores da Educação Básica, Silva (2008) investigou que uma das escolhas dos professores para atuar em sala de aula ocorre pela oportunidade de trabalho, muitas vezes surgidas antes mesmo da formação, o que caracteriza na verdade uma ausência de escolha e sim uma necessidade em adquirir um emprego que não necessite de muita especialização para atuar no mercado de trabalho.

Nessa ocasião que cabe a instituição inserir e integrar os estudantes na Universidade e explicar as trajetórias e possibilidades do curso de Pedagogia, evitando a dispersão desses estudantes ou a evasão pelo o não reconhecimento com os estudos aplicados na instituição.

A segunda questão trata justamente sobre a afinidade com as disciplinas desenvolvidas durante a formação de cada estudante. Todos os estudantes afirmaram ter alguma afinidade, e em suas respostas abertas ao qual se pedia a justificativa, as respostas foram variadas, com as seguintes categorias:

- Abrangência das áreas – sociologia, antropologia, psicologia – que o curso propicia durante a trajetória acadêmica;
- Identificação com disciplinas de alguns segmentos de ensino – EJA, educação infantil, área empresarial;
- A ligação das disciplinas teóricas na Universidade com as práticas de ensino dos estágios extra-curriculares ou pela junção com a prática docente exercida antes do ingresso;
- Afinidade pelo objeto de estudo em si – educação – desenvolvido durante o curso.

No Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília é mencionado sobre a orientação acadêmica, que tem como objetivo “acompanhar individualmente cada sujeito aprendiz no seu itinerário acadêmico desde sua admissão no curso de Pedagogia até a sua formatura” (UnB, p. 18, 2002). Essa orientação é ainda mais relevante quando refletirmos sobre as várias possibilidades de formação que o estudante possui na graduação, como também para aqueles que optam pelo curso por qualquer ocasião que não seja a afinidade inicial. A flexibilidade de um curso exige maior atenção da Instituição, e não deve ser isenta de um forte acompanhamento ao aluno na escolha de sua trajetória. Pelo contrário, pois o risco do aluno se dispersar durante seus estudos ou não enxergar os objetivos das disciplinas é bem maior do que em um currículo de “forte enquadramento” (SILVA, 2003).

Visando comparar o discurso oficial relatado no projeto acadêmico com a realidade na Faculdade de Educação, a terceira questão perguntou sobre a existência do acompanhamento individual de cada aluno. O resultado foi alarmante, pois somente 5 (cinco) alunos responderam afirmativamente a orientação individual durante sua trajetória acadêmica.



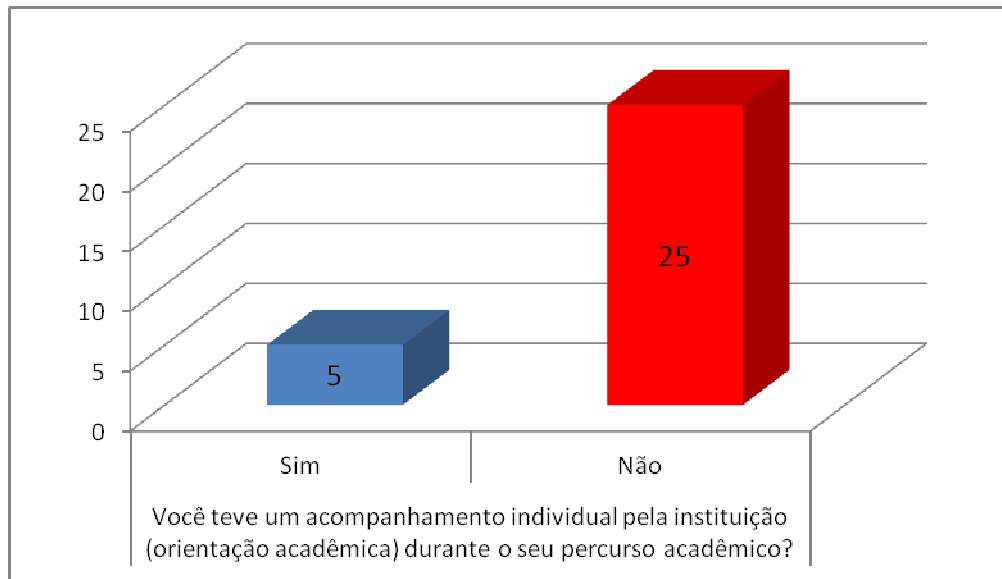


Figura 3.3 *Acompanhamento individual oferecido pela Faculdade de Educação durante a trajetória acadêmica de seus alunos*

Em um curso que oferece várias trajetórias de formação aos seus alunos, é imprescindível uma boa integração e articulação nas disciplinas durante cada semestre. Além disso, mesmo com a sua base docente, a devida orientação no ingresso e acompanhamento individual do estudante, sobretudo num curso ao qual a grande maioria não entra como preferência inicial, é fundamental para a sua trajetória acadêmica durante o percorrer de seus estudos a fim de evitar dispersão e desmotivação do estudante.

Conforme o fluxo curricular do curso, o projeto I consiste na orientação acadêmica individualizada, tendo o objetivo o acolhimento dos estudantes para inseri-los na Faculdade e na Universidade e, sobretudo, “na profissão de pedagogo, tendo, em seguida, uma visão das diferentes possibilidades de engajamento acadêmico e temático” (UnB, p. 34, 2002). De acordo com essa temática, a quarta questão é sobre a informação dada aos alunos das possibilidades de percursos oferecidas no currículo durante o seu ingresso na Faculdade de Educação, tendo o seguinte resultado:

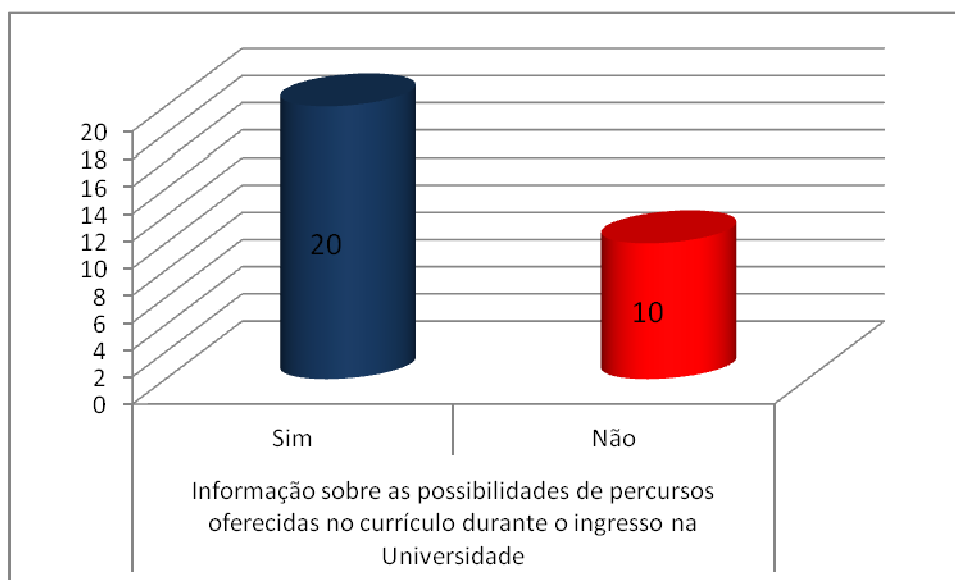


Figura 3.4 Informação (Projeto I e II) sobre as possibilidades de percursos oferecidas no currículo durante o ingresso do estudante na Universidade

Os percursos são informados em grande parte aos estudantes que responderam o questionário. No entanto, o acompanhamento individual mencionado no projeto como orientação durante toda a trajetória do estudante ainda é uma ação que não está sendo exercida efetivamente na Faculdade da Educação, o que pode ocasionar em uma dispersão em momentos que não seja exatamente logo no início do curso, a contar pelo agravamento do curso ser flexível e ter várias possibilidades de formação.

Apesar de a formação docente ser condição essencial no curso de Pedagogia, mesmo que o estudante não venha a atuar quando formado, o curso, como proposta, propicia outras formações não necessariamente a docente, tanto em ambiente escolar, como fora da instituição escolar. A possibilidade de atuação do pedagogo quando formado na Universidade de Brasília são várias, como: pedagogo empresarial, hospitalar, pesquisador educacional, entre outras.

Com o objetivo de não formar o generalista e nem o especialista, o curso pretende formar um “educador capaz de inserir sua intervenção profissional no desenvolvimento do ser humano nos vários ciclos da vida, respeitando as formas e contextos apropriados a cada um destes” (UnB, p. 5, 2002).

