

Alterações curriculares do curso de Pedagogia: a experiência da Universidade Federal de Alfenas

RESUMO

Helena Maria dos Santos Felício

hsfelicio@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6627-6304>

Universidade Federal de Alfenas,
Alfenas, Minas Gerais, Brasil.

Vanja Myra Barroso Vieira da Silveira

vanjamyra@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4458-2391>

Universidade Federal de Alfenas,
Alfenas, Minas Gerais, Brasil.

Este trabalho objetiva descrever os fatores que provocaram as alterações curriculares dos Projetos Político Pedagógicos do Curso de Pedagogia (presencial) da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, Brasil. Para tanto, foi necessário compreender o conceito de currículo e quais as influências do poder na construção dos mesmos, para além de discutir, também, o currículo da formação de professores. Como recursos metodológicos para a construção das informações utilizamos a análise documental e, posteriormente, a entrevista semiestruturada, com o presidente do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e com o coordenador do curso, no sentido de conhecer e indagar o alcance das propostas curriculares de tais projetos. A partir do tratamento das informações coligidas, foi construído o percurso delineado na construção de projeto político pedagógico, destacando como essas alterações ocorreram de forma a atender à legislação vigente, às necessidades institucionais e, principalmente, aos acadêmicos, fatos pontuais que foram evidenciados durante a pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Poder. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo descrever os fatores que provocaram as modificações curriculares no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), nos últimos dez anos, a partir dos resultados das avaliações externas e das deliberações Colegiadas, apontando os impactos destas para o curso e, sobretudo, para a trajetória acadêmica dos discentes.

Assim, compreendemos o currículo enquanto documento construtor de identidade (SILVA, 2002) e, ao mesmo tempo, como um projeto (ROLDÃO, 2001) passível de (re)construções, e, como tal, não estático. Entendemos que as reformulações são possíveis e necessárias de serem estabelecidas quando as motivações e a execução das mesmas estiverem em diálogo com a melhoria da qualidade do curso, conseqüentemente a favor de uma formação capaz de responder, de forma competente, aos desafios do trabalho profissional no contexto contemporâneo.

Para tanto, organizamos este trabalho em três momentos. No primeiro momento, refletimos sobre a compreensão do currículo, enquanto instrumento organizador de um processo formativo, enfatizando as questões curriculares da formação dos professores, sobretudo considerando o Curso de Pedagogia. Tal reflexão é construída a partir de teóricos como Miguel Arroyo, Ivor Goodson, Gimeno Sacristán e José Augusto Pacheco e, no tocante a formação de professores, apoiamos-nos nos textos de Formosinho e Bernadete Gatti. Num segundo momento, apresentamos o processo metodológico do estudo, baseado em uma abordagem qualitativa, por meio de análise documental e entrevistas com os sujeitos envolvidos nessas alterações curriculares relativas ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (presencial) da UNIFAL-MG. Por fim, em um terceiro momento, a partir dos dados recolhidos no processo metodológico, baseado no paradigma qualitativo, buscou-se evidenciar as lógicas e as motivações que orientaram e sustentaram as alterações curriculares do curso de Pedagogia.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE CURRÍCULO

Entender o currículo enquanto documento organizador de um processo formativo oferecido por uma instituição educacional, que no caso deste estudo refere-se a uma instituição de Ensino Superior, requer, em um primeiro lugar, reconhecer tal instituição como uma das responsáveis pela ampliação das capacidades humanas no âmbito da profissionalização. Em segundo lugar, supõe

compreender que ao propor este percurso, que denominamos de currículo, as instituições legitimam uma certa organização de um tempo/espaço refletido em um conjunto de atividades que, em certa medida, procuram corresponder a um objetivo específico e desejado por essa instituição.

Para Sacristán (2013), o conceito de currículo é de uso relativamente recente e diz respeito ao conteúdo que o discente estuda no processo de escolarização. A definição simples, esquemática e esclarecedora sobre o conceito de currículo torna-se difícil, em função da própria complexidade e polissemia do mesmo. Podemos assim, afirmar que não possuímos uma teoria fixada por um consenso criado em torno do currículo. E, por isso, o campo em torno do currículo é um território de muitas e inevitáveis discussões.

No interior deste currículo, a seleção do conhecimento ocupa um papel central, sobretudo porque o ato de selecionar é uma operação de poder. Considera-se também que é possível privilegiar, dentro de um universo amplo de conhecimentos, aqueles que devem ser incorporados ao currículo, pelo que se explicita, também, embora de forma velada, um determinado perfil ou identidade (SILVA, 2002, p. 15) a ser construído por aqueles que a esse currículo são submetidos.

Assim, assumir o currículo enquanto construtor de identidade nos remete à necessária compreensão mais alargada do mesmo, não o reduzindo em uma sequência ordenada e coerente do conhecimento, muitas vezes interpretado somente como conteúdo. Por isso, deve-se antes reconhecer o currículo como um projeto de saberes e olhares diferenciados, no qual é inevitável incorporar um conjunto de valores, posturas, padrões e sujeitos que, no seu próprio desenvolvimento, lhe dão significado de modo que o mesmo passa a estar “centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2002, p. 15).

