

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

HELANE CIBELE DO NASCIMENTO CAMPOS

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UFPA E NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**

BELÉM

2009

HELANE CIBELE DO NASCIMENTO CAMPOS

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UFPA E NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – Mestrado Acadêmico – vinculado à Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores, como exigência à obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage.

**BELÉM
2009**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –

Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Instituto de Ciências da Educação/UFPA, Belém-PA

Campos, Helane Cibele do Nascimento.

A identidade profissional do pedagogo no curso de pedagogia da UFPA e nas diretrizes curriculares Nacionais: aproximações e distanciamentos; orientador, Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage. _ 2009.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

1. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação – Currículos. 2. Professores – Formação – Belém (PA). 3. Currículos - Brasil. I. Título.

CDD - 21. ed.: 378.199098115

HELANE CIBELE DO NASCIMENTO CAMPOS

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UFPA E NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – Mestrado Acadêmico – vinculado à Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores, como exigência à obtenção do título de Mestre em Educação.

Avaliado em: ____/____/____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage – Orientador – UFPA

Profª Dra. Cely do Socorro Costa Nunes – 1º Examinador – UEPA

Profª Dra. Olgaíses Maués – 2º Examinador – UFPA

Dedico este trabalho aos meus alunos da Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira da turma Sabiá (2008 e 2009), que diariamente contribuem com a construção e a consolidação de minha identidade profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela conclusão de mais uma etapa importante da minha vida!

Ao meu orientador Prof. Salomão Mufarrej Hage que oportunizou o diálogo acerca das minhas idéias de modo simples e humano, demonstrando sabedoria na condução da orientação e no desenvolvimento desta pesquisa. Sua contribuição foi inestimável, obrigada!

Às professoras Olgaíses Maués e Cely Nunes por terem aceitado participar da banca de defesa.

À professora Arlete Camargo (GEPES/UFPA) que esteve sempre acessível ao diálogo quando precisei.

Às professoras Ana Rosa Brito (ANFOPE), Maria Bernadete (PROEG/UFPA), Maria Olinda (UFPA) que me receberam para dialogar sobre as questões relativas a esta pesquisa.

À minha amiga Lorena Mourão que esteve me apoiando em momentos muito significativos de forma muito fraterna. Nunca vou esquecer!

Ao meu mais novo amigo Eduardo Ramos que esteve muito presente nos momentos conclusivos deste trabalho, deixando suas marcas nesta pesquisa e na minha vida!

Ao meu amigo Carlos Eduardo Leite de Souza que fez parte da construção deste trabalho ao ler e debater comigo alguns dos meus textos!

Aos amigos valiosos que fiz no decorrer do curso de mestrado: Heloisa, Tati, Gerlândia, Waldir, Anahyr, Edilene, Cristiano, Zaira, Sérgio, Cristiane, Lina Gláucia e Rildo, pelas trocas de idéias e amizade sempre!

Aos amigos queridos que me acompanham desde a graduação: Ana Cláudia, Daniele, e Júnior (Raimundo Sérgio), por todo o carinho que existe entre nós!

Aos amigos e colegas da Escola Bosque que também fizeram parte dessa etapa: Edinilza; Edineide, Adilton; Marcílio, André, Dilceli e Ana, pelas horas simples, mas de grande valor, em que estive na companhia de vocês!

Ao Marcelo Oliveira por estar sempre disposto em fazer a manutenção do computador nas horas em que precisei. Obrigada pela sua competência e ética profissional.

À minha mãe, Maria de Jesus, que sempre acreditou e apostou nos meus sonhos!

Ao meu pai, Mário Daibes, que me ensina ser simples a cada encontro!

A toda a minha família (meus irmãos Carla e Márcio; meus sobrinhos Amanda, Vitória e Vinícius), por todo carinho!

A nova família que ganhei em Icoaraci: D. Ana e Analice, pelo acolhimento diário!

[...] E escrever é sempre um ato de existência. Quando se escreve conta-se o que se é. Parece que se inventa, mas não: vive-se. Parece que se cria, mas na verdade aproveita-se. A história como que está pronta dentro da gente. É como a pedra bruta, da qual o escultor tira os excessos. O que sobra é a obra [...]. (ROCHA, p.20, 1983)

