

DA ESTRUTURA NORMATIVA AO PROFISSIONAL REAL: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO EDUCADOR NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFCG

José Casimiro Gomes¹; Isamarç Gonçalves Lôbo²

¹Graduando em História, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Nazarezinho, Paraíba, Brasil. jose.casimiro@estudante.ufcg.edu.br

²Professor Doutor, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Cajazeiras, Paraíba, Brasil. isamarç.goncalves@professor.ufcg.edu.br

RESUMO

Este artigo analisa as reformas curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia (2009) do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG), tomando como indicadores a carga horária total e o sistema de pré-requisitos. A partir da análise documental do Projeto Pedagógico de Curso e do contraste com as críticas ao modelo vigente desde 1979, identifica-se a passagem de uma concepção de professor-especialista, centrada no domínio de conteúdos disciplinares e no estágio como apêndice final, para o projeto de um professor-pesquisador, ancorado na institucionalização da pesquisa e na integração entre saberes específicos e pedagógicos. Argumenta-se, contudo, que tais mudanças não configuram ruptura absoluta, mas sobreposição de camadas curriculares, expressando um campo de disputas entre projetos formativos. A conclusão problematiza a distância entre o prescrito e o realizado, sustentando que o valor do PPC reside menos em sua eficácia imediata e mais em sua capacidade de inscrever no currículo problemas e demandas historicamente invisibilizados no contexto do sertão paraibano.

Palavras-chave: Currículo; Formação de professores; CFP/UFCG; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Em 1979, a Resolução nº 62/79 criou o Campus V em Cajazeiras com a proposta de que o novo Centro de Formação de Professores (CFP) desenvolvesse atividades de ensino, pesquisa e extensão. A promessa, porém, era mais antiga: remontava a 1970, quando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC) já se anunciava como espaço de produção de conhecimento. Trinta e nove anos depois, em 2009, o novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia insistia na necessidade de "superar uma perspectiva de mera reprodução do conhecimento em prol de elaboração, produção de conhecimentos".

Entre 1979 e 2009, três décadas se passaram. Décadas em que o CFP formou milhares de professores para o sertão paraibano, cearense e potiguar; em que o país se redemocratizou, a LDB 9.394/96 foi promulgada e as Diretrizes Curriculares Nacionais foram editadas. Décadas, também, em que a promessa de articular ensino, pesquisa e extensão nunca se realizou plenamente. Este estudo parte de uma pergunta: o que mudou, entre 1979 e 2009, no currículo de Pedagogia do CFP? A pergunta desdobra-se em outra: essas mudanças são meras atualizações técnicas ou revelam projetos distintos de formação docente? A hipótese inicial supunha que o currículo de 1979 materializava o modelo do professor-especialista, com formação pedagógica reduzida a apêndice final, e que o PPC de 2009, ao incorporar as Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002, teria operado ruptura inequívoca em direção ao professor-reflexivo e pesquisador.

Os documentos, porém, contaram história mais complexa. Não houve substituição linear, mas sobreposição de camadas curriculares. O currículo de 2009 reescreveu o de 1979 por cima, mantendo tensões não resolvidas. A carga horária cresceu 855 horas, mas parte do acréscimo foi alocada em eixos cuja implementação dependia de condições materiais que o CFP nunca consolidou plenamente. A pesquisa tornou-se obrigatória em instituição com frágil cultura investigativa. O estágio foi ampliado, mas persiste a distância entre prescrito e realizado. Esta tensão, entre estratégia normativa e táticas cotidianas, entre promessa e ausência, constitui o objeto da pesquisa. Não se trata de avaliar o currículo como documento técnico, mas de tomá-lo como artefato histórico, como inscrição de controvérsias, e perguntar: que projetos de formação docente esse currículo materializa?

O curso de Pedagogia, criado pela Resolução CONSUNI/UFPB nº 294/79 e regulamentado pela Resolução CONSEPE/UFPB nº 01/84, trazia em seu DNA a tensão que marcou a identidade do pedagogo no Brasil: oscilação entre formação do "especialista" (supervisor, administrador) e do "professor polivalente". Nos anos 1980/90, o CFP formou

majoritariamente administradores e supervisores. Apenas em 2004 extinguiu-se a habilitação em Administração Escolar, instituindo-se a Docência nas Séries Iniciais, em alinhamento tardio às novas Diretrizes.