Nesta perspectiva faz mais sentido a abordagem do currículo na lógica do seu desenvolvimento que, para Gaspar e Roldão (2007, p. 23), se efetiva em elementos que envolvem: objetivos, seleção, planejamento, realização e avaliação. Como discorre Pacheco (2005), o currículo é visto como um plano de ação pedagógica, destinado à obtenção de resultados de aprendizagem, pressupondo um processo que se articula em três momentos principais, sendo eles: elaboração, implementação e avaliação. Entende-se, assim, o currículo como um projeto, para o qual se rejeita a sua redução e compartimentação, a fim de assumi-lo em sua totalidade.

Para Goodson (2008), tendo em vista o seu caráter social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações, para além do seu caráter de transformação, o currículo não é algo estático e nem fixo e, portanto, uma análise histórica possibilita captar os seus pontos de continuidade, evolução e rupturas. Segundo o autor citado, é importante atentar-se aos seus diferentes significados que possibilitaram (re)organizações no passado e demonstrar a dinâmica social que o moldou, sendo este processo tão importante quanto o resultado.

A tentativa de encontrar respostas adequadas aos desafios da sociedade do conhecimento sobre a reorganização curricular se impõe como um dos desafios postos ao ensino superior, principalmente para a formação de professores, cujo currículo precisa ser (re)pensado e dinamizado. Devemos também entender que a organização curricular não se faz necessariamente por disciplinas, neste sentido, o currículo pode ser concebido como um sistema articulado e indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, que possibilite ao estudante a integralização de seu curso.

Deste modo, embora reconhecendo a sua totalidade em todo o processo, salientamos que na ótica deste trabalho, o currículo prescrito materializado nas diferentes versões do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNIFAL-MG, se constitui como um instrumento conceitual e organizativo, uma vez que legitima suas opções teóricas e suas intenções, ao mesmo tempo em que explicita suas estruturas, suas decisões curriculares e suas práticas.

Ao entendermos que o currículo prescrito é um instrumento definidor de percursos formativos, ordenador dos conteúdos, orientador de metodologias e norteador das práticas pedagógicas (SACRISTÁN, 2013), inferimos que ele deve estar na base e no desenvolvimento do todo e qualquer curso a fim de lhe garantir dinamicidade e coerência na formação da qual ela é a expressão material. O currículo assim definido não deixa de manifestar tensões, uma vez que ele também é um instrumento de poder que define intenções e prescreve orientações sobre as quais surgem divergências conceituais e programáticas.

Deste modo, entendemos que as orientações científicas e pedagógicas no ensino superior devem ser norteadas por uma organização de um currículo flexível, capaz de atender às exigências de cada unidade curricular, de cada docente e de cada aluno, respeitando as diversidades dos sujeitos.

Levando em consideração que todas as versões de uma dinâmica curricular devem se refletir nas mudanças sociais,

podemos afirmar que todas elas são um recorte determinado por condições sócio-históricas da realidade, projetando-se em um lugar específico para seu funcionamento. Conforme Sacristán (2000, p. 21), “se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura”. Assim, quando nos deparamos com a última “versão” de uma dinâmica curricular, devemos encontrar nela o projeto de formação necessário e atualizado, pelo qual o estudante possa desenvolver as atividades acadêmicas e estar, ao final, apto a ingressar no mercado de trabalho e a desenvolver a sua habilitação profissional.

Para tanto, quando discutimos o currículo da formação de professores e as suas alterações, devemos assegurar maior flexibilidade na organização curricular, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos estudantes, além de superar o “currículo mínimo” e a mera concepção de transmissão do conhecimento.

Podemos, assim, entender o currículo como um dos dispositivos mais importantes da organização educacional, sendo que o conhecimento está no centro desta importância e saber elucidar suas especificidades passa a ser uma responsabilidade social vinculada às questões educacionais da sociedade. Neste sentido, devemos conceber o currículo como campo de debate, enquanto currículo formativo nos faz problematizar mutuamente o campo do pensar e do fazer educacional.

CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Sabemos que, do ponto de vista histórico, a formação de professores foi marcada por interesses políticos, econômicos, sociais e ideológicos. Observa-se que desde os anos 1990, do século passado, tem ocorrido um crescente alargamento da oferta de cursos superiores que formam professores, acentuando-se no início deste século, motivada pelo processo de expansão universitária brasileira, proposta pelo Ministério da Educação (MEC), sobretudo no aumento de ofertas de vagas na implantação de cursos de licenciaturas e na oferta de cursos no período noturno. Exemplo disso pode ser verificado no crescimento de 94% da oferta de Cursos de Pedagogia destinados à formação de professores polivalentes, entre os anos de 2001 e 2006.

Observando o crescimento relativo dos cursos de formação de professores, entre 2001 e 2006, verifica-se que a oferta de cursos de Pedagogia, destinados à formação de

professores polivalentes, praticamente dobrou (94%). As demais licenciaturas tiveram um aumento menor nessa oferta, cerca de 52%. Porém, o crescimento proporcional de matrículas ficou bem aquém: aumento de 37% nos cursos de Pedagogia e 40% nas demais licenciaturas. As universidades respondem por 63% desses cursos e, quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 64% das matrículas em Pedagogia e 54% das matrículas nas demais licenciaturas. (GATTI, 2010, p. 1361).

