

Subsídios para uma Avaliação de Currículo: O Caso do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás

Marcos Corrêa da Silva Loureiro*

Marlene de Oliveira Lobo Faleiro**

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida***

RESUMO

A reformulação curricular do Curso de Pedagogia da UFC, levada a efeito em 1984 num contexto de reforma dos currículos de todos os cursos daquela universidade com vistas à implantação do regime seriado anual, ocorreu em meio a amplas discussões sobre a formação do educador que vinham acontecendo em todo o Brasil desde o final da década de 70. Constituiu-se em uma reformulação pioneira no país no que tange aos cursos de Pedagogia por ter voltado toda a formação do curso para a educação básica, extinguindo as chamadas habilitações técnicas, neste caso concreto constituído pelas habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar de 1º e 2º graus e Administração Escolar de 1º e 2º graus.

A reformulação não foi consensual e, desde sua implantação tem sido alvo de constantes avaliações que apontam para a necessidade de nova reformulação, na qual a direção a ser to-

mada continua não consensual, sendo que as manifestações quanto ao sentido que deve tomar partem dos setores que foram favoráveis à implantação do currículo atual. No entanto, em uma nova reformulação é importante interpretar o silêncio dos que foram contrários à mesma, pois este revela a existência de uma face oculta das representações que o coletivo dos professores faz do curso, que, embora não se faça presente por sua eloquência, faz-se por sua resistência.

1. Introdução

Através de reformulação efetuada em 1984, o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás passou a dedicar-se exclusivamente à formação de professores. Além de manter-se, reformulada, a **Habilitação para o Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau**, já presente no currículo anterior, criou-se a **Habilitação para o Magistério das Séries Iniciais do Primeiro Grau**

(*) Mestre, Professor do Dep. de Fundamentos e Práticas de Ensino da Faculdade de Educação Universidade Federal de Goiás.

(**) Mestre, Professora do Dep. de Fundamentos e Práticas de Ensino da Faculdade de Educação Universidade Federal de Goiás.

(***) Mestre, Professora do Dep. de Fundamentos e Práticas de Ensino da Faculdade de Educação Universidade Federal de Goiás.

e suspendeu-se a formação dos especialistas¹. Assim, além de dedicar-se, exclusivamente, à formação de professores, o curso ocupa-se agora, também de forma exclusiva, das séries iniciais do primeiro grau, seja diretamente através da formação do professor para este nível do ensino, seja indiretamente pela formação do professor que, no segundo grau, trabalhará no Curso de Magistério (antigo Normal).

Tratou-se de uma decisão política da Faculdade de Educação da UFG a de dirigir seus esforços para o ensino fundamental, concentrando-os na formação daquele que foi considerado expropriado de seu **saber** específico, vendo seu trabalho reduzido apenas ao **fazer**, ao executar uma ação planejada e avaliada em outras esferas, em virtude da divisão do trabalho pedagógico entre a docência e as diferentes habilitações técnicas. Esta decisão envolveu relações de força em dois níveis: no nível social amplo, por sua opção pela escola básica, ao optar pelo atendimento das classes desfavorecidas, clientela preferencial² daquela escola; num nível restrito, por sua opção pelo magistério, que implicou entrar em choque com corporações profissionais organizadas, que pressentiram, na medida, uma diminuição de seu prestígio³.

Por essa sua característica de ter contrariado interesses objetivos e, conseqüentemente, não ter sido consensual, o novo currículo do curso de Pedagogia da UFG foi, desde sua implantação, alvo de questionamentos, o que provocou constantes avaliações que, embora não de todo sistematizadas, têm apontado para a necessidade de sua reformulação.

Em 1993, chegou-se mesmo à elaboração de uma nova grade curricular que, no entanto,

em função de ter sido ela questionada por um grande número dos professores do Departamento de Pedagogia, teve suspensa sua tramitação nos Conselhos Superiores da Universidade. O presente estudo pretende oferecer sua contribuição a esse processo de avaliação.⁴

2. A Metodologia

Na análise de um currículo, mais de um caminho deve ser seguido em vista das diferentes dimensões que podem ser avaliadas. Um deles consiste em um questionamento de sua validade e de sua coerência interna; em outras palavras, consiste na discussão sobre a adequação da proposta aos seus objetivos e sobre a coerência entre suas partes componentes: exposição de motivos e resolução curricular propriamente dita, especialmente no tocante à grade curricular e às ementas das disciplinas. Tal tipo de análise, na qual a proposta curricular em si é o objeto de um estudo, traz informações importantes a respeito desse documento que projeta uma determinada realização; no entanto, nada diz sobre o processo em que essa realização se dá. Com efeito, enquanto documento, uma proposta curricular pode ser julgada tecnicamente perfeita sem que, no entanto, as pessoas que devem torná-la um currículo vivo a percebam como tal, sem que compartilhem seus objetivos, metas e estratégias, informações que este nível de análise não extrai e que nem por isso deixam ser determinantes para a avaliação do currículo a que se refere.

Evidentemente, pois, o currículo de um curso não se resume à sua proposta curricular. Esta é, talvez, sua expressão menos significativa, uma vez que, na qualidade de representação, não é

(1) No caso do Curso de Pedagogia da UFG, no momento da reformulação ora sob avaliação, esses especialistas eram o Administrador Escolar, o Supervisor Escolar de 1^o e 2^o graus e o Orientador Educacional.

(2) Preferencial no sentido de que é este o nível de ensino que congrega o maior contingente dessas classes.