Para operacionalizar a análise, elegeram-se dois indicadores: carga horária total e sistema de pré-requisitos. O currículo de 1979/80 totalizava 2.355 horas; o PPC de 2009, 3.210 horas. O acréscimo de 855 horas, equivalente a um ano letivo, exige investigar onde foram alocadas: na ampliação de conteúdos específicos? Na institucionalização da pesquisa? Na reestruturação dos estágios? Na incorporação de novos temas (Educação Inclusiva, Relações Étnico-Raciais, Tecnologias)?

O sistema de pré-requisitos revela a concepção de conhecimento subjacente. Cadeias longas indicam visão cumulativa e hierárquica; cadeias curtas podem sinalizar flexibilidade ou fragmentação. Nas licenciaturas, acrescenta-se a posição das disciplinas pedagógicas no fluxograma: concentradas ao final, como apêndice, ou distribuídas como eixo transversal? A resposta revela a relação entre "saber o quê" e "saber como". A análise organiza-se em duas partes: primeira, comparação das matrizes de 1979/80 e 2009; segunda, síntese interpretativa sobre a distância entre currículo prescrito e realizado.

O CURRÍCULO COMO ESTRATÉGIA: ANÁLISE COMPARATIVA DAS MATRIZES DE 1979/80 E 2009

➤ O acesso às fontes e seus limites

Antes de proceder à análise propriamente dita, é necessário explicitar as condições de produção desta pesquisa e, sobretudo, os limites documentais com os quais se debateu. Para a análise do currículo vigente na década de 1980, contou-se com acesso parcial aos documentos originais. O Prof. Dr. Isamar Gonçalves Lôbo, docente da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais e orientador desta pesquisa, forneceu cópias digitalizadas da Resolução CONSEPE/UFPB nº 37/80 (Pedagogia), bem como dos pareceres de reconhecimento do curso. Tais documentos, contudo, encontram-se em avançado estado de deterioração. A ausência de uma política sistemática de preservação documental no Centro de Formação de Professores ao longo das décadas de 1980 e 1990 resultou na degradação física de parte significativa do acervo institucional. As cópias digitalizadas, embora legíveis em trechos, apresentam borrões e ilegibilidades que impossibilitam a consulta direta e integral dos textos normativos.

Diante dessa limitação, a caracterização do currículo inicial apoiou-se em um cruzamento de fontes secundárias e primárias indiretas: os relatórios institucionais do CFP/UFPB que

descrevem, em anexos, as matrizes em vigor; os pareceres de reconhecimento dos cursos publicados, que citam extensamente as resoluções originais; e a transcrição paleográfica de parte desses documentos realizada a partir do acervo digitalizado disponível na Secretaria Geral do CFP/UFCG.

Assume-se, portanto, que a descrição aqui apresentada é uma reconstituição baseada nessas fontes, e não o resultado da consulta direta aos documentos originais em sua integralidade. Esta operação encontra respaldo no que Aróstegui (2006, p. 112-115) define como "crítica de fontes" em situações de precariedade documental: um exercício de interpretação histórica que assume seus limites e os explicita, extraindo de fontes secundárias e vestígios indiretos as informações necessárias à análise.

Para o período de 2009, ao contrário, o acesso foi pleno. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2009) encontra-se digitalizado e disponível nos arquivos da Pró-Reitoria de Graduação da UFCG e foi analisado em sua integralidade. As tabelas e fluxogramas que compõem este estudo foram extraídos diretamente desse documento.

Esta assimetria documental, acesso indireto e fragmentado para 1979/80, acesso direto e integral para 2009, impõe cautelas metodológicas. A descrição do currículo inicial é, por força das condições materiais, mais genérica e dependente de mediação; a do currículo recente, mais precisa e autônoma. Tal limitação, contudo, não invalida a análise comparativa, desde que explicitada e assumida como parte das condições de produção do conhecimento histórico.

➤ O que está em jogo quando se analisa um currículo?

Um leitor não familiarizado com os estudos curriculares poderia perguntar: o que importa, afinal, que um curso tenha 2.355 ou 3.210 horas? Que diferença faz se uma disciplina é pré-requisito para outra ou não? Não seriam esses detalhes burocráticos, próprios de resoluções que poucos leem e menos ainda compreendem? A hipótese que orienta esta análise é a de que tais detalhes são, precisamente, o lugar onde os projetos de formação se materializam. Um currículo não é apenas uma lista de disciplinas. É, como propõe Sacristán (2000, p. 17), "uma prática que tem lugar nos centros de ensino, com a participação de professores e alunos, e que é resultado de um processo dinâmico de adaptação e negociação". Mas antes de ser prática, o currículo é prescrição. É um artefato normativo que estabelece, no papel, o que deve ser ensinado, por quanto tempo, em que ordem. É nesse caráter prescritivo que ele se oferece à análise histórica.