Ao ser elevada para o nível superior, a formação de professores, para além de sua especificidade para a docência, implica as instituições em aspectos científicos, técnicos, pedagógicos e curriculares, impelindo-as a atender todas as prerrogativas legais que normatizam o ensino nesta modalidade, de modo que esteja devidamente orientada para a formação de um perfil de profissional que responda as necessidades e os complexos desafios do campo educacional na contemporaneidade.

Verificamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece, no seu artigo 53, a autonomia para que as universidades possam fixar os currículos de seus cursos, considerando de forma harmoniosa e integrada as particularidades das instituições e as diretrizes gerais pertinentes.

O Plano Nacional de Educação, regulado pela Lei 10.172, de janeiro de 2001, (BRASIL, 2001a) define, em seus objetivos e metas, que se devem estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior para melhor atender às demandas diferenciadas de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem. Os Pareceres do CNE 776/97 (BRASIL, 1997) e 583/2001 (BRASIL, 2001b) ressaltam, entre outros aspectos, a necessidade de: assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos; os cursos de graduação a serem desenvolvidos, por meio de diretrizes curriculares que se afastem da ideia de formação como mero instrumento de transmissão do conhecimento; uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada.

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Mesmo com ajustes parciais em

razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. (GATTI, 2010, p. 1357).

No caso específico deste trabalho que tem como referência o Curso de Pedagogia, é preciso considerar que desde a sua origem, nos anos 1930 do século XX, o seu currículo tem sido objeto de problematizações. Segundo Saviani (2007) o Curso de Pedagogia nasce como um curso de bacharelado, com um currículo voltado para a formação do técnico em educação, podendo o bacharel frequentar o Curso de Didática, caso desejasse ser também um licenciado. Segundo o autor, este era o procedimento normal para todos os que faziam os cursos da área de Filosofia, Ciências e Letras. Entretanto, entendemos que o objeto de conhecimento se apresenta fragilizado, uma vez que no currículo do Curso de Pedagogia predominavam as matérias de conhecimento geral.

O caráter generalista do currículo do referido curso permanece até o final dos anos 1960 do século XX, com a inclusão das habilitações técnicas: “Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar; Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais” (SAVIANI, 2007, p. 120), que acabam por encaminhar a organização do currículo para uma estrutura com uma parte comum e outra diversificada.

Esta proposição permanece até a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), que parece indicar para uma perspectiva de “formar o especialista no professor” (SAVIANI, 2007, p. 122) e, deste modo, fragilizando, mais uma vez, o Curso de Pedagogia, uma vez que preconizava uma formação para quem já era licenciado. Ou seja, situando tal formação no âmbito da pós-graduação lato sensu. Tal fragilidade mobilizou os educadores em diversas instituições a considerar a possibilidade de “organizar o curso de Pedagogia em torno da formação de professores, seja para habilitação magistério, em nível de 2.º grau, seja, principalmente, para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental” (SAVIANI, 2007, p. 123). Tal situação veio a ser referendada, após uma década de debates e tensões, pelo Parecer que antecedeu as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005), que estabelecem que o curso deve formar professores para

exercer a função de 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 nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento 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. (BRASIL, 2005, p. 7-8).

Para o desenvolvimento deste objetivo formativo, as Diretrizes (BRASIL, 2006) também estabelecem que as instituições formadoras devem organizar o seu currículo em três núcleos: Estudos Básicos; Aprofundamento e diversificação de estudos; e Estudos integradores para enriquecimento curricular. No interior de cada um desses núcleos são indicados um conjunto de exortações, de competências a serem desenvolvidas e conhecimentos a serem trabalhados durante o curso.

Este alargamento no que diz respeito à atuação do pedagogo, bem como ao conjunto de questões que são apresentadas para compor o currículo, que se apresenta demasiadamente extenso e difuso, dificulta, por um lado, a organização curricular por parte das Instituições de Ensino Superior e, por outro lado, leva, conseqüentemente, à falta de unidade/similaridade da formação do pedagogo em território nacional.

Assim, esta infinidade de possibilidades apresentadas pelas Diretrizes para o Curso de Pedagogia, somada a autonomia institucional, contribuem para que as (re)organizações curriculares se apresentem como necessidades e desafios, uma vez que é essencial desenvolver currículos para que estes pedagogos, futuros professores, possam assumir novos papéis demandados pela sociedade contemporânea. Segundo Arroyo (2011), esses currículos não se devem reduzir a validar o controle das instâncias superiores sobre a escola reverberado no poder de bloquear a “arte de educar” dos professores, de impossibilitar a autoria profissional dos professores. Muito pelo contrário, o currículo de formação de professores, no Curso de Pedagogia, deve ser constituído de tal maneira que resgatem a categoria de “intelectual transformador” (GIROUX, 1997) enquanto dimensão fundante da profissão professor. E, no nosso entendimento, é para este sentido que as alterações curriculares dos Cursos de Pedagogia devem ser propostas e efetivadas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para identificar e descrever os fatores que provocaram as modificações curriculares no Curso de Pedagogia da UNIFAL-MG, nos pautamos em uma abordagem qualitativa de pesquisa que busca compreender os “comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16), preservando o que este curso tem de peculiar.