A quinta questão trata sobre o número de trajetórias possíveis oferecidas na Faculdade da Educação, o que pode influenciar diretamente no reconhecimento de sua identidade profissional quando inserido no mercado de trabalho, pois um número elevado em uma formação apenas pode descaracterizar sua especificidade

quando atuante com os demais profissionais. Sobre essa questão, tem-se o seguinte resultado:

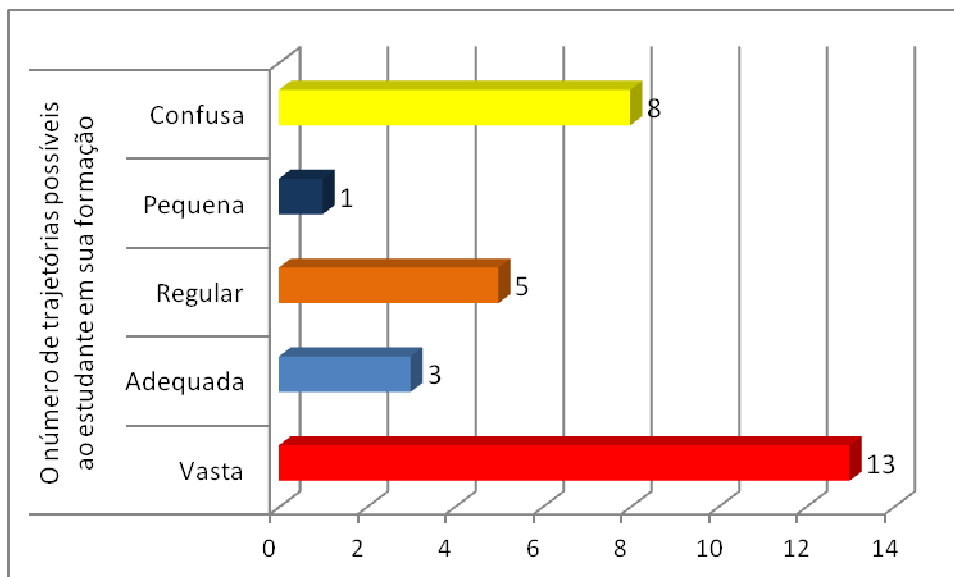


Figura 3.5 Resultado sobre o número de trajetórias possíveis ao estudante no curso de Pedagogia

A respeito do resultado, apenas 8 (oito) estudantes marcaram uma resposta satisfatória – regular e adequada – das trajetórias possíveis no curso de Pedagogia, enquanto 8 (oito) acham confusas as trajetórias oferecidas na Faculdade de Educação, e quase a metade dos estudantes mencionaram como vasta as possibilidades de formação. Com este cenário, 21 (vinte e um) estudantes, o que equivale a 70% da amostra, acham vastas ou confusas as trajetórias possíveis no curso de Pedagogia. Sobre esse resultado, as trajetórias sendo “vasta” ou “confusa” demonstram uma indefinição sobre qual papel do pedagogo, trazendo indefinição sobre a identidade do curso de Pedagogia e de seus formandos na Universidade de Brasília.

A partir da sexta questão o questionário aborda mais especificamente sobre a formação docente oferecida no curso de Pedagogia, bem como a estrutura curricular voltada para a prática docente, e para isso, o projeto IV é um momento fundamental para o estudante realizar a sua prática em sala de aula. Porém, antes de entrar no resultado da questão, vale mencionar o resultado da pesquisa realizada pela Unesco sobre as ementas a respeito dos estágios nos cursos de Pedagogia, que diz o seguinte:

Os projetos pedagógicos e as ementas dos cursos não fornecem informação sobre como eles são realizados, supervisionados e acompanhados. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes para a sua realização. Essa ausência nos projetos das IES e nas ementas pode sinalizar que os estágios ou são considerados como uma atividade à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem se integrar com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal (UNESCO, p. 120, 2009)

A pesquisa levantou também a hipótese de que a maior parte dos estágios envolve apenas atividades de observação, não considerando a prática fundamental para a atuação do estudante enquanto professor. Diante essa problemática, e mencionado no próprio projeto acadêmico do curso a prática docente no nível do projeto IV, foi questionado aos estudantes sobre o acompanhamento e supervisão do professor da UnB para o desenvolvimento da teoria-prática em sala de aula. Das respostas objetivas, o resultado consiste no seguinte:

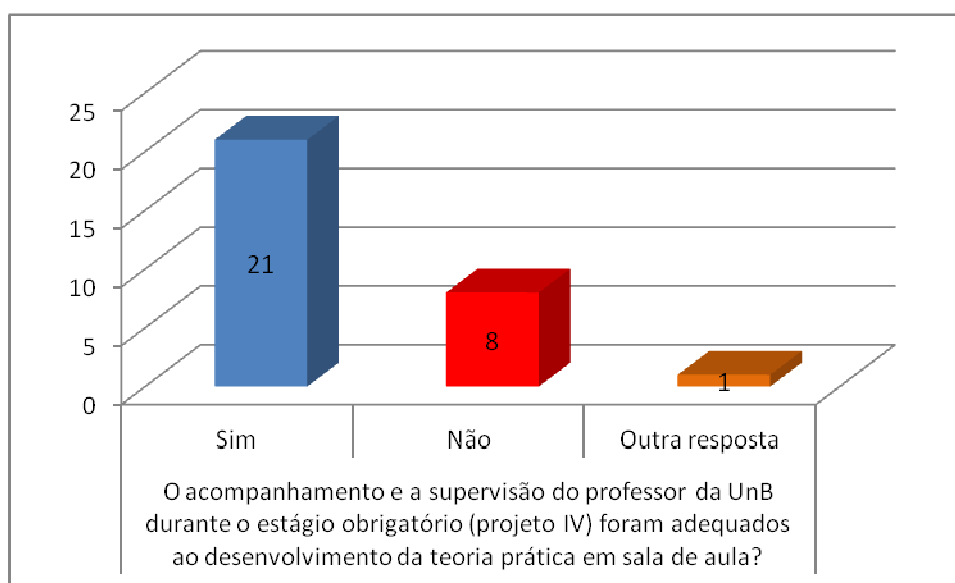


Figura 3.6 Adequação do acompanhamento e supervisão do professor universitário no estágio obrigatório do estudante de Pedagogia

As respostas dos alunos na parte discursiva tiveram os seguintes pontos: aqueles que responderam “sim”, a adequação ocorreu pela participação do aluno no projeto desde a 1ª fase do projeto IV, a experiência e a prática profissional em sala de aula do orientador foi relevante no acompanhamento ou a conciliação com a prática e a teoria teve uma boa adequação ao andamento do projeto; aqueles que responderam “não”, o não atendimento devido ocorreu pela falta de

acompanhamento do orientador, a orientação teórica distante da realidade e da prática vivenciada pelo aluno em sala de aula, o atendimento superficial aos alunos mesmo diante das dificuldades enfrentadas em sala de aula ou a falta de prática nos projetos e o número excessivo de orientandos, prejudicando a orientação individualizada aos estudantes.

A sétima questão teve embasamento a partir da constatação da análise das ementas analisadas pela pesquisa da Unesco, que verificou em grande parte delas uma redação vaga que “não favorece uma compreensão mais clara dos temas propostos e nem propicia a apreciação dos objetivos explícitos ou subjacentes” (UNESCO, p. 126, 2009). Vale ressaltar também que na pesquisa do Exame Nacional de Cursos (Enade), em 2005, verificou que metade dos alunos provavelmente não passa por experiências de avaliações individuais nos respectivos cursos, o que agrava a situação se levar em conta a falta de prática em um instrumento de avaliação que é de uso comum nas avaliações em sala de aula nas escolas de educação básica, fora que é algo necessário para avaliar individualmente o desenvolvimento de cada educando.

Para mensurar essa realidade no curso da UnB, a questão semi-aberta teve como objetivo buscar se houve clareza na forma de avaliação, nos objetivos e nas finalidades dos conteúdos trabalhados nas disciplinas. O resultado foi o seguinte:

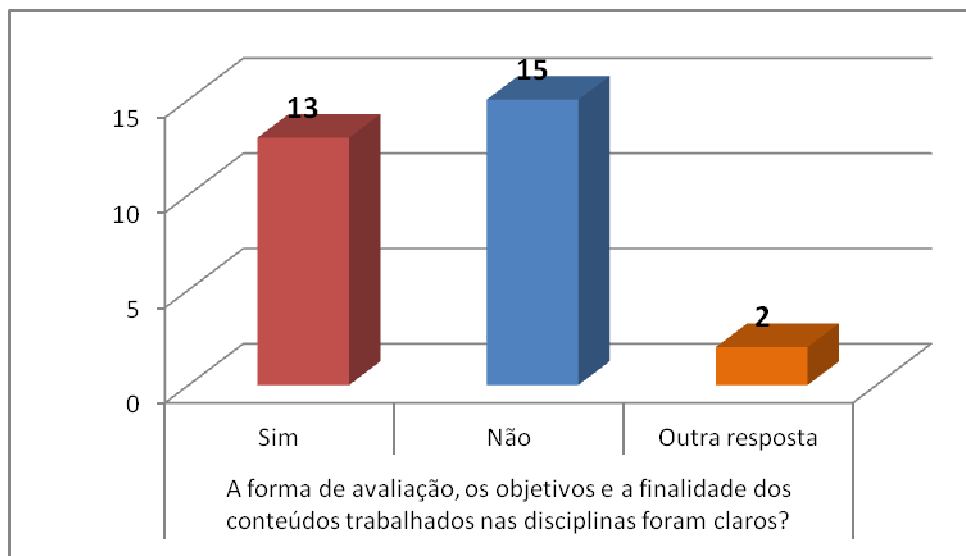


Figura 3.7 *Forma de avaliação, objetivos e clareza nas disciplinas desenvolvidas durante o curso.*

