
POLÍTICAS PÚBLICAS: OS PROCESSOS DE REFORMAS DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM (1965-2007)

Rosane Carneiro Sarturi – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

RESUMO

Este estudo resulta da reflexão acerca dos impasses e desafios provocados pela operacionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), definidas na Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006, que provocaram a reformulação do currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizada na cidade de Santa Maria/RS/Brasil. O objetivo é interpretar as nuances do contexto histórico-político-social e teórico que provocaram as reconstruções do currículo do Curso de Pedagogia da UFSM desde a sua criação até a reforma de 2007. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, que contou com a observação participante como coleta de dados. Conclui que o Curso de Pedagogia da UFSM vêm ao longo dos anos recebendo as influências das orientações contidas nas políticas públicas, que, por sua vez, contemplam os interesses sociais baseados nas leis de mercado, acrescentando que as teorias curriculares subjacentes a essas mudanças também respondem as mesmas vozes.

PALAVRAS – CHAVE

Políticas Públicas; Currículo; Pedagogia.

PUBLIC POLICY: THE PROCESS REFORM OF CURRICULUM COURSE PEDAGOGY UFSM (1965-2007)**ABSTRACT**

This study results from the reflection of the difficulties and challenges caused by the operationalization of the National Curriculum Guidelines (DCN), defined in Resolution CNE / CP n.1 of May 15, 2006, which led to the reformulation of the curriculum the Pedagogy Course at the Federal University Santa Maria (UFSM), located in Santa Maria / RS / Brazil. The goal is to interpret the nuances of historical context and social-political-theoretical reconstructions that caused the curriculum of the Pedagogy Course UFSM since its inception until 2007 reform. The methodology of approach is qualitative, case study, which relied on participant observation and information collection. It concludes that the Pedagogy Course UFSM come over the years getting the influences of the guidelines contained in public policy, which in turn include social interests based on market laws, adding that the theories underlying these curricular changes also respond the same voices.

KEYWORDS

Public Policy; Curriculum; Pedagogy.

1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO PRECURSORAS DA LEGISLAÇÃO

As mudanças preconizadas mais intensamente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394/96 (BRASIL, 2012a), promoveram várias alterações nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores no Brasil.

Dentre as propostas se faz importante destacar as referentes à formação de professores, cujos cursos de licenciaturas orientados pela Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação, emitida em 19 de fevereiro de 2002, que com um caráter mandatório “institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.” (BRASIL, CNE/CP, 2002).

Ao instituir 400 (quatrocentas) horas de práticas como componente curricular a serem vivenciadas ao longo do curso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) buscou estabelecer uma aproximação mais coerente entre a prática e a teoria, ou seja, entre o mundo da escola e o mundo acadêmico, antes restrito as 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, previstas a partir do início da segunda metade do curso, exigência que caiu por terra no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN), Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), no seu Art. 7º, inciso II, estabelece como mínimo, trezentas horas de estágio supervisionado, conforme previsto na LDB (BRASIL, 2012).

Este contexto de polêmicas e indefinições configurou os últimos dezesseis anos que se sucederam desde a aprovação da LDB, destacando que esta lei desencadeou uma gama de documentos legais, considerados imprescindíveis para a operacionalização das reformas propostas. Neste sentido cabe considerar os questionamentos de Gimeno Sacristán quando analisa as reformas espanholas:

Independientemente de que debemos plantearnos si es conveniente o no que se sucedan las leyes en tan poco espacio de tiempo, cabría hacerse la pregunta de si, literalmente hablando, realmente una ley equivale a una reforma, pues se puede paralizar una ley, pero no tan fácilmente se puede cambiar una reforma por otra. Si realmente una reforma es una especie de gran máquina que se puede poner en marcha o pararla a voluntad y con control tan eficiente, sería conveniente interrogarse sobre su entidad; es decir, ¿a que clase de reforma se está aludiendo? ¿De qué naturaleza es ese fenómeno que, de una manera tan aparentemente tan determinante, se puede iniciar y detener? ¿Puede ser un movimiento profundo, enraizado en el mundo real, sí es entendido de esa manera?, ¿O es un puro y superficial juego de lenguajes que aparecen y desaparecen a voluntad de quienes pueden declararlo obligatorio o

eximirnos del uso de los mismos? (GIMENO SACRISTÁN, 2006, p. 23)

No que se refere ao Curso de Pedagogia, as DCN foram debatidas por profissionais da área, quando a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), em maio de 1999, encaminhou à Secretaria de Educação Superior (SESU) a proposta de Diretrizes Curriculares, o a proposta caracterizava-se pela ampla participação de Entidades Nacionais: Associação Nacional de Pesquisa e pós-graduação em Educação (ANPED); Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Políticas e Administração em Educação (ANPAE); Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR), dentre outras.