Esta investigação caracterizou-se como um estudo descritivo que buscou o entendimento das modificações curriculares do Curso de Pedagogia da UNIFAL-MG, enquanto um fenômeno que envolve os significados, os valores e as atitudes, os quais possibilitam aprofundar as relações dentro de um processo social (MINAYO, 2001). Para tanto, privilegiamos a análise documental e a entrevista semiestruturada como instrumentos para a coleta de informações que nos permitiram perceber quais são os motivos que sustentam as alterações curriculares do Curso de Pedagogia no âmbito da Universidade.

No primeiro momento, optamos por realizar a análise documental com o objetivo de “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2001, p. 98) registradas em diferentes documentos que contribuem para a análise das alterações curriculares do Curso de Pedagogia. Foi possível investigar os documentos oficiais, relativos à organização do currículo do curso, tais como a legislação que regulamenta a formação de professores, as atas das reuniões do colegiado do curso e os relatórios de avaliação do mesmo.

No segundo momento, realizamos entrevistas, semiestruturadas e individuais, com o presidente do Núcleo Docente Estruturante (NDE), identificado como “Entrevistado A”, e o Coordenador de Curso, identificado como “Entrevistado B”. Esses sujeitos foram selecionados em função de suas participações em todas as alterações que foram propostas ao longo desses dez anos em estudo, o que favorece uma visão e compreensão longitudinal do processo.

Os depoimentos foram recolhidos a partir de um roteiro que orientou o diálogo com os entrevistados. Roteiro este que versou sobre questões relativas ao processo de construção do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e sobre as alterações curriculares propostas ao projeto ao longo dos anos, sobretudo no que tange às suas justificativas e motivações.

Estes depoimentos foram registrados e transcritos, constituindo-se num texto de referência para o processo de análise

que, segundo Szymanski, Almeida e Prandini (2004), é definida como “uma atividade de interpretação que consiste no desvelamento do oculto” (p. 63), ou ainda como um “processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador” (p. 71).

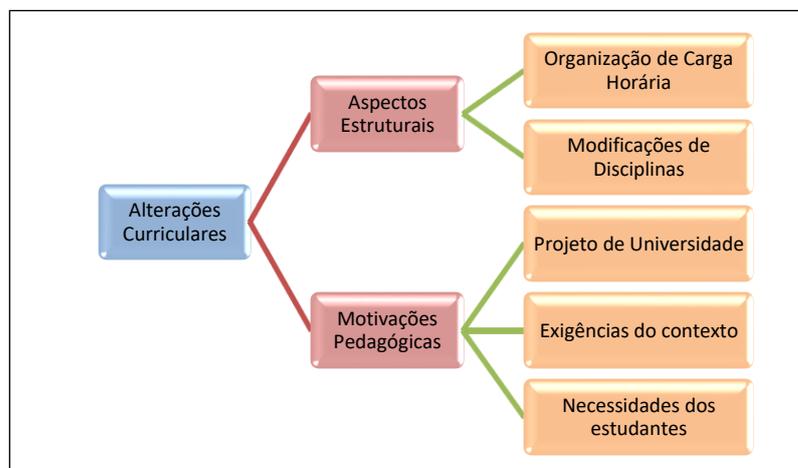
A análise e a interpretação dos dados obtidos, por meio da análise documental e das entrevistas, estão respaldadas pelos pressupostos da análise interpretativa construtivista, que tem por objetivo “apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto” (ALVES; SILVA, 1992).

Realizamos a análise qualitativa por meio de um processo de contextualização dos temas abordados, com a formação de pré-indicadores. Posteriormente, esses pré-indicadores foram elencados em categorias de indicadores e, finalmente, com a formação de agrupamentos significativos, denominados núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013).

O processo de construção dessas categorias “já é construtivo-interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310), pelo que, conseqüentemente, evidencia a construção de conhecimento acerca do objeto em estudo.

Este percurso metodológico pode ser evidenciado na Figura 01, onde procuramos sintetizar o núcleo de significação, os indicadores e os pré-indicadores em torno das alterações realizadas no currículo do Curso de Pedagogia da UNIFAL-MG.

Figura 1 - Organização do núcleo de significação, dos indicadores e pré-indicadores



Fonte: Organizado pelos autores.

Baseados nesta organização, apresentamos as reflexões construídas a partir dos indicadores, evidenciando elementos da análise documental e das entrevistas.

ALTERAÇÕES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIFAL-MG

Assumindo as “Alterações Curriculares” como o grande núcleo de significação neste trabalho, privilegiamos analisá-la a partir de dois grandes indicadores: “Aspectos Estruturais” e “Motivações Pedagógicas”.