(3) Obviamente, este segundo nível é, conforme o entendimento expresso na proposta do curso, apenas a expressão concreta do primeiro, quanto ao qual, no âmbito da Faculdade de Educação, chegou-se mais próximo ao consenso, não tendo acontecido o mesmo em relação ao segundo.

(4) Atualmente, encontra-se em andamento o Projeto de Avaliação Institucional da UFG, conduzido pela Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento - PROPLAN - no desenvolvimento do qual uma das atividades previstas é a Análise da Resolução Curricular dos Cursos. A PROPLAN, com o objetivo de colher subsídios para esta análise, no que diz respeito ao Curso de Pedagogia nomeou uma comissão composta por três docentes da FE e por um Especialista em currículo indicado pela Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD. Dos trabalhos desta comissão, realizados em 1995, resultou o material que serviu de base para o presente estudo.

currículo vivo, em andamento, feito prática; é apenas uma imagem dele. Mas é exatamente essa sua dimensão de representação⁵ que lhe confere o atributo de uma dimensão importante na análise curricular, pois permite a comparação entre o currículo pensado e o currículo em processo e, conseqüentemente, a identificação daquilo em que consiste, de fato, este último.

Outro caminho, portanto, diz respeito a uma investigação relativa às pessoas que implementam a proposta. Aqui o objeto de estudo é a representação que aquelas fazem desta, pois entende-se que esta representação é o mediador último entre o agente e sua prática; no caso específico, entre o professor e as ações cotidianas requeridas no desenvolvimento do currículo, que traduzem o modo como uma proposta é assimilada e de projeto se torna ato. Parte-se do pressuposto que as ações cotidianas - como é o caso do desenvolvimento de um currículo -, especialmente quando seu objeto é uma relação humana, não se guiam apenas por conceitos em "estado puro". Além de estes serem assimilados aos conhecimentos anteriores do sujeito através de um processo de ancoragem (*Moscovici, 1978*), sofrem modificações a partir das demandas concretas que ele enfrenta em sua prática cotidiana. O segundo caminho corresponde ao método seguido no presente estudo.

Entendendo-se que a avaliação de uma proposta curricular, através da representação que os responsáveis por sua execução fazem dela, fornece informações importantes para explicar a sua implementação, decidiu-se aproveitar o material produzido segundo sugestão da Comissão de Avaliação Institucional da UFG. Ao invés de restringir esta "análise"⁶ aos membros da comissão, a decisão foi propiciar nela a participação de um número maior de professores.

A uma amostra aleatória, preferiu-se uma amostra estratificada por meio de critérios visando a garantir que, nas representações estu-

dadas, a predominância de um tipo de atitude - sabidamente favorável ou desfavorável em relação ao currículo - acabasse por contaminar a representação que emergisse do presente estudo. Além disso, a renovação dos quadros da Faculdade de Educação através das aposentadorias e novas contratações configura hoje uma situação totalmente diversa da que existia há onze anos, quando o currículo foi implantado. Foi considerado relevante que a constituição da amostra contemplasse essa diversidade. Nessa nova configuração, compõem hoje o quadro de professores da Faculdade de Educação, embora em número reduzido, ex-alunos do Curso de Pedagogia, cuja formação já se deu no atual currículo. A representação que estes ex-alunos, agora profissionais, fazem do currículo no qual se formaram e de cuja implementação agora participam também foi considerada relevante, uma vez que poderia oferecer pistas para uma comparação com as representações que se fazem do currículo no momento em que ainda se é aluno do curso.

Desse modo, para a elaboração da presente análise, foram escolhidos vinte docentes da Faculdade de Educação ligados, de alguma forma, ao atual currículo do curso de Pedagogia. A escolha dos participantes baseou-se nos seguintes critérios, segundo os quais deveria ser composta a amostra:

- a) posições sabidamente divergentes em relação ao currículo;
- b) graus diferentes de participação na elaboração da proposta, englobando, dessa forma, professores veteranos e novatos;
- c) dentre os novatos, englobar docentes formados pelo currículo vigente e docentes que não tiveram qualquer contato anterior com ele.

Todos os vinte receberam um questionário de perguntas abertas (em anexo), que deveria ser respondido por escrito e devolvido à comis-

(5) O significado da palavra representar (re+presentar) é trazer de novo ao presente. Aqui, no entanto, permitindo-se o uso de uma palavra pouco usual, melhor seria dizer apresentação, uma vez que se trata de trazer ao presente algo que é futuro, que ainda vai concretizar-se.

(6) É importante, neste ponto, esclarecer que os sujeitos desta investigação não realizaram uma análise teórica da proposta curricular em questão. A eles solicitou-se tão-somente que registrassem o seu ponto de vista sobre determinados aspectos do currículo. Estes pontos de vista, tomados como representações que eles fazem a respeito da resolução curricular, seriam objetos, isto sim, de uma análise teórica posterior.

são. Dos questionários enviados, foram devolvidos sete⁷, cujas respostas integram o material objeto da presente análise.

O instrumento de coleta dos dados, um questionário, constou de seis questões, quatro das quais referindo-se a aspectos propriamente ditos do currículo, uma visando a aferir a amplitude em que a referida proposta curricular é do conhecimento dos docentes do curso e uma sexta que pretendeu aferir a posição pessoal do docente frente ao currículo.

Os aspectos cuja representação buscou-se apreender foram:

- a) a integração das atividades básicas da universidade no projeto do curso;
- b) o delineamento do profissional a ser formado;
- c) a contribuição da seqüência das disciplinas na grade curricular para a formação do profissional bem como o modo como se dá essa contribuição e, finalmente,
- d) o modo como a proposta curricular trabalha a relação teoria e prática.

