

OS NOVOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: indicadores e tendências
NEW CURRICULUM FOR THE PEDAGOGY'S COURSES: indicators and tendencies
LOS NUEVOS CURRÍCULOS DE LOS CURSOS DE PEDAGOGÍA: indicadores y tendencias

Luís Távora Furtado Ribeiro

Professor Doutor da Universidade Federal do Ceará (UFC).
Fortaleza-CE, Brasil.
luistavora@uol.com.br

Josefa Jackline Rabelo

Professora Doutora da Universidade Federal do Ceará (UFC).
Fortaleza-CE, Brasil.
jacklinerabelo@uol.com.br

Maria das Dores Mendes Segundo

Professora Doutora da Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Fortaleza-CE, Brasil.
mariadores.segundo@uece.br

Francisca Maurilene do Carmo

Professora Doutora da Universidade Federal do Ceará (UFC).
Fortaleza-CE, Brasil.
fmcmaura@hotmail.com

Resumo

Neste artigo realizamos uma síntese proveniente de uma pesquisa, em desenvolvimento, a respeito dos indicadores teórico-metodológicos presentes na organização dos novos currículos dos cursos de Pedagogia no contexto das diretrizes curriculares nacionais. Para tanto, com base numa revisão teórico-documental, de abordagem qualitativa, revisamos os projetos pedagógicos em cinco instituições, entre os anos de 2011-2016, a saber: Universidade Federal de Mato Grosso; Universidade Federal de Pernambuco; Universidade Federal de São João Del-Rei; Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal do Ceará. Avaliamos ademais as Resoluções Nº1 de 15.05.2006 e Nº2 de 1.07.2015, do Conselho Nacional de Educação, situando os documentos da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Por fim, indicamos as tendências curriculares flexíveis e interdisciplinares no campo da formação docente nos cursos de pedagogia e licenciaturas.

Palavras-chave: Cursos de Pedagogia. Currículos. Formação Docente. Indicadores.

Abstract

In this article we do a summary from a research development about the theoretical and methodological indicators present in the organization of the new curriculum of Pedagogy in the national's context of curriculum guidelines. Therefore, based on a theoretical and documentary review of qualitative approach, we review the educational projects in five institutions between the years 2011-2016, namely: Federal University of Mato Grosso; Federal University of Pernambuco; Federal University of Sao Joao del Rei; Federal University of Viçosa and the Federal University of Ceará. In addition, we will evaluate the resolutions of 15.05.2006 1 and 2 of 07.01.2015, the National Council of Education, placing the documents of the National Association for Training of Education Professionals. we will also provide a flexible and interdisciplinary curriculum tendencies in the field of teacher training in pedagogy courses and degrees.

Keywords: Pedagogy's Courses. Curriculum. **Teacher training. Indicators.**

Resumen

En ese trabajo realizamos una síntesis proveniente de una investigación, en desarrollo, acerca de los indicadores teóricos y metodológicos presentes en organización de los nuevos currículos de los cursos de Pedagogía en el contexto de las directrices curriculares nacionales. Para tanto, con base en el repaso teórico y documental, de abordaje cualitativa, revisamos los proyectos pedagógicos en cinco instituciones, entre los años de 2011-2016, a saber: Universidad Federal de Mato Grosso; Universidad Federal de Pernambuco; Universidad Federal de São João Del-Rei; Universidad Federal de Viçosa y Universidad Federal do Ceará. Evaluamos además las Resoluciones Nº 1 de 15.05.2006 y Nº 2 de 1.07.2015, del Consejo Nacional de Educación, situando los documentos de la Asociación Nacional por la Formación de los Profesionales de la Educación. Por fin, indicamos las tendencias curriculares flexibles e interdisciplinarias en el campo de la formación de los profesores en los cursos de pedagogía y licenciaturas.

Palabras clave: Cursos de Pedagogía. Currículos. Formación de profesores. Indicadores.

1 INTRODUÇÃO – A educação no contexto mundial e sua relação com a formação de professores no Brasil

A presente reflexão realiza uma análise inicial da reforma curricular dos cursos de pedagogia no Brasil, considerando o desenvolvimento mais contemporâneo da política de formação do educador. Para tanto, lança mão de uma abordagem contextualizada dos indicadores teórico-metodológicos e político-práticos existentes na organização dos novos currículos deste curso no âmbito das diretrizes curriculares nacionais.

As análises de Santos (2011) no que diz respeito à realidade da educação e da universidade em Portugal e, particularmente, a formação de professores naquele país, expressa, a nosso ver, questões apropriadas para o Brasil, como àquelas articuladas as grandes temáticas consagradas nos documentos finais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação - ANFOPE.

O autor diz textualmente que a universidade constitui o locus da formação docente e que isso nos possibilita fugir da “progressiva privatização dos programas para capacitação de professores baseados em treinamento e capacitação de professores que tornou-se um dos segmentos mais prósperos do sistema” (SANTOS, 2011, p. 82-83). No contexto neoliberal é que a universidade – e o sistema educacional como um todo – sempre estiveram envolvidos com um projeto de país, um projeto nacional, por mais que fossem adversas as propostas de seus grupos idealizadores. Atualmente, são os interesses pouco visíveis, mas onipresentes e interessados do mercado que definem esses objetivos e os modificam conforme suas demandas nocivas de expansão.

Nessa perspectiva, Santos (2011) denuncia a iniciativa de 21 países no Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS) que apresentam a educação não mais como um direito, mas como um dos doze serviços oferecidos, nesse caso, transformada oficialmente em mercadoria comercializada entre esses países. Outro aspecto a ser destacado é o aparecimento e o crescimento expressivo do número de fundos de investimento que tem na educação superior um objetivo para sua carteira de inversões financeiras. Juntamente com as áreas de comunicações, transportes, agronegócio, energia, informática e infraestrutura, a aquisição ou a participação em grupos educacionais faz parte de apenas mais um dos setores de seu portfólio de investimentos.

Em nosso entendimento, a reforma educacional no Brasil cumpre o ideário dos organismos internacionais que aparecem como a grande ação política de transformação social, focalizando o crescimento econômico e a ativação do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a política educacional expressa a lógica mercantil a ser consolidada pelas reformas em todos os níveis na educação brasileira que, no contexto de crise estrutural do capital¹, sancionam e monitoram, via Banco Mundial, uma severa agenda das reformas administrativas e educacionais na América Latina.

¹ István Mészáros (2002), filósofo marxista húngaro, afirma que após um longo período de expansão econômica sem precedentes, o capitalismo contemporâneo se depara com uma crise, de natureza estrutural, jamais vista, que acarreta sérias consequências para a própria viabilidade do sistema e para o conjunto da humanidade.

A educação, portanto, sob a ordem neoliberal-gerencial, revela o papel de garantir a sustentabilidade nos países-membros comprometidos com a governabilidade do sistema. Assim sendo, o Estado entra nesse processo para propiciar determinada qualificação básica à força de trabalho no atendimento do mercado flexível e concorrencial, definido pelo pacto mundial da educação, sob a orientação do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)

Destacamos a posição de Laval (2003) que denunciava a mercantilização do ensino detalhando a influência de organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC) nos rumos das políticas nacionais para a educação. Em entrevista à Folha de São Paulo, o autor explica que a “nova ordem educativa mundial” está estruturada como um mercado, onde a escola se define como utilitarista. Para Laval (2003), essa tendência adquiriu na chamada globalização uma conotação decisiva. Como prova disso, a promoção das idéias e conceitos de “capital humano”, que orienta com finalidade econômica a aquisição de conhecimento e da competência. A educação passa a ser considerada como produto privado, mercadoria lucrativa como outra qualquer.