(a) Aspectos estruturais:

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, teve o seu início em 2006 e passou pelo primeiro processo de avaliação externa em 2011, do qual é possível destacar os seguintes apontamentos relacionados ao currículo do curso:

O Curso apresenta carga horária total de 3260 horas (PPC, 2010), em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN), distribuídas em 300h de Estágio, 160h de atividades formativas e 2800h de disciplinas, das quais 2220 correspondem a parte teórica e 580 de práticas. Às 3260 horas estão distribuídas em 8 semestres, com disciplinas com carga horária de 30h, 45h, 60h, 90h, 100h. (UNIFAL-MG, 2011).

O esboço da carga horária de um curso pode ser constituído como elemento básico de uma dinâmica curricular. Embora não evidenciando a totalidade do currículo, sua explicitação manifesta a consonância dela com o que é exigido em termos legais, no que diz respeito aos aspectos organizacionais. Entretanto, sobre as alterações curriculares, a comissão destaca que

sobre o funcionamento do curso, importante se faz relatar a incidência de alterações curriculares nas turmas em andamento. Além disso, foi constatado pela presente Comissão modificação de nomes, cargas horárias e conteúdos de disciplinas. Tais modificações refletem, inclusive, na carga horária total do curso para algumas turmas (embora nunca menos que 3200 horas). Foram verificados documentos que explicitam tais mudanças (como diferentes matrizes curriculares dos semestres, horários de aulas e históricos dos alunos). (UNIFAL-MG, 2011).

Essas modificações no tocante às disciplinas, conforme registros de Atas de Colegiado, foram fundamentadas em diferentes questões, tais como: alterações de disciplinas em função

da lotação do professor ministrante; acréscimos de carga horária em disciplinas para atender o disposto nas Diretrizes Curriculares; cancelamento de disciplinas em função do seu caráter restrito e pontual; inclusão de disciplinas obrigatórias, como a de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com o intuito de atender a legislação vigente, o Decreto 5626/2005, que torna obrigatório o ensino de LIBRAS nos cursos de formação de professores.

É possível inferir que as alterações apontadas, mesmo que justificadas, por um lado, fragilizam o processo de consolidação de um curso; por outro lado, as alterações consecutivas na dinâmica curricular, provocam percursos formativos diferenciados para os discentes que se encontram em turmas em andamento, dificultando a mobilidade do estudante no interior do curso, caso haja necessidade. Consideramos ainda que as sucessivas alterações podem dificultar e retardar a constituição de uma identidade formativa do próprio curso.

Em relação à metodologia, aos conteúdos das disciplinas, seus objetivos, ementas e bibliografia, os avaliadores destacaram que

a metodologia, a matriz curricular, os conteúdos curriculares e a bibliografia, analisados in loco pela Comissão, expressos nas ações realizadas em diversos momentos do curso (verbalizados inclusive durante as entrevistas realizadas com os docentes, discentes e coordenação de curso), estão coerentes com um Curso de Pedagogia, com ênfase na formação do docente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para gestão de instituições de ensino e a atuação deste profissional em espaços formais e não formais. (UNIFAL-MG, 2011).

Considerando os objetivos do curso de Pedagogia, é importante afirmar que o curso na UNIFAL-MG está orientado, principalmente, para a formação de professores, desde o seu início. Deste modo, a problemática anunciada anteriormente por Saviani (2007) no que diz respeito às modificações da natureza do referido curso, não foi uma situação enfrentada pelo curso em questão. No entanto, uma vez que as Diretrizes para o curso oferecem muitas possibilidades de atuação profissional, a redução da Pedagogia à docência é um questionamento que se faz presente em todo o momento, conseqüentemente, justificando algumas das alterações curriculares.

(b) Motivações pedagógicas:

No âmbito das motivações pedagógicas que alavancaram muitas das alterações curriculares no Curso de Pedagogia, aquelas indicadas por professores que, no momento deste trabalho,

assumem funções relativas à presidência do NDE e à coordenação do curso, são consideradas importantes, uma vez que se trata de sujeitos que acompanharam todo o processo vivenciado no interior do curso em questão.

É importante perceber a compreensão do curso, manifestada por esses sujeitos, identificando que as necessárias alterações curriculares precisam de ser realizadas, não em função de interesses pessoais, mas tendo como objetivo a construção de um curso que corresponda com o projeto de universidade, como verificamos no excerto a seguir:

O NDE começou a discutir a respeito das novas diretrizes, é uma discussão delicada, uma vez que as pessoas não entendem que estamos pensando num curso para a universidade, elas acham que estamos pensando num projeto individual, ou seja, cada um pensando seu próprio projeto de curso. Mas em grande medida é o NDE que tem pensado e socializado com o coletivo. (Entrevistado A).

A consciência da construção coletiva e da correspondência a um projeto de universidade nos remete para a compreensão do currículo a que Sacristán (2000) identifica como concretização das funções de uma instituição educacional, em um determinado momento histórico e social, que apresentam necessidades contemporâneas às quais se devem responder.

Isso se deve também aos profissionais e ao seu processo de formação. Embora o currículo esteja legitimado em um documento prescrito, ele se revela permeado de projeções que intencionam ir ao encontro aos tais desafios.