A proposta encaminhada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) tomava como referência os estudos do grupo de trabalho da Pedagogia, que durante o V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, ocorrido em Águas de São Pedro, em novembro de 1998, anunciou que o curso de Pedagogia deveria destinar-se a formação do “profissional habilitado para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, tendo a docência obrigatória de sua formação e identidade profissional.” (apud SILVA, 2012, p.12)

Esta proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, solicitada pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC/SESU), elaborada em 1999, pela comissão dos especialistas em Pedagogia, foi resultante de um amplo processo de discussão instalado em todo o território nacional. O documento contemplava as experiências das Faculdades de Pedagogia e sugestões das coordenações de cursos, dos estudantes de Pedagogia e das entidades já mencionadas. Outros documentos foram encaminhados ao CNE propondo indicativos para as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: em 2001, pela comissão dos especialistas, em conjunto com as entidades acima citadas, em 2002, pela ANFOPE e, em 2005, exclusivamente pelo FORUMDIR.

Um dos fatores que pode ser considerado como causa da morosidade da homologação das DCN foi a própria diversidade dos currículos propostos pelo Curso de Pedagogia em todo o Brasil, abrindo a antiga discussão acerca do bacharelado e da licenciatura, que se intensificou a partir de dezembro 1997, quando foi determinada a criação das comissões de especialistas das diferentes áreas de formação em nível superior pelo Ministério da Educação, incluindo a de

Pedagogia, objetivando a elaboração das diretrizes curriculares de graduação para suas diferentes áreas.

As discussões e estudos das comissões foram marcados por um processo democrático, que incluía os encontros com a comunidade do magistério, que após ouvirem as diferentes representações da categoria incorporaram as reivindicações dos participantes e estudiosos deste campo educacional. Esse processo permanente de retomadas e retrocessos fizeram com que o Curso de Pedagogia, fosse o último a ter as suas DCN publicadas.

A opção, de formar ‘especialistas’ somente, teve, desde o início, uma forte reação, inegavelmente, a grande questão em discussão era a necessidade de formação dos professores da educação básica na Educação Superior, preferencialmente nas Universidades, caracterizadas pelo tripé ensino-pesquisa e extensão, evitando a formação centrada nos processos de ensino restritos à sala de aula dos cursos, sem inserção na realidade das escolas e sem construção de saberes que pudessem solucionar as questões de dicotomia entre teoria e prática, o que significava lutar para que o Curso de Pedagogia incluísse a formação de professores do Ensino Fundamental, em todas as suas modalidades, e da Educação Infantil.

As atuais DCN, além de trazer a docência como base da formação do Pedagogo, apresenta a relação dialética com a produção do conhecimento e, decreta a morte anunciada do Normal Superior, com o reconhecimento do Curso de Pedagogia como o responsável pela formação do Professor das etapas iniciais da Educação Básica.

2. CAMINHOS PERCORRIDOS: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO COM BASE NA DOCÊNCIA DAS ETAPAS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006, ao estabelecer a extinção das habilitações nos Cursos de Pedagogia brasileiros provocou a necessidade de reformulação dos currículos vigentes dos Cursos da UFSM, nesse caso, o Curso de Pedagogia- Anos Iniciais do Ensino Fundamental (624) e Curso de Pedagogia- Educação Infantil (625), que determina que suas deliberações sejam cumpridas para o próximo ano letivo. Dessa forma, passamos a ter um curso sem habilitações específicas, denominado **Curso de Licenciatura em Pedagogia**.

Considerando a ampliação da área de atuação dos Pedagogos pelas diretrizes, os acadêmicos matriculados nas atuais matrizes demonstraram interesse em adaptarem-se à nova

proposta, posto que a oferta de adaptação não implicasse em um aumento do tempo de permanência nesta instituição de ensino. O Curso funcionaria por meio de regime semestral, com entrada anual, matrícula por disciplinas e, preferencialmente, em turno único de funcionamento.

