

Entre leis e trajetos formativos: uma análise sobre Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura

MONIQUE DA SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

VALESKA FORTES DE OLIVEIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

RESUMO

Este artigo configura-se no recorte de uma pesquisa de Doutorado em Educação que buscou dialogar com os imaginários dos acadêmicos dos semestres finais dos Cursos de Licenciatura – de uma universidade da região Sul do Brasil – sobre a educação em uma perspectiva instituinte, a fim de conhecer de que forma estes cursos de formação inicial contribuem para a mudança e/ou manutenção desses imaginários e da estrutura escolar atual. Análise esta que priorizou os objetivos do curso, a organização curricular, os perfis de professores desejados, as teorias e as bibliografias adotadas nas disciplinas que competem à formação de professores, as ementas das disciplinas e a carga horária. Como educadoras, formadoras de professores, acreditamos na importância dos projetos pedagógicos para a organização das instituições e, além disso, adotamos a clássica ideia de que, antes de serem pedagógicos, os projetos são políticos.

Palavras-chave: Imaginário Social; Formação Inicial de Professores; Cursos de Licenciatura.

Between laws and formative paths: an analysis of pedagogical projects of undergraduate programs

ABSTRACT

This article is part of the study of a Doctorate in Education research that sought to dialogue with the imaginary of the last semester of the undergraduate courses of a university of the South region of Brazil on education in an instituting perspective, in order to know how these initial training courses contribute to the change and / or maintenance of these imaginaries and the current school structure. This analysis prioritized the objectives of the course, curricular organization, desired teacher profiles, theories and bibliographies adopted in the disciplines that compete for teacher training, subject matter syllabus and workload. As educators, teacher trainers, we believe in the importance of pedagogical projects for the organization of institutions and, moreover, we adopt the classic idea, which, before pedagogical projects, are also political.

Keywords: Social Imaginary; Initial Teacher Training; Degree courses.

INTRODUÇÃO

Este artigo configura-se no recorte de uma pesquisa de Doutorado em Educação que buscou dialogar com os imaginários dos acadêmicos dos semestres finais dos Cursos de Licenciatura – de uma universidade da região Sul do Brasil – sobre a educação em uma perspectiva instituinte, a fim de conhecer de que forma estes cursos de formação inicial contribuem para a mudança e/ou manutenção destes imaginários e da estrutura escolar atual. Em determinado momento da pesquisa foi realizada uma análise dos Projetos Pedagógicos (PPC) dos vinte e dois Cursos de Licenciatura, presenciais, ofertados pela instituição. Análise esta que priorizou os objetivos do curso, a organização curricular, os perfis de professores desejados, as teorias e as bibliografias adotadas nas disciplinas que competem à formação de professores, as ementas das disciplinas e a carga horária. Isso porque, ao trabalharmos na perspectiva do Imaginário Social, acreditamos que documentos como esse retratam as estruturas subjetivas, os imaginários dos responsáveis pela sua elaboração e pela manutenção da formação de professores.

Imaginário Social é aquilo que tem o poder de instituir, no e através do coletivo, significações imaginárias sociais, instituições e símbolos, que, ao mesmo tempo em que criam a sociedade como ela é, por ela são criados como eles são. É ele que faz existir a sociedade com suas culturas, ritos, mitos, costumes, normas, instituições, e tudo mais que a sustenta e compõe. Ou seja, vivemos no e para o imaginário, não há pensamento que não passe pelas significações, nem leitura de mundo que não parta do universo simbólico instituído.

Na teoria proposta por Cornélius Castoriadis (1982), as leis, as regras, as normas e os programas são considerados instituições imaginárias sociais, ou seja, redes simbólicas que combinam elementos funcionais e imaginários e materialmente constituem a vida das sociedades. Nesse sentido, ao longo de nossos estudos, chegamos à conclusão de que cursos de graduação são instituições imaginárias sociais e, dessa forma, são criados e mantidos pela sociedade e suas significações imaginárias. E, como bem sabemos, as instituições, sejam elas quais forem, lutam pela sua perpetuação nas sociedades heterônomas.

Mas o que é um Projeto Pedagógico de Curso? Um projeto pedagógico é o principal documento de uma instituição, ele traz, em seu conteúdo, as concep-

ções, as normas, a estrutura e os objetivos daquele curso, escola ou outro tipo de instituição que o cria. Neste caso, um documento de cunho político, pedagógico e curricular, que tem por objetivo organizar processos que direcionem a formação oferecida pelo curso. Ou seja, “toda dinâmica da ação educativa e, com maior ênfase, da ação educativa institucionalizada, deriva do projeto ou proposta que anima e informa, impulsiona, organiza e conduz” (MARQUES, 1990, p. 20).