A relevância da educação como função social se configura na restrição do conhecimento ao ensino básico para toda a sociedade, sobretudo os países pobres, em prol da sustentabilidade das nações devedoras, sob pena de serem excluídos do chamado mundo globalizado. Desse modo, com o objetivo de homogeneizar as concepções de mercado na educação, o Banco Mundial redefine a sua política educacional, em âmbito mundial, vinculando-a a ajustes econômicos e elevando-a a condição de mercadoria na crença de que a educação básica permitirá a redução da pobreza nos países da periferia do mundo.

A reforma educacional proposta já se realiza em alguns aspectos no Brasil. Desnecessário dizer que tais mudanças se realizam sob o olhar e o agir crítico de estudantes e professores. No primeiro semestre de 2015, o Conselho Nacional de Educação apresentou Resolução nº 2, de 1º. de Julho de 2015 que propõe mudanças importantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) 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. Observemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) aprovadas em 2006 (CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), que estipularam um currículo de 3.200 horas a serem integralizadas em até 04 anos. Tais mudanças propostas no documento de 2015, conforme análise comparativa contemplada no quadro 01:

QUADRO 1 - COMPARATIVO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 E A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 DE 1º DE JULHO DE 2015

ESPECIFICIDADES	CNE/CP Nº 1 de 15/05/2006 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em pedagogia, licenciatura.	CNE/CP Nº 2 de 1/07/2015 - 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.
COMO ENTENDE A DOCENCIA	- Como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.	- Como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Fonte: Resolução CNE/CP Nº 1, de 15/05/ 2006 e a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1/07/2015

Os dados relativos às resoluções evidenciam que a CNE/CP Nº1 de 15/05/2006 faz referência exclusivamente ao curso de pedagogia, enquanto a de 2015, CNE/CP Nº1 expande sua destinação para a formação inicial e continuada em nível superior para todas as licenciaturas. Tal ação intenciona de maneira explícita, tratar a formação de professores de maneira mais ampla e integrada, tanto em nível dos anos iniciais quanto das séries conclusivas e terminais da educação básica, relacionando formação inicial e contínua, nesse caso, com desdobramentos na recorrente problemática da certificação em segunda licenciatura no país².

Nessa perspectiva, observa-se que a Resolução de 2006 orienta a formação inicial dos pedagogos para o exercício da docência para educação infantil e anos iniciais da educação fundamental, reafirmando a possibilidade dos pedagogos atuarem nos cursos de ensino médio, modalidade normal e também em cursos de educação profissional, sempre vinculando essas atividades à área de serviços e apoio escolar em conformidade com o conjunto de conhecimentos pedagógicos adquiridos no processo formativo.

Já a Resolução 2015 amplia a sua orientação para a formação continuada, tratando assim, do exercício da docência conjugada à formação inicial e continuada dos professores que poderão atuar, de forma mais larga, no âmbito da educação infantil, ensino fundamental, médio e nas modalidades de educação de jovens e adultos e à distância, dentre outras. Expressa assim, em suas entrelinhas, a defesa da interdisciplinaridade e da integração das diferentes áreas do conhecimento. No conceito sobre docência, a Resolução de 2015 reforça as mesmas bases de 2006, reafirmando a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos. Nesta nova Resolução, recupera-se com mais ênfase, a ampliação dos conhecimentos pedagógicos interdisciplinares e diversos. Outra alteração que merece destaque se refere aos processos de aprendizagem, que além da socialização e construção do conhecimento, inclui o caráter de inovação, aspecto considerado em todos os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, que deverão, a partir daí, ser articulados às novas tecnologias.

Uma novidade trazida pela Resolução de 2015 é o aumento efetivo da carga horária dos cursos licenciaturas que se equipara à pedagogia na sua Resolução de 2006. Antes, as referidas licenciaturas apresentavam uma integralização curricular de 2800 horas. Agora, aparentemente resolvendo um prolongado debate nacional sobre formação do educador, unifica-se a carga horária em todos os cursos de formação de professores a carga horária mínima de 3.200 horas.

As duas resoluções, em seu corpo, mantiveram as concepções na redação de seus três eixos norteadores: - núcleo de estudos básicos; - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; - núcleo de estudos integradores. Constata-se apenas uma mudança de nomenclatura no primeiro eixo na Resolução de 2015 que passa a ser denominado de estudos de formação geral que compõe áreas específicas e interdisciplinares no lugar de núcleo de estudos básicos conforme aparece a Resolução de 2006, informando, de forma detalhada, os fundamentos e as metodologias dos cursos de licenciaturas e de pedagogia.

As mudanças mais visíveis entre as duas resoluções se referem à carga horária dos cursos de licenciaturas, incluindo a pedagogia. As duas resoluções mantiveram a carga horária de 3.200 horas de trabalho efetivo. Na resolução de 2006 era dedicado o total de 2.800 horas as atividades formativas enquanto em 2015 são reduzidas para 2200 horas. A Resolução de 2015 redistribui a carga horária, deslocando 400 horas para um novo item denominado de 'prática como componente curricular'. Em relação ao estágio supervisionado foi acrescido de 100 horas nesse componente que em 2006 somava 300 horas. Agora totaliza 400 horas.

² De acordo com Freitas (2007), a certificação em segunda licenciatura no Brasil decorre da quantidade expressiva de professores atuando fora da sua área de formação inicial, o que demandou uma política pública específica para tratar a problemática.

Quando trata das atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, as duas Resoluções mantêm a concepção formativa em espaços e atividades de iniciação científica, de extensão e monitoria alterando-se para 200 horas a carga horária deste eixo. Em 2006 ele somava apenas 100 horas. Todavia, há um limite na Resolução de 2015, quando estimula e restringe a atuação dos estudantes apenas em atividades que se encontram em consonância com o projeto de curso da instituição. Ressalte-se aqui a compreensão de que o discente possa traçar parte de seu próprio caminho e percurso formativo, sempre vinculado ao seu curso e área original de estudos.

Nesta perspectiva, as reformas na educação são implantadas globalmente. No Brasil, observa-se um amplo esforço de empreender adaptações e mudanças nos currículos dos cursos de licenciaturas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, mediante um movimento de implementação de diretrizes nacionais.

Em linhas gerais, podemos analisar que as mudanças ocorridas entre as Resoluções CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006 e a Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015 demonstram adaptação e expansão das diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia para todos os cursos de licenciaturas, caracterizados pelos estudos integrados, de natureza inovadora, que carrega uma concepção de currículo mais flexível, com eixos norteadores que incentivam professores e colegiados para as constantes reformulações dos projetos pedagógicos, implementando um processo permanente de ajustes curriculares dos cursos de formação de professores às resoluções estabelecidas ao longo deste período (2006-2015).