Buscou-se, com o questionário aberto, propiciar maior liberdade aos docentes para expressar sua opinião, muito embora o que se tenha ganho em liberdade e, portanto, em quantidade de dados, possa ter sido perdido em precisão terminológica, risco deliberadamente corrido por se entender que a própria interpretação divergente dos dados pesquisados é característica do universo e, portanto, não pode, a priori, ser excluída da investigação.

3. Constituição Definitiva da Amostra

Como a análise se realizou a partir dos questionários entregues, os resultados sofrem um viés de origem que não foi pesquisado,⁸ ou seja, o motivo que levou os sete professores a uma atitude comum: devolução espontânea dos questionários, sem que tenha havido cobrança de qualquer espécie, e o empenho em responder detalhadamente as questões propostas, não tendo havido um caso sequer de respostas lacônicas ou monossilábicas⁹. Ao contrário, foram frequentes os casos em que os docentes se estenderam na elaboração de suas respostas, chegando a detalhes importantes e elucidativos para a análise.

A amostra compôs-se de cinco professores veteranos e cinco novatos, dois, dentre estes, ex-alunos do curso de Pedagogia formados já no atual currículo, e outros três que não tiveram com ele qualquer experiência anterior. O primeiro critério para a constituição inicial da amostra, o relativo às posições anteriormente expressas frente ao currículo, foi desprezado em sua constituição final, por ter-se demonstrado quantitativamente insignificante, ou seja, os professores cujos questionários foram entregues e analisados, embora tenham alguns deles externado questionamentos à proposta curricular, não têm demonstrado total discordância com relação ao projeto do curso, tanto no que tange aos objetivos a que visa, como à extinção das habilitações. Estas observações se fazem importantes, pois os resultados a que se chega nesta análise estão sujeitos a esse viés de constituição da amostra¹⁰.

(7) Foram dez, na realidade, os questionários analisados já que três foram respondidos pelos próprios autores deste trabalho, que agradecem àqueles professores cujos nomes não serão citados a fim de resguardar a impessoalidade dos dados, por terem, prontamente, atendido à solicitação da comissão.

(8) Embora intuído, como poderá ser observado na última seção do presente trabalho.

(9) Houve, inclusive, um caso em que o docente se empenhou em encontrar algum membro da comissão para entregar, pessoalmente, suas respostas. Um outro enviou à comissão, à guisa de respostas ao questionário, um texto elaborado por ele próprio, em parceria, numa outra ocasião, pois julgou que o assunto nele tratado respondia adequadamente ao questionário. O texto foi considerado, assim, material para análise no mesmo nível dos questionários, muito embora deles difira em função das circunstâncias que cercam a produção dos dois tipos de documento. Tal fato, no entanto, será levado em consideração na análise dos dados.

(10) Não se pôde, em vista da finalidade inicial a que serviriam os dados coletados, esperar que todos os questionários fossem entregues, uma vez que a Comissão de Avaliação Institucional, para a qual esses critérios não tinham relevância, tinha prazos a cumprir e, por outro lado, a decisão de utilizar os mesmos dados para a presente análise somente foi tomada a posteriori.

4. Os Resultados

4.1 - Conhecimento da História do Atual Projeto do Curso

Com relação ao conhecimento da história da atual proposta curricular (v. tabela I), a grande maioria dos professores demonstrou conhecimento tanto do contexto no qual se deu o processo de sua produção, quanto em que consistiu a mudança efetuada. Em nove dos questionários, a resposta relativa a este item ressalta o fato de que o atual currículo foi fruto de intensas discussões havidas sobre a formação do educador. Neste particular, de todos os professores, englobando novatos e veteranos, oito demonstraram conhecer que estas discussões integraram um panorama nacional, mas muito poucos, apenas três, ressaltaram o fato de que Goiânia, em especial a FE, coordenou esse processo no seu nascedouro, sediando o I Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. Dois ressaltam o fato de que as discussões havidas foram uma resposta dos educadores brasileiros à política educacio-

nal do regime militar, em especial um questionamento do tecnicismo, influência da política norte-americana para o setor educacional. Uma das respostas denota um conhecimento vago do processo, ressaltando apenas o fato de que houve muita discussão a respeito. Numa resposta indefinida, um dos professores deu por suficiente evocar seu modo de participação nas discussões para afirmar o seu conhecimento¹¹. Um fato pouco ressaltado, mesmo entre os veteranos, foi a circunstância em que se deu a reformulação do currículo, ou seja, em um momento no qual todos os currículos da UFG estavam sendo reformulados por ocasião da implantação do regime seriado anual; apenas dois dos questionários contiveram respostas que ressaltaram esta circunstância, apesar de significativa, pois foi fator que ocasionou aceleração nas reformulações dos cursos de formação de recursos humanos para a educação na UFG. O pioneirismo da UFG em abolir as habilitações técnicas e dedicar-se apenas à formação do professor é outro aspecto pouco ressaltado nas respostas, tendo sido referido por apenas dois dos professores pesquisados.

TABELA I

Aspectos referidos na amostra relativos ao conhecimento da história da atual proposta curricular

ASPECTOS REFERIDOS	f
Foi fruto de intensas discussões	9
Integra um panorama nacional de debates sobre a formação do educador	8
A FE coordenou o processo nacional de discussões sobre a formação do educador	3
Essas discussões foram uma resposta dos educadores brasileiros à política educacional do regime militar, especialmente ao tecnicismo	2
O currículo foi implantado no quadro de reformulação do regime acadêmico da UFG	2
A UFG efetuou uma reformulação pioneira	2
Apenas declara conhecer a história da proposta	1

(11) "Conheço bem a história da elaboração curricular" foi a resposta oferecida. Por terem participado também desta história, os autores afirmam com certeza que o docente inclui-se na mesma categoria dos demais, o que não teria acontecido se os pesquisadores fossem estranhos a ela.. O que, evidentemente, não se pode inferir aqui é a representação que este docente, em particular, faz desta história, o que já é uma outra estória.