Para compormos esta análise dos cursos, utilizamos como base, acrescidos aos PPCs dos cursos e à entrevista com a CADE, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996), a Resolução CNE/CP nº 01/2002 (institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCNFP, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena), a Resolução CNE/CP nº 02/2002 (institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior), a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior – cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura – e para a formação continuada), o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância (MEC/Inep, 2015), entre outros documentos legais.

As Diretrizes, já em 2002, apontavam requisitos fundamentais da formação que os cursos de licenciatura deveriam levar em consideração em suas estruturas. Questões ligadas às competências docentes, relação entre as teorias e a prática profissional, construção de conhecimentos e de habilidades, avaliação, pesquisa e outros. Ao longo do documento, isso também estará presente, sendo desvelado a cada artigo, demonstrando preocupação com a concepção e a estrutura dos cursos. Os vinte e dois cursos de licenciatura investigados tiveram seus projetos reformulados após as resoluções de 2002, suas datas de aprovação vão de 2003 a 2014. Ou seja, houve um considerável tempo para que os cursos se adequassem frente à legislação vigente, entretanto, veremos, na análise que segue, que isso talvez não tenha acontecido em todos.

No caso desta Instituição de Ensino Superior (IES), os PPCs são compostos por doze itens que, juntos, compõem os cursos de graduação em seus mais distintos aspectos, são eles: apresentação; justificativa; objetivos; perfil desejado do for-

mando; áreas de atuação; papel dos docentes; estratégias pedagógicas; currículo (composto por estrutura curricular, elenco de disciplinas e bibliografias); avaliação; recursos humanos e materiais; adaptação curricular e legislação. Ou seja, há um padrão a ser seguido na construção dos PPCs, a Universidade regula, fiscaliza e atualiza isso, entretanto, lacunas existem, como em todo processo. Dessa forma, convidamos o leitor a embarcar conosco nesta “expedição” pelos documentos legais que regem alguns cursos de licenciatura brasileiros, entre PPCs, regulamentos, leis, falas, símbolos e imaginários.

DESENVOLVIMENTO

Buscaremos aqui um entrelaçamento dos vinte e dois PPCs investigados, isso porque acreditamos ser possível encontrar importantes significações imaginárias que compõem a estrutura dos cursos de licenciatura da IES investigada e moldam a formação dos professores oriundos desta instituição que se espalham pelo sul do Brasil. Iniciando aqui pelas Apresentações dos cursos trazidas nos PPCs, momento este que consideramos a porta de entrada das licenciaturas, o primeiro contato oficial entre a comunidade, o possível estudante a ingressar na universidade e a estrutura e concepções do curso.

Analisando os PPCs de vinte e dois cursos de licenciatura presenciais, encontramos em treze apresentações um breve histórico do próprio curso, além de algumas menções ao histórico da IES, fato que se mostra bastante interessante para que a comunidade, ao realizar a leitura do documento, conheça o caminho percorrido na construção da formação como ela se encontra atualmente. Acompanhar e valorizar o histórico do curso, deixar registradas suas mudanças e ajustes é uma maneira de preservar a memória da formação e aqueles que auxiliaram em sua construção.

Ainda, onze deles mencionam políticas públicas educacionais, entre os documentos mais citados estão as DCNFP (Resolução CNE/PC nº01/2002 e 02/2002), DCN próprias da área e LDB (Lei 9.394/1996). No tocante à legislação, pensamos ser oportuno um apanhado geral sobre o que rege o curso, especialmente as resoluções próprias para a formação de professores nas áreas específicas, documentos estes, geralmente, emitidos pela Câmara de Educação Superior. Isso porque o leitor, desde o início, possui uma importante indicação de onde buscar

maiores informações sobre o porquê de o curso ser estruturado dessa forma e não de outra – isso no caso dos cursos que obedecem à legislação estabelecida. Entre os demais assuntos abordados nas apresentações dos PPCs, em cinco deles estão discussões sobre a importância do curso oferecer formação de acordo com a realidade social, além da responsabilidade social da formação e da profissão docente, e da importância de o estudante do curso ser inserido no meio social das escolas de Educação Básica.

Seguindo, abordaremos agora sobre a Justificativa presente em cada PPC, momento em que os cursos podem defender sua existência, sua importância educacional e social e sua permanência. Assim como na Apresentação, onze PPCs mencionam políticas públicas educacionais, basicamente os mesmos documentos do tópico anterior, neste caso, acrescido pelo Projeto Político Pedagógico da IES que, até então, não havia sido citado. Chamou-nos a atenção o fato de dez cursos, neste tópico de forma especial, não justificarem sua existência e manutenção, muito pelo contrário, focam apenas na necessidade de justificar o último ajuste curricular realizado, o que embasa a atualização do próprio PPC. E, no tocante aos ajustes curriculares, as justificativas para atualizações são inúmeras, tais como: evolução da profissão, DCNFP (Resolução CNE/CP nº01/2002 e 02/20002), avaliação do MEC/Inep, necessidade de estrutura curricular mais dinâmica e cursos com o mesmo currículo desde 1986.