RESUMO

Esta pesquisa investiga a proposta de identidade profissional do atual Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (*Campus* Belém), entrecruzando, de um lado com a identidade profissional indicada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, homologadas em 2006, e buscando, de outro lado, identificar as aproximações e os distanciamentos existentes entre as proposições identitárias presentes nessas orientações curriculares. O estudo permitiu investigar acerca da identidade profissional que faz parte de minha própria constituição identitária, a partir de meu ingresso no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, além de contribuir para a discussão sobre as orientações curriculares dos cursos de Pedagogia no Brasil, e, desse modo, fortalecer o conjunto de estudos, já realizados e em processo de investigação no Instituto Ciências da Educação da UFPA, sobre o Curso de Pedagogia - somando-se aos esforços empreendidos por outros pesquisadores brasileiros e associações profissionais que investigam sobre a identidade profissional do Pedagogo. O percurso teórico e metodológico dessa pesquisa teve sua inspiração nas categorias apresentadas por Dubar - tais como identidade profissional de base, identidade herdada e identidade visada - sendo desenvolvido através da coleta e análise de documentos relacionados às duas orientações curriculares em questão, visando identificar as aproximações e os distanciamentos entre as propostas de identidade profissional assumida no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia na UFPA e indicada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Para a sistematização do material coletado, foram selecionados eixos de análise que apresentam aspectos importantes para a construção da identidade profissional do pedagogo, quais sejam: Perfil do licenciado Pedagogo, Organização Curricular, e Duração do Curso. Em cada um desses eixos procurou-se identificar as aproximações e os distanciamentos entre ambas as orientações curriculares em análise nesse estudo, refletindo sobre aspectos importantes como: docência, gestão, e *locus* de formação do profissional Pedagogo, e suas reconfigurações no contexto das políticas educacionais vigentes.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade Profissional, Curso de Pedagogia, Diretrizes Curriculares.

ABSTRACT

This research focuses on the proposal of the current Pedagogic political project's professional identity of the Universidade Federal do Pará (Campus Belém), relating it with the professional identity which is indicated in the Diretrizes Curriculares Nacionais for the Education course, that happened in 2006, and trying to identify the similarities and the distances that exist among the presents proposals of identity in these curriculos orientations. The study could investigate the identity that professional makes part of, my own identity constitution, from my own admission in Education course at Universidade Federal do Pará, it contributes to the discussion about curriculos orientations of the Education courses in Brazil, and in this way, it strengthens the set of studies which have already been carried out and in the process of the investigation at Instituto de Ciências da Educação da UFPA, about Education course – it not only added the efforts undertook but others Brazilian researchers and professional associations that investigate about the professional identity of the Educationalist. The methodological and theoretical route of this research got its inspiration in the presented categories by Dubar – like: professional identity of the base, inherited identity and focus identity – it has been developed through the collection and analysis of the documents which are related to the two curriculos that are mentioned, orientations aiming identity in the Projeto Político Pedagógico of the Education course of UFPA and indicated in the Diretrizes Curriculares Nacionais of the Education course. For the summary, I selected paths of the collected material, I selected paths of the construction of the professional identity of the Educationalist's profile, the curriculo organization; and the course duration. In each of these pathes I tried to identify the similarities and distances between both curriculo orientations in analysis in these study, I reflected about important aspects like: teaching, management, and locus of the formation of the Educationalist professional and his reconfigurations in the context of the present educational politics.

Key Words: Professional Identity, Education Course, Diretrizes Curriculares.

LISTA DE TABELAS

QUADRO 01	Ações da sociedade política e da sociedade civil no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores e DCNP -1996 a 1999	50
QUADRO 02	As Propostas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e da Comissão de Especialista do Ensino de Pedagogia sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais	56
QUADRO 03	Perfil do Licenciado em Pedagogia no Curso de Pedagogia da UFPA (Campus Belém) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil	78
QUADRO 04	Propostas Para a Enucleação Curricular no Curso de Pedagogia da UFPA (Campus Belém) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil	85
QUADRO 05	Duração do Curso de Pedagogia no Curso de Pedagogia da UFPA (Campus Belém) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil	96

LISTA DE SIGLAS

ANPAE- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ABMES - Associação de Mantenedores do Ensino Superior
CED – Centro de Educação
CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEEP - Comissão de Especialistas de Ensino da Pedagogia
CEFP – Comissão de Especialista de Formação de Professores
CFE - Conselho Federal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CEB - Câmara da Educação Básica
CES - Câmara da Educação Superior
CP - Conselho Pleno
CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSEP/UFPA – Conselho Superior de Ensino e Pesquisa
DCN'S - Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FORUMDIR - Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
GT - Grupo de Trabalho
GEPES – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior
ICED – Instituto de Ciências da Educação
IES - Instituição de Ensino Superior
ISE - Instituto Superior de Educação.
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SESU - Secretaria de Educação Superior
SEF - Secretaria de Ensino Fundamental
SEB - Secretaria de Educação Básica