Como se pode observar, metade dos alunos afirmaram a falta de clareza na forma de avaliação, nos objetivos e clareza das disciplinas. Nas questões discursivas, as categorias das respostas ressaltaram os seguintes pontos:

- Falta de padrão de qualidade (avaliação institucional sobre o andamento do curso) para avaliar os próprios docentes;
- A diferença entre as ementas (claras) com a realidade desenvolvida em sala de aula;
- A subjetividade do professor na avaliação do aluno;
- A discordância entre a fala, a ementa do professor com a sua prática desenvolvida em sala de aula (avaliações tradicionais);
- A falta de comprometimento de alguns docentes no desenvolvimento da disciplina.

Entre aqueles que afirmaram positivamente a questão, as justificativas foram a coerência entre os objetivos e avaliações, o comprometimento dos professores e o alcance em grande parte dos objetivos postos no início do semestre.

A questão número 8 (oito) não foi direcionada sobre o curso de Pedagogia em si, mas levantou comentários dos estudantes que refletem a identidade em ser professor no nosso país. A pergunta tratou exatamente sobre a intenção do estudante em se professor, ou seja, se o estudante quando formado pretende atuar em sala de aula. O resultado da questão objetiva trouxe os seguintes dados:

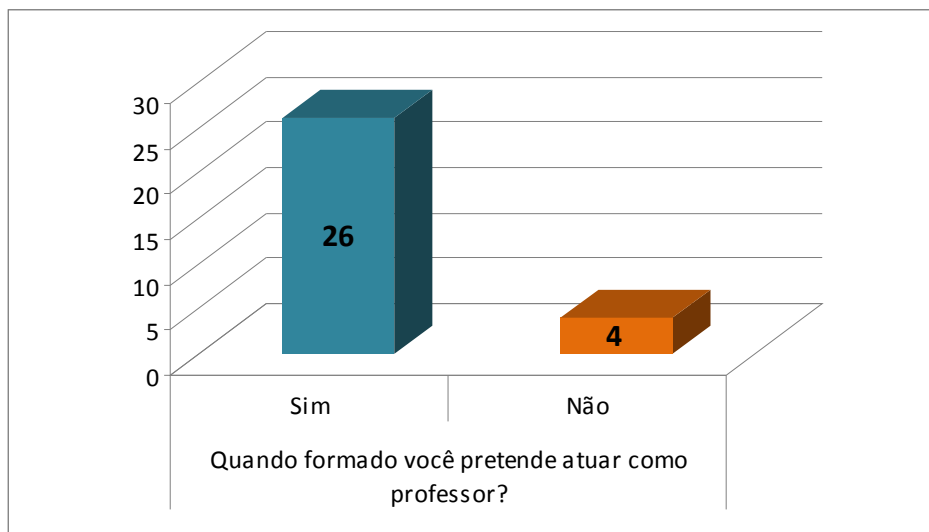


Figura 3.8 Atuação do estudante em ser professor quando formado

O resultado desta questão demonstra que grande parte da amostra nesta pesquisa pretende atuar em sala de aula quando formar no curso de Pedagogia.

Aqueles que responderam negativamente a questão, a justificativa para a resposta mostra uma realidade difícil e nada atrativa para a carreira em ser professor na educação básica: a dificuldade em exercer a profissão diante de vários problemas (remuneração, crises institucionais) que sobrecarregam o professor; alguns afirmaram atuar como pedagogo, porém não em sala de aula como docente.

Aqueles que responderam afirmativamente, as justificativas descrevem de um lado a atuação por já se encontrar na área como professor, ou a afinidade com a profissão docente; por outro lado, algumas respostas relatam a inserção na área docente apenas como aquisição de experiência, vista como algo temporário, ou uma atividade de trabalho como uma forma de passar o tempo após a aposentadoria.

Nas respostas não há um compromisso por parte dos estudantes em seguir a atividade docente como prioridade, mas sim ou como conformismo em já estar atuando e apenas aperfeiçoar sua prática com os estudos na Universidade, em atuar temporariamente a fim de adquirir experiência ou após suas atividades profissionais prioritárias.

Como relatado no segundo capítulo sobre as políticas governamentais a respeito do descaso com as instituições de ensino normal, vista mais como um atrativo feminino em adquirir experiência em suas atividades doméstica e materna, atualmente o pensamento e estímulo em ser professor ainda não é valorizado, pois ainda falta mecanismo para atrair um público com empenho e dedicação para atuar em sala de aula. Novamente o perfil idealizado do professor – profissional com grande importância no desenvolvimento do país e na construção de uma sólida democracia – vai de encontro aos investimentos em programas que invistam consideravelmente na carreira dos profissionais da educação.

O aumento do controle da educação por parte do Estado ocasionou na diminuição da autonomia dos professores em relação ao seu ofício, e a considerar a necessidade da expansão do ensino à população, o agravamento desta situação levou a uma má formação profissional na área educacional para suprir as demandas existentes no ensino.

Segundo Popkewitz (1997), algumas reformas educacionais levaram ao desenvolvimento da burocracia administrativa em nome da profissionalização. O surgimento dos especialistas da educação diminuiu a responsabilização do ofício do professor, e a formação intelectual e a independência na atuação em sala de aula foi relegada em troca de uma gestão em sala de aula com o caráter administrativo. “(...)

o modelo tecnocrático de organização do trabalho na fábrica, transportado para o fazer educacional gerou o afastamento dos professores das funções de conceber, planejar e avaliar sua prática pedagógica” (BRZEZINSKI, p.12, 2002).

Brzezinski (2002) diz ainda que a perda de controle dos seus meios de produção e da organização de sua atividade desqualificou o ofício dos profissionais da educação, proletarizando o professorado. Para corroborar esta afirmação, basta verificar a diferença salarial entre um professor com os demais profissionais com formação em nível superior.

A desqualificação dos profissionais da educação com a diminuição da sua responsabilização, o sobrecarregamento de atividades administrativas, uma formação aquém para atuar em sala de aula e a tutela do Estado vão de encontro ao profissionalismo docente, que consiste no “conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades de que dispõe o professor no desempenho de suas atividades, e o conjunto do grupo profissional dos professores num dado momento histórico” (SARMENTO *apud* BRZEZINSKI, 2002).

A questão 9 (nove) foi proposta para investigar o motivo que leva o estudante a atuar como professor quando formado. As alternativas da questão foram: vocação, trabalho, profissão e outros.

A vocação está caracterizada como a imagem missionária do profissional em prestar serviço ao semelhante, associado a uma dedicação e abnegação em nome da educação. A imagem deste profissional foi bem difundida no imaginário social quando não havia a educação de forma laica sob a tutela do Estado. Porém, de acordo com Nóvoa (1997), o Estado equilibra a degradação do sistema de ensino e da falta de formação adequada aos profissionais da educação com uma carga simbólica do professor como um missionário heróico em enfrentar as adversidades para prestar serviço ao próximo.

O trabalho como variável está relacionado com a expansão do mercado na área da educação que permitiu a inserção de mais trabalhadores a atuarem em sala de aula. Então, como uma forma de obter uma empregabilidade sem pensar no caráter específico de se ter uma profissão, mas sim na facilidade de entrar no amplo ramo deste trabalho.