Ainda sobre as alterações curriculares, dois movimentos nos são apresentados como aspectos fundamentais para que as mesmas possam ser alavancadas:

o primeiro movimento de necessidades que surgem com as leis, como Libras, por exemplo, que foi um levantamento realizado em 2011 e o curso não contemplava, e precisamos adequar imediatamente isso. E agora tem essa mudança de 300 para 400 horas de estágio, inserção de discussão da diversidade étnico-racial que o curso não faz, e nós temos sentido – e acho que o movimento também é um pouco esse – a realidade dos nossos alunos, por exemplo, nós não tínhamos mais a disciplina de Produção de Texto e percebemos no cotidiano que para o primeiro período essa disciplina faz falta, então tem esse movimento, que a lei nos obriga a fazer determinadas mudanças e a realidade nos mostra que o curso precisa melhorar para atingir a necessidade dos alunos. (Entrevistado A).

Esses dois movimentos, o primeiro, relacionado às exigências legais, e, o segundo, relacionado às exigências apresentadas pelo

contexto, nos remete, numa primeira instância, para as denominações do “currículo oficial” e do “currículo como prática”, definidas por Sacristán (2000), enquanto elementos constituintes de um sistema curricular, em que ambos os aspectos devem ser considerados em igual medida. Depois também nos provoca na direção de considerarmos os perigos de inflarmos o currículo da formação de professores, neste caso do Curso de Pedagogia, transferindo para o espaço da formação inicial todas as demandas que surgem do contexto de atuação profissional. Esse movimento, nos indica o quanto a formação docente e do pedagogo também estão subjugados à lógica do mercado (SAVIANI, 2007) e, como este é instável, o processo de formação também se torna na mesma medida algo dinâmico e sujeito a medidas transitórias.

De igual forma, para além dessa observação, é possível entender o currículo como um terreno prático, socialmente construído e historicamente formado (PACHECO, 2005), que toma como base a sociedade, a política, a instituição educacional, o professor e, principalmente, os estudantes, conforme aponta um dos entrevistados:

A realidade nos mostra que o curso precisa melhorar para atingir as necessidades dos estudantes. (Entrevistado A).

Apresentar as necessidades dos estudantes como elementos significativos para pensar as alterações curriculares é um aspecto em que se evidencia o reconhecimento dos estudantes como sujeitos do processo, conseqüentemente, como sujeitos de um currículo que não se esgota em si mesmo. Muito pelo contrário, é a manifestação de que o currículo é entendido como instrumento que deve favorecer a construção do conhecimento, por intermédio de processos de ensino e de aprendizagens, que reverberam na formação de um profissional e na escolha de um perfil ajustado aos contextos.

Esta questão se acentua quando percebemos que o Curso de Pedagogia possibilitou o ingresso, na universidade, de sujeitos que estavam há muito tempo fora da escola, conforme o Entrevistado B sinaliza:

Na Pedagogia temos um fato interessante que cerca de trinta por cento das alunas são oriundas da EJA, ou seja, muito tempo fora da escola, vinte, trinta anos, desse modo, coisas básicas como localização do conteúdo em uma apostila tínhamos que ensinar para as alunas, e vimos a necessidade de mexer no curso em relação a isso. (Entrevistado B).

Ou ainda:

O aluno chegar ao sexto período para fazer um projeto de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e diz para o professor

assim: — Eu não sei escrever. Então nós percebemos que não é só a falta dessa disciplina, mas a própria dificuldade do aluno que acaba de sair do Ensino Médio. (Entrevistado B).

Neste contexto, certas ações interventivas precisaram de ser articuladas, provocando alterações curriculares que, ao perceber essas limitações, pudessem ser configuradas enquanto propostas que ajudassem os estudantes a avançar e a superar as suas dificuldades, evidenciando uma busca constante pela construção social deste currículo, sem se esquivar da qualidade do Curso, conforme aponta o entrevistado A:

E o que queríamos era tentar resolver aquele dilema que se instaurou na universidade, que os alunos vêm do Ensino Médio sem base, sem aqueles conhecimentos necessários, e aí não dá para a universidade ficar acusando a escola básica sem que ela faça um movimento de reconhecer que neste momento esses alunos são nossos e o que vamos fazer em relação a isso. (Entrevistado A).

Essas reflexões vão ao encontro dos apontamentos de Silva e Pacheco (2005) que orientam no sentido de repensar o currículo no ensino superior de modo que o mesmo possa proporcionar reflexões na busca de conduzir a uma melhoria na qualidade do curso de graduação, compreendendo como os seus profissionais são formados e como se dá a formação do profissional da educação.