A análise das respostas apresentadas, mais do que levar a conclusões, suscita questões. O curso de pedagogia da UFC conta hoje com aproximadamente quarenta professores, dos quais apenas onze participaram diretamente da história da elaboração da atual proposta curricular. A esmagadora maioria dos professores não tem da história dessa proposta senão "uma representação de segunda ordem"¹² ou seja, obtida através das representações elaboradas por outras pessoas, seja através de documentos escritos, seja através de palestras, conferências, seminários, entrevistas ou, até mesmo, de conversas informais.

A se crer na representatividade da amostra, - e ressalte-se que, nela, os professores que participaram diretamente da história estão super-representados - o único aspecto da história da proposta que aparece como sendo do conhecimento de todos, ou de quase todos, é que ela foi amadurecida através de discussões sobre a formação do educador que se travaram em âmbito nacional.

Os demais aspectos referidos nas respostas não podem ser aceitos como integrantes de uma representação que os professores do curso fazem de sua história, uma vez que apareceram apenas de forma pontual. Isso torna essa representação bastante vaga e insuficiente para dar conta de uma compreensão da proposta curricular, o que, obviamente, está refletindo em sua concretização.

4. 2 - Integração Ensino-Pesquisa-Extensão

Com relação a este aspecto, as respostas variam de uma, que nega a existência, na proposta curricular, de qualquer preocupação com esta integração até outra, que indica o eixo em torno do qual ela pode-se dar, qual seja, a questão da formação de professores (v. Tabela II).

Na realidade, das seis respostas que afirmam a existência da busca desta integração no projeto do curso, apenas uma responde adequa-

TABELA II

A integração entre ensino-pesquisa-extensão na proposta curricular do curso de Pedagogia tal como vista pelos professores

FORMAS DE INTEGRAÇÃO	f
Através dos projetos de pesquisa dos professores e pela natureza das pesquisas realizadas na FE.	1
A Proposta prevê a articulação mas esta não se deu na prática.	3
A realização da proposta supõe necessariamente a integração	2
Existe uma incoerência interna na proposta no tocante à integração ensino-pesquisa-extensão	1
O currículo expressa preocupação somente com o ensino	1
A proposta pressupõe a existência, hoje irreal, de um professor-pesquisador, que faria a pesquisa fluir do ensino	1
A questão da formação de professores é o eixo possível de integração das três atividades	1

(12) Esta é uma expressão utilizada por Piaget (1975) para referir-se ao tipo de representação expresso no estágio operatório formal, pelo fato de este inaugurar a possibilidade do pensamento de efetuar-se já a partir de representações e não somente a partir do concreto. Embora utilizada em outro contexto e com outra significação, a analogia é válida aqui, uma vez que se trata de representações não baseadas na experiência direta. A diferença é que, neste caso, isto se realiza não porque a referência à experiência não seja necessária, mas porque ela já não é mais possível.

damente à pergunta feita, pois afirma, citando a resolução, que esta articulação é garantida por princípio, *"não só pela participação de alunos em projetos de pesquisa dos professores, mas pelo fato de que as pesquisas que se realizam na Faculdade de Educação têm um vínculo indissociável com o ensino"*. Das outras cinco, três constatam que esta integração era prevista mas, na prática, não se deu sem, no entanto, apontar para como ela estava garantida na proposta; as outras duas se limitam a afirmar que a integração estava prevista. Uma outra resposta afirma a existência de uma incoerência interna no projeto, que prevê esta integração na Exposição de Motivos, mas a nega na grade curricular e nas ementas das disciplinas, onde o espaço para a pesquisa e a extensão não é garantido. Uma última resposta afirma que a estrutura curricular é voltada para o ensino com a pressuposição de que a pesquisa decorreria dele, o que implica a existência de um professor-pesquisador, que, de fato, não existe.

Chama a atenção a dispersão das respostas a essa questão, principalmente quando se observa que apenas uma delas, corretamente, a responde de forma afirmativa. Esta, por sua vez, é resposta extraída do texto anteriormente referido e, portanto, trata-se de resposta atípica, uma vez que, ao se elaborar o texto, a resolução curricular, objeto da análise que nele se realizou, foi necessariamente consultada. Pode-se deduzir que não aconteceu o mesmo com as demais respostas, pelo simples fato de, quando a resposta afirmou a integração, não ter dito como

essa integração era prevista; e quando a negou, ter ignorado algo realmente contemplado na resolução.

O esquecimento de como a resolução curricular trata esta questão tem o seu significado expresso, talvez, em uma das respostas que nega a existência de uma preocupação evidenciada a proposta curricular com a integração entre as três atividades básicas da universidade: *"não havia naquela época, como existe hoje, preocupação com a integração destas atividades; o currículo expressa preocupação somente com o ensino"*. Assim, embora essa preocupação conste expressamente da proposta, ela pode não ter sido expressão de um pensamento comum a todos, ou mesmo à maioria, o que talvez motive a incoerência interna da proposta, referida em outra das respostas. A grade curricular e a ementa das disciplinas, por se referirem mais diretamente ao cotidiano, são partes do currículo em que a participação coletiva acontece de modo mais natural e, portanto, carregam a marca de uma representação mais compartilhada. Por não expressar algo comum, a preocupação com a integração das atividades, que consta da exposição de motivos, não se traduziu em sua necessária operacionalização, e a forma de sua expressão na proposta caiu no esquecimento.