Profissão está relacionada com a profissionalidade docente. No caso, aquela consiste em um “grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efectiva e eficientemente à confiança pública” (POPKEWITZ, p. 40,



1997). Para a escolha do indivíduo se basear pela profissão, o Estado deve criar mecanismos para fomentar e qualificar o profissionalismo docente. O resultado da pesquisa mostrou o seguinte:

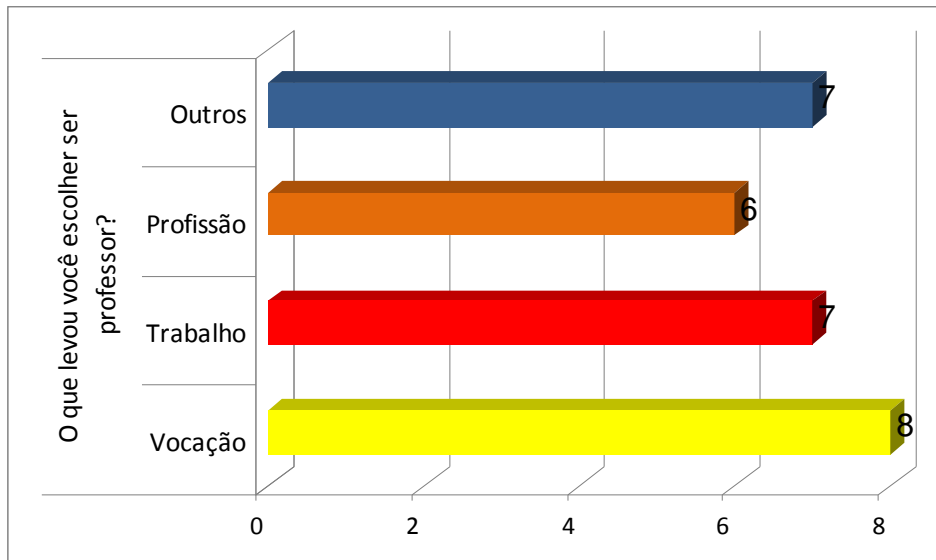


Figura 3.9 A motivação do aluno na escolha em ser professor

Na variável “outros”, as categorias das respostas foram voltadas pela afinidade do ofício em ser professor ou pela importância e gratificação do ato de educar e formar bons cidadãos. Muitas das respostas que permearam essas categorias demonstraram uma visão romantizada da função de educar, como se os professores possuíssem uma independência para modificar sozinhos o cenário educacional sem a ajuda de outras instituições.

A décima questão trata sobre a fundamentação teórica do curso de Pedagogia que agregam as disciplinas que oferecem a base teórica ao estudante através das ciências (Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, Economia, Ciência Política, Filosofia, entre outras) com o enfoque no campo da educação. Assim como as práticas em sala de aula são instrumentos necessários para o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para atuação nas escolas, a fundamentação teórica embasa o estudante nos conhecimentos relacionados com a educação, sem tornar este profissional como um mero executor ou técnico em sala de aula. Esta questão foi formulada em uma escala de 0 a 5, aonde o valor 0 (zero) tinha o significado de “péssimo” e o valor 5 (cinco) seria “ótimo” quanto a oferta e

desenvolvimento teórico aos estudos voltados para a educação que davam suporte a prática docente. Como resposta conforme essa escala, a tabela mostra o seguinte:

<b>Estudos teóricos da educação para atuação docente</b>	
<b>Legenda</b>	<b>Nº de estudantes</b>
0 = péssimo	0
1	1
2	1
3	10
4	15
5 = Ótimo	3

Tabela 3.1 Formação teórica oferecida no currículo para a prática docente

Na oferta e desenvolvimento dos estudos teóricos da educação, grande parte dos estudantes marcou na escala a opção 3 (três) para cima, ou seja, segundo a amostra, a oferta e o desenvolvimento dos estudos teóricos da educação durante os semestres estão ofertados adequadamente. Na pesquisa realizada pela UNESCO (2009) sobre as ementas dos cursos de Pedagogia, o número de disciplinas teóricas quase se equivale àquelas ligadas a profissionalização e prática profissional docente. No entanto, o grande problema não ocorre com as disciplinas teóricas, mas sim naquelas em que são oferecidas as práticas ligadas a atuação do estudante em sala de aula, pois a começar pelo número reduzido dessas disciplinas, muitas delas possuem em suas ementas frases genéricas que não identificam conteúdos específicos, em abordar preocupação maior com elementos da sociologia ou da psicologia do que propriamente conteúdos do “quê” e “como ensinar”.

Para mensurar as atividades práticas que devem nortear o currículo na formação de professores, a questão de número 11 (onze) permitiu com que o estudante pudesse indicar a relevância dada a metodologia, didática e prática profissional quanto a carga horária oferecida no currículo. O gráfico abaixo indica o seguinte:

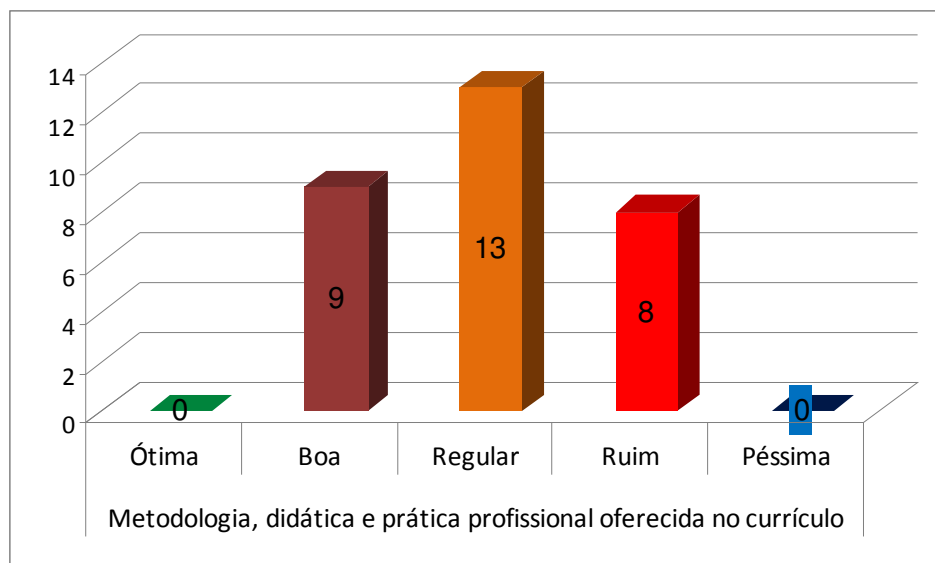


Figura 3.9 Carga horária no estudo de metodologia, didática e prática profissional oferecida no currículo

O resultado demonstra que grande parte dos estudantes não acha satisfatória a carga horária da prática docente, o que agrava ainda mais a situação se partirmos da pesquisa referida acima que com a carga horária reduzida, muitas delas ainda tomam outro viés que não seja realmente as atividades práticas para o desenvolvimento de habilidades voltadas para a docência.

A questão número 12 (doze) abordou sobre a satisfação dos alunos conforme o aprendizado e a oferta dos conteúdos indicados para o curso de Pedagogia. No projeto acadêmico do curso (UnB, 2002), a composição se baseia em três pólos: pólo da práxis, da formação pedagógica e das Ciências da Educação. Essa questão trata justamente na formação pedagógica ao qual o estudante permeia durante a sua trajetória. Além dos segmentos de ensino – educação infantil, primeiras séries do ensino fundamental e educação de jovens e adultos -, os alunos responderam o grau de satisfação sobre o currículo de educação básica, bem como os estudos organizacionais em ambientes não-escolar ofertados no curso de Pedagogia.

Apesar de todos esses segmentos serem descritos no currículo, algumas demandas não estão inclusas como disciplinas obrigatórias. Sendo assim, por exemplo, o estudante escolhe nas disciplinas optativas pelo estudo sobre educação infantil, pois essa não possui oferta na modalidade obrigatória. O mesmo se aplica aos estudos sobre metodologia de ensino para a educação de jovens e adultos. Mesmo assim, essas disciplinas em grande parte enfatizam questões educativas, históricas do que propriamente a prática associada e o conteúdo específico para

cada segmento. Os resultados dos segmentos de ensino e do currículo de educação básica foram:

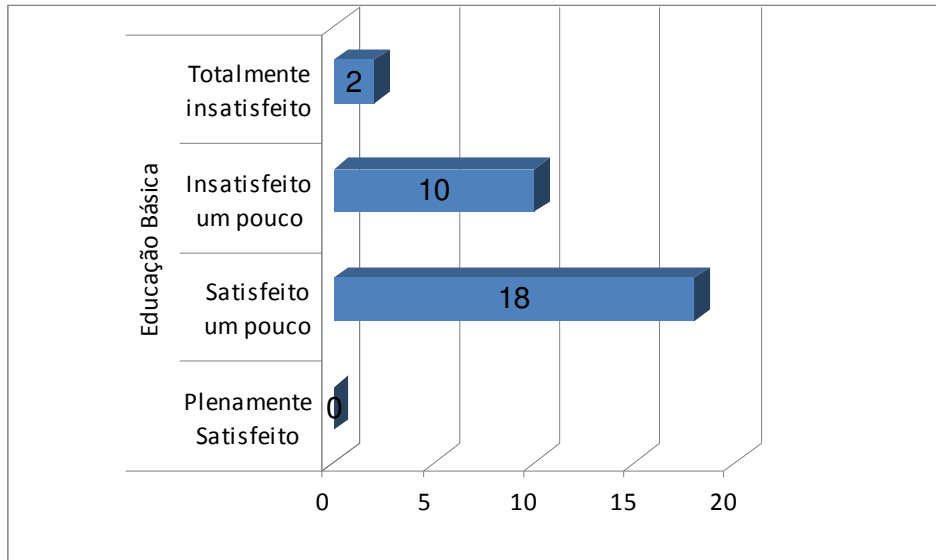


Figura 3.10 *Currículo da Educação Básica (Infantil e Fundamental)*

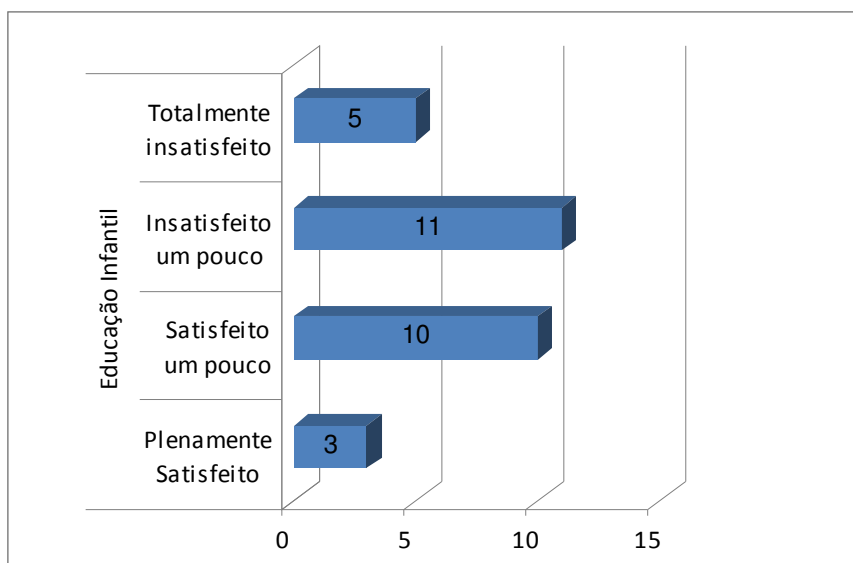


Figura 3.11 *Fundamentos da Educação Infantil, Didática do Ensino da Matemática da Educação Infantil e História da Educação Infantil*

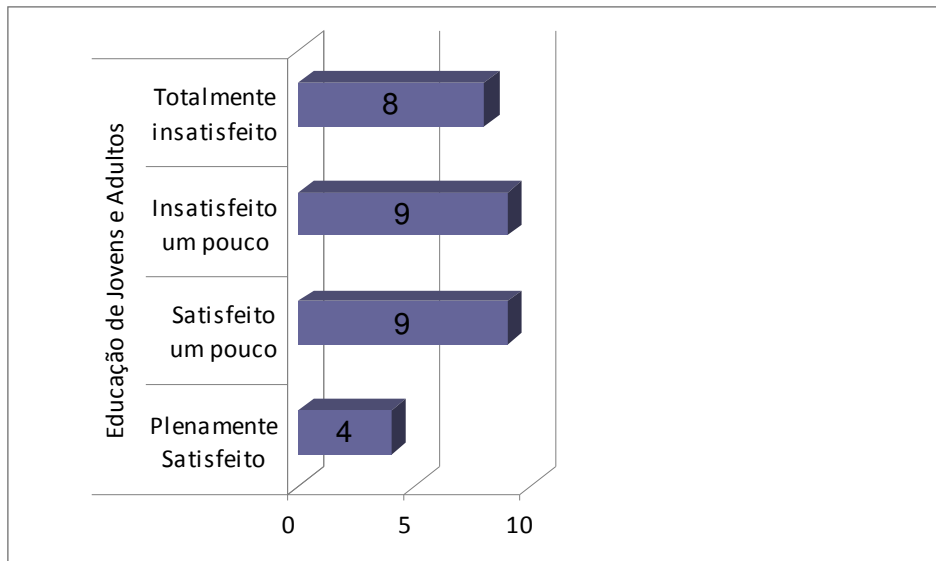


Figura 3.12 *Educação de Adultos no Brasil: História e Política, Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos, e Iniciação à Prática de Alfabetização de Jovens e Adultos*

A respeito da educação em contextos não-escolares, o resultado foi majoritariamente insatisfatório quanto aos conteúdos oferecidos pela Universidade de Brasília. Este tema ainda é uma polêmica no mercado de trabalho, pois vários órgãos ao qual o pedagogo deveria atuar na área empresarial são disputados com diversos profissionais, como psicólogos e administradores. Pela flexibilidade oferecida no currículo, o aluno possui a opção em enveredar a sua trajetória para disciplinas optativas e pelos projetos. Porém, a oferta obrigatória possui poucas disciplinas neste tema.

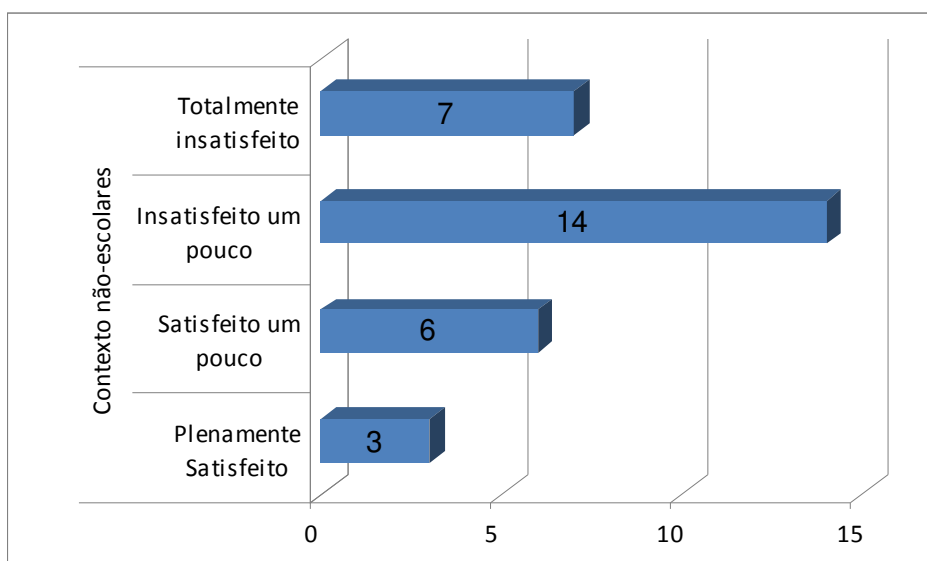


Figura 3.13 *Conteúdos para Formação do Educador em Instituições Não-Escolares*

Em uma relação do pólo da *práxis* com a formação pedagógica, a questão de número 13 (treze) tratou sobre o grau de satisfação do estudante na relação entre teoria e prática para o exercício da docência durante a formação inicial. A pesquisa feita pela UNESCO (2009) demonstra nas ementas dos cursos de Pedagogia pouca sintonia entre a relação da teoria oferecida no currículo com a prática. As disciplinas que devem instruir o estudante e implicar ele na prática são reduzidas, e mesmo as existentes, poucas possuem relação com as disciplinas teóricas desenvolvidas durante o curso e muitas delas tendem a abordar genericamente o fazer pedagógico em sala de aula.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1997, p. 28)

Essas práticas educativas articuladas com os processos de investigação devem ser trabalhadas juntamente com o ambiente ao qual o aluno irá se deparar quando professor. As relações do saber pedagógico só serão realizadas com eficiência quando a formação do educador for permeada pela integração entre a educação básica e ensino superior, inserindo o estudante desde o início nas escolas de educação básica com a finalidade de aperfeiçoar a formação continuada dos professores a partir da atualização de seus conhecimentos com o ensino acadêmico, bem como incluir o estudante em sua formação inicial com as diversas realidades que vão além do ensino teórico desenvolvido na Universidade.