Sobre as alterações no estágio curricular supervisionado, enquanto componente essencial para a formação de professores, no que diz respeito à elevação de carga horária, identificamos ser isso um impacto na organização do currículo, principalmente porque, sendo um curso de oferta noturna, grande parte dos discentes são trabalhadores, conforme indica o excerto abaixo:

O primeiro impacto que é visível, e esse não tem como se furta, está no estágio, quando passamos uma carga horária de trezentas para quatrocentas horas é uma grande mudança, especialmente para um curso com um alto percentual de alunos trabalhadores. Se os nossos alunos que trabalham levam cerca de cinco anos e meio para terminar o curso, tenho preocupação que eles demorem sete anos e meio para terminar, há alunos que terminaram todas as disciplinas, mas estão devendo o estágio, porque trabalham e não conseguem concluí-lo. Fora isso tem os dez por cento de creditação da extensão para serem inseridos na carga horária, então se a gente inserir trezentos e vinte oito horas às três mil duzentas e oitenta horas, vai pulverizar de mais, se acrescentarmos isso o curso passa a ter três mil e seiscentas horas, a única certeza que nós temos é que o curso não vai poder continuar com apenas oito semestres, está impossível com oito períodos alguém se formar, com todas essas demandas que estão aí. (Entrevistado A).

Vejamos que Roldão (1999) aponta que, para formar professores, é essencial articular e fazer interagir a diversidade de componentes e dimensões necessárias à formação de um bom profissional e esta preocupação pôde ser observada nas entrevistas.

Para a autora, há uma zona de tensão entre a dimensão prática e a dimensão teórica nos processos formativos de professores e que a dicotomia teoria e prática constitui-se como uma questão central da formação de professores. Em torno dela se organizam quase todas as dificuldades identificadas na formação, sendo uma delas a falta de professores no curso. Vejamos o que destaca o entrevistado:

Nós temos, um bloqueio em termos nacionais que é a contratação de professores, não é que a instituição não seja sensível à demanda, mas sabemos que no atual cenário, a contratação, para não dizer que está impossível, está impraticável. E a orientação que nós temos, considerando o cenário, é trabalhar com a demanda real, porque não dá para ficarmos criando disciplinas partindo do pressuposto de que vamos ter professores, por outro lado se nós não forcarmos essa criação da demanda a contratação não vem. (Entrevistado B).

Neste sentido, Gatti (2014) nos ajuda a refletir sobre o quanto as formas institucionais e os currículos da formação de professores merecem atenção, tendo em vista que a fragmentação formativa é clara, as generalidades observadas nos conteúdos curriculares; também, o encurtamento temporal dos cursos é constatável nas suas práticas. Isso é a grande preocupação no Curso de Pedagogia, de integrar os currículos e torná-los sensíveis à função social da escolarização.

Assegurar esta qualidade desejada é de responsabilidade, em grande medida, daquilo que o currículo, mesmo na sua dimensão prescrita, pode revelar enquanto (re)construções necessárias e possíveis de serem feitas no interior das instituições educacionais. Movimento esse que se materializa nas propostas de alterações curriculares, enquanto recomendações concretas que preveem ações permeadas pela responsabilização institucional e coletiva dos formadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as alterações curriculares do Curso de Pedagogia, podemos considerar que o atual currículo está sustentado em quatro aspectos identificados, em primeiro lugar, do processo histórico do curso de Pedagogia; em segundo lugar, a necessidade de viabilizar o atendimento aos dispositivos legais que

incorporam, de forma fragmentada, necessidades formativas que devem ser atendidas pelo curso; em terceiro lugar, pelas demandas apresentadas por estudantes e docentes que se encontram no centro do processo formativo; e, finalmente, pelas exigências do mercado de trabalho.

Esses aspectos, sem dúvida nenhuma, se justificam enquanto fatores plausíveis que ocasionam modificações / alterações no currículo de formação. No entanto, as modificações alicerçadas em cada um desses aspectos, desencadeiam consequências para as quais não podemos permanecer indiferentes.

A primeira consequência a ser evidenciada diz respeito à fragilidade no processo de consolidação do curso, uma vez que as sucessivas alterações provocam percursos formativos diferenciados, materializados em matrizes curriculares distintas para cada turma ingressante, acarretando, conseqüentemente, dificuldades na mobilidade interna dos estudantes no próprio curso.

Em segundo lugar, apontamos a existência de tensões entre os dispositivos legais que atuam como um marco regulatório - que em certa medida são desejáveis e compreensíveis - e a autonomia institucional, constitucionalmente garantida, que vê, muitas vezes o seu projeto formativo sendo afetado por determinações que impõem limitações de tempo para execução e de pessoal para a realização das mesmas.

Em terceiro lugar, reconhecemos que o processo formativo de qualquer profissional - e a formação em pedagogia não é diferente - está subjugados à lógica do mercado. Considerando que esta é instável e demanda respostas imediatas, verificamos que alterações curriculares justificadas nesta questão, torna o processo de formação superficial, sem a devida maturação necessária para o enfrentamento das exigências profissionais.

Em quarto lugar, identificamos as particulares de um curso desenvolvido no período noturno, em que "as aulas" se apresentam como principal modalidade formativa/metodológica, acentuando, por um lado, a fragmentação entre teoria e prática, e por outro lado, a ausência de outras vivências/experiências formativas, visto que, em grande medida, o contexto de atividade profissional do pedagogo(a), sobretudo o docente, está concentrado no período diurno. Neste contexto, as alterações curriculares se mostram fragilizadas por não conseguirem responder aos anseios e necessidades formativas dos futuros profissionais.