2.1 O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSM

A partir do desenho do cenário histórico que perpassa a criação e as transformações sofridas pelo Curso de Pedagogia desde os primórdios da educação brasileira, no que tange à formação desse profissional, o Curso de Pedagogia buscou ao longo da sua trajetória histórica a sua identidade, a diversidade da oferta de habilitações deste curso no cenário nacional foi uma das premissas consideradas pelo Conselho Nacional de Educação na definição das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006.

Dentre as alterações realizadas no Curso de Pedagogia da UFSM, que de 1965 a 1984, formava profissionais para atuar na antiga escola normal e nas atividades de administração, supervisão e orientação educacional, destaca-se a reforma de 1984, que ampliou a atuação do Pedagogo para as séries iniciais do 1º grau, currículo por atividades. A pré-escola ainda não era reconhecida como etapa educacional. Até este período, o Pedagogo era visto como o especialista da educação e, a docência nas séries iniciais, restrita às “normalistas”, enquanto a educação pré-escolar estava à cargo dos “cuidadores”, habilitadas em cursos de formação continuada, em alguns casos denominados de “jardim da infância”.

Em 1984, o currículo do Curso de Pedagogia – com as habilitações Magistério para a Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e Matérias Pedagógicas do 2º Grau – foi implantado, com a primeira turma formada em 1987. A reforma foi provocada pela discussão constante da área de Educação acerca do perfil e do espaço de atuação dos pedagogos, que já havia sido provocada pelo movimento de ampliação da atuação do pedagogo, antes restrita à Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e à docência nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal. Neste espaço-tempo, formou-se um consenso entre professores, alunos e ex-alunos deste Curso de que a proposta curricular vigente necessitava ser melhorada em função de novas demandas sócioeducacionais.

Tal afirmação tem base empírica nos dados coletados entre 1997 e 2002

(UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2012), pelos professores que promoveram a reforma de 2004, que foram analisados durante os trabalhos da Comissão de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia organizada para discutir, analisar e propor as alterações no referido curso, baseados nas implementações oriundas da atual Lei de Diretrizes Bases da Educação nacional, Lei n. 9394/96 e nas Diretrizes para a Formação de Professores, Resolução CNE/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior em 400 (quatrocentas) horas de práticas como componente curricular vivenciado ao longo do curso.

Essa proposição legal, institucionalizada no período perpassou grande parte das discussões realizadas pela comissão instituída, pois o Conselho Nacional de Educação buscava estabelecer uma aproximação mais coerente entre a prática e a teoria, ou seja, entre o mundo da escola e o mundo acadêmico, antes restrito as 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado previsto a partir do início da segunda metade do curso.

Assim, de forma recorrente, foram apontadas pelo corpo docente e discente do Curso, bem como pelos alunos egressos: a repetição e sobreposição de conteúdos no currículo; a carga horária excessiva das disciplinas; a falta de consenso entre os Fundamentos da Educação, a Didática e as Práticas de Ensino (no caso da formação para as Matérias Pedagógicas do 2º Grau) e entre os Fundamentos da Educação, as Metodologias de Ensino e as Práticas de Ensino (para a formação em Pré-Escola e em Séries Iniciais); a escassez de oportunidades para a realização de trabalhos práticos, por parte dos alunos, junto às escolas e, por consequência, as poucas chances de o estudante (professor em formação) desenvolver projetos de ensino, de pesquisa e de extensão.

Concluiu-se, então, que o currículo em vigência estava calcado mais no acúmulo de conhecimentos que geravam a superposição dos mesmos, não conseguindo, em alguns casos, gerar a reflexividade crítica exigida para um profissional comprometido com o avanço científico na sua área de atuação. Os aportes teóricos que balizaram os estudos no interior deste curso eram incoerentes, levando os acadêmicos a vivenciarem uma maneira de ensinar e de aprender distantes da realidade e das necessidades dos espaços escolares.

Esses pressupostos, que balizaram os estudos da reforma de 2004, serviram de base para instituir o currículo do Curso de Pedagogia- Anos Iniciais do Ensino Fundamental (624) e Educação Infantil (625) que foi organizado a partir das Diretrizes Curriculares para a Formação

de Professores (BRASIL, 2012b), propondo estratégias para a superação desses pontos, priorizando a docência como base da formação e relacionando teoria e prática, por acreditar no fortalecimento dos vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores.