Desta forma, esta ação estará relacionando a teoria e prática para o exercício da docência diretamente nos ambientes aos quais os estudantes estarão atuando futuramente como docente. O resultado da questão 13 (treze) demonstra o seguinte:

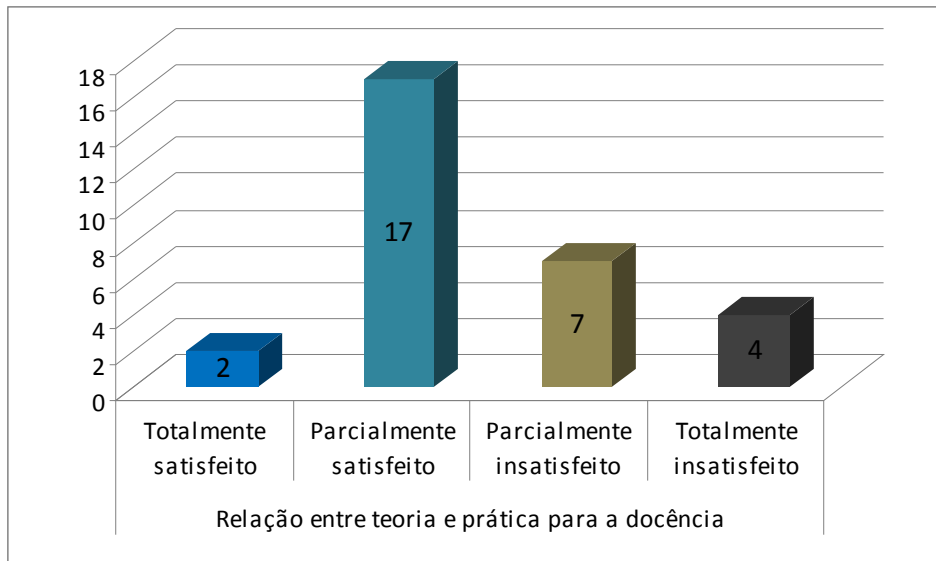


Figura 3.14 *Grau de satisfação na articulação entre teoria e prática docente*

O grande diferencial do novo currículo em vigor desde 2003 em relação ao anterior se deve a flexibilidade que o estudante possui na escolha de sua trajetória acadêmica, pois anteriormente as habilitações restringiam o estudante conforme sua opção feita no início do curso. Com a flexibilidade, a inovação ocorreu ainda mais com a introdução dos projetos que permite com que o estudante a todo momento articule a teoria com a prática vivenciada nos projetos, fazendo assim o contato com instituições organizacionais e articulando o ensino, a pesquisa e extensão. Para a formação de professores, a prática é uma necessidade e possui a sua devida importância tanto quanto os estudos educacionais inseridos no currículo, não isentando também o seu devido encadeamento para promover a relação teoria e prática. Sendo assim, a pergunta 14 (quatorze) teve o foco sobre o grau de satisfação do estudante na prática vivenciada em sua trajetória, sobretudo nas atividades realizadas pelos projetos. O resultado desta pergunta diz o seguinte:

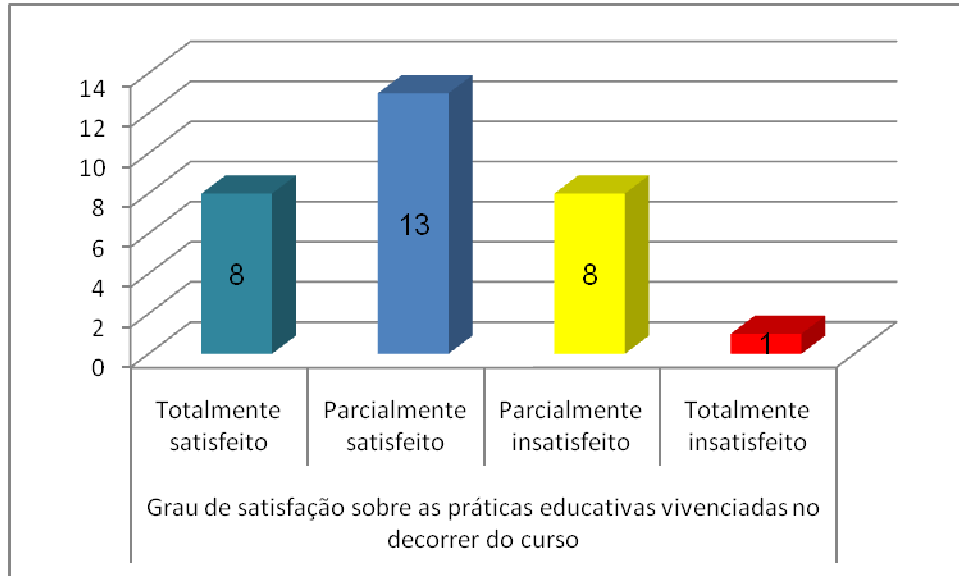


Figura 3.15 *Grau de satisfação sobre as práticas vivenciadas durante o curso*

A pergunta 15 (quinze) do questionário trouxe o direcionamento para analisar o ponto da questão deste trabalho a partir da opinião dos alunos do curso de Pedagogia sobre o seu preparo em ser professor a atuar em sala de aula. Vale ressaltar que a formação de professores não deve ser um fim em si mesmo, pois é sempre um processo em constante atualização e reflexão sobre a sua prática em sala de aula. No entanto, essa análise não exime o papel fundamental e importante de uma boa formação inicial feita pelas Faculdades de Educação. Portanto, o resultado da questão a respeito do preparo do aluno em sua formação como professor foi positivo, como mostra o gráfico a seguir:

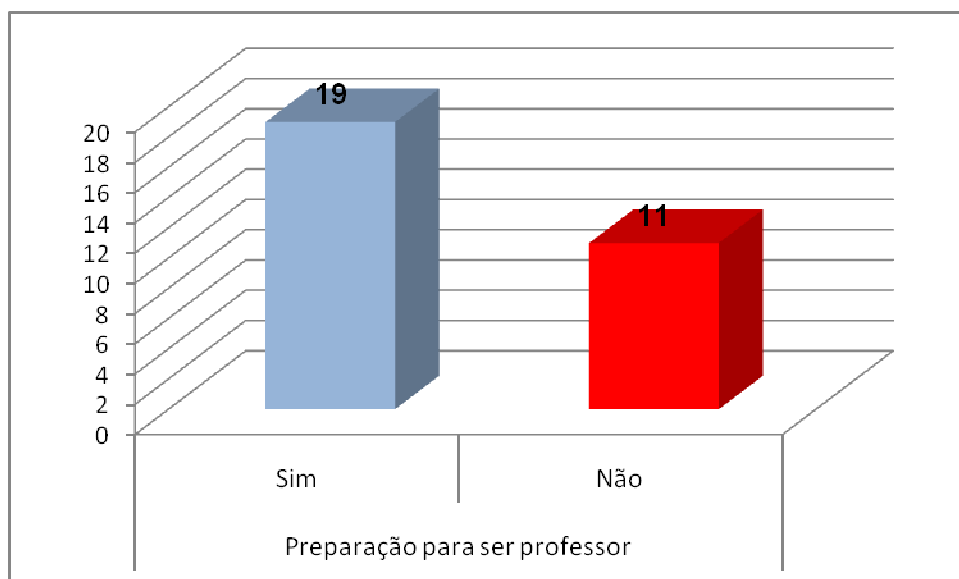


Figura 3.16 *Preparo dos alunos em sua formação para atuar como professor*



Como é possível verificar no gráfico, grande parte dos alunos se sentem preparados para atuar em sala de aula como professor. No entanto, esta pergunta teve um espaço para justificar sua resposta. Daqueles que responderam negativamente a questão, as justificativas se voltaram para os seguintes pontos:

- Falta de articulação entre a teoria e a prática;
- Pouca prática vivenciada na Universidade;
- A dificuldade em atuar nas escolas de educação básica;
- Desarticulação entre Ensino Superior e Educação Básica.

Dos estudantes que responderam afirmativamente a questão, as justificativas voltaram para a prática vivenciada em estudos extra-curriculares as quais não estão inseridos no currículo da Universidade, como os estágios remunerados a estudantes que estão realizando sua formação, a atuação no magistério que antecedeu ao ingresso na Universidade, ou a prática vivenciada antes mesmo do contato com a Universidade. Desta análise, é possível visualizar o preparo do estudante a partir dos estudos teóricos da Universidade com a prática desvinculada e não prevista dentro do próprio currículo do curso, ou seja, os estudantes precisam aplicar o seu conhecimento em locais aos quais nem sempre estarão sob orientação da própria Universidade e do corpo docente da Faculdade de Educação.

A última questão do questionário é referente à construção da identidade do profissional pedagogo construído a partir da organização curricular do curso de pedagogia na Universidade de Brasília. Uma identidade possivelmente indefinida pela constatação das diversas áreas de atuação deste profissional mencionada no projeto pedagógico de um único curso com duração de apenas 3.200 horas, pelo conhecimento das trajetórias serem vastas ou confusas, caracterizando uma dispersão e uma totalidade na abrangência que pode remeter ao nada, na busca incessante em não fragmentar o profissional conforme o antigo currículo. Todavia, essa tentativa pode não aprofundar as especificidades de cada área e tornar excessivamente amplo o ofício de um único profissional, não tendo reconhecimento de sua própria identidade quando profissional no mercado de trabalho. Com isso, o próprio mercado não torna legítimo algumas áreas pela indefinição surgida na formação do profissional. Afinal, quem é o pedagogo?

A levar em consideração o projeto pedagógico do curso na Universidade de Brasília a afirmação sobre a base docente do curso de pedagogia, ou seja,

independente de qual trajetória acadêmica ou caminho profissional irão seguir, os estudantes serão formados como profissionais capacitados a atuar em sala de aula como professores. Desta forma, a questão da identidade deste pedagogo deveria ser no mínimo construída pelo seu olhar como profissional docente.