Como vemos, passaram-se 10 anos para que todas as licenciaturas chegassem ao número total de 3200 horas, como é o caso da formação em pedagogia prevista na DCN de 2006. Isso se deve à organização dos movimentos regionais e nacionais em prol da formação do educador que resistiram e influíram na formação na pedagogia e agora assumem uma maior carga horária reconhecida para as demais licenciaturas. Outra recomendação importante é que esta formação do educador deve se dar com maior aproximação e presença na escola. Além disso, devemos destacar a orientação para que os cursos sejam, preferencialmente, presenciais.

As DCN de 2006 para o curso de pedagogia parecem trazer uma dimensão complementar e até contraditória de um jogo de forças pela hegemonia entre diferentes concepções sobre a formação do educador. Ressaltamos que essas concepções nem sempre se apresentam em estado puro, surgindo aqui e ali, muitas vezes só percebidas por olhares atentos, em complexas relações emaranhadas nas entrelinhas das referidas propostas. Isso se manifesta em dois grandes modelos: por um lado, respondendo aos grupos que desejam uma formação que atenda aos interesses das empresas e do mercado, inclusive do setor educacional; por outro, sendo também uma manifestação da organização dos movimentos docentes e estudantis pela formação que atenda aos anseios e às necessidades das classes populares. Ressalte-se que essa disputa não é clara ou explícita, tendo muitos educadores, formandos e formadores sofrido influências de ambas as proposições anunciadas aqui. Outra observação é que a primeira tendência, a das empresas e do mercado, apresenta-se como minoritária quando tratamos de cursos de universidades públicas.

O primeiro grupo espera uma formação mais rápida e aligeirada, centralizada no ensino de metodologias e técnicas meramente operacionais de ensino. Ele critica o outro modelo por considerá-lo longo e demorado, excessivamente teórico e desvinculado da realidade e do cotidiano das escolas. O segundo grupo enfatiza uma formação que articule uma sólida formação teórica a uma necessária compreensão do contexto social e educacional, vinculadas e indispensáveis a uma boa realização do trabalho docente. Critica, ademais, a proposta do primeiro grupo por considerá-la simplista e muito vinculada aos interesses do mercado e das empresas. Observamos que em muitos aspectos a visão dos grupos progressistas esteve em vantagem, mantendo-se uma carga horária mínima de 3200 horas de aula ou de efetivo trabalho acadêmico e cumprindo-se uma

formação que dê conta de três dimensões complementares consideradas fundamentais: a da docência (da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental); a da gestão de sistemas educacionais escolares e não escolares; a da formação baseada no conhecimento sobre a realidade sócio-educacional aliada à pesquisa.

Como menção de destaque, as novas diretrizes nacionais para licenciatura (2015) superam, pelo menos por enquanto, qualquer perigo ou ameaça eminente de aligeiramento de formação do professor. Iniciativas consideradas quase trágicas como as licenciaturas breves ou licenciaturas curtas, regimes especiais, cursos de férias ou de fins de semana, parecem ter sofrido um golpe fatal. Pelo menos isso também retira, da iniciativa privada, muito dos incentivos para a oferta de cursos de formação docente realizados em torno de dois anos, especialmente, se tratando de licenciaturas como pouco atraentes ao público jovem e indisposto a pagar por eles elevados valores financeiros, sob a forma de matrículas, mensalidades, anuidades ou algo que se assemelha a isso.

Assim, a fuga do aligeiramento e a centralidade da oferta de curso de formação de professores em universidades, reivindicações históricas dos movimentos de educadores pela formação docente, parecem, agora, viverem melhores dias.

2 Os projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais

Nesse momento desse artigo, procede-se a uma primeira análise sujeita ao aprofundamento e ao estudo de um maior e mais representativo número de projetos pedagógicos de curso. Trata-se aqui de algumas das questões relevantes apresentadas pelo primeiro momento de implantação desses novos currículos em cinco instituições de ensino superior, quais sejam: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de São João Del-Rei, (UFSJ), Universidade Federal de Viçosa (UFV) e a Universidade Federal do Ceará (UFC). Ressalte-se que muitas outras questões da mesma importância e mesmo essas que se seguem deverão ser ainda mais e melhor aprofundadas, o que almejamos realizar em estudos e pesquisas posteriores.

O extrato representativo sinóptico dos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia das universidades analisadas pode ser visualizado de forma breve a seguir, considerando os aspectos relativos ao perfil e campo de atuação do pedagogo, no quadro 02.

Universidades	Campo de atuação	Perfil do pedagogo
Universidade Federal do Ceará (UFC) (Fortaleza) Cursos diurno e vespertino-noturno.	- Docência na Educação Básica: Educação Infantil Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, em estabelecimentos públicos e privados de ensino. - Gestão de Sistema Educacional (Espaço Escolar e Não Escolar), compreendendo a participação na organização e gestão de sistemas e instituições ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas educacionais; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico em contextos escolar e não escolar.	Competências e Habilidades que devem considerar diversas finalidades, dentre elas, a aplicação de práticas pedagógicas renovadas. Docente na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos; - Gestor de processos educativos nos Sistemas de Ensino escolares e não-escolares; -Agente social e político – respeitar as diferenças ambiental-ecológica, étnico-racional e de gêneros, bem como as especificidades faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; -Administrador de estabelecimentos com finalidades educacionais; - Empreendedor da pesquisa científica em áreas correlatas a sua formação inicial básica.
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) (Cuiabá) Curso matutino e vespertino.	- Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 09 anos, na formação pedagógica do Profissional Docente e na Gestão Escolar dos sistemas de ensino.	A competência científica, técnica e sócio-política, para o estabelecimento de diálogos críticos entre formação acadêmica e exercício profissional. Atuar em outros campos educativos que demandem o trabalho pedagógico, em especial na gestão de ambientes escolares. Intervenções educativas dos meios de comunicação, dos movimentos sociais e das instituições sócio-culturais.

<p>Universidade Federal de Pernambuco (UFPe) (Recife) Curso matutino/vespertino e noturno</p>	<p>Docência na educação infantil, as séries iniciais do ensino fundamental, educação inclusiva, educação de jovens e adultos, bem como em outras modalidades de ensino. A docência e a gestão compõem, articuladamente, o núcleo básico da formação/atuação do pedagogo, estabelecendo um vínculo orgânico com a realidade da educação em suas determinações sociais, econômicas, políticas, culturais e científicas.</p>	<p>Busca resgatar a especificidade desse curso como licenciatura, sem perder de vista a pluralidade de seus aportes teóricos. Defende como princípio da indissociabilidade entre ensino/pesquisa e extensão, no contexto histórico atual; Perfil do pedagogo-professor, envolvendo diferentes atuações profissionais, em consonância com os princípios da diversidade e flexibilidade curricular.</p>
<p>Universidade Federal de São João Del-Rei, (UFSJ) Curso noturno</p>	<p>-Magistério na educação infantil e nas séries do ensino fundamental, gestão pedagógica, nos sistemas de ensino e dos processos educativos formais e não formais e produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico no campo educacional.</p>	<p>Forma o profissional de educação, o professor/pedagogo, em nível superior, habilitado para a docência na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, gestão pedagógica e para atuar no desenvolvimento de pesquisas no âmbito da pedagogia e de seu ensino.</p>
<p>Universidade Federal de Viçosa (UFV) (Vitória) Curso diurno</p>	<p>-Magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. - Gestão de sistemas de ensino, planejamento, coordenação e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.</p>	<p>Competências, atitudes e habilidades para fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental; trabalhar em espaços escolares e não-escolares; promoção da aprendizagem e desenvolvimento; reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas.</p>

Fonte: consulta on-line nas páginas institucionais das Universidades pesquisadas.