4.3 - Delineamento do Profissional a ser formado

No que diz respeito a esta questão, há uma

TABELA III

O Perfil do profissional a ser formado pelo curso de Pedagogia de acordo com a Resolução 207/84 - CCEP/UFG na representação de docentes do Curso

DELINEAMENTO DO PERFIL	f
Este perfil está delineado na proposta curricular	8
Este perfil está delineado de forma clara e inequívoca: é o professor de 1ª a 4ª série	2
A tradução desse perfil na grade curricular se distancia desse delineamento.	5
A questão da docência ampliada foi tratada de forma incoerente	3
Esse perfil retrata um momento determinado da FE	2
Há clareza quanto ao profissional que não se quer formar e é relativamente claro o perfil daquele que se quer formar	1

confluência nas respostas. A grande maioria, oito num total de dez, percebe o delineamento de um perfil na atual proposta curricular, mas, curiosamente, apenas dois professores afirmam que o perfil desse profissional está delineado de forma clara e inequívoca e que se refere ao professor de 1^a a 4^a série do ensino de 1^o grau. Porém, a incoerência da tradução desse perfil através da grade curricular, portanto no cotidiano do curso, é também percebida pela metade dos docentes pesquisados.

A questão da docência ampliada mereceu atenção de três professores que ressaltaram o fato de que se idealizou um tipo de profissional capaz de atuar nas diversas atividades da escola, apesar de terem sido retirados conteúdos que envolvem dimensões e competências do trabalho pedagógico, competências essas indispensáveis às funções de planejar, coordenar e executar essas atividades. Dois professores enfatizam a idéia de que esse perfil foi delineado há onze anos atrás, portanto em um determinado con-

texto da FE, e que hoje são necessárias reformulações que envolvam um repensar desse perfil. Finalmente, na percepção de um dos professores, esse perfil não está claramente delineado, ao contrário, o que se tem clareza é do profissional que não se quer formar.

4.4 - Seqüência das disciplinas na grade curricular do curso

Dada a estrutura da questão referente a este aspecto,¹³ a resposta foi formulada em duas partes por todos os que a ela responderam. A primeira parte, dirigida à indagação inicial, tem uma característica mais sintética, monossilábica mesmo, enquanto que a segunda caracteriza-se por um cunho mais analítico, apresentando uma forma mais comentada, tal como as demais questões. Assim, os três primeiros itens da Tabela IV correspondem à primeira parte da questão, e os seguintes se referem aos comentários adicionais à mesma, cujo registro considerou-se significativo para o estudo.

TABELA IV
Contribuição da organização e seqüência curricular para a formação do profissional

TIPOS DE CONTRIBUIÇÃO	f
A seqüência das disciplinas na grade curricular não contribui ; a intenção do projeto do curso não se expressa na grade curricular	2
Contribui em parte , mas carece de ajustamentos e sistematizações urgentes.	6
A seqüência e organização curricular são razoáveis e estão voltadas para a formação do profissional delineado no projeto	2
A seqüência das disciplinas resulta em momentos de ruptura na passagem de uma série para outra	2
A seqüência curricular supõe que a Filosofia da Educação seja a "grande disciplina" - fundamental para a formação do profissional, do que se discorda	2
A seqüência das disciplinas separa a teoria da prática, ao separar das didáticas e práticas de ensino os fundamentos	4
Há uma sobrecarga de disciplinas e carga horária no 1 ^o e 2 ^o anos e um esvaziamento nos últimos anos do curso	5
Faltam na grade curricular disciplinas como Metodologia Científica/pesquisa/monografia	4

(13) A questão 4 do instrumento, referente ao aspecto ora sob enfoque, foi formulada nos seguintes termos: "A seqüência das disciplinas do modo como está estabelecida na grade curricular contribui para a formação do profissional? De que maneira se dá essa contribuição?"

As respostas, de um modo geral, apontam para o fato de que a organização seqüencial das disciplinas expressa na grade curricular do curso de Pedagogia necessita ser remanejada com urgência. Apontam ainda para que o "grande nó" na implementação da proposta é a situação das séries iniciais e finais do curso, ou seja, o 1º e o 4º anos. Metade dos pesquisados (05 professores) considera de forma explícita que há uma má distribuição das disciplinas nessas séries, uma vez que o 1º e o 2º anos são "sobrecarregados" com maior carga didática (horas/aula) e com as disciplinas consideradas "pesadas" do ponto de vista do conteúdo.

Alguns consideram que, por se referir a disciplinas dos chamados Fundamentos, entre elas Psicologia e Sociologia da Educação, ambas "novas" para os alunos recém-ingressos na Universidade e, portanto, pouco familiarizados com a rotina acadêmica de leituras e sistematização do estudo, esta disposição das disciplinas nos primeiros anos não é racional, principalmente quando se considera o "vazio" das últimas séries do curso, principalmente o 4º ano.

Apesar disso, a disciplina considerada como uma das mais "densas" do currículo, a Filosofia da Educação, que integra a categoria das chamadas disciplinas de Fundamentos, é colocada no 4º ano com a possível intenção de fazer um resgate da relação teoria/prática e de possibilitar uma síntese/reflexão mais consistente sobre a vivência do curso. É, no entanto, com relação à sua posição na grade curricular que incidem as críticas à ordenação das disciplinas.