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

UFPA - Universidade Federal do Pará

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

USP - Universidade de São Paulo

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEG – Pró-reitoria de Ensino de Graduação

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1- O MOVIMENTO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO - A Identidade Herdada	21
1.1- A identidade profissional do Pedagogo no Curso de Pedagogia no Brasil	21
1.2- A identidade profissional do Pedagogo no Curso de Pedagogia da UFPA	33
2- O MOVIMENTO DE REFORMA CURRICULAR NACIONAL E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA - A Identidade Visada	43
2.1- O Caminho percorrido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil	44
2.2- As propostas de identidade encaminhadas pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação e Comissão de Especialista do Ensino de Pedagogia	53
3 - A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA CAMPUS BELÉM, FRENTE A DEFINIÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA	62
3.1- A investigação sobre a categoria Identidade	62
3.2- A categoria Identidade nas pesquisas que versam sobre o Profissional da Educação	69
3.3- O projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPA e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia no Brasil: aproximações e distanciamentos	76
3.3.1- Perfil do licenciado em pedagogia	77
3.3.2- Organização curricular	85
3.3.3- Duração do curso	94
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	101
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Esta dissertação investiga a proposta de identidade profissional do atual Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – UFPA (*Campus* Belém), entrecruzando, de uma parte, com a identidade profissional indicada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil, e buscando, de outra, identificar as aproximações e os distanciamentos existentes entre essas orientações curriculares.

O curso de Pedagogia da UFPA, ao longo de seu percurso, já viveu uma série de reformas visando definir a identidade do Pedagogo que atenda às necessidades educacionais da sociedade que se transforma (CARVALHO, et al, 2001). Foi nesse curso que iniciei a minha formação profissional, quando ingressei no mesmo em 1999. O primeiro ano da minha formação profissional coincidiu com um dos momentos de debates sobre a reforma curricular do curso de Pedagogia na UFPA e no Brasil. Esse contexto de transição entre propostas curriculares se configurou, naquele momento, como expressão das políticas de reforma curricular dos cursos de graduação, anunciada na Lei 9.131/ 95, que recriou o Conselho Nacional de Educação (CARVALHO, et al, 2001).

Esse Conselho tem a dimensão de órgão colegiado integrante da estrutura administrativa direta do Ministério da Educação, e foi ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/ 96, que enfatiza o papel do CNE e a necessidade de reformulação do currículo dos cursos de graduação.

Enquanto eram criados instrumentos legais para as reformas curriculares no Brasil, discutia-se no Centro de Educação (CARVALHO, et al, 2001)¹ a própria defasagem do currículo do Curso de Pedagogia, que adotava a mesma proposta curricular aprovada em 1985 pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA (CONSEP). Este fato tornava urgente a tomada de atitude do Centro de Educação, em relação ao Curso de Pedagogia.

Naquele momento, como discente iniciante no Curso, não se compreendia claramente o contexto em que aquela mudança curricular encontrava-se inserida. Lembro-me de ouvir opiniões que divergiam e convergiam, em relação à defesa da mudança curricular naquele momento empreendida. Escutava de alguns alunos, que ingressaram em períodos anteriores a mim no curso de Pedagogia, que aquela mudança iria retirar do currículo disciplinas

¹ Desde 2007, o Centro de Educação – CED, transformou-se em Instituto das Ciências da Educação – ICED.

importantes para a formação de base do educador, como as disciplinas introdutórias das ciências que fundamentam a Educação, tais como: História, Filosofia e Sociologia.

Por outro lado, ouvia de alguns professores que seria necessária à mudança, pois era preciso superar a fragmentação presente na formação do Pedagogo, expressa pelas habilitações em Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Magistério. O argumento utilizado a favor da mudança curricular se fundamentava na concepção de que o Pedagogo, como educador, teria que dominar o processo educativo como um todo, sem a fragmentação de quem apenas supervisiona ou orienta, administra ou exerce a docência. Além de tudo isso, um dos fortes argumentos a favor da mudança que estava sendo empreendida naquele momento, era de que havia a necessidade de garantir a formação de docentes para as séries iniciais e a educação infantil no *locus* da universidade. Essa mudança configurava uma das principais alterações na identidade do Pedagogo formado pela UFPA, que antes apenas preparava para o magistério do ensino normal. Tal formação para o magistério se dava, no currículo anterior, no formato de uma habilitação, que era a única obrigatória no curso, a qual formava para a docência somente no curso normal, sendo que as demais habilitações eram opcionais e deveriam ser cursadas após os quatro anos de duração do curso.