Desses projetos pedagógicos estudados, podemos retirar algumas conclusões que os aproximam em características bem gerais, ressaltando-se características específicas de cada universidade ou curso: - a primeira, é a adesão bem fundamentada à formação para a docência, seja na educação infantil, seja nos anos iniciais do ensino fundamental. E que isso ocorre, para além de uma mera obediência à nova legislação, no atendimento e resgate às propostas históricas mais caras ao movimento nacional de educadores no debate pela formação docente; - um segundo aspecto comum, é a adesão à gestão pedagógica da sala de aula, escolas e sistemas educacionais, que deve se realizar tanto em espaços escolares como não escolares. Aqui, parece ser superada uma antiga fratura do debate histórico de décadas recentes no país que tratava de formar separada e exclusivamente o educador especialista ou o generalista, de forma inconciliável e autoexcludente; - um terceiro aspecto a ser destacado é que, conforme nos indica, apesar da menção às competências e habilidades, temas muito criticados por sua característica mecânica, meio tecnocrática de articular cada saber ou conhecimento a um único fazer, muito caro à corrente filosófica do pragmatismo norte-americano que acredita que são válidas apenas as ideias que tem utilidade. Nas propostas, observamos que, apenas mencionadas, as competências e habilidades nos projetos, elas são logo abandonadas, numa concepção educativa que articula temas amplos e sem medida como aprendizagem, cuidado, desenvolvimento psicológico e cognitivo, trabalho coletivo, respeito às diferenças e necessidades; - um quarto aspecto é o de que as propostas observadas são insistentes ao mencionar, todas elas, o que denominam de flexibilização do percurso curricular. Nesse caso, aparecendo a superação que esperamos ser definitiva das antigas concepções de grades curriculares ou de elenco de disciplinas obrigatórias ou opcionais, com requisitos e pré-requisitos, ou ainda de conhecimentos teóricos seguidos necessária e progressivamente da continuidade e aplicação em estudos práticos. Vinculada a essa novidade, a flexibilização dos currículos traz em comum a possibilidade de estudantes desenharem, eles mesmos, parte de seu percurso formativo, seja em áreas afins de seu interesse, seja em atividades acadêmicas ou em outros cursos; Como quinto aspecto comum a essas reformas recentes, podemos mencionar uma ênfase maior nos estágios curriculares reconhecidos como práticas

integradas com a totalidade do curso, mantém-se ainda com nitidez e reforçando os projetos anterior de 2006, a ênfase na alfabetização, mesmo quando ela é chamada letramento. Ressaltamos também a manutenção dos vínculos com as escolas que parece sugerir uma união da formação com o lócus do exercício profissional que nos parece quase uma relação indissolúvel; O sexto e derradeiro aspecto, por enquanto, é que a concepção teórico-prática que parece se tornar vigente é a da ênfase efetiva na docência como base da identidade profissional, sendo agora ampliada e vinculada ao trabalho pedagógico nas escolas e em espaços não-escolares quando se enfatiza a gestão dos referidos sistemas. O que se apontava antes, numa opção excludente entre docência ou gestão, parece superada ao se adotarem docência e gestão como inseparável, nos casos analisados, da formação do pedagogo.

Vale destacar que os Projetos Pedagógicos dos cursos de pedagogia (PPC) das supracitadas universidades foram/são historicamente ofertados na modalidade presencial, salvo demanda por formação continuada de professores em licenciaturas que podem ter sido oferecida em cursos á distancia em caráter emergencial mediante convênios com as secretarias de educação dos estados e municípios.

Outro aspecto a ser destacado em relação aos PPC de pedagogia consultados, refere-se ao fato de que os mesmos instauraram um amplo processo de debate reunindo seus colegiados com o intuito de atender as orientações regulamentas pelas Diretrizes de 2006. Esse processo ocorre, na maioria das universidades, entre os anos de 2007 a 2014, incluindo desde ajuste curriculares mais amplos em torno das concepções e eixos norteadores da formação do pedagogo a ajustes técnicos mais específicos relativos às questões da oferta de estágios supervisionados para o curso noturno, por exemplo.

O quadro 03 demonstra bastante similaridade do curso de pedagogia das universidades pesquisadas. O campo de atuação dos cursos é o exercício da educação infantil, as séries iniciais do ensino fundamental, com adicionais de educação inclusiva, educação de jovens e adultos.

Mencionamos aqui os PPC da UFC e UFPE e UFV por considerá-los representativos e ilustrativos das mudanças que ocorrem também nos demais projetos analisados. Assim, nesses cursos, as atividades de gestão, administração e empreendedorismo aparecem como determinantes do exercício profissional do pedagogo, incluindo a natureza de competências e habilidades que devem ser construídas ao longo do curso. Na maioria dos currículos examinados, a oferta de horária não é integral tendo atividades no turno da manhã, à tarde ou à noite. No caso dos cursos noturnos, atende predominante estudantes-trabalhadores que, em sua grande maioria precisam trabalhar, daí a UFC e UFPE oferecerem cursos noturnos para contemplar esta grande parcela da população.

No caso da UFC, por exemplo, temos a novidade de que recentemente, no ano de 2014 operou-se um ajuste na oferta do curso noturno, transformando-o em vespertino-noturno. Tal mudança consistiu na tentativa de resolver a problemática dos estágios supervisionados no ensino fundamental I e Educação Infantil. A partir desta data, os estudantes deverão realizar os seus estágios nesses níveis de ensino no período da tarde, o que provocou um problema para estes alunos que trabalham durante todo o dia e não sabem, até o momento, como cursar as disciplinas de estágio neste horário.

O estudo dos currículos dos Cursos de pedagogia no Brasil nos conduz ao entendimento de que não se pode tratar deste resgate sem recuperar, em linhas gerais, os elementos centrais do debate apresentado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação – ANFOPE, que a partir dos anos 1990, vem estabelecendo uma ampla discussão em torno da política de formação docente no Brasil e participa ativamente das propostas de reformas e ajustes curriculares na pedagogia e demais licenciaturas.

2.1 O papel da ANFOPE no debate sobre a formação do educador no Brasil

No plano desse debate, a ANFOPE, desde o início dos anos de 1990, apresenta uma série de eixos estruturantes para formação do educador, organizando eventos nacionais sobre a temática, o que nos permite compreender e definir essa Associação a partir de alguns aspectos: constitui-se em uma instituição eminentemente ligada, no campo da educação, à formação do educador; exerce marcante influência político-teórica na área de discussão dos cursos de pedagogia, constituindo também um movimento que alia militância política com uma proposta teórica bem definida, tanto para a sua base, os educadores, assim como a definição das políticas públicas, atuando na formulação da política de formação docente no Brasil. No campo teórico, a ANFOPE é reconhecida pelas suas análises sobre a identidade e a formação do educador, presentes até hoje no debate político e acadêmico em que destaca a docência como base da identidade do educador, ressaltando a compreensão do educador como profissional da educação. Nessa perspectiva, afere a defesa da articulação entre teoria e prática nos cursos de formação, fundamentado no conhecimento interdisciplinar com foco na formação do professor-pesquisador.