A organização sequencial do currículo, materializada nas cadeias de pré-requisitos, expressa uma epistemologia subjacente: a crença de que o conhecimento se constrói de forma cumulativa e hierárquica. Como argumenta Sacristán (2013, p. 45-48), "a ordem dos conteúdos no currículo não é neutra; ela reflete uma determinada concepção sobre como se aprende e sobre o que é mais fundamental ou mais complexo". A carga horária total é o indicador mais imediato do tempo de formação. Uma carga maior pode indicar, idealmente, uma formação mais densa. Pode, também, indicar ineficiência, retenção, dificuldade de integralização. Pode ser o resultado de exigências legais que acrescentam componentes sem eliminar os existentes, o "currículo conglomerado". A questão não é apenas quantas horas, mas onde elas foram alocadas.

O sistema de pré-requisitos é o indicador mais refinado da concepção de conhecimento subjacente ao currículo. Uma cadeia longa de pré-requisitos revela uma visão cumulativa e hierárquica. O conhecimento é concebido como escada: cada degrau sustenta o próximo. Uma estrutura com poucos pré-requisitos pode indicar flexibilidade ou fragmentação. É preciso analisar não apenas a quantidade de pré-requisitos, mas sua qualidade: que disciplinas se conectam? Essas conexões são intra-área ou interdisciplinares?

No caso específico dos cursos de licenciatura, um terceiro indicador se acrescenta: a posição das disciplinas pedagógicas no fluxograma. Elas estão concentradas no final do curso, como apêndice da formação específica? Ou distribuídas ao longo de todo o percurso, como eixo transversal? A resposta revela a concepção da relação entre "saber o quê" e "saber como". No primeiro caso, a docência é vista como aplicação posterior do conhecimento adquirido; no segundo, como dimensão constitutiva da identidade profissional.

➤ O modelo anterior: vestígios e inferências

Os documentos que instituíram o novo currículo de Pedagogia em 2009 são explícitos quanto àquilo que pretendem superar. Suas justificativas, diagnósticos e críticas desenham, por contraste, o retrato do modelo de formação que os precedeu. É desse contraste entre o que o novo PPC afirma e o que ele rejeita que se pode reconstituir, ainda que indiretamente, as linhas gerais do currículo vigente no CFP desde sua criação até meados dos anos 2000.

O PPC de Pedagogia de 2009 aprofunda essa crítica e a situa historicamente. Ao reconstituir a trajetória do curso, o documento registra que, entre 1980 e 2004, a formação no CFP "oscilava entre a preparação de especialistas em gestão escolar e a formação genérica de professores polivalentes, sem que houvesse uma identidade clara do pedagogo como docente" (UFCEG/CFP,

2009, p. 5). A crítica à fragmentação é contundente: "as habilitações em Administração Escolar e Supervisão Escolar formavam blocos isolados, com pouca ou nenhuma articulação com o núcleo comum" (UFCG/CFP, 2009, p. 6). Em outras palavras, o curso não formava um profissional, mas dois: o educador (que cursava os fundamentos) e o técnico (que aprendia as ferramentas de gestão). Essas duas dimensões caminhavam em paralelo, sem encontrar pontos de interseção.

A análise das resoluções que fixaram o currículo de 1979/80 confirma, em seus termos, o diagnóstico crítico do PPC de 2009. A Resolução CONSEPE/UFPB nº 37/80 e sua regulamentação posterior (Resolução nº 01/84) instituíram as habilitações em Administração Escolar e Supervisão Escolar como núcleo da formação, destinando a elas 915 horas, cerca de 38,9% da carga total de 2.355 horas. O núcleo comum, embora sequencialmente organizado (Psicologia da Educação I → II → Didática), não estabelecia articulação obrigatória com as disciplinas das habilitações, que formavam blocos estanques. O estágio, quando existia como componente autônomo, aparecia nos períodos finais, definido nos documentos como "momento de aplicação" dos conhecimentos teóricos (UFPB/CONSEPE, 1979, Resolução nº 46/79; UFPB/CONSEPE, 1980, Resolução nº 37/80; UFPB/CONSEPE, 1984, Resolução nº 01/84).