Após estas constatações e através de estudos e consultas junto à comunidade envolvida com o Curso de Pedagogia, seja em nível local ou nacional (ANFOPE, ANPED, FORUMDIR), a Comissão de Reestruturação do referido curso construiu um Projeto Político Pedagógico com uma nova matriz curricular que refletisse e integrasse as necessidades do contexto histórico no qual estava inserido, corroborando com possibilidades futuras para a formação do professor, em consonância com o projeto de uma sociedade mais justa, democrática e participativa. Assim, compreendeu-se que a formação do professor precisava contemplar em seu projeto curricular uma visão profissional ampla e integrada entre os aspectos da formação e da ação profissional.

Essas considerações foram imprescindíveis para o momento vivido pelo Curso de Pedagogia, quando da homologação das suas Diretrizes Curriculares em abril de 2006, publicadas na forma da Resolução CNE/CE n. 1 de 15 de maio de 2006, retomou as discussões necessárias para a implementação das mesmas. Tendo em vista o processo no qual essas diretrizes foram discutidas, elaboradas e promulgadas, a Direção do Centro de Educação instaurou uma Comissão de Estudos sobre as Diretrizes Curriculares, com o objetivo de analisar os preceitos legais e as modificações necessárias para promover a implementação das mesmas.

Neste sentido, a referida comissão, após analisar os pressupostos legais e elaborar propostas de discussão, encaminhou aos departamentos de ensino, que agregam os professores que atuam no Curso de Pedagogia: Departamento de Administração Escolar (ADE), Departamento de Educação Especial (EDE), Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), Departamento de Fundamentos da Educação (FUE), Departamento de Educação Física (DEI), Departamento de Letras Vernáculas (LTV), as ponderações e sugestões para a reformulação curricular do Curso de Pedagogia, instaurando-se um processo de discussão democrática.

Considerando a limitação de tempo imposto pelas Diretrizes Curriculares da Pedagogia e dos tempos institucionais, a discussão não pode ser muito aprofundada. Contudo, observou-se que as alterações preconizadas na matriz curricular vigente em 2006, resultante da reforma de 2004, já adiantavam princípios presentes no documento legal, como a prioridade da docência

na formação do pedagogo e a relação teoria-prática.

Desta forma, os estudos promoveram a opção de realizar uma aglutinação entre as duas habilitações propostas pelo Curso de Pedagogia- Anos Iniciais e Educação Infantil, construindo uma matriz curricular que atendesse as orientações do artigo 4º da Resolução CNE/CP de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que define que o egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia poderá atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA e, nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Entretanto, decidiu-se por manter a posição já construída de não promover a formação do pedagogo para atuar no Magistério do Ensino Médio, por defender a formação do professor para as etapas iniciais da Educação Básica em nível superior, deixando de reconhecer o Curso de Magistério de Ensino Médio, antigo normal, como responsável pela formação desses profissionais.

Destarte, manteve a consciência de que uma das formas de garantir a produção de saberes significativos para a sociedade, para as escolas e para a Universidade, e em consonância com a Proposta Político Pedagógica da UFSM, decorre de uma sólida formação no âmbito acadêmico e de uma efetiva inserção do Curso de Pedagogia nas redes escolares de Santa Maria. O que vem possibilitando, de modo direto, a ação dos acadêmicos em formação inicial e, de modo indireto, a implementação de programas de trabalho de formação continuada aos professores já em exercício profissional, fortalecendo a reciprocidade entre a universidade e as escolas.

Assim, um dos maiores desafios postos na formação inicial dos futuros professores refere-se às reorientações dos currículos formadores e suas possibilidades concretas de dinamização, sobretudo na Universidade Pública.

Todavia, se por um lado, temos a orientação para a constituição de quadros profissionais próprios aos cursos, engajados efetivamente com esses, por outro, temos a departamentalização que, em certos casos, separa os professores de um Curso, inclusive pela distância física dos prédios em que se situam tais departamentos. Conscientes dos desafios impostos por essa estrutura, a proposição do Curso de Licenciatura em Pedagogia buscou alicerçar-se em uma visão de educação aberta, conquistando espaços de realização da teoria e da prática educativas. Essa proposta possibilitou construir competências relevantes, nas quais o domínio de saberes da docência, da postura autônoma, de atitudes cidadãs, do domínio de conhecimentos e de estratégias flexíveis, promovesse continuamente desafios e,

consequentemente, consolidasse a formação e a ação profissional do professor.