Dito de outro modo, a atuação da ANFOPE merece destaque por ter sido uma entidade que participou efetivamente na definição dos rumos da política nacional de formação de professores, empenhando-se, de modo abrangente e dinâmico, para a criação da base comum nacional das diretrizes do curso de pedagogia e demais licenciaturas.

No processo de definição das diretrizes para o curso de pedagogia, o documento enviado ao Conselho Nacional de Educação para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia em 10 de setembro de 2004 pela ANFOPE, ANPEd e CEDES reitera as posições históricas dos movimentos de educadores quando defende a luta pela formação do educador de caráter sócio-histórico e a concepção da docência como base comum da formação dos profissionais da educação.

A defesa do movimento em relação à organização institucional e curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação busca uma estrutura organizativa que favoreça a articulação de todos os componentes curriculares dentro do Projeto Pedagógico de cada instituição e curso, de forma a superar as práticas curriculares que tradicionalmente dicotomizam teoria e prática, pensar e fazer, trabalho e estudo, pesquisa e ensino.

O documento do XII Encontro da ANFOPE (2004), que trata das condições institucionais dos cursos, declara, em seus termos, que os cursos de formação dos profissionais da educação são da instituição como um todo e não apenas das Faculdades/Centros/Departamentos de Educação e/ou dos institutos das áreas específicas e inserem-se no projeto maior de desenvolvimento da graduação e da pós-graduação. A defesa se amplia para a questão do aspecto da carga horária, esboçando a seguinte proposta:

[...] Buscando ser coerente com uma proposta que assegure a realização destas atividades, e depois de aprofundado debate no interior do movimento, a ANFOPE defende que a duração de um curso de licenciatura plena seja de 4 anos, com um mínimo de 3.200 horas (ANFOPE, 2002 *apud* ANFOPE, 2004, p. 2 e 3).

No documento *Teses sobre o curso de pedagogia* assumidas pela ANFOPE, ANPEd e CEDES sinaliza-se, no debate sobre as DCN, os pilares e as diretrizes da formação do pedagogo: docência, conhecimento e gestão.

[...] Tese 1. A base do Curso de Pedagogia é a docência [...] “o que confere, pois, especificidade à função do profissional da educação é a compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica e a organização do trabalho pedagógico, a produção do conhecimento em educação [...] O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida

como ato educativo intencional, o seu fundamento [...] Tese 2 - O curso de Pedagogia porque forma o profissional de educação 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, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado. Como bem traduziu o documento do FORUMDIR/98, "As diferentes ênfases do trabalho pedagógico (educação infantil, fundamental e médio, jovens e adultos, trabalhadores, e assim por diante), assim como as tarefas de organização e gestão dos espaços escolares e não escolares, de formulação de políticas públicas, de planejamento, etc., constroem-se sobre uma base comum de formação, que lhes confere sentido e organicidade: a ação docente. É a partir dela, de sua natureza e de suas funções que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores. Ao compreendê-lo como práxis educativa, unidade teórico-prática e unitária, porquanto não suporta parcelarizações, rejeita-se qualquer processo de formação que tome como referência "competências" definidas a partir da prévia divisão dos espaços e tarefas dos processos educativos. Ao contrário, esta forma de conceber, que toma a ação docente como fundamento do trabalho pedagógico, determina que os processos de formação dos profissionais da educação tenham organicidade a partir de uma base comum – os processos educativos em sua dimensão de totalidade sobre a qual dar-se-ão os recortes específicos, em termos de aprofundamento" (2004, p.7).

O documento da ANFOPE busca, dentro dos seus limites, ampliar o movimento em defesa de uma educação pautada na formação, autonomia e superação das dicotomias presentes nas diretrizes de formação do professor. Porém, como não podia deixar de ser, embora faça a crítica parcial ao modelo das competências, ao colocar esta palavra entre aspas, aproxima-se, de certo modo, das aspirações da lógica do mercado ao se apoiar nos princípios da flexibilidade e da adaptabilidade.

2.2 Reflexões sobre os novos currículos dos Cursos de Pedagogia e o exame dos projetos pedagógicos

Retomando as reflexões sobre as DCN de 2006 e sua influência nos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia das Universidades aqui pesquisadas, a saber, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de São João Del-Rei, (UFSJ), Universidade Federal de Viçosa (UFV) e a Universidade Federal do Ceará (UFC), as mesmas recomendam que as atividades complementares ao ensino excedam a um total de cem horas no currículo. Deve-se destacar que seu objetivo é que cada estudante possa traçar parte de seu próprio itinerário acadêmico/formativo, realizando estudos e participando de eventos que atendam a seus interesses e motivações educativas. Esse modelo foge do conceito formal de estudo em disciplinas tornando mais abrangentes as opções de envolvimento curricular do próprio aluno.

Esse percurso se realiza através da participação em seminários, cursos e encontros científicos ou acadêmicos, como opção e decisão do próprio aluno, sob a supervisão dos respectivos colegiados de coordenação e dos professores-coordenadores dos diferentes cursos.

A seguir, a apresentação de uma análise breve e sucinta sobre algumas dessas questões que, dentre outras, podem ser destacadas pela observação preliminar dos projetos pedagógicos consultados, e, que indicam, de certa forma, as tendências curriculares presentes no debate dos cursos de pedagogia nesse processo de constante ajuste às diretrizes e resoluções editadas sistematicamente no campo da formação de professores no Brasil, a saber: - reflexão sobre as cem horas de atividades complementares ao ensino; - estudo sobre o caso do estágio em educação infantil nos cursos de turno noturno; - breve menção ao aumento da carga horária das disciplinas das metodologias de ensino; - apresentação de algumas das diferenças nas concepções teóricas e metodológicas observadas entre alfabetização e letramento; - análise sobre a formação para a educação inclusiva; - estudo sobre a pesquisa e os

Trabalhos de Conclusão de Curso, os TCC; - exame sobre a necessidade de avaliação interna e possíveis ajustes curriculares após a graduação das primeiras turmas. Como se percebe são questões numerosas e que serão tratadas de forma introdutória, mas cuidadosa aqui.

Observando os projetos curriculares que examinamos, e certamente devido à inovação que esse modelo apresenta, percebe-se que ocorre ainda alguma indefinição e a necessidade de orientação dos estudantes sobre quais efetivamente sejam essas atividades complementares, o que vale e o que não vale, o que constitui ou não constitui essas efetivas atividades acadêmicas.

Constata-se que têm sido aproveitadas as semanas de introdução à universidade ou aos cursos, as semanas de Pedagogia ou da Educação e ainda outros eventos promovidos pelo próprio curso, além de outros organizados pela graduação e pela pós-graduação, incluindo-se aí seminários de ensino, extensão e pesquisa de caráter regional, nacional ou internacional. Constatamos certa indefinição ainda presente sobre o reconhecimento da carga horária realizada, por exemplo, nos encontros estudantis como fóruns e encontros estaduais, regionais e nacionais de Pedagogia ou outros cursos. Também não aparecem com clareza as normas sobre outros encontros interestaduais e nacionais, inclusive nas áreas das demais licenciaturas e nem como poderão ser possivelmente reconhecidas e computadas as cargas horárias das participações em encontros realizados em eventos promovidos por escolas, universidades privadas ou pelas secretarias de educação.