O que esses diagnósticos revelam, em conjunto, é a presença, no CFP, de um modelo de formação de longa duração, cujas raízes remontam à própria estruturação das licenciaturas no Brasil. A separação entre teoria e prática, com a formação pedagógica concentrada ao final do curso, corresponde ao que Libâneo (1990, p. 22-25) criticava como herança do "modelo da racionalidade técnica", no qual o professor é visto como mero aplicador de metodologias sobre um conteúdo já consolidado. Para o autor, "a didática, quando reduzida a um receituário de técnicas dissociadas dos conteúdos específicos, esvazia-se de sentido e perde sua função formativa" (LIBÂNEO, 1990, p. 24).

Trata-se de um modelo que a literatura especializada, como discutem Libâneo (1990) e Sacristán (2013), convencionou chamar de "racionalidade técnica": a crença de que o domínio do conhecimento disciplinar é condição suficiente para o exercício da docência, cabendo à formação pedagógica apenas o papel de "aplicar" metodologias sobre um conteúdo já consolidado. Nessa concepção, a prática é exterior à teoria, ela vem depois, como consequência, não como parte constituinte do aprender a ser professor.

É importante notar, contudo, que esses vestígios, desarticulação, concentração do estágio, ausência de pesquisa, fragmentação entre núcleo comum e habilitações, não descrevem o currículo anterior em seus detalhes. Eles não nos dizem, por exemplo, qual era exatamente a

carga horária destinada à formação pedagógica na Pedagogia de 1984. Eles dizem algo, porém, talvez mais relevante: nomeiam os problemas estruturais que se pretendia superar. E, ao nomeá-los, revelam os princípios organizadores do currículo que se queria deixar para trás: a hierarquia do conhecimento específico sobre o pedagógico; a externalidade da prática em relação à teoria; a cisão entre os diferentes campos que compõem a identidade profissional do professor. Esses princípios são exatamente o alvo das transformações introduzidas em 2009. O novo currículo não é apenas uma atualização normativa; é uma resposta a esses problemas. Compreender o que se criticava é, portanto, condição para compreender o que se propôs.

➤ O professor-pesquisador e a promessa da integração

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2009) foi elaborado sob o impacto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais. A Resolução CNE/CP nº 1/2002 instituiu as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica; a Resolução CNE/CP nº 2/2002 fixou a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura — 2.800 horas, no mínimo, assim distribuídas: 1.800 horas de conteúdos curriculares científico-culturais, 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio curricular supervisionado, 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

O CFP/UFCG, contudo, foi além do mínimo legal. O PPC de Pedagogia de 2009 totaliza 3.210 horas. Esse acréscimo de 410 horas acima do exigido não é trivial. Ele representa uma escolha institucional consciente, documentada nas justificativas do projeto. O PPC de Pedagogia de 2009 representa uma ruptura identitária em relação ao currículo anterior. A primeira e mais significativa mudança é a extinção da habilitação em Administração Escolar.

O curso de Pedagogia do CFP deixa de formar "especialistas em gestão" para formar, exclusivamente, docentes para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A Resolução CNE/CP nº 1/2006 é clara: a docência é a base identitária do curso; as demais funções, gestão, planejamento, coordenação, orientação, são desdobramentos da formação docente, não habilitações paralelas. O pedagogo não é, antes de tudo, um administrador ou um supervisor que eventualmente pode dar aulas; ele é, essencialmente, um professor. A gestão é uma especialização da docência, não uma profissão paralela.

A carga horária total do curso é fixada em 3.210 horas, assim distribuída:

EIXO	CARGA HORÁRIA	% DO TOTAL
Núcleo de Estudos Básicos (formação comum)	2.805 h	87,4%

Núcleo de Aprofundamento (EJA ou Gestão)	300 h	9,3%
Núcleo de Estudos Integradores (atividades complementares)	105 h	3,3%

Fonte: PPC de Pedagogia/UFCG (2009, p. 16). Elaboração própria.

O PPC de 2009 institui duas áreas de aprofundamento: Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Gestão de Processos Educativos. Cada área corresponde a 300 horas de disciplinas específicas, cursadas nos períodos finais do curso.

A escolha da EJA não é arbitrária. O documento justifica-a com dados concretos, o que é raro em documentos dessa natureza:

Em 2006, dos 8.878 alunos que integraram o Sistema Municipal de Ensino de Cajazeiras, 1.425 eram alunos da EJA, número superior ao atendimento em Educação Infantil, que foi de 1.096 alunos. Houve um aumento da população alfabetizada, de 59,7% em 1991 para 75% em 2006 (UFCG/CFP, 2009, p. 7).