Discutia-se, naquele momento, que a docência como base da identidade profissional do Pedagogo era uma antiga reivindicação da Associação Nacional dos Profissionais de Educação (ANFOPE), movimento reconhecido e legitimado pelas suas proposições acerca da reestruturação curricular na história do curso de Pedagogia e nos demais cursos de formação de professores no Brasil.

Na ocasião, percebia no discurso dos professores, que lideravam o movimento de reformulação curricular do curso de Pedagogia, que aquela mudança era uma forma de resistência às medidas políticas tomadas pelo governo federal que ameaçavam a própria existência do curso de Pedagogia, pois, com a aprovação da LDB 9.394/96 a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais ganhava um novo olhar sobre o *locus* de sua formação e sob o conteúdo pedagógico.

A referida Lei, no art.62², garante a formação em nível superior dos profissionais do magistério, no entanto, cria novos cursos em nível superior, no artigo 63³, a serem instalados

² Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

nos Institutos Superiores de Educação, fora do *locus* da universidade; o que retira da universidade a exclusividade na formação de docentes da educação infantil e séries iniciais. Além disso, permite que outros profissionais formados em nível superior possam exercer o trabalho pedagógico da administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, por meio de uma formação em nível de pós-graduação. O artigo 64, da referida, Lei indica que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional.

Como se pode notar, a lei que rege a educação nacional ameaçou a existência do próprio curso de Pedagogia, ao atribuir a formação de docentes das séries iniciais, além dos cursos normais em nível médio, aos cursos normais superiores, ou seja, fora do *locus* do curso de Pedagogia, e manter o curso normal em nível médio. Além disso, apresentou como alternativa para a formação de técnicos em educação os cursos em nível de pós-graduação.

O movimento de reforma curricular no curso de Pedagogia na UFPA já previa as intenções do governo federal em relação à formação de professores. Isso se confirmou mais tarde, quando o Decreto Federal nº 33.276, de 06 de dezembro de 1999⁴, lançado no mesmo ano de aprovação do atual Projeto Político Pedagógico do Curso da UFPA, determinou que a formação de professores para as séries iniciais e educação infantil ocorresse exclusivamente nos Cursos Normais Superiores. Esse documento reacendeu as discussões em torno da identidade do pedagogo à medida que retirou do Curso de Pedagogia a possibilidade de formar profissionais para o magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, além de deixar o recente curso aprovado pelo CONSEP da UFPA à margem do que determinava as orientações legais do governo federal.

As experiências profissionais que obtive, após a conclusão do curso, também contribuíram para aguçar a minha curiosidade epistemológica⁵ acerca da identidade

³ Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; (BRASIL, 1996).

⁴ A partir da relutância da comunidade acadêmica quanto ao cumprimento da determinação desse ato do executivo, que outro decreto (Decreto Presidencial n.3554, de 7 de agosto de 2000) veio amenizar a crise, substituindo o termo *exclusivamente*, do decreto anterior, por *preferencialmente* (BISSOLI DA SILVA, 2003).

⁵ Esse termo foi utilizado pelo educador Paulo Freire (1996, p. 32), para o qual: “Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de **curiosidade epistemológica**” (grifos meus).

profissional do Pedagogo. No campo profissional, atuei como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, momento em que percebi, com maior clareza, a necessidade de conhecimentos específicos para o trabalho em sala de aula. Trabalhei, também, como Técnica em Educação em ambiente não escolar, onde outros conhecimentos me foram exigidos, diferentes das habilidades para a docência. Portanto, essas duas experiências significativas me fizeram refletir sobre as dimensões da identidade profissional do Pedagogo e os perfis exigidos, no mundo do trabalho, para esse profissional da Educação.

Como docente, tive a oportunidade de trabalhar com alunos da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, ministrando as disciplinas⁶ geografia, história e arte o que me provocou a refletir sobre a minha formação profissional, devido às singularidades das disciplinas citadas, bem como as peculiaridades de cada turma. Destaco aqui, o caso das turmas de 1ª série, que impõem o desafio de não somente trabalhar com os conteúdos curriculares, mas alfabetizar e muitas vezes inserir, pela primeira vez, o aluno na cultura escolar.

Isso tudo me fez pensar sobre a formação obtida por meio do curso de Pedagogia da UFPA, que vive uma experiência recente de ser a responsável pela formação inicial dos professores de 1ª a 4ª séries e educação infantil. Enfatizo a formação “inicial”, pois há poucos anos, o perfil dos alunos deste curso era outro, pois eles, geralmente, já eram profissionais, formados nos cursos de magistério em nível médio, e já possuíam formação e experiência na docência antes de ingressar no curso de Pedagogia⁷.