Um dos professores, relativamente novato na instituição, afirma discordar da idéia de que a Filosofia da Educação seja considerada na estrutura curricular do curso como a "Grande Disciplina", embora reconheça-lhe a importância fundamental enquanto disciplina básica para a formação do profissional. Sugere, entretanto, que a mesma venha no início do curso, e não em seu final.

Por outro lado, há quase um consenso de que um dos "ajustes" urgentes a ser feito na grade curricular deve ser a diminuição de disciplinas nas séries iniciais (1º e 2º anos), por meio de um remanejamento de carga horária para os últimos anos (3º e 4º anos).

Dois professores consideram que a seqüência não contribui para a formação desejada. Outros quatro sugerem outras disciplinas como Metodologia da Pesquisa e Estudos Monográficos, por considerarem que falta, no projeto do curso, espaço para a investigação científica, vista por eles como muito importante para a formação desse "novo" profissional.

Em síntese, o que se questiona, de um modo geral, é a organização e seqüência curricular que, segundo boa parte dos professores (quatro), acentuam (e/ou contribuem para) um tratamento dicotômico da relação teoria e prática. Entretanto, a maior parte (8 professores) considera que as disciplinas contribuem, de algum modo e/ou em parte, para a formação do professor da escola básica, conforme enfatiza a Resolução CCEP-UFG 207/84, que regulamenta o curso.

Um dos pesquisados, ex-aluno do curso, formado já no atual currículo, recém-ingresso na UFG como professor, considera que a pesquisa pode ser um dos eixos de articulação teórico-prática, no sentido de articular os fundamentos (1º e 2º anos) com as metodologias (2º e 3º anos) e com outras disciplinas em torno de uma mesma orientação e reflexão concreta. Esta concepção de ensino com pesquisa possibilitaria um enfoque de maior historicidade aos fundamentos da educação e uma atitude investigativa que confrontasse as práticas e as metodologias em função não só da realidade escolar, como também do projeto que se pretenda realizar na construção do profissional-pedagogo.

4.5 - Relação Teoria e Prática

Todos os pesquisados afirmaram que a proposta tem como princípio básico e fundamental trabalhar a relação teoria e prática, porém alguns (três) percebem que essa intenção não se concretiza na operacionalização do currículo, ou seja, ainda permanece a separação entre as disciplinas chamadas de fundamentos, as metodologias e os estágios. Apenas dois professores vêem essa integração, quando se delinea o perfil do profissional, aquele que cria e recria, pensa e repensa continuamente a sua prática. Outros dois colocam a questão da pesquisa como fundamental para se chegar à superação dessa dicotomia. Só quando se formar o professor inves-

TABELA V

Como os professores percebem a relação teoria/prática na proposta curricular

ASPECTOS CONSIDERADOS	f
A relação é básica, fundamental na proposta original, porém sua realização é sempre um desafio	10
Essa intenção não se concretiza na realização do currículo: separação entre disciplinas de conteúdo, disciplinas de metodologia e estágios	3
Esta questão nunca poderá ser resolvida plenamente, mas apenas trabalhada.	1
Tenta-se estabelecer essa relação quando se delinea o perfil do profissional	2
Só se trabalha essa relação satisfatoriamente quando a questão da pesquisa for preocupação básica.	2

tigador se chegará a esse objetivo. Finalmente, uma das respostas afirma que, teoricamente, essa relação nunca chegará a ser estabelecida; pode-se trabalhá-la, o que a proposta já faz, embora as áreas de fundamentos e estágios sejam completamente separadas.

4.6 - Posição pessoal frente ao currículo

Esta questão abre a possibilidade para que os pesquisados se coloquem como sujeitos do processo. As respostas foram ricas em observações elucidativas quanto ao encaminhamento de uma reformulação curricular, trazendo mais elementos do que as respostas às questões anteriores. Nas respostas a esta última questão estão contidas e/ou incluídas as sugestões para uma futura grade curricular, bem como a concepção que os pesquisados têm do que chamam "o novo profissional".

Uma constatação a que se pode chegar pelo conteúdo das respostas (v. Tab. VI) é que o momento se apresenta como propício para realizar mudanças curriculares e, até certo ponto, no "eixo" mesmo do curso. Consideram os pesquisados, quase por unanimidade, que a atual grade curricular é pouco ágil e, até certo ponto, desarticulada, necessitando ser reestruturada, inclusive porque os "onze anos de vivência" já fornecem elementos para uma "análise abalizada" sobre o quê e por quê mudar. Às vezes de maneira mais explícita, outras menos, a tônica das respostas

aponta para um certo caráter de "urgência" nessas mudanças. Um dos pesquisados, ex-aluno do curso, considera que, embora o currículo forneça uma fundamentação teórica polivalente que possibilita ao pedagogo inserir-se em atividades interdisciplinares e extracurriculares, é preciso expandir as competências desse profissional.

Essa avaliação é seguida por outros professores, considerando-se que a "abertura do leque de formação" do atual currículo sugerida pela maioria dos pesquisados (07 professores) corresponde à expansão dessas competências. Há que se reconhecer que essa é uma expectativa generalizada entre os docentes do curso.

Por outro lado, boa parte (04 professores) alerta para a questão de que essa expansão e/ou abertura de opções não podem acontecer sem se levarem em conta dois pontos, ao que tudo indica, polêmicos: a questão do mercado de trabalho e a questão da especificidade e/ou princípio básico de um curso de graduação.