Este é um momento precioso nos documentos curriculares: a justificativa sociológica para uma escolha pedagógica. O curso não cria uma área de aprofundamento em EJA porque é "moderno" ou porque a legislação federal exige. Cria porque há demanda real, diagnosticada, mensurada, traduzida em números. A Secretaria Municipal de Educação de Cajazeiras informa: há mais alunos na EJA do que na Educação Infantil. O CFP, mais uma vez, responde ao seu território. Não forma professores para um aluno abstrato, universal; forma professores para crianças, jovens e adultos concretos, que vivem no sertão da Paraíba, que estudam em escolas públicas municipais, que têm nomes, idades, histórias.

A análise dos pré-requisitos no currículo de Pedagogia de 2009 revela um movimento significativo. A cadeia sequencial do núcleo comum é mantida e explicitada no fluxograma:

1º período: Psicologia da Educação I (60h)
2º período: Psicologia da Educação II (60h) [pré: Psicologia I]
3º período: Didática (60h) [pré: Psicologia II]

A lógica aqui é a mesma de 1984: fundamentar psicologicamente a prática docente antes de abordar os métodos de ensino. Não se trata de uma ruptura, mas de continuidade. O que muda não é a estrutura básica, mas o que se acrescenta a ela.

A grande novidade está na articulação entre as disciplinas do núcleo básico e as áreas de aprofundamento, mediada pelos estágios. O PPC de 2009 estabelece que:

"Educação Inclusiva (60h) é pré-requisito para Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (150h)."

"Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II (90h) tem como pré-requisito Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I (90h)."

"Língua Brasileira de Sinais II – LIBRAS II (30h) tem como pré-requisito LIBRAS I (30h)."

(Fonte: PPC de Pedagogia/UFCG, 2009, fluxograma p. 21-24)

A exigência de que Educação Inclusiva seja pré-requisito para o estágio final sinaliza, de forma inequívoca, que a perspectiva inclusiva não é um tópico isolado, uma "disciplina a mais" na grade. É uma lente que deve orientar toda a prática docente. Não se pode estagiar, não se pode efetivamente ensinar sem saber como incluir crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades. A mensagem é inescapável e, em sua contundência, revela o quanto a formação anterior silenciava sobre essa dimensão.

➤ **Síntese interpretativa: dois projetos em disputa**

O Projeto Pedagógico de 2009 materializa uma concepção de formação docente radicalmente distinta daquela que, segundo os próprios documentos, vigorou no CFP desde sua criação. No modelo anterior, o currículo organizava-se em torno do domínio dos conteúdos disciplinares, concebidos como um corpus estável, hierarquicamente estruturado, a ser transmitido. A formação pedagógica era externalizada, um apêndice acrescido ao final do curso, não um eixo estruturante. A pesquisa era uma atividade periférica, quando existente, dependente da iniciativa individual de docentes ou discentes. Os pré-requisitos, organizados em cadeias sequenciais, refletiam uma visão cumulativa do conhecimento: primeiro os fundamentos, depois as aplicações; primeiro o conteúdo, depois o ensino; primeiro a teoria, depois a prática.

No modelo que emerge em 2009, o currículo amplia-se, não apenas em carga horária, mas em escopo e função, para incorporar novos eixos. A prática deixa de ser um momento terminal e torna-se componente curricular distribuído ao longo do curso. O estágio desdobra-se em processo longitudinal. A pesquisa, antes facultativa, torna-se obrigatória e sistematizada, com

disciplinas específicas e trabalho de conclusão. A formação pedagógica penetra todo o currículo, articulando-se aos conteúdos específicos por meio de uma nova lógica de pré-requisitos, agora interdisciplinares.

O conhecimento disciplinar, contudo, não desaparece. O que muda não é o peso, mas a função. O conhecimento deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser mobilizado como recurso para a ação docente. A pergunta que orientava o currículo anterior era: "o que o professor precisa saber?". A pergunta que orienta o novo currículo é: "o que o professor precisa saber para ensinar?". Essa mudança de pergunta implica uma transformação epistemológica. Como defende Becker (2012, p. 87), "a epistemologia do professor não é um dado natural, mas uma construção que pode e deve ser transformada ao longo da formação". O professor-pesquisador não é apenas aquele que domina conteúdos, mas aquele que se assume como construtor de conhecimento sobre sua própria prática, uma posição que o currículo de 2009 buscou, ainda que parcialmente, institucionalizar.