Reconstruir a educação, retomando suas bases fundadoras frente às demandas da contemporaneidade, sem perder o horizonte humanizador da atividade docente, continua sendo um grande desafio para o Curso de Licenciatura em Pedagogia que tem na sua identidade a formação de professores. Ressaltamos também que essa proposta curricular dá ênfase aos processos articulados de ensino, pesquisa e extensão na formação profissional do professor.

Chegar à formação de um profissional capacitado para agir nas diversas realidades educacionais no decorrer da sua atividade docente e contribuir, mesmo reconhecendo os limites de ação da educação escolar, para a transformação da sociedade, resgatando-se o aspecto social como fonte de reflexão profissional, geradora de saberes, não é uma tarefa que se esgota dentro dos muros da instituição formadora.

Ancorar-se nesta perspectiva, desencadeia a necessidade do aprofundamento de conteúdos disciplinares dos campos de conhecimento indispensáveis à prática da docência como um dos caminhos para construção de estratégias que contribuam para o avanço e o desenvolvimento potencial dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Tal postura concebe a formação do professor para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA como uma prática que precisa ser consolidada a partir dos diferentes campos de conhecimento em suas especificidades e, simultaneamente a esses, solidificar o entrelaçamento metodológico, destacando a importância da teoria e da prática educativa serem construídas e compartilhadas ao longo do processo formativo.

A partir dessas considerações, o objetivo geral do curso passou a ser: “Formar professores/profissionais em nível superior para a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, capacitados para atuar nas diferentes modalidades de ensino e/ou nas demais áreas nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2012)

O desenho da matriz curricular baseou-se em um currículo permeado pela inter-relação de saberes e práticas. A relação teoria-prática foi prevista desde o primeiro semestre do curso, promovendo uma inserção mais efetiva do estudante no cotidiano escolar a partir do 3º semestre.

A Matriz Curricular foi organizada internamente a partir de eixos articuladores que sistematizam a oferta das **disciplinas obrigatórias** em cada semestre, que foram constituídos pelas Disciplinas Complementares de Graduação (**DCGs**) denominadas Práticas Educativas

(PED).

As atividades deveriam ser propostas pelo grupo de professores que atuam nos oito semestres do curso cada semestre, em conjunto com os alunos, objetivando a relação teoria-prática, amparada por um **Projeto Integrado** para a PED daquele semestre, que ocuparia os espaços estabelecidos pelos convênios com as Escolas e Instituições, das redes estadual, municipal e privada, a fim de assegurar que a prática educativa se constitua em um elemento de diversificação na formação inicial para os alunos da Universidade e como uma possibilidade de formação continuada para os professores dos espaços supracitados. As PEDs tem entre seus objetivos, o de promover a integração vertical ao longo do curso e a horizontal no desenvolvimento do semestre letivo.

As PEDs, eixos articuladores foram assim denominadas: **EDUCAÇÃO, TEMPOS e ESPAÇOS**, fortalecer a construção da identidade do futuro pedagogo; **CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO**, promover o suporte necessário para compreender a complexidade do contexto da educação brasileira; **CONTEXTOS E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**, reconhecer os diferentes contextos organizacionais, sua estrutura administrativo, financeira e pedagógica, a partir da sua inserção no espaço escolar; **SABERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, promover as condições necessárias para que os alunos, ao inserirem-se no cotidiano escolar, consigam articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa da Educação Infantil; **SABERES E FAZERES NO ENSINO FUNDAMENTAL**, propiciar condições teórico-metodológicas para que os alunos sejam capazes de articular as diferentes áreas do conhecimento necessários à prática educativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e; **SABERES E FAZERES DA EDUCAÇÃO NAS SUAS DIFERENTES MODALIDADES**, possibilitar aos alunos a possibilidade de relacionarem as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa nas suas diferentes modalidades; **SABERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**, construir a proposta de trabalho pedagógico para os Estágios Supervisionados no 8º semestre do curso. **DOCÊNCIA REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**, desenvolver a atuação docente reflexiva no contexto escolar, através de uma proposta educativa compartilhada entre a Escola e a Universidade.