Ressalte-se que não cabe aos colegiados das coordenações de curso definir e se pronunciarem sobre tudo e sobre todos os eventos. Muitas dessas experiências podem e devem ser deixadas livres para que o estudante ou até mesmo um grupo de estudantes possa escolher livremente o que pretende cursar. Muitas dessas possibilidades deverão efetivamente se realizar analisando-se caso a caso. Sempre haverá situações novas ou casos omissos a se resolver. Mas o que se percebe é que na maioria dos referidos Projetos Pedagógicos analisados, não há ainda uma definição clara dos critérios gerais que devem nortear a validação acadêmica desse percurso curricular, embora se deva reconhecer que essa realidade encontra-se a cada dia mais integrada nos diferentes cursos. Ressalte-se que essa deve ser uma iniciativa dos próprios colegiados das coordenações, inclusive deliberando sobre a necessidade de se publicar ou não uma portaria ou documento equivalente que estabeleça os referidos critérios. O que se pode acrescentar em defesa dos cursos é que a partir de depoimentos ou acompanhamentos informais a serem confirmados pela pesquisa, não tem havido grandes problemas ou maiores reclamações a respeito do aproveitamento desses estudos complementares até aqui.

Uma questão relevante dos projetos dos cursos analisados é a situação dos estágios em educação infantil a serem realizados por alunos dos cursos noturnos. Trata-se de uma indefinição geral que atinge a totalidade desses cursos visto que não há escolas de educação infantil e pré-escolas nesse turno de aulas e que estejam em funcionamento entre 18:00 e 22:00 horas, horários aproximados dos cursos noturnos. A saída mais ampla encontrada nos projetos examinados é a de realizarem estágios em escolas noturnas de educação de jovens e adultos. Entretanto, para todos esses cursos essa solução deixa de pé algumas indefinições de caráter formal ou legal e, principalmente, pedagógico. Os diplomas de pedagogia confirmam a atuação do pedagogo em escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em virtude dos estudos teóricos e práticos realizados nas aulas, nessas escolas e nos estágios realizados. No caso dos pedagogos matriculados nos cursos noturnos, o diploma de conclusão da graduação afirma a capacidade de trabalhar em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental sem que eles tenham realizado esse estágio com crianças das escolas, matriculados nestas modalidades de ensino. Por outro lado, fica indefinido o aproveitamento de sua vivência efetivamente realizada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Esse é um dos mais sérios problemas detectados nessa primeira fase de implantação dos novos currículos. Dentre algumas das soluções encontradas, apresenta-se a necessidade de se realizarem esses estágios no turno diurno o que, se resolve muitos problemas, criam-se dificuldades para os estudantes trabalhadores a quem primordialmente se destinam os cursos noturnos.

Quando nos referimos às áreas das chamadas metodologias de ensino – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia e Artes –, é inegável o aumento de horas de aula semanais em cada uma delas, se comparadas com as propostas anteriores, pelo menos é o que se depreende das justificativas dos respectivos projetos pedagógicos. O aumento se apresenta partindo de algo como quatro ou cinco horas semanais anteriores indo até seis ou até sete horas por semana, passando assim de cerca de sessenta e quatro ou oitenta horas mensais para algo em torno de noventa e seis ou até cento e doze horas de aula por mês, aproximadamente.

Um caráter especial que parece tornar-se característico desses novos currículos é que esse acréscimo de carga horária é direcionado para um contato mais próximo com o dia-a-dia do trabalho dos docentes dessas áreas nas escolas. Isso é complementado pelo conhecimento mais aprofundado e um maior envolvimento com a realidade do ensino daquelas disciplinas, suas conquistas e dificuldades, com a vivência dos alunos e professores no cotidiano escolar.

O que se apresenta como inegável para além dessa constatação é essa efetiva aproximação com a escola realizada através de visitas, descrição de aspectos da realidade escolar, observação de aulas, análise de metodologias de ensino e materiais pedagógicos, além da realização de entrevistas com seus professores. Considera-se que todo esse processo é concluído com a apresentação ou entrega de trabalhos de conclusão das disciplinas, uma espécie de relatório básico de pesquisa, realizados a partir dessa experiência de aproximação com a realidade escolar. Essa situação revela-se um avanço na perspectiva desejada de se articular a teoria e a prática pedagógica vivenciada nos cursos de formação, relacionando-a com a situação concreta vivida nas salas de aula e nos sistemas de ensino.

Além disso, ocorre uma real possibilidade de desenvolvimento do espírito de investigação e de pesquisa com a redação de trabalhos e com a descrição e a análise das situações reais observadas. Isso também pode pelo menos minimizar em muito a distância entre a universidade e a escola básica. Instituições de papéis educacionais diversos, mas complementares, passam a interagir e integrar-se a partir dessa vivência recíproca entre seus estudantes e educadores.

Um destaque não menos especial merece ser feito com relação ao aumento da carga horária total e ao número maior de disciplinas relacionadas com a alfabetização e/ou ao letramento. Aparentemente respondendo a críticas de que a graduação em pedagogia não preparava efetivamente os professores para alfabetizar as crianças, os cursos reagem nessa realidade recente atendendo também a uma demanda das próprias diretrizes curriculares e dos professores e estudantes dos referidos cursos e indicam ter encontrado boas soluções a respeito.

Nesse aspecto, a questão que salta aos olhos e que necessita ser mais profundamente investigada é a aparente disputa teórica sobre diferentes concepções e métodos de alfabetização. Nesse campo, identificamos dois grupos que serão brevemente apresentadas a seguir, reconhecendo-se que há ainda diversas concepções sobre o tema que poderão ser apresentadas e aprofundadas oportunamente.

Uma primeira concepção de alfabetização, o método indutivo, também conhecido como sintético, que trilha o caminho do particular em direção ao contexto geral, parte do trabalho educativo a partir das unidades fonéticas mais elementares, as letras e seus sons representados e representativos, os fonemas. Nesse caminho, atinge-se o que se poderia denominar de consciência fonológica. Esse modelo pode ser sintetizado na relação entre o som e as letras, o significante, partindo daí a progressiva compreensão

de seu significado pelas crianças. O caminho realizado seria da letra à palavra e da palavra em direção a frases e orações, familiarizando a criança progressivamente com o contexto social e com as convenções ortográficas e gramaticais.

O segundo grupo, caracterizado como método global, situado na perspectiva dos analíticos, toma como ponto de partida, como unidade inicial, a totalidade da ideia, que dependendo do método de sentencição pode variar em palavras, pequenos textos, contos e historietas. Cabe destacar que referidos métodos estão pautados na habilidade de antecipação, memorização e repetição das sequências de ideias.

Dentro da perspectiva dos métodos analíticos estamos situando o construtivismo, uma vez que este parte da totalidade das estruturas mais amplas da linguagem para as mais simples, ou seja, do todo para a parte. No entanto, a perspectiva construtivista advoga a desvinculação do método como uma estrutura fixa e fomenta o debate de uma alfabetização contextualizada, com significado, associada à premissa do letramento, que surge defendendo a significação do ato da leitura, contrapondo-se a leitura como mera decodificação dos signos. Propõe-se partir do contexto mais amplo vivido pelo aluno, devendo acompanhar e respeitar suas etapas de desenvolvimento cognitivo. Filiado em linhas gerais a uma interpretação do construtivismo piagetiano, essa concepção fundamenta-se nas ideias da psicologia cognitiva e da psicolinguística, compreendendo o processo de alfabetizar como uma alfabetização contextualizada e significativa, encaminhando sempre o trabalho pedagógico a partir da apresentação ou da reflexão sobre situações problemas. Partindo de uma visão de totalidade e caminhando do contexto geral para o particular, esta abordagem construtivista sugere o estudo a partir de textos reais que possibilitem uma interação entre diferentes significados e de uma indispensável atitude interativa dos alfabetizados diante dos mesmos.