O terceiro item apresentados nos PPCs dos cursos são os Objetivos, e sobre eles nos debruçaremos agora. Imprescindíveis em qualquer curso de formação, os objetivos devem demonstrar quais são as intenções da instituição com aquele curso, além do porquê e para que ele existe. O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e a distância, em sua Dimensão 1 – Organização Didático-pedagógica, possui um indicador próprio para avaliar o objetivo dos cursos de graduação e considera excelentes aqueles cursos cujos “objetivos apresentam excelente coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional” (MEC/Inep, 2015, p. 05).

Partindo desse princípio, percebemos que, dentre os vinte e dois documentos, nove deles mencionam a importância da relação com a sociedade e a responsabilidade social dos futuros professores como objetivos da formação, de-

monstrando a preocupação dos cursos com a sociedade. Outros nove fazem reflexões sobre temas como compromisso social, ética, responsabilidade e criatividade, destacando a importância de tais elementos na constituição de um docente. Além disso, cinco PPCs consideram, entre os objetivos a inovação, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e a gestão escolar como elementos a serem desenvolvidos ao longo da formação.

Na sequência da estrutura dos PPCs está o tópico correspondente ao Perfil desejado do formando, reflexão esta vista por nós como um dos pontos mais importantes da estrutura da formação. Isso porque ter delineado com qualidade tal perfil é o que dá subsídios para a composição dos currículos dos cursos e, neles, o que é mais ou menos valorizado é o que entra como foco principal e até o que é deixado de fora da formação. Saber que tipo de professor os cursos de licenciatura desejam formar diz muito sobre os próprios cursos e, de certa forma, define o professor que chegará aos bancos escolares após a passagem pela IES. Este também é um indicador específico na Dimensão 1 do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação e analisa de que forma o perfil profissional desejado para o egresso expressa suas competências.

Neste item, encontramos em onze PPCs que o perfil desejado de formando deve ser composto por características como: formação científica e humana; visão e postura crítica; atitude reflexiva e questionadora; atuação dinâmica: compromisso e responsabilidade ética, política e social; contribuição com a realidade e oportunidade para vivências emancipatórias. Ou seja, modos de agir importantes à profissão e que estão de acordo com o exposto pela Resolução CNE/CP nº 02/2002 neste quesito. Além disso, dez cursos desejam formar profissionais preparados para atuar na Educação Básica, em seus diversos níveis e modalidades de ensino, bem como na pesquisa e na extensão e em espaços de educação formal e não formal. Este fato nos deixou esperançosos em relação ao perfil desejado, ao mesmo tempo em que contradiz o exposto nos objetivos, os quais trazem uma expectativa de formação menos ampla.

Seguindo esta mesma linha, encontramos o tópico Áreas de atuação do egresso dos cursos de licenciatura, que trata das possíveis atividades a serem desenvolvidas pelos profissionais licenciados, em quais espaços, com qual público.

Dos vinte e dois cursos, onze deles preveem como área de atuação a docência nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica e no Ensino Superior, entretanto, não destacam quais modalidades, o que seria bastante importante, para que fosse possível ao leitor leigo visualizar a possibilidade de atuação na Educação Escolar Indígena, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Educação Profissional. Neste cenário, três cursos mencionam o Ensino Médio como única área de atuação possível do licenciado, o que é um grave equívoco na compreensão da profissão docente. Por outro lado, outros três ampliam as possibilidades mencionando ensino, pesquisa e extensão como campo de atuação do licenciado.

Um tópico bastante importante e definidor da formação desenvolvida nos cursos é o Papel dos docentes, contudo, na maioria dos PPCs, esse aspecto é pouco explorado. O MEC/Inep, quando avalia os cursos de graduação, possui uma das três dimensões do processo especificamente voltada ao corpo docente, no qual avalia a atuação do Núcleo Docente Estruturante e do Coordenador do Curso, a experiência profissional na área e no magistério da Educação Básica e Superior, a titulação do corpo docente com ênfase no percentual de doutores, o regime de trabalho do corpo docente e do Coordenador do Curso, o funcionamento do Colegiado do Curso e as produções científicas, culturais, artísticas ou tecnológicas do corpo docente nos últimos três anos. Pelo destaque dado, na avaliação dos cursos, ao papel dos professores que atuam neles, percebemos a importância dos docentes para a existência, manutenção e qualidade do curso, afinal, são eles os maiores responsáveis pelas dinâmicas que envolvem o cotidiano das licenciaturas, ocupam espaços de gestão do curso e convivem diariamente com os estudantes em formação.