A primeira questão, a do mercado de trabalho, dadas as suas características cíclicas que impossibilitam pensar numa formação sólida, deve possuir, ao contrário das leis do mercado, uma certa perenidade, guardadas as devidas restrições/proporções. A segunda questão, porque qualquer curso de graduação pressupõe uma formação genérica, mas consistente, fica comprometida com um leque amplo de habilidades nele embutida. Ou seja, todos os cursos e/ou pro-

TABELA VI
Posição pessoal dos professores frente a currículo

POSIÇÕES APRESENTADAS	f
A experiência de onze anos de vivência do atual currículo já forneceu elementos que possibilitam uma mudança/reformulação.	07
Essa modificação não deverá atingir o "eixo" fundamental do curso no que se refere à formação do professor para a educação básica.	06
Deverá também ser mantida a concepção de "docência ampliada"; entretanto, deverá ser melhor explicitada e/ou contemplada na "nova" grade curricular.	04
É preciso "abrir o leque" dessa docência ampliada para que se possam "expandir competências" na formação do profissional-pedagogo.	07
É preciso também criar/pensar um "novo" eixo de formação do licenciado (não só do pedagogo): de reproduzir para produtor de conhecimento.	02
Uma reformulação do curso não pode considerar apenas o mercado de trabalho.	03
Considerar também que a formação de um profissional não se esgota na graduação; requer uma atualização contínua tanto prática quanto teórica.	04
O novo projeto pedagógico do curso precisa garantir a possibilidade de conciliar o projeto político democrático de educação/sociedade/escola com a formação do pesquisador-professor-técnico educacional.	03
As disciplinas História da Educação e Filosofia da Educação precisam ser remanejadas na grade curricular e revista sua carga horária (horas/aula).	04
A abertura curricular possibilita a inserção do profissional em atividades interdisciplinares e extra-escolares; esse princípio deverá ser garantido numa "nova" grade.	02
A carga horária dos estágios precisa ser diminuída, principalmente a de DPEEPG (3 ^o ano).	05
Incluir a pesquisa e a monografia na grade curricular do curso.	05

fissões exigem daqueles que nelas militam uma atualização constante que busca contemplar tanto a especialização, mais aprofundada, como as necessidades de inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, a maioria dos professores (06) concorda que o "eixo" fundamental do curso a formação do professor para a escola básica deve ser mantido, como também a concepção da "docência ampliada" é defendida por boa parte deles (04 professores). Em relação a esses dois aspectos é que incide uma gama de sugestões para ampliação da docência ampliada e expansão das competências. São sugeridas áreas temáticas dessa formação, tais como: planeja-

mento, avaliação, currículo, educação infantil, educação especial, educação popular. É verdade que cada uma delas recebeu uma pontuação relativamente baixa, variando entre 02 e 03 professores. Entretanto, considerados no geral, os dez professores pesquisados indicam duas ou três dessas áreas. Pode-se deduzir, portanto, que é consensual a opção pela abertura do leque de competências e que todas as opções sugeridas apontam para a manutenção da "docência ampliada" como característica básica desse novo profissional-pedagogo.

Outra questão que aparece como consensual é a da carga horária destinada aos estágios e/ou às Didáticas e Práticas de Ensino

(3^o e 4^o anos), considerada excessiva pela maioria. Cinco professores, ou seja, a metade dos sujeitos da pesquisa, nomeiam a disciplina Didática e Prática de Ensino da Escola de Primeiro Grau (3^o ano) como aquela que deve sofrer alterações nesse sentido. Considerando, ainda, que cinco professores sugerem a inclusão de estudos monográficos ao lado da pesquisa na grade curricular do curso como solução para a questão dos estágios do 3^o e 4^o anos, deduz-se que essa questão deva merecer especial atenção numa possível reforma curricular.

Constata-se, enfim, que as posições pessoais apontam para a necessidade de mudanças e muitas das sugestões centram-se na grade curricular e não no princípio/eixo do curso, a docência. Dois professores se referiram à mudança de eixo em relação ao ensino enquanto processo de formação de um profissional, principalmente do licenciado. Ou seja, a mudança de abordagem do ensinar que privilegia a *transmissão* de conhecimentos para a *produção* do conhecimento. Essa é, aliás, uma discussão que vem acontecendo no âmbito das IES em relação aos diferentes cursos de graduação, principalmente aos de licenciatura.

5. À Guisa de Conclusão: em direção a uma representação coletivamente compartilhada

A partir da análise dos dados coletados, é possível chegar-se ao que corresponde hoje a uma representação que o coletivo dos professores do curso de Pedagogia da UFC faz da sua resolução curricular. Trata-se de uma representação que é elaborada com base tanto nos aspectos evidenciados nas respostas aos questionários como elementos marcantes por sua frequência significativa entre as respostas, em virtude de guardarem uma relação significativa com o cotidiano dos professores e que, por isso, constituem o núcleo dessa representação como por aspectos outros que, embora menos significativos, integram-na, porém, de forma menos central.

Com base nos critérios acima descritos, o Currículo do Curso de Pedagogia da UFC é, para os professores, fruto de intensas discussões rea-

lizadas no âmbito da Faculdade de Educação que, por sua vez, integraram um panorama nacional de debates sobre a formação do educador. Esse educador - o professor para a educação básica, enquanto profissional a ser formado pelo curso, tem seu perfil bem delineado na exposição de motivos, perfil esse cuja tradução na grade curricular, no entanto é, às vezes, distanciada desse delineamento. A grade seqüencia as disciplinas de uma forma tal que, apenas em parte, contribui para a formação do profissional. Não estão bem delimitadas as razões dessa contribuição apenas parcial, mas há uma probabilidade alta de que ela esteja relacionada ao fato de a seqüência das disciplinas separar a teoria da prática, ao separar das Didáticas e Práticas de Ensino os Fundamentos da Educação como também porque há uma sobrecarga de disciplinas e carga horária no 1^o e 2^o anos e um esvaziamento nos últimos anos do curso, ao mesmo tempo em que faltam na grade curricular disciplinas como Metodologia Científica, a prática da pesquisa ou uma monografia.