Exercendo grande influência no Brasil desde a década de 1990, esse modelo está muito presente na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997 e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, podendo ser sintetizado pela compreensão da alfabetização a partir das práticas sociais da leitura e da escrita.

Analisados os currículos apresentados, pode-se observar que essa disputa, diga-se, ideológica sobre concepções de leitura e escrita e entre alfabetização/letramento e alfabetização, está presente entre as diferentes propostas observadas, sendo reveladas e se refletindo inclusive no interior de cada curso, ou pelo menos em alguns desses casos observados. Essas disputas mais ou menos sutis nas concepções internas de cada curso e seu projeto curricular, longe de se tornarem um aspecto considerado apenas negativo pode se revelar num importante momento de formação e de informação dos alunos sobre essas diferentes concepções, nesse complexo campo da alfabetização – ou do letramento. Ressalte-se que podem se investigar melhor possíveis experiências existentes que caminhem integrando o alfabetizar letrando ou o letrar alfabetizando.

A formação de professores para a Língua Brasileira de Sinais, situada no contexto da educação inclusiva, como uma forma de apoio a estudantes que tenham necessidades especiais, em geral, tem apresentado um aprendizado básico insuficiente para trabalhar com alunos surdos em escolas regulares, pois o curso de Pedagogia e demais licenciaturas não prepara futuros professores de Libras, uma vez que os egressos cursam apenas uma disciplina obrigatória que versa sobre o tema de acordo com Decreto 5626/2015. Vale ressaltar, que a formação do professor de Libras é exclusiva do curso de Letras Libras Licenciatura.

Quanto à realidade dos alunos com deficiência visual, os estudos com o método *Braille* de leitura e escrita e o uso de programas de computador como o *dox vox* e *sccaner* ou na digitalização de textos para a leitura de alunos cegos ou com baixa visão, ou o trabalho pedagógico com experiências como o áudio-livro, parecem caminhar ainda a passos tímidos. Destaquem-se aqui as iniciativas honrosas em ambos os casos

de militantes e insistentes grupos de estudantes e seus professores nos cursos de pedagogia, seja em salas de aula ou em grupos de pesquisa ou de extensão.

Com relação à produção do conhecimento e da investigação, torna-se obrigatória para o término da graduação a apresentação de um trabalho de conclusão de curso, o TCC. Nos currículos observados, destaca-se a presença de uma significativa carga horária dedicada à pesquisa. Eles sugerem um caminho mais comum e geral: inicialmente realizam-se estudos teóricos e práticos de caráter mais amplo, como o das metodologias científicas em geral, da pesquisa educacional e dos conhecimentos básicos em estatística, dirigindo-se a um atendimento mais personalizado, seja em grupos ou individualizado, para a elaboração e realização dos projetos individuais de pesquisa.

É importante destacar a constituição e o funcionamento de experiências que denominaríamos de organizações de comitês de apoio para a orientação e realização dos referidos projetos de pesquisa e sua conclusão. Eles têm estabelecido rotinas de suporte aos novos pesquisadores que vão desde a orientação de matrículas até a definição de temas, objetos da investigação e elaboração dos primeiros referenciais teóricos e metodológicos, participando da sugestão e contatos com possíveis orientadores, chegando até a organização das bancas de defesa das monografias.

Um dado importante a ser observado em virtude da implantação dos TCC é o do possível impacto que ele terá no tempo médio de conclusão de curso pelos alunos. Faz-se necessário que se compare esse tempo médio de conclusão das pelo menos três últimas turmas do currículo anterior, com a média do tempo de conclusão das três primeiras turmas de concludentes do novo currículo em cada instituição. Também se podem investigar os números de um possível represamento, ou seja, do número de alunos que se atrasam ao longo do curso em virtude de uma demora de alguns deles concluírem o TCC, ou pela existência de outros fatores como os novos estágios em ensino e gestão, por exemplo. Compreendemos que em todos os casos essas questões referidas a um possível represamento, certamente poderão ser atenuadas com o passar do tempo.

Observe-se que o curso tem uma carga horária elevada e que as novas atribuições como as mencionadas acima podem tornar mais lento o processo de conclusão do mesmo, hipótese a ser mais profundamente investigada. O ideal é que posteriormente se realize uma comparação entre diversas instituições para que se tenha uma visão, pelo menos mais aproximada, desse novo tempo médio de término do curso de Pedagogia no país. Esse estudo pode e deve também ser realizado pelos demais cursos de licenciatura, cujas diretrizes curriculares nacionais completam dez anos, visto que foram promulgadas originalmente pelo MEC no ano de 2006.

Ressalte-se que todos os projetos pedagógicos examinados afirmavam estar iniciando uma nova fase de avaliação interna e de reestruturação curricular. Na realidade, logo após serem concluídas as graduações das primeiras turmas formadas sob o novo currículo, torna-se aconselhável, prudente e necessário que se realize uma análise interna dos pontos fortes e de possíveis problemas que se pode detectar nas referidas propostas. Então, o que se propõe realizar, muito menos que uma nova e ampla reforma que dê origem a um novo projeto pedagógico de curso, deve constituir apenas em ajustes curriculares concentrados nas situações onde os mesmos forem efetivamente considerados necessários. Nesse momento de avaliação interna, é importante a opinião dos professores do curso e seu colegiado, tornando-se indispensável que sejam ouvidos os alunos egressos que concluíram essas primeiras turmas e que vivenciaram integralmente toda a implantação e realização desse novo desenho curricular.

Considerações Finais

Como diretrizes para a universidade e a formação de professores em sua relação com a escola pública, Santos (2011) apresenta quatro dessas prioridades fundamentais:

- valorização da formação inicial em articulação com os programas de formação de professores; - reestruturação dos cursos de licenciatura e seus currículos para integrar formação acadêmica e profissional; - promoção da colaboração entre docentes das universidades e das escolas públicas para a continuidade da produção e da difusão do saber pedagógico; - criação ou desenvolvimento de redes regionais e nacionais para o desenvolvimento de programas de formação de professores em parceria com os sistemas públicos de ensino.

Com a crise no capitalismo atual que tem sua origem nos países centrais, ou nos mais ricos como se deseja chamá-los, as nações emergentes e seus modelos de desenvolvimento são atingidos de maneira frontal. Com a redução da riqueza global e a perda de participação da renda mundial pelas classes trabalhadoras, vivemos um tempo em que as relações nacionais e internacionais atingem um momento de particular dramaticidade. A descrença na participação política pode ser uma de suas consequências mais graves. As opções de pessoas ou grupos pela xenofobia, pela discriminação religiosa e pelo racismo também.

Após essa primeira aproximação da análise dessa amostra dos novos currículos dos cursos de pedagogia, pode-se afirmar que a relação com a escola seja em disciplinas, seja na pesquisa com os TCC, dentre outras, como nas iniciativas de extensão, constituem um horizonte emancipatório a ser continuado e a ser perseguido, inclusive devendo ser mantido em possíveis ajustes curriculares que venham a ser realizados.