É importante notar, contudo, que esse novo modelo não se implanta sobre uma tábula rasa. Ele convive com o anterior, sobrepõe-se a ele, tensiona-o. O currículo de Pedagogia de 2009 não abandona completamente a formação em gestão; ele a transforma em "área de aprofundamento", subordinada à docência, mas ainda presente. Essa sobreposição não é um defeito de execução, uma inconsistência lógica a ser corrigida. É, antes, a materialização, no papel, de um campo de disputas. Projetos distintos de formação docente, o do especialista transmissor e o do pesquisador reflexivo, coexistem, nem sempre harmonicamente, no mesmo documento. O PPC não é um monumento monolítico, mas um palimpsesto: nele se podem ler, sobrepostas, as camadas de diferentes concepções, diferentes tempos históricos, diferentes acordos provisórios. A reforma de 2009 não é um ponto de chegada, mas um ponto de passagem. Ela não resolve as tensões; ela as inscreve no papel, tornando-as visíveis.

A análise aqui empreendida buscou identificar essas camadas e nomear os projetos que as produziram. Resta saber, agora, como esses projetos, inscritos no papel, efetivaram-se (ou não) na prática cotidiana do CFP. Um currículo não é apenas um documento; é também um conjunto de práticas, de agentes, de resistências, de táticas. A distância entre o prescrito e o realizado é, talvez, o objeto mais fascinante e mais difícil da pesquisa educacional. Esta questão, contudo, extrapola os limites documentais deste estudo e aponta para investigações futuras, investigações que, espera-se, possam partir do que aqui se construiu.

CONCLUSÃO

Em 1979, a Resolução nº 62/79 criou o CFP com a promessa de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão. Trinta anos depois, o PPC de Pedagogia (2009) insistia na necessidade de "superar a mera reprodução do conhecimento em prol da produção de conhecimentos". A análise revelou transformações inegáveis: ampliação da carga horária, institucionalização da pesquisa, reconfiguração do estágio, criação de áreas de aprofundamento ancoradas em demandas locais, rearticulação dos pré-requisitos. A extinção da habilitação em Administração Escolar e a afirmação da docência como núcleo identitário enterram, no papel, três décadas de formação orientada para o "especialista em gestão".

Os PPCs são, contudo, documentos de intenções. Dizem o que deveria ser, não o que efetivamente foi. A pesquisa obrigatória tornou-se componente curricular, mas em instituição com frágil cultura investigativa. A Educação Inclusiva tornou-se pré-requisito, mas em curso que, até 2009, não oferecia disciplina obrigatória sobre Libras. É nesse sentido que a noção de tática, em Certeau (1998, p. 97-101), ilumina o que os PPCs não capturam: as artes de fazer dos sujeitos concretos que, no cotidiano, desviam e subvertem as estratégias prescritas. O currículo real é sempre palimpsesto de intenções e resistências. Os PPCs operam no plano da estratégia; ignoram a tática, e não poderiam deixar de ignorá-la. O problema é que, ao fazê-lo, criam a ilusão de que prescrever é realizar.

Isto não significa que sejam irrelevantes. Um documento normativo pode criar condições de possibilidade para a transformação. Antes de 2009, a EJA não era área de aprofundamento no curso de Pedagogia. Depois, ganhou status curricular, justificada por dados concretos da realidade local, 1.425 alunos na EJA contra 1.096 na Educação Infantil. A EJA entrou no currículo e, ao entrar, tornou-se visível, nomeável, disputável. É nesse sentido que o PPC de 2009 representa um ponto de inflexão. Não porque realizou a promessa de 1979, mas porque a reescreveu, trinta anos depois, em outros termos. Se essa imagem encontrará correspondência na realidade, se o currículo prescrito se converterá em realizado, são questões que só o tempo poderá responder. Este estudo reconstituiu a promessa. Que outros investiguem sua realização.



REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Tradução Andréa Dore. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. São Paulo: Penso, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Centro de Formação de Professores. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Cajazeiras: UFCG, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 37/80**, de 25 de agosto de 1980. Fixa o currículo do curso de Pedagogia. João Pessoa: UFPB, 1980.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Universitário. **Resolução nº 62/79**, de 1º de agosto de 1979. Cria o Campus V e autoriza a implantação do Centro de Formação de Professores. João Pessoa: UFPB, 1979.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Universitário. **Resolução nº 294/79**, de 1º de agosto de 1979. Cria o curso de Pedagogia no Campus V. João Pessoa: UFPB, 1979.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 01/84**, de 9 de novembro de 1984. Regulamenta o currículo do curso de Pedagogia. João Pessoa: UFPB, 1984.