As outras Atividades Complementares de Graduação (ACG), serão desenvolvidas pelos acadêmicos no decorrer de sua formação (participação em projetos, publicações, atividades artísticas, dentre outras), integralizando as 105 horas, das 100 horas obrigatórias indicadas na

Resolução CNE/CP n. 1 de 15/05/2006. As ACG tem como finalidade o aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelo aluno em estudos e práticas, visando à integralização curricular. Estas atividades serão encaminhadas à Coordenação do Curso e homologadas pelo Colegiado, para registro no histórico escolar dos alunos.

O Estágio Supervisionado é precedido de uma Prática de inserção e monitoria na Educação Básica de 90 horas a ser realizada no sétimo semestre. Ele será desenvolvido no 8º semestre do Curso, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, com 150 horas de docência em cada um, totalizando 300 horas. Para matricular-se nas disciplinas de estágio o aluno precisará concluir, com aprovação total, todas as disciplinas obrigatórias indicadas nos semestres anteriores.

Desta forma, a organização tem a duração de oito semestres, como tempo mínimo, quatorze, como tempo máximo. O total da carga-horária ficou em três mil duzentas e cinquenta e cinco (3255) horas, atendendo o disposto nas DCNs, distribuídas em duas mil e setenta (2070) no Núcleo Básico, quinhentos e setenta (570) no Núcleo de Aprofundamento, seiscentas e quinze (615) no Núcleo Integrador, trezentas (300) de Estágio Supervisionado, divididos igualmente entre Educação Infantil e Anos Iniciais, duzentas e dez (210) de Práticas Educativas e cento e cinco (105) de Atividades Complementares de Graduação.

A formação do professor/pesquisador é outra característica marcante do curso, que trabalha com a pesquisa desde o primeiro semestre, culminando com o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) quando o acadêmico deverá apresentar uma reflexão teórica que contemple as experiências vivenciadas ao longo da sua formação. A construção técnica passa a ser definida e delimitada a partir do sexto semestre, junto à Coordenação do Curso quando o aluno, ao concluir a disciplina de Pesquisa IV: Projeto I poderá vir a definir o seu orientador, que o acompanhará de forma mais efetiva no sétimo e oitavo semestre do curso, quando ele terá que entregar e apresentar à comunidade educativa do Centro de Educação o seu trabalho de Conclusão do Curso.

Em 2010, com base na Portaria n. 147 de 02 de fevereiro de 2007, O Ministério da Educação institui a criação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) (BRASIL, 2012c), amparado pelo Parecer da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) n. 4 de 17 de junho de 2010, o Conselho do Centro de Educação emitiu a Portaria 94/2010 que criou o NDE do curso de Pedagogia (diurno), com o objetivo de manter o acompanhamento e a avaliação permanente do curso.

Desta forma, em 2012, os estudos do núcleo começam a ser consolidados em uma nova reforma curricular, que trará novos dados para a continuidade deste estudo.

Contudo, cabe considerar algumas das questões levantadas por Gimeno Sacristán no início deste estudo:

[...] ¿De qué naturaleza es ese fenómeno que, de una manera tan aparentemente tan determinante, se puede iniciar y detener? ¿Puede ser un movimiento profundo, enraizado en el mundo real, sí es entendido de esa manera?, ¿O es un puro y superficial juego de lenguajes que aparecen y desaparecen a voluntad de quienes pueden declararlo obligatorio o eximirnos del uso de los mismos? (GIMENO SACRISTÁN, 2006, p. 23)

Estas questões remetem para a necessidade de pensar não apenas os sujeitos que estão envolvidos nas propostas de reformas, deste ou daquele curso, mas efetivamente na totalidade dos sujeitos, docentes, técnicos, alunos e escolas envolvidas no processo de implementação das propostas de reforma. A possibilidade de atender a demanda das políticas públicas passa pelo compromisso dos profissionais e acadêmicos envolvidos com o curso. A proposta não vai ser melhor ou pior daquela que está em curso, a diferença está na sua dinamização, na apropriação dos saberes e fazeres que constituem o espaço administrativo, financeiro e pedagógico. (SARTURI, 2012).