Em meio a isso, de que forma os PPCs apresentam as atribuições de seus professores? De modo bastante sucinto, esta questão é trazida nos documentos, entre os vinte e dois cursos, sete deles, ao falarem sobre o papel dos docentes, atribuem-lhes responsabilidades como instigar a flexibilização curricular e as atividades extracurriculares; atuar efetivamente em departamentos, solicitação de bolsas, orientações, programas de pós-graduação, ensino, pesquisa, extensão, núcleos e colegiados; revisar periodicamente o PPC e suas disciplinas, bem como respeitá-lo. Outros cinco se referem a termos como docentes, profissionais éticos,

críticos, cidadãos, criativos, com responsabilidade social, com capacidade de tomada de decisão e trabalho interdisciplinar.

Entrelaçado ao papel dos docentes, apresentamos o próximo tópico dos PPCs, que são as Estratégias Pedagógicas, ou seja, o local destinado ao planejamento de atividades que envolvam docentes, discentes, corpo técnico e administrativo, na perspectiva da efetivação dos objetivos do curso, segundo o PPP da IES investigada. Nesse sentido, dos vinte e dois PPCs analisados, treze deles trazem a valorização do ensino, pesquisa e extensão como estratégia pedagógica, valorizando o envolvimento coletivo. Dez projetos mencionam as Atividades Complementares de Graduação (ACGs), as Disciplinas Complementares de Graduação (DCGs) e a flexibilização curricular, e seis apresentam reflexões sobre a formação de um profissional que compreenda as dimensões sociopolíticas, técnico-científicas e técnico-profissionais, seja ético, autônomo, crítico, criativo e humano, como estratégia pedagógica.

O acréscimo da disciplina de Libras nos currículos dos cursos se deu pelo cumprimento ao Decreto nº 5.626/ 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e ao art. 18 da Lei nº 10.098/2000. Ou seja, a partir de 2005, nenhum curso de licenciatura poderia deixar de ofertar Libras como componente curricular obrigatório. Segundo análise realizada nas matrizes curriculares dos cursos, a IES ainda possui oito cursos de licenciatura que não dispõem de Libras na formação inicial de professores. Dessa forma, foi possível constatar que, mesmo tendo havido um movimento, seis anos após o Decreto, alguns cursos ainda não aderiram à oferta de disciplina de Libras.

Logo após a explanação das estratégias pedagógicas dos cursos, encontramos o tópico Currículo, que aqui dividiremos para discussão em três outros tópicos, iniciando com Estrutura Curricular.

Para realizarmos a análise da estrutura curricular dos cursos, tomamos como documentos base a Resolução CNE/CP nº 01/2002 e a Resolução CNE/CP nº 02/2002, sendo estes os documentos vigentes quando a última matriz curricular dos vinte e dois cursos foi aprovada. Além disso, consideraremos também a Resolução CNE/CP nº 01/2006 que institui as diretrizes nacionais para cursos

de Licenciatura em Pedagogia. As demais resoluções específicas dos cursos não entram nesta apreciação por se tratarem de documentos emitidos pela Câmara de Educação Superior (CES) e não pelo Conselho Pleno (CP), ou seja, são subordinadas às inicialmente citadas.

Segundo a Resolução CNE/CP nº 02/2002 (p. 01), que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, os cursos devem ter o seguinte formato: carga horária total efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas; 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Em nossa concepção, as resoluções CNE/CP 01 e 02, de 2002, não indicam a melhor forma possível de um curso de licenciatura ser organizado, no entanto, por se tratarem de uma legislações vigentes por mais de uma década, deveriam ter sido consideradas em todas as reformas curriculares realizadas nos cursos. Na análise que fizemos das resoluções, consideramos baixa a carga horária de 2800 horas para um curso que forma professores, bem como de 1800 para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural. Sabemos que a docência requer maior preparo, estudos e experiências práticas. Em relação aos estágios e práticas como componentes curriculares, acreditamos que as 400 horas estabelecidas estão de acordo com a necessidade da formação, entretanto, como veremos mais adiante, na prática mesmo os estudantes vão para as salas de aula por uma ínfima parte deste tempo previsto e, geralmente, nos semestres finais dos cursos.

Em relação à carga horária total dos cursos que, segundo a Resolução CNE/CP nº 02/2002, deve ser de, no mínimo, 2800 horas, observamos que todos os cursos se organizaram em torno desta exigência. Todavia, as novas DCNFP e a Resolução CNE/CP nº 02/2015 trazem que tais cursos, a partir de agora, devem ter, no mínimo, 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Dessa forma, onze, dos vinte e dois cursos, terão que realizar ampliação da carga horária total para atenderem à legislação atual.