Em vista disto, a concretização de uma perfeita integração entre teoria e prática, relação básica e fundamental na proposta original, tem constituído um constante desafio. Trata-se, pois, de um currículo cujo tempo de vivência, 11 anos, fornece elementos para sua própria reformulação o qual, sem que se toque no eixo fundamental do curso, abra o leque da docência ampliada, prevista no currículo, "expandindo competências" na formação do educador. Dentre as alterações necessárias, merecem destaque a diminuição dos estágios, na escola de primeiro grau, especialmente, e a inclusão da pesquisa e trabalhos monográficos na grade curricular, devendo, ainda ser revista a distribuição da carga horária de algumas disciplinas, como História da Educação Brasileira e Filosofia da Educação.

No entanto, a verdadeira representação que o coletivo dos professores faz da proposta curricular em análise não emerge apenas dos dados coletados. Se uma analogia com o comportamento individual é aqui permitida e se desta se extraírem todas as implicações possíveis, isto corresponderia a tirar conclusões sobre a personalidade de um indivíduo apenas a partir daquilo que ele **diz**, sem se atentar para o que ele **cala** a respeito de si mesmo. Há uma

característica das representações à qual é preciso estar atento: elas são sociais, não apenas por serem engendradas coletivamente, como nos lembra *Moscovici (1978)* mas também por serem engendradas e manifestadas numa situação social concreta e, portanto, carregando as marcas das relações de força e de poder presentes no campo social no interior das quais se engendram e se manifestam.

Neste caso concreto, a composição final da amostra, a partir da qual se extraíram os dados apresentados no presente trabalho, é significativamente eloqüente: muito embora o questionário tenha sido enviado tanto para professores, cujas opiniões eram sabidamente contrárias ao atual currículo como para professores cujas opiniões eram sabidamente favoráveis (apenas estes últimos resolveram expressar suas opiniões). Para compreender este fato, é importante ressaltar que os autores do presente trabalho não só se constituem membros deste último grupo, como também foram indicados para a comissão de avaliação da proposta curricular por ocupantes da hierarquia da instituição também pertencentes ao mesmo grupo. Uma situação típica, em que a participação dos primeiros poderia

servir apenas para legitimar uma avaliação que não subscreveriam, parece estar aqui configurada e pode perfeitamente ser aventada como uma explicação para o seu silêncio.

Assim a representação da proposta curricular que emergiu dos dados coletados é apenas parte da representação verdadeiramente compartilhada pelos professores do Curso de Pedagogia. A ela deve adicionar-se a parte que emergiria dos dados não coletados que, se não se dá a conhecer por sua eloqüência, se faz presente por sua resistência. É, pois, com cautela que qualquer ação visando à reformulação do atual currículo deve tomar a representação da proposta que emergiu da presente análise. Muito embora ela transpareça um consenso quanto à necessidade de reformulação do atual currículo, que se apresenta como inadiável, ela esconde o dissenso existente com relação aos rumos que essa reformulação deva tomar, o que é sintoma de que as relações de poder presentes neste campo social restrito, que é a Faculdade de Educação da UFG, ainda se constituem em empecilho para o debate de posições abertamente divergentes, em especial no que se refere ao currículo do Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

Goiás Federal University Pedagogy Course suffered in 1984 a curricular reformulation accomplished in middle of large discussions that had been occurred in Brazil since the end of the seventies about educator's graduation. It was carried out inside a curricular reformulation context of all courses of that University required by the implantation of an yearly serial academic schedule.

In Brazil, concerning to Pedagogy courses, it was a pioneer reformulation, cause it turned the whole formation carried out by the course to basic education putting out the so-called technical habilitations, constituted in this actual case by Educational Counseling, 1st and 2nd Grades School Supervision, and 1st and 2nd Grades School Administration.

That reformulation wasn't generally assented and since its implantation has been subject of repeated evaluations that indicate needs of new changes. In what these changes should consist, however, there's no general assent at all. It's important to remark that in this study only people who agree to the current curriculum pass their opinion about what changes should be carried out. In a new reformulation, however, it's important to try to understand what does the silence of those who set their face against the current curriculum mean, cause their silence reveals the existence of a hidden face of the course representation made by the conjunct of its teachers that although is not present by its eloquence, shows its presence by its resistance.

Referências Bibliográficas

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.** Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Em Aberto*, Brasília, D.F., v. 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.
- BOUDIEU, P.** Esboço de uma teoria na prática. In: ____ *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81. (Grandes cientistas sociais, v. 39)
- EZPELETA, J. ROCKWELL, E.** *Pesquisa participante*. Tradução por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 93p. (Educação contemporânea).
- GUARESCHI, P. A., JOVCHELOVITH, S. (Org.)** *Textos em representações sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 321 p.
- MOSCOVICI, S.** *A representação social da psicanálise*. Tradução por Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291 p. (Psyche)
- PIAGET, J.** *Seis estudos de Psicologia*. Tradução por Maria Alice Magalhães D'Amorim. Rio de Janeiro: Forense, 1975. 146p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.** Resolução nº 207 de 27 de janeiro de 1984. Fixa o Currículo do curso de Pedagogia. In: CONSELHO Coordenador de Ensino de Pesquisa, Goiânia, 1984.