Embora no âmbito deste trabalho o "currículo prescrito" tenha assumido uma certa centralidade, queremos evidenciar que o mesmo não se reduz a uma relação de disciplinas e conteúdos que

devem ser trabalhados em um determinado tempo de integralização de um percurso de formação. Pelo contrário, afirmamos que é necessário avançar na compreensão do currículo enquanto um “projeto formativo”, enquanto um documento construtor de uma identidade profissional. Deste modo, sustentamos a posição de que sucessivas alterações curriculares podem dificultar e retardar a constituição de uma identidade formativa do próprio curso.

Assim, concluímos que as reformulações são possíveis e necessárias de serem estabelecidas quando as motivações e a execução das mesmas estiverem ao encontro do fortalecimento da identidade profissional, em diálogo com a melhoria da qualidade do curso, conseqüentemente a favor de uma formação capaz de responder, de forma competente, aos desafios do trabalho profissional no contexto contemporâneo.

Curricular changes in the Pedagogy course: the experience of the Federal University of Alfnas

ABSTRACT

This research describes the factors that caused the curricular changes of the Pedagogical Political Projects of the Undergraduate Teaching Degree in Pedagogy (presence-based classes) of the Federal University of Alfnas - UNIFAL-MG, Brasil are processed. For this, it was necessary to understand the concept of curriculum and what influences the power in this construction and also to discuss the curriculum of teacher training. As resources for the construction of information, we use documentary analysis and, later, semi-structured interview with the President of the NDE (Teaching nucleus of course structuring) and with the coordinator of Undergraduate Course. Based on the documentary analysis and the interviews mentioned, we constructed the covered trajectory by course in the construction of a pedagogical political project, highlighting how these changes occurred in order to comply with current legislation, institutional needs, and especially academic ones, facts that were evidenced during the survey.

KEYWORDS: Curriculum. Power. Teacher Training.

Alteraciones curriculares del curso de Pedagogía: la experiencia de la Universidad Federal de Alfenas

ABSTRACT

Este trabajo tiene como objetivo describir los factores que causaron las alteraciones curriculares de los Proyectos Político/Pedagógicos del Curso de Pedagogía (presencial) de la Universidad Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, Brasil. Para alcanzar esta finalidad, fue necesario comprender el concepto de currículo y también cuales fueron las influencias del poder durante la elaboración de los, procurando discutir, también, el currículo de la formación de profesores. Como recursos metodológicos, para el levantamiento de las informaciones, utilizamos el análisis documental y, posteriormente, la entrevista semiestructurada, con el presidente responsable del Núcleo Docente Estructurante (NDE), y con el coordinador del curso, teniendo como propósito conocer e indagar el alcance de las propuestas curriculares de tales. A partir del tratamiento de las informaciones recopiladas, fue construido el camino trazado en la construcción del proyecto político/pedagógico, destacando como esas alteraciones ocurrieron de forma que vinieran a atender la legislación vigente, las necesidades institucionales y, principalmente, de los alumnos, hechos puntuales que fueron evidenciados durante la investigación.

PALABRAS CLAVE: Currículo. Poder. Formación de Profesores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. Dias da. Análise Qualitativa de Dados de entrevista: uma proposta. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, n.2, p. 61-69, fev./jul. 1992.

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editoras, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Seção 1. p. 1. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº776/1997**. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF, 3dez. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf. Acesso em: 17 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001 (2001a). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 17 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº583/2001**. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF, 4 abr. 2001 (2001b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5**, de 13 de dezembro de 2005. Brasília, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11 2006 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 17 out. 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GASPAR, M. I.; ROLDÃO, M. C. **Elementos do desenvolvimento curricular**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GATTI, A. B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Cadernos Cedes. Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 11/05/2016.

GATTI, A. B. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as Licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n. 100, p. 33-46. fev. 2014.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. 8 ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PACHECO, J. A. **Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto Editora: Portugal, 2005.

ROLDÃO, M. C. **Gestão Curricular: Fundamentos e práticas**. Colibri Artes Gráficas, Lisboa, 1999.

ROLDÃO, M. C. A formação como projeto. In: CAMPOS, B. P. (Org.). **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior**. Porto: Porto Editora, 2001.

SACRISTAN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SACRISTAN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. Pedagogia: O espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SILVA, A. C. R.; PACHECO, J. A. Organização curricular por competências no ensino superior: dificuldades e possibilidades. **Actas do Colóquio sobre Questões Curriculares**, 3, Braga, 2005. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/352.pdf>. Acesso em 02/11/2015.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; BRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2004.

UNIFAL-MG. Universidade Federal de Alfenas. **Relatório de Avaliação de Reconhecimento do Curso de Pedagogia**. Alfenas: UNIFAL-MG, 2011.

Recebido: 1 ago. 2019

Aprovado: 12 nov. 2019

DOI: 10.3895/rtr.v5n0.10436

Como Citar: FELÍCIO, H. M. S.; SILVEIRA, V. M. B. V. Alterações curriculares do curso de Pedagogia: a experiência da Universidade Federal de Alfenas. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 5, e2010436, p. 1-23, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Helena Maria dos Santos Felício

Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, Minas Gerais, Brasil.

Direito Autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