Sobre a carga horária destinada aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, apenas um curso descumpre tal normativa, os demais variam entre 1890 e 3015 horas. Como já havíamos mencionado anteriormente, consideramos baixo o número de horas destinadas aos estudos teóricos nos cursos de licenciatura, contudo acreditamos que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 apresenta um ganho nessa questão ao instituir carga horária mínima de 2200 horas para tal finalidade. Nesse sentido, frente à nova orientação, treze cursos terão que se adaptar, ampliando as horas destinadas aos conteúdos curriculares.

Chegamos a um ponto frágil da formação de professores em questão, no momento em que analisamos mais de perto as cargas horárias dos cursos de licenciatura destinadas à Prática como componente curricular (PeCC). Isso porque, pela Resolução CNE/CP nº 02/2002, o tempo destinado às vivências práticas, articuladas às teorias e anteriores ao estágio, deve ser de 400 horas, fato reiterado pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, por se tratar de grande importância. Entretanto, nove cursos descumprem tal indicativo, sendo que quatro deles ignoram totalmente tal requisito.

No cômputo das PeCCs, encontramos diversas maneiras de associá-las às matrizes curriculares dos cursos. Alguns cursos, mais precisamente dez deles, distribuem as práticas em disciplinas separadas, específicas para tal experiência de articulação entre teorias e práticas - valorizamos tais iniciativas porque elas resguardam a efetiva prática a ser vivenciada ao longo de todo o curso. Outros cursos destinam uma parte das cargas horárias totais de suas disciplinas para tal fim, ainda alguns, na matriz curricular, apresentam em separado a parte de PeCC presente nela, em outro momento da matriz. Vemos, em tais cursos, um movimento em prol do cumprimento a legislação, mesmo que em alguns deles a efetiva prática possa ser suprimida aos conteúdos teóricos com os quais dividem os componentes curriculares.

Um terceiro bloco de cursos organizou a prática, como componente curricular da seguinte forma: eles possuem eixos na estrutura curricular que fazem menção a PeCC ou possuem exatamente este nome, porém não destacam a carga horária destinada à prática. Acreditamos que tais cursos descumprem a legislação vigente, uma vez que a proposta da PeCC é assegurar a interação com

a prática da educação ao longo de toda a formação, entretanto, no momento em que eles não sinalizam aonde e quando isso ocorre efetivamente, deixam aberto para que a prática não aconteça, e eles, ao mesmo tempo, não sejam cobrados de que ela não existe prevista no curso. Chegamos a esta conclusão no momento em que realizamos a leitura das ementas das disciplinas, sinalizadas como contendo PeCC em todos os cursos, mas a prática não é mencionada nem na ementa nem nos conteúdos.

Seguindo em nossas análises, em relação ao Estágio Curricular Supervisionado, todos os cursos contemplam a carga horária prevista na legislação para tal componente curricular, que são 400 horas, a partir do início da segunda metade do curso. Contudo, sobre o início do estágio, em seis cursos, os estudantes vivenciam tal situação apenas no último ano do curso, alguns, inclusive, somente no último semestre. Um dos cursos apresenta, em sua matriz curricular, um núcleo nomeado de Estágio Supervisionado que traz disciplinas desde o segundo semestre do curso, indo até o oitavo, o que nos parece uma mescla do previsto na PeCC com os estágios. Os outros quinze cursos estão de acordo com a legislação e organizam seus estágios em componentes curriculares específicos a partir da segunda metade do curso.

Outro elemento que compõe os cursos de licenciatura são as Atividades acadêmico-científico-culturais (ACCs), tais atividades contemplam participações em projetos de ensino, pesquisa e extensão, eventos científicos, palestras, mostras, feiras e demais atividades que complementem a formação dos estudantes. Sobre estas, verificamos que dezenove cursos contemplam a carga horária prevista para ACCs nos cursos de licenciatura, demonstrando que a IES busca, nos currículos dos cursos, a efetivação da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, como prevê seu PPP.

Neste momento nos encaminhamos para o último ponto de análise dos currículos dos cursos, a carga horária destinada à formação pedagógica. Segundo a Resolução CNE/CP nº 01/2002 (p. 05), no Parágrafo Único do Artigo 11º, nas licenciaturas “o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total”. Está é uma das premissas, trazida pelas resoluções; de 2002 e de 2015, que julgamos mais importante. Ela, de certa forma,

busca garantir que as licenciaturas não sejam o que chamamos hoje de “bacharelados disfarçados” e institui que, no mínimo, 1/5 da carga horária total desses cursos seja dedicada às dimensões pedagógicas. Entretanto, há uma grande dificuldade de interpretação sobre o que pode ser visto como “dimensões pedagógicas” em um curso de licenciatura.