A excessiva delegação de atividades administrativas em detrimento ao saber pedagógico, a expansão do sistema de ensino para atender uma maior clientela e a necessidade de uma formação aligeirada para preencher a alta demanda do crescimento quantitativo de escolas agravou ainda mais a situação do professor. Fatores como a imagem negativa diante a mídia que fortalece o julgamento social contra o professor, a falta de recursos materiais e de condições dignas de trabalho e carreira salarial são agravantes na imagem que é construída sobre o docente.

Nóvoa, citado por Pereira e Martins (2002), adverte que a identidade é um lugar de lutas e conflitos, bem como um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por não ser um dado exato e estático, a identidade é uma construção daquilo que somos – a subjetividade – com o que dizem sobre nós. Como um processo histórico, a imagem do professor sofre variados significados conforme a atribuição dada de acordo com a sua situação localizada no tempo e espaço (PIMENTA *apud* PEREIRA; MARTINS, 2002), ou seja, a sociedade em determinado momento enaltece o profissional concedendo prestígio social e *status*, bem como dependendo da circunstância, julga como culpado pelos resultados desfavoráveis na educação.

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. (NÓVOA, 1999, p. 13)

Na última questão do questionário, os estudantes responderam sobre o que seria esse pedagogo construído dentro da Faculdade de Educação. Duas categorias demonstraram posições comentadas no capítulo II a respeito do que seria o curso de Pedagogia. Como dito anteriormente, a bandeira da ANFOPE é formar o pedagogo tendo a sua base a docência, sem descaracterizar a formação docente a todos os profissionais da educação como fortalecimento e luta pela qualificação e valorização da carreira dos professores. Outro grupo de educadores, como Libâneo (2002), acredita na formação de especialistas que não precisam necessariamente da

sua base docente, pois cada profissional tem sua própria especificidade, não necessitando que todos tenham a sala de aula como formação básica.

Um grupo de estudante ressaltou sobre o pedagogo como profissional envolvido no processo de ensino-aprendizagem. A educação sendo exercida pelo pedagogo na relação professor/aluno em sala de aula. Então, frases como “processos de ensino-aprendizagem”, “alunos”, “educandos”, “discentes” foram colocadas na descrição do que seria o pedagogo, demonstrando uma base docente na formação dos educadores.

Por outro lado, determinado grupo de estudantes ressaltaram a formação pedagógica do pedagogo em ampliar sua atuação além do ambiente escolar, colocando o profissional como mediador da educação em vários espaços institucionais, não restringindo o seu exercício como docente. Nesse grupo, descrições como “relação entre as pessoas e a própria educação”, “educador”, “mediador de qualquer prática educativa”, “expressão de educação em qualquer espaço da sociedade”, “educador mediador” foram colocadas para referir ao que é o pedagogo. Neste caso, a interpretação desses estudantes vai além de um profissional destinado a atuar em sala de aula como professor, mas sim como um mediador educacional inserido em vários espaços sociais.

Um pequeno grupo de estudantes definiu o significado de pedagogo de uma forma vaga, sem precisão ou definição a respeito do profissional formado na Universidade de Brasília. Frases que podem remeter a vários profissionais – “um formador para a vida” – ou evasivas – “razão do meu viver” – indicaram certa imprecisão sobre qual atuação este profissional exercerá ao ser inserido no mercado de trabalho, bem como qual a sua identidade e especificidade diante os demais profissionais.

O novo projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UnB possui uma grande mudança e intenção em colocar a prática desde o ingresso do estudante na Universidade. A criação dos projetos perpassando por todos os semestres, segundo o próprio projeto acadêmico, caracteriza uma “formação prático-teórica”, ao qual a ação antecede a reflexão. Neste caso, o currículo do curso deve integrar e encadear as disciplinas teóricas, as metodologias pedagógicas com os projetos de maneira que se relacionem e insira o estudante com o devido acompanhamento nas escolas para que possa confrontar as diversas teorias com a realidade escolar, fazendo a articulação entre o ensino superior e a educação básica.

No entanto, a partir dos dados pesquisados, apesar do projeto acadêmico propor ênfase na prática tanto quanto nas disciplinas teóricas, os estágios e o contato com as escolas de educação básica não estão sendo realizados adequadamente, e o estudante está aplicando e relacionando a teoria da Universidade com a prática de forma espontânea e imediata sem o acompanhamento dos professores da Universidade. O modelo do curso, apesar de na sua forma oficial está sendo colocado com a prática pedagógica desde o início a relacionar e articular a teoria com a prática vivenciada com a realidade das escolas, na forma real o que ocorre é ainda a justaposição da teoria sobre a prática, característico do modelo da racionalidade técnica, com o estudante aprendendo diversas teorias para aplicar sua prática sem o devido acompanhamento e orientação por parte dos professores da Faculdade de Educação.

## Considerações Finais

Em tempos atuais tem se falado tanto na importância da educação para a construção de um país mais democrático, a tentar contornar e reverter os antagonismos sociais que perpassam a construção histórica de nosso país, garantindo assim a participação e o fortalecimento do Brasil nas relações internacionais, e no aspecto interno, a expansão do acesso ao conhecimento e a cultura para a efetiva participação política e bem-estar a toda população.

O ponto central no discurso de todos, dos grandes políticos ao povo comum, é a importância da educação escolar para a garantia de acesso a inclusão e a mobilidade social daqueles que ainda se encontram marginalizados da participação no cenário nacional, além do que, a diminuição das dicotomias existentes em nosso país propiciará uma melhor convivência e um verdadeiro sentimento de pertencimento às decisões políticas, ocasionando no comportamento cidadão de um povo, algo fundamental e primário para a consolidação de uma verdadeira democracia.

Quando se fala em educação escolar, o professor é relatado em diversas vozes como um profissional com papel fundamental para desempenhar na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e menos excludente, a reverter os antagonismos sociais existentes na sociedade. Porém, o quanto se diz desta importância não é semelhante a práticas efetivas de melhoria e valorização social deste profissional.

Em um artigo publicado há mais de 10 anos, porém bastante atual, Nóvoa (1999) analisa alguns discursos excessivos que vão de encontro às parcas práticas executadas por diversas instâncias. O autor descreve alguns pontos que gostaria de destacar por acreditar relevante com o trabalho proposto:

- **Do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas;**

Conforme discutido nos capítulos anteriores, a expansão do ensino escolar necessitou de uma maior vigilância e tutela por parte do Estado. Com isso, o surgimento de diversos especialistas trouxe ao professor uma perda relativa de sua

autonomia, descaracterizando o seu saber e suas práticas pedagógicas e tornando-o um mero executor de programas desenvolvidos por outros segmentos de ensino.

De um lado existe a pressão estabelecida por programas governamentais em avaliar a competência dos professores sem a devida formação e valorização, responsabilizando-o por crises institucionais que refletem também no desempenho escolar e rendimento dos alunos. O capital social desenvolvido pelo Estado, juntamente com políticas sociais relevantes às condições básicas para a inclusão social e conscientização cidadã de uma vida coletiva, ou seja, a educação em si, e não propriamente o ensino, deveria ser distribuído por várias instituições e meios educativos e não especificamente e tão somente na escola. A cada dia surgem mais temas transversais no currículo escolar e menos ensino de disciplinas básicas que são fundamentais para o desenvolvimento do país e desempenho do aluno.

(...) A escola e os professores não podem colmatar a ausência de outras instâncias sociais e familiares no processo de educar as gerações mais novas. Ninguém pode carregar aos ombros missões tão vastas como aquelas que são cometidas aos professores, e que eles próprios, por vezes, se atribuem (NÓVOA, p. 16, 1999).

Do outro lado a comunidade acadêmica “alimenta-se dos professores e legitima-se por meio de uma reflexão sobre eles” (NÓVOA, p. 15, 1999). A Universidade muitas vezes produz um discurso progressista que não é condizente com as práticas vivenciadas dentro da academia. As licenciaturas ainda são áreas que precisam de uma readequação para tornar equivalente sua importância tanto quanto o bacharelado é nas instituições, e para isso, outras instâncias precisam se articular para criar mecanismos que atraiam alunos também para a área docente.

É verdade que existe, no espaço universitário, uma retórica de “inovação”, de “mudança”, de “professor reflexivo”, de “investigação-acção” etc; mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/acção etc. A ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora) leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem (NÓVOA, p. 15, 1999)

- **Do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes.**

O desprestígio docente tem levado a uma descaracterização e desvalorização de sua identidade enquanto sujeito com saber específico para o exercício de sua profissão. A escolha em ser docente, conforme analisado na pesquisa do capítulo anterior, deixou clara a opção do estudante por fatores que não são exatamente a profissão em si, com o *status* presenciado entre outras profissões, mas sim por critérios de necessidade, comodismo ou inserção rápida no mercado de trabalho. Em consequência, a carreira do professor e a própria profissão sofre de um colegiado ético com empenho e dedicação na luta por seus direitos de melhorias nas condições de trabalho e na valorização de sua carreira. Quando se trata em qualidade na educação, não podemos esquecer do tripé que são interdependentes e necessários para a elevação do ensino: formação, carreira e salário.