2.2 Uma identidade a ser construída: o perfil do Pedagogo diante da proposta das DCN

Este profissional, que tem como base de formação a docência, precisará desenvolver saberes docentes que incluam conhecimentos teóricos e práticos no campo da educação e dos conhecimentos que irão mediar sua atividade nas instituições escolares e não-escolares. Deverá ser capaz de criar e produzir propostas educativas para as diferentes realidades escolares e não-escolares, trabalhando coletivamente, elaborando e mediando a construção de materiais didáticos apropriados às realidades nas quais estiver inserido.

Também se faz necessário que esse profissional assuma uma postura política e ética, que estimule a difusão e a construção do conhecimento, possibilitando aos seus futuros alunos e colaboradores condições de descoberta (ou redescoberta) do prazer de aprender.

Entendemos que a ação pedagógica do profissional da Pedagogia, precisará ser embasada no diálogo, cooperação, iniciativa, participação e criatividade. Neste sentido, é importante que, esse profissional seja um pesquisador da sua prática pedagógica, que pode ser desenvolvida em vários âmbitos da Educação Básica, tanto em espaços escolares, quanto não-

escolares.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia deve abranger conhecimentos e habilidades que constituam base consistente para a formação do profissional/educador, capaz de atender ao perfil exposto. Nesse sentido e com base nas diretrizes curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia, faz-se necessário que ele esteja apto para: atuar com ética e compromisso nos diversos espaços de atuação profissional; compreender, cuidar, educar e promover o desenvolvimento da aprendizagem das crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação; vivenciar criticamente as práticas educativas existentes nos espaços escolares e não-escolares; participar na gestão das instituições, contribuindo para a elaboração, desenvolvimento e avaliação dos seus projetos orientadores; promover e facilitar as relações de cooperação e trabalho em equipe nos diversos segmentos da sociedade, família e comunidade; assumir uma postura investigativa diante do contexto profissional, social e político que circunda os espaços escolares e não-escolares.

2.3 O espaço de atuação do Pedagogo, uma limitação ou uma ampliação?

A área de atuação do Licenciado em Pedagogia, a partir da Resolução CNE/CE n. 1 de 15 de maio de 2006, foi ampliada. Todavia, apresenta a preocupação em não constituir-se em uma formação generalista conforme é possível perceber no artigo terceiro, parágrafo único do Projeto de Resolução que compõe o Parecer n. 3 CNE/CP de 21/02/2006, que estabelece as diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, Licenciatura, que determina como central na formação desse profissional:

I- o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II- a pesquisa, a análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III-a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006)

Essas peculiaridades do licenciado em Pedagogia possibilitam que ele possa atuar nas funções de magistério da Educação Infantil, dos Anos Iniciais, inclusive na modalidade de EJA, bem como em outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos, pois: “o

estudante de pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão [...]” (BRASIL, 2006).

Essas características apontam para as necessidades contextuais do Brasil, que necessita de profissionais preparados para atuar em diferentes contextos, respeitando as especificidades dos sujeitos participantes dos espaços escolares e não-escolares nos quais vai atuar.

3. A MODO DE REFLEXÃO

A mudança não está preconizada pelas Leis, Decretos, Pareceres e Resoluções, ela perpassa os saberes e fazeres dos docentes e discentes que constituem o espaço acadêmico e escolar. Bem como os demais segmentos que corroboram para a construção das práticas, como diz Gimeno Sacristán (2000), as mudanças só ocorreram quando os professores se apropriarem da teoria, não basta falar em núcleos integradores, se os fazeres continuam dicotomizados, na diversidade se ela está restrita ao espaço físico da universidade, ao estudos básicos se eles não promovem a relação entre si e passam a ser conhecimentos empilhados uns sobre os outros.

Em 1986, Domingues apresenta o estudo sobre “Interesses humanos e paradigmas curriculares”, no qual já denunciava a escassez de uma teoria interrelacionada com a prática, pois dizia que o paradigma “circular consensual” e “dinâmico dialógico” não haviam produzido trabalhos que traduzissem a “teoria em ação”, concluindo que a complexidade e sofisticação dos conceitos afastam os professores e professoras destes paradigmas, fato que os encaminha para um provável fracasso.