Em nossa análise, apenas quatro cursos contemplam tal normativa, reservando carga horária. Os demais cursos, a nosso ver, descumprem esse indicativo, alguns cursos com números significativamente inferiores ao esperado. Em nossa visão, o que a lei traz como quinta parte destinada às dimensões pedagógicas não pode ser visto como o tempo destinado ao Estágio Supervisionado ou a PeCC, se assim fosse ela não traria esta posição em destaque na resolução, porque, somando os outros dois elementos, esta normativa sempre será contemplada.

A partir de tais dados, inferimos que é necessária uma valorização da dimensão pedagógica de grande parte dos cursos de licenciaturas da IES investigada, que pode ser iniciada pela reflexão aprofundada sobre suas matrizes curriculares, no que compete às disciplinas pedagógicas. Não estamos aqui pretendendo desvalorizar os cursos existentes, nem suas formas de organização, o que expomos nestas páginas são apenas nossas ponderações sobre o que define as DCNFP e de que forma a instituição articulou seus cursos.

Nesse sentido, damos sequência às nossas análises com o foco agora no Elenco de Disciplinas que compõem os cursos de licenciatura. De início, registramos que nossa apreciação se deu apenas sobre os componentes curriculares que dizem respeito à formação pedagógica nas matrizes dos cursos, ou seja, quais são as disciplinas que abarcam as dimensões pedagógicas dos cursos de licenciaturas e que, segundo a legislação, deveriam compor um quinto de sua carga horária total. Neste tópico, apresentaremos as quatro disciplinas mais recorrentes nos cursos.

Em nossa análise, verificamos que existe apenas uma disciplina que passa todos os vinte e dois cursos de licenciatura, intitulada “Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica”; ela aparece configurada em 75 horas ou 60 horas entre o primeiro e sexto semestre dos cursos, com raras variações de nomenclatura. Segundo sua ementa, visa trabalhar a história dos sistemas educacionais, a legislação vigente, a formação dos profissionais da educação, o financiamento,

a gestão na Educação Básica e seus níveis e modalidades. Outra disciplina que compõem a base comum dos cursos e está presente em vinte um deles é a de “Psicologia da Educação”; ela aparece em versões de 90, 60 ou 45 horas, dependendo do curso, alocada entre o primeiro e o sétimo semestre. Neste componente, o objetivo é conhecer e identificar teorias do desenvolvimento e da aprendizagem e as implicações destas na prática pedagógica. A terceira disciplina que se faz presente em um maior número de cursos, aproximadamente em quatorze deles, é a de Fundamentos da Educação Especial; ela possui versões em 60 e em 45 horas e está alocada entre o terceiro e décimo semestres dos cursos. Segundo sua ementa, o propósito desta disciplina é proporcionar reflexões sobre a história da educação especial, as necessidades educacionais especiais no contexto escolar e a legislação vigente, bem como sobre as políticas públicas que tratam dessa temática. Outro componente curricular que perpassa a maioria dos cursos, e sobre ele já discutimos anteriormente quando falamos sobre as estratégias pedagógicas, é a disciplina de “Libras”, presente, também, em quatorze currículos. Ela possui carga horária de 60 horas e, na maioria dos cursos, é trabalhada, segundo os currículos, de forma semipresencial, fato que não fica claro como é dinamizado.

Seguindo na análise dos PPCs, chegamos ao terceiro, e último, tópico dentro da categoria Currículo, as Bibliografias das disciplinas. Aquelas que deveriam ser o suporte teórico dos componentes curriculares, as obras que contemplam saberes indispensáveis em cada área da formação do licenciado. Salientamos que, assim como no elenco das disciplinas, nossa análise se deteve apenas naquelas que versam sobre a dimensão pedagógica da formação. Assim como em outros momentos que compõem esta apreciação dos PPCs dos cursos, neste tópico não encontramos maior cuidado com a atualização ou com a formação por ele instituída.

Destacamos que, na organização dos cursos, segundo o PPP da Universidade, cada componente curricular deve possuir uma ementa contendo os objetivos do componente, o programa dos conteúdos divididos, preferencialmente, em unidades, bibliografias básicas e bibliografias complementares. Já no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (MEC/Inep, 2015), sugere-se que, para alcançar excelência, as bibliografias dos componentes sejam divididas entre, no mínimo, três bibliografias básicas e cinco complementares e

que componham as bibliotecas das instituições num percentual de um exemplar para cada cinco vagas anuais, nas básicas, e dois exemplares de cada título das complementares.