Nesse contexto, a formação de professores, em especial para a educação de crianças e jovens em escolas e universidades, busca assumir um papel estratégico nas propostas curriculares analisadas tanto em suas dimensões éticas quanto para forjar novas iniciativas no campo produtivo e na consciência política, social e ambiental, indicando, em seus termos, a aproximação com as escolas públicas, seus professores e secretarias de educação.

Os novos currículos dos cursos de pedagogia expressam as contradições do momento atual. Entretanto, dentro seus limites, desponta como caminho de socialização do conhecimento no âmbito da formação de professores, propiciando a difusão do patrimônio cultural, seja de origem local e de abrangência mundial. Afirmamos que os projetos dos cursos de pedagogia analisados se encontram em processo de contínua avaliação coletiva interna para possíveis ajustes em suas matrizes curriculares.

Nesse contexto, os cursos de pedagogia em suas propostas buscam, de um lado, a despeito dos interesses de seus professores e alunos atender às demandas das empresas e do mercado, de outro, parecem lutar por uma formação humana que atenda aos anseios da classe trabalhadora, com acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Ressaltamos há tempo que projetos pedagógicos são essenciais, fundamentais mesmo, e que sejam assim coletivamente produzidos por colegiados representativos nas instituições, fruto amadurecido de longo, produtivo e cumulativo resultante de debates nacionais. Feita essa observação indispensável, é preciso se dizer que o currículo que conta é o que se realiza na prática, no que cientistas sociais denominaram de vida cotidiana de relações complexas. É em efetivos projetos de pesquisa e extensão, no apoio e assistência estudantil, na relação indispensável com a escola e sistemas educacionais, dentre tantos compromissos mais. Mas o que devemos enfatizar de maneira não menos importante que tudo mais são as práticas e reflexões no dia a dia. Aqui, as salas de aula se revelam novamente como espaços de outro nível, em um mais elevado patamar. É entre professores e alunos em seu contato diário, nas aulas realizadas, que se materializa, um pouco ou muito a cada dia, o exercício saudável da difusão e democratização do conhecimento. Ciência e saberes que a humanidade produziu e a ela devem retornar. Por isso, valorização e reconhecimento do trabalho do professor devem reaparecer no primeiro plano. Tudo isso vinculando-se sólida formação

do educador, como nesses projetos pedagógicos que analisamos, e que se consolidam nas práticas políticas em geral, em relações cotidianas renovadas e nas salas de aula em particular.

Em nosso estudo, constatamos que os cursos de pedagogia foram um dos primeiros a ser ofertados na modalidade de educação à distância. Podemos concluir que os referidos cursos parecem trazer uma dimensão complementar e até contraditória de um jogo de forças pela hegemonia entre diferentes concepções sobre a formação do educador. Percebemos, assim, que em geral, não interessa a esse modelo de sociabilidade um projeto de educação de natureza ampla e forte embasamento teórico. A finalidade de se sublinhar a importância da educação vai no sentido de atender às mudanças do setor produtivo e do mercado capitalista, que nas palavras de Hobsbawm constitui-se na iniciativa de indivíduos atuantes nesse sistema capitalista que também opera racionalmente, maximizando os benefícios escassos, quando livre de interferências externas. Nesse caso, atingindo mercado e indivíduos, “um equilíbrio duradouro [...] abandonando a razão e a mudança social, deixando-as para as operações automáticas de um mundo de indivíduos racionais” (HOBSBAWM, 2012, p. 230-231)

Os projetos pedagógicos analisados aqui, mesmo que abolindo a antiga expressão “projetos político-pedagógicos” podem apontar na direção oposta da formação de indivíduos racionais, atuantes no mercado com o único objetivo não revelado do acúmulo individual de riquezas em função dos interesses do capital. Retornando aos projetos, mesmo agora denominados “Projetos Pedagógicos”, possibilita-se uma formação de intelectuais críticos, aqueles que sejam capazes de pensar e agir de forma alternativa ao modelo vigente.

Como se vê, diante de dificuldades como as crises econômicas que parecem insuperáveis, formar professores de crianças, jovens e adultos, é uma atividade que aponta para uma possível mudança estrutural em direção às aspirações das classes trabalhadoras, que dificilmente se realizará sem o apoio virtuoso dos educadores e da escola. Sendo assim, a formação de professores se consolida como um espaço estratégico para um processo de transformação social, e que ainda de acordo com Hobsbawm (2012), a mudança que precisa acontecer não virá apenas dos intelectuais, mas que não se realizará sem eles.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO (ANFOPE) et al. Documento conjunto. *Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação*. Brasília, 2005.

_____. *A definição das diretrizes para o curso de pedagogia* (Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10.09.2004). Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/anfope/menu2/.../anfope_anped_cedes.doc.gz. Acesso em: 03 mar.2016

_____. Documento Final do XVI Encontro Nacional da Anfope. Brasília, 25 a 26 de novembro de 2012. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/anfope/.../DocFinal_XVI_EncontroNacional2012. Acesso em: 05 jun.2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP5*, de 13 de dezembro de 2005. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Brasília, MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação. *Minuta de Resolução de Diretrizes Curriculares da Pedagogia*. MEC, Brasília, 17 mar. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2*. CNE/CP. 1º de julho de 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: MEC/CNE/CEB, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1*. CNE/CP, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 dez. 2015.

FELDFEBER, Myriam. *Educação e Tratados de Livre Comércio*. Disponível em <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=248>. Acesso em: 07 jan. 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada*. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 dez.2018.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 24 jun. 2003. Disponível em: <http://www.editoraplanta.com.br/EnE/laval>. Acesso em: 21 abr. 2015.

HOBBSAWM, Eric. *Tempos fraturados: cultura e sociedade no século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Faculdade de Educação. *Projeto Pedagógico Curso de Graduação em Pedagogia*. Vespertino noturno. Fortaleza, 2014. Disponível em : http://www.faced.ufc.br/images/stories/arquivos/graduacao/2014/ppc_vespertino_noturno_07-10_2014-revis%E3o_mec_publicar_13-11.pdf . Acesso em: 10 de mar.2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Faculdade de Educação. *Projeto Pedagógico Curso de Graduação em Pedagogia*. Diurno. Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.faced.ufc.br/images/stories/arquivos/graduacao/2014/versao>. Acesso em: 08 de mar. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI (UFSJ). *Projeto Pedagógico Curso de Graduação em Pedagogia*. Diurno. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/co-peve/pedagogia.php>. Acesso em 09 de mar. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). *Projeto Pedagógico Curso de Graduação em Pedagogia*. Curso matutino/vespertino e noturno. Recife. 2008. Disponível em: <https://www.ufpe.br/pedagogiacao/images/documentos/projetopedagogiciopedagcaa.pdf> Acesso em: 09 de mar. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT). *Projeto Pedagógico Curso de Graduação em Pedagogia*. Matutino e vespertino. Cuiabá. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/site/ensino/graduacao/Cuiaba>. Acesso em: 09 de mar. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV). *Projeto Pedagógico Curso de Graduação em Pedagogia*. Curso diurno. Vitória, 2008. Disponível em: www.ped.ufv.br/?page_id=5 Acesso em: 22 de mai. 2016.