Tradicionalmente, os professores oscilaram entre um extremo “individualismo” na acção pedagógica e modelos sindicais típicos de “funcionários do Estado”. São, nos dias de hoje, formas obsoletas de encarar a profissão. O empobrecimento das práticas associativas tem consequências muito negativas para a profissão docente. É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a ideia de colectivo profissional. É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores (NÓVOA, p. 16, 1999)

Existe entre as entidades educacionais e a sociedade civil a discussão sobre a criação de um Conselho regulador da profissão docente. Este debate se iniciou a partir de um Encontro Nacional realizado em 1983, em Belo Horizonte, como pauta pela valorização e profissionalização do magistério e a necessidade de fiscalização nas instituições formadoras, porém uma fiscalização não caracterizada com o modelo regulador do aparelho estatal (Brzezinski, 2008, p. 1158).

A partir de outros encontros, estudos de pesquisadores foram realizados sobre a análise de códigos de ética referente a 30 profissões. Esse estudo pontuou algumas posições contrárias e favoráveis a criação do conselho, como:

A favor: proteção do interesse público-usuário pela presença atuante da entidade; insuficiência do sistema educacional em assegurar a

profissionalização da docência que ganha qualidade quando a atenção é mais voltada para a ética do que para normas prescritas pelo MEC; função complementar e não superposta às atribuições do sindicato; revitalização do movimento dos profissionais em busca da cidadania nos próprios locais de trabalho; controle do exercício profissional de modo preventivo. Contra: interferência nas atribuições sindicais; destina-se a vigiar e punir quem desrespeita código e normas aprovados coletivamente; risco de ter conselhos fragmentados diante da multiplicidade de subáreas e níveis de atuação do magistério (ANFOPE *apud* BRZEZINSKI, 2008, p. 1159)

A idéia de um conselho pertencente à sociedade civil e não subordinado ao modelo regulador estatal poderia ser um contraponto para equilibrar e decidir juntamente com o poder público políticas que tornem a qualificação docente com ações efetivas na valorização e elevação do ensino, além do que, a criação de um conselho seria mais um reforço pela conquista a uma boa formação dentro das licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior, com a aproximação entre a educação básica e o ensino superior.

Por fim, vale destacar que a formação de professores implica competências e objetivos específicos, necessitando de uma estrutura organizacional voltada realmente para o cumprimento dessa função, a superar o dilema de sempre colocar ênfase ou nos conteúdos de conhecimentos ou nos procedimentos didático-pedagógicos, separando a forma e o conteúdo que são dois aspectos indissociáveis.



## REFERÊNCIAS

ANFOPE; ANPEd; CEDES. **A definição das diretrizes para o curso de pedagogia.** Brasília, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/memoria/2004/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc> Acesso em 06 out. 2010-10-23

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 105, dez. 2008. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000400010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 06 out. 2010. doi: 10.1590/S0101-73302008000400010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1.** Brasília, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica em Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola.** São Paulo: Ediuoro, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coordenadoras). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 7. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

MELO, Maria Teresa Leitão de. **Programas oficiais para formação dos professores da educação básica.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300003&lng=pt&nrm=iso). acesso em 06 out. 2010. doi: 10.1590/S0101-73301999000300003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2007.

NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Nova Enciclopédia, 1997.

NÓVOA, Antônio. **Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan/jun. 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 06 out. 2010. doi: 10.1590/S0101-73301999000300006.

PIMENTA, Selma Garrido(org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

Saviani, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1989.

SAVIANI, D. **O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica**. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/saviani%20pedagogia%202004.pdf>. Acesso em : 06 outubro 2010.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão**. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 06 out. 2010. doi: 10.1590/S0101-73301999000300012.

SILVA, Kátia Augusto Curado Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. Goiânia, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVIA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_06\\_LEONOR MARIA TANURI.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR MARIA TANURI.pdf). Acesso em: 06 outubro 2010.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. São Paulo, Ed. Nacional, 1977.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia**. Brasília, 2002.

## Apêndice

Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE

### **A visão de estudantes da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília sobre a formação do pedagogo**

Caro estudante,

Este questionário tem a finalidade de descobrir sua avaliação sobre o curso de Pedagogia oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB. Dentre as várias possibilidades de atuação oferecidas, o foco desta pesquisa é a formação de professores nas modalidades mencionadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP 1/2006) do curso de Pedagogia. Sendo assim, peço um tempo seu para responder estas questões. **Ressalto que toda informação será utilizada unicamente para realizar o estudo proposto em meu trabalho de conclusão do curso, preservando o sigilo das respostas e dos participantes.**

Responsável pela pesquisa:  
Flávio Hermann Soares Andrade  
Estudante formando no curso de pedagogia  
Orientando da professora Dr<sup>a</sup>. Kátia Augusto.

Contatos: [flaviohermann@gmail.com](mailto:flaviohermann@gmail.com)  
(61) 9622-9306 / 3568-1977

#### **Turno:**

- 1) O curso de Pedagogia foi a primeira opção da sua escolha para o ingresso na Universidade? ( ) Sim ( ) Não
- 2) No decorrer dos seus estudos você identificou alguma afinidade com as matérias relacionadas ao curso? ( ) Sim ( ) Não

Justifique \_\_\_\_\_

- 3) Você teve um acompanhamento individual pela instituição (orientação acadêmica) durante o seu percurso acadêmico? ( ) Sim ( ) Não
- 4) Você foi informado sobre as possibilidades de percursos (ex: Projeto I e II) oferecidas no currículo durante o seu ingresso na Faculdade de Educação? ( ) Sim ( ) Não
- 5) Como você avalia o número de trajetórias possíveis ao estudante durante o seu percurso de estudo na formação dentro da Universidade:  
( ) Vasta ( ) Adequada ( ) Regular ( ) Pequena ( ) Confusa
- 6) O acompanhamento e a supervisão do professor da UnB durante o estágio obrigatório (Projeto IV) foram adequados ao desenvolvimento da teoria-

prática em sala de aula? ( ) Sim ( ) Não  
Justifique: \_\_\_\_\_

7) A forma de avaliação, os objetivos e a finalidade dos conteúdos trabalhados nas disciplinas foram claros? ( ) Sim Não( )  
Justifique \_\_\_\_\_

8) Quando formado você pretende atuar como professor? ( ) Sim ( ) Não  
Justifique: \_\_\_\_\_

Obs:

Caso marque 'não', pule a questão (9)

9) O que levou você escolher ser professor?

- ( ) Vocação  
( ) Trabalho  
( ) Profissão  
( ) Outros: \_\_\_\_\_

10) Fundamentos teóricos da educação

De uma escala de 0 a 5, o curso teve uma boa oferta e desenvolvimento dos estudos teóricos da educação (História, Sociologia, Psicologia, Antropologia, entre outras) para a sua atuação como professor?( ) **0 = péssimo 5 = ótimo**

11) Metodologias

Como você avalia a relevância dada ao estudo da **metodologia, didática e prática profissional quanto a carga horária oferecida no currículo?**

- ( ) Ótima ( ) Boa ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssima

12) Conteúdos dos segmentos de ensino

Pontue sua opinião sobre a aprendizagem obtida durante o curso, nos conteúdos a seguir, de acordo com o indicado na legenda:

- (1) Plenamente satisfeito  
(2) Satisfeito um pouco  
(3) Insatisfeito um pouco  
(4) Totalmente insatisfeito

( ) Currículo da Educação Básica (Infantil e Fundamental) de acordo com os PCN's: Alfabetização e Letramento, Arte e Educação, Conhecimento Lógico-Matemático, Educação Matemática, Leitura e Escrita e Língua Portuguesa;

( ) Educação infantil: Fundamentos da Educação Infantil, Didática do Ensino da Matemática na Educação Infantil e História da Educação Infantil;

( ) Educação de jovens e adultos (EJA): Educação de Adultos no Brasil: História e Política, Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos, e Iniciação à Prática de Alfabetização de Jovens e Adultos;

( ) Educação em contextos não-escolares: Conteúdos para a Formação do Educador em Instituições Não-Escolares (educação empresarial, formação profissional, entre outros).

13) Qual o grau de satisfação na articulação e relação entre teoria e prática para o exercício da docência durante sua formação inicial:

( ) totalmente satisfeito ( ) parcialmente satisfeito

( ) parcialmente insatisfeito ( ) totalmente insatisfeito

14) Qual o grau de satisfação sobre as práticas educativas vivenciadas no decorrer do curso, sobretudo das atividades realizadas pelos projetos?

( ) totalmente satisfeito ( ) parcialmente satisfeito

( ) parcialmente insatisfeito ( ) totalmente insatisfeito

15) Você se sente preparado para ser professor? ( ) Sim ( ) Não

Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16) Para você, pedagogo é:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Obrigado pela sua atenção!**