No caso dos componentes curriculares dos cursos de licenciatura, em uma análise apenas dos que competem à dimensão pedagógica da formação, destacamos que grande parte das obras que compõem as bibliografias básicas e complementares dos cursos são consideravelmente antigas, elas iniciam aproximadamente no ano de 1960 e, com pouquíssimas exceções, ultrapassam o ano 2000. Algumas disciplinas como “Fundamentos da Educação Especial” ou “Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica” possuem, inclusive, obras que retratam conceitos ultrapassados como, retardo mental, administração escolar, entre outros.

Na sequência da análise, chegamos aos estágios curriculares supervisionados e nos deparamos com aproximadamente nove cursos que possuem as mesmas bibliografias básicas e complementares em todos os estágios. Em vários cursos, as referências são exatamente iguais em até quatro estágios de distintas atuações, apresentando, mais uma vez, um panorama duvidoso em relação ao cuidado com os detalhes literais e organizacionais da formação de professores.

Seguimos para os quatro últimos tópicos que compõem os projetos dos cursos e, neste momento, olhamos mais de perto o que dizem sobre Avaliação. Tema bastante delicado, a avaliação perpassa vários aspectos da composição de um curso de graduação, elementos estes que devem ser retratados no PPC, descrevendo de que forma o curso compreende a avaliação e quais são os instrumentos utilizados para tal finalidade, considerando a avaliação da aprendizagem, a avaliação do curso, a avaliação institucional e todos os seus desdobramentos.

A partir disso, encontramos, em quinze PPCs, menções à avaliação da aprendizagem, em que os cursos apresentam de que forma os estudantes serão avaliados nos componentes curriculares, bem como os cálculos a serem realizados para a obtenção das médias necessárias para aprovação. Quinze cursos também citam, neste tópico, as avaliações externas as quais o curso é submetido, tais como o ENADE e as avaliações de reconhecimento e renovação de reconhecimento que compõem o SINAES e, de certa forma, consideramos estes elementos indispensáveis na efetivação de reflexões qualitativas em avaliação de um curso superior.

Acreditamos na importância de que, para além da avaliação da aprendizagem, aspectos macro sejam considerados através de avaliações mais amplas da realidade institucional e do curso.

Na sequência, os PPCs ainda são compostos pelo item Recursos Humanos e Materiais, o qual nos deteremos na atual análise. Segundo o PPP da IES (2000, p. 20), neste tópico, os cursos devem apresentar a “descrição dos recursos necessários ao pleno funcionamento do curso, relacionados a: coordenação, serviços administrativos, serviços de laboratórios, docentes e infraestrutura”. Os recursos humanos e materiais correspondem à infraestrutura do curso e ao corpo docente; juntos, eles compõem dois terços do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância (MEC/Inep, 2015).

O apresentado neste item, nos PPCs, gira em torno, basicamente, de aspectos como os Centros que abrigam os cursos, o Colegiado do Curso e a Coordenação do Curso, alguns também mencionam os Laboratórios de Ensino, as salas de aula e as bibliotecas. Encontramos também cursos que mencionam os departamentos aos quais seus docentes pertencem, bem como as titulações e o regime de trabalho dos professores. Nesse meio, ainda percebemos que três cursos descrevem apenas os recursos materiais e dois cursos descrevem apenas os recursos humanos, estando, dessa forma, incompletos.

O penúltimo tópico que compõe os PPCs apresenta a estrutura de Adaptação curricular, pensada pelos cursos, quando estes se submetem a reformas curriculares. Todos os cursos preveem, de forma bastante detalhada, este item, trazendo disciplinas equivalentes, planos de migração e prazos de integralização curricular estipulados. Os únicos que não apresentam tal tópico são aqueles que estão em seus primeiros currículos, tais como Licenciatura em Educação Especial, noturno, e Licenciatura em Dança.

O último tópico que compõe os PPCs, não menos importante, diz respeito à Legislação, ou seja, aos documentos legais que regem os cursos, em âmbito nacional e local. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores, dezessete cursos trazem, em seus anexos, a Resolução CNE/CP nº 01/2002 e nº 02/2002 mais as suas diretrizes próprias para a formação de professores na área, e cinco cursos apresentam apenas as diretrizes próprias, sem considerar as

gerais.