A relação teoria e prática tão preconizada nos documentos oficiais que versão sobre a formação de professores, a partir da promulgação da LDB, Lei n. 9394/96, trazem à tona a memória discursiva dos participantes dos embates acerca do tema e dos próprios relatores, produzem uma variedade de concepções que caracterizam estes paradigmas, provocando uma amálgama de propostas recheadas por conceitos que constituem os “entulhos” mencionados por Arroyo (2000).

Uma das percepções elaboradas a partir da leitura do Art. 4º, das DCN (BRASIL, 2006) é a de que os relatores tentaram, na medida do possível, contentar a todas as expectativas que circulavam os espaços dos embates durante o seu processo de elaboração, mesmo que alguns digam que a licenciatura foi um reducionismo.

Todavia, as proposições de relação teoria-prática, de ação reflexiva, de inserção na sociedade e de produção do conhecimento, poderão cair em mais uma mera adequação legal, se as práticas pedagógicas vivenciadas, tanto no espaço da acadêmica, quanto no espaço escolar, *locus* de inserção, monitoria e docência dos acadêmicos, continuarem centradas no interesse em controle técnico e epistemologicamente empirista.

Esta assertiva é endossada pelos estudos de Becker, ao analisar “A epistemologia do professor: o cotidiano da escola”, na qual demonstra que a maioria dos professores e professoras, ao encaminhar o processo de aquisição do conhecimento ou processo de aprendizagem, apresentam basicamente três formas: a empirista, a apriorista e a construtivista, salientando que:

[...] a epistemologia subjacente ao trabalho docente é a empirista e de que só em condições especiais o docente afasta-se dela- para buscar fundamentação na epistemologia apriorista- voltando a ela assim que a condição especial tiver sido superada. Muito raramente detectam-se momentos de verdadeira construção.(BECKER, 1998, p. 34)

A conclusão a qual chega Becker, após acompanhar o cotidiano da sala de aula nos dois níveis da escolaridade no Brasil, relaciona-se com a análise que Gimeno Sacristán (2000) apresenta sobre conexão existente entre as crenças epistemológicas dos professores e professoras e, os estilos pedagógicos que adotam. Ambos estão intimamente relacionados e demonstram a impregnação da postura “bancária”, fundamentada no autoritarismo e na mera transmissão de conteúdos, que concebe o conhecimento como verdade acabada e não permite a emancipação do sujeito.

Como entender esta realidade? Penso que a reflexão acerca destas práticas não estão esgotadas, pois na verdade ela não está vinculada a um início e a um término, na verdade é um processo contínuo que deve instaurar a reflexão-ação-reflexão permanentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do Professor: o cotidiano da Escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, COMISSÃO PLENA. Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de

licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial**, Brasília 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei n. 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 de set. 2012a.

BRASIL CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, COMISSÃO PLENA. **Resolução n.º 1**, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 de set. 2012b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n. 147, de 18 de fevereiro de 2007. Dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em direito e medicina, para os fins do disposto no art. 31, § 1º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portaria147.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012c)

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, COMISSÃO PLENA. Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial**, Brasília, 16 de maio de 2006.

DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, 67 (156) : 351- 66, maio/ago. 1986.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. De las reformas como política a las políticas de reforma. In: _____ (Comp.). **La reforma necesaria: entre la política educativa y La práctica escolar**. Madri: Morata, 2006.

SARTURI, Rosane Carneiro. Políticas públicas para la formación de profesores: repercusiones en el curriculum del curso de Pedagogía. **REXE**. Concepción/Chile: Universidad Católica de La Santísima Concepción v. 11, n. 21, p. 15- 31, enero-julio de 2012.

SILVA, Carmen S. B. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas**. Disponível em: <www.anped11.uerj.br/24/Silva.doc>. Acesso em: 10 set. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Santa Maria: PROGRAD, 2006. Disponível em: <<http://www.ufsm.br>>. Acesso em: 10 set. 2012.

ROSANE CARNEIRO SARTURI

Doutora em Educação (UFRGS), com Pós-doutorado em Políticas Públicas na Universidade de Valencia/Espanha (2010-2011) como bolsista Capes-Fundação Carolina; professora adjunta IV do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); coordenadora do Curso de Especialização em Gestão Educacional; professora do Programa de Pós-graduação em Educação/UFSM; coordenadora da Linha de Pesquisa *Práticas Escolares e Políticas Públicas*; Líder do Grupo de Pesquisa Elos.
E-mail: rcsarturi@gmail.com