Além disso, treze PPCs apresentam Normas para Trabalho de Conclusão de Curso, elaboradas pelo Colegiado do Curso, mesmo que, em alguns casos, tais normas sejam compostas de apenas meia página, pouco esclarecendo e orientando a dinâmica do trabalho. Por fim, destacamos que os projetos dos vinte e dois cursos de licenciatura possuem um arquivo com o nome Normas de Estágio Curricular Supervisionado, entretanto, destes, em cinco cursos, o documento está em branco e em outros três, encontra-se uma frase indicando que as normas serão construídas quando a primeira turma daquele currículo chegar ao estágio, o que, com certeza, já aconteceu há muito tempo, sem que as normas passassem, efetivamente, a comporem o PPC. Sendo assim, compreendemos que, no que compete à legislação que rege os cursos, também há um déficit de cuidado e de compreensão em relação à importância da organização de uma graduação em seu viés legal e teórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise do Projeto Pedagógico de Curso de cada um dos vinte e dois cursos de licenciatura da IES investigada que, juntos, compuseram uma pasta com sete mil duzentos e noventa e sete arquivos, nossas reflexões esbarram literalmente no desassossego. Não somos ingênuas em pensar que se os projetos dos cursos estivessem apresentados de maneira excelente, os cursos também o estariam. Sabemos que, entre o papel, que aceita tudo, e a prática, há um universo de variantes e pessoas envolvidas, entretanto, assusta-nos o panorama atual da organização teórica das licenciaturas.

Como educadoras, formadoras de professores, acreditamos na importância dos projetos pedagógicos para a organização das instituições e, além disso, adotamos a clássica ideia de que, antes de serem pedagógicos, os projetos são políticos. Lutamos muito pelo reconhecimento da dimensão pedagógica nos cursos de licenciaturas, entretanto, o abandono de alguns componentes curriculares indica que alguns professores da própria área pedagógica não pensam da mesma forma. Questionamos, e registramos aqui, sobre a possibilidade de um curso de licenciatura possuir apenas 1/10 (um décimo) de sua carga horária destinada a disciplinas

da dimensão pedagógica, como é o caso de mais de um dos nossos cursos. Como é possível que, ainda, mais de uma década depois, recebam o diploma, profissionais professores que não obtiveram em sua formação a disciplina de “Libras”?

Queremos alertar para o perigo que corremos ao formar professores que não vivenciam, ao longo da formação inicial, discussões tão importantes quanto, fundamentos da educação, educação especial, tecnologias para a informação e comunicação, gestão educacional, diversidade, inclusão, formação continuada, Libras e tanto outros elementos que constituem genuinamente a profissão docente. A busca pela valorização da docência, como profissão da dimensão pedagógica formativa nos cursos de licenciatura, é algo que cabe à universidade como um todo. Entretanto, por mais dificultosa que possa ser uma reforma curricular, não há mais tempo a ser esperado, a IES precisa urgentemente, olhar para as suas licenciaturas e lhes dar a devida importância, valorização e cuidado.

Ao realizarmos a análise dos PPCs, deparamo-nos com uma situação bastante delicada, em momento algum gostaríamos que este texto tivesse um tom inquisitório, ou legalista, entretanto, em alguns momentos nossa autocrítica nos diz isso. Nesse sentido, consideramos importante registrar que o que expusemos aqui foi um retrato minucioso do conteúdo dos projetos, sempre conscientes de que eles não determinam o cotidiano dos cursos, mas, de certa forma, moldam algumas posturas e práticas e retratam um imaginário sobre as licenciaturas como instituições imaginárias sociais. Isso porque os projetos são a organização formal dos cursos; em estrutura, objetivos e concepções teóricas, eles retratam a identidade do curso, pelo menos em seu caráter teórico.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. **Lei nº 9394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 30/11/2014.

BRASIL. MEC.CNE. **Parecer/CP nº 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Despacho do Ministro em 17/1/2002. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 18 de janeiro de 2002. Seção 1, p.31, 2002.

BRASIL. MEC.CNE. **Parecer/CP nº 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Despacho do Ministro em 17/1/2002. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 18 de janeiro de 2002. Seção 1, p.31, 2002.

BRASIL. MEC.CNE. **Resolução/CP nº 1/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 09 de abril de 2002. Seção 1, p.3, 2002.

BRASIL. MEC.CNE. **Resolução/CP nº 2/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores para a Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 04 de março de 2002. Seção 1, p.9, 2002.

BRASIL. MEC/CES. **Parecer CNE/CES nº197/2004**. Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP nº 01/2002, referente às DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Despacho do Ministro, em 05/04/2005. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 05 de abril de 2005. Seção 1, p.7, 2005.

BRASIL. MEC.CNE. **Resolução/CP nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015. Seção 1, n. 124, p. 8-12, 2015.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MARQUES, Mário Osório. Projeto Pedagógico: a marca da escola. In: **Revista Contexto & Educação**. Universidade de Ijuí, Ano 5, nº 18, p.16-28, Abri./Jun. 1990.

Monique da Silva

Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional, Mestre em Educação, professora efetiva do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Alegrete.

E-mail: monique.silva@iffarroupilha.edu.br

Valeska Fortes de Oliveira

Pedagoga, Doutora em Educação, professora titular do Departamento de Fundamentos da Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social.

E-mail: vfortesdeoliveira@gmail.com