Outra experiência profissional, que realizei, foi como Técnica em Educação, atuando na coordenação pedagógica de uma empresa. Nessa instituição, ministravam-se cursos de informática e se ofereciam serviços de Internet, como provedor. Esta experiência me trouxe reflexões interessantes sobre a atuação do Pedagogo em ambientes não-escolares, levando-me a refletir sobre os conhecimentos específicos da Pedagogia que estão para além do trabalho docente em sala de aula. Após essas experiências profissionais, retornei ao campo de minha formação sedenta por compreender o contexto em que ocorreu minha formação profissional, para que pudesse consolidar uma identidade profissional consciente de sua constituição histórica na UFPA e no Brasil.

Naquela oportunidade cursei, no Programa de Pós-Graduação do ICED, a Especialização em Docência no Ensino Superior. Nesse curso, realizei um estudo de caso

6 A escola em que trabalhei tinha uma professora para cada disciplina, por isso, o corpo docente se revezava nas turmas de acordo com os horários de suas disciplinas.

7 Segundo Nunes e Monteiro (2006), tomando como base os dados estatísticos do MEC/SEF, o número de alunos matriculados no Curso Médio Normal, decresceu no período de 1989 a 1997. Além disso, segundo as mesmas autoras o número de estabelecimentos de ensino que ofereciam o referido Curso sofreu um decréscimo de 3,6% no período de 1993 a 1997, principalmente dos estabelecimentos privados situados nas capitais brasileiras.

acerca do Curso de Pedagogia desta Instituição Federal de Educação Superior. Esse estudo culminou, em 2005, com a defesa da monografia intitulada “O Curso de Pedagogia da UFPA: a formação para o trabalho pedagógico”. Por meio deste trabalho, meu arcabouço teórico foi ampliado, o que contribuiu de forma significativa para a construção dessa pesquisa realizada agora no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação.

Após a conclusão do meu curso de Especialização em Docência no Ensino Superior, foram aprovadas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil, em 2006. As discussões sobre estas diretrizes duraram acerca de 8 anos, desde 1998, quando foi criada, pela primeira vez, as Comissões de Especialistas de Ensino das diversas áreas. Essas Diretrizes Curriculares representam um novo marco na história dos Cursos de Pedagogia no Brasil, pois é um dos instrumentos de referência nacional para a formação deste profissional da educação.

No ano de 1998, a SESU/CNE nomeou, por meio da Portaria nº 146/03/1998, trinta e oito Comissões de Ensino para sistematizarem as propostas de Diretrizes para suas respectivas áreas, apresentadas pela sociedade civil e acadêmica. Essas Comissões foram compostas por representantes históricos da sociedade civil organizada e por teóricos vinculados às Instituições de Ensino Superior.

No caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, foi criada a Comissão de Especialista para o Ensino de Pedagogia. A referida comissão ouviu as coordenações de curso e as entidades, como a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), o FORUMDIR (Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras), a ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) e Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. Por meio desse diálogo, construiu-se um amplo processo de discussão em nível nacional acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil.

Ao ingressar no Programa de Pós-graduação *stritu senso* da UFPA, defini inicialmente o meu foco de estudo na construção da identidade profissional do Pedagogo, a partir dos debates sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. O meu objeto de estudo acabou se reestruturando, em meio ao desenvolvimento da pesquisa, e decidi retomar a investigação sobre o curso de Pedagogia da UFPA, investigando a proposta de identidade profissional presente no atual Projeto Político Pedagógico desse curso,

entrecruzando com a identidade profissional indicada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil.

É importante ressaltar que o atual projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da UFPA foi aprovado em 1999, ano esse em que já ocorriam as discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPA foi elaborado em meio ao movimento de reforma curricular empreendido nas universidades federais brasileiras.

No ano de 1998, foi produzido coletivamente um documento, intitulado: “Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia”, que é considerado um marco nos debates sobre a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, por ter sido o primeiro documento elaborado, em resposta ao edital 4/ 1997, a partir das sugestões enviadas pelas coordenações de cursos das Instituições de Ensino Superior, além daquelas provenientes de discussão em reunião aberta efetuada com as entidades nacionais mencionadas anteriormente as quais estiveram inseridas nos debates sobre a elaboração dessas Diretrizes (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006).

Contudo, esse documento após ter sido encaminhado ao CNE, com um conjunto de assinaturas representativas dos diferentes segmentos, não foi encaminhado para discussão e para aprovação. Segundo a ANFOPE, ANPED e CEDES (2004), ainda se aguardava a definição e regulamentação de outros pontos ainda polêmicos em relação à formação docente, como as relativas ao próprio Curso Normal Superior.

Em meio a toda essa discussão, apresento enquanto problema de pesquisa a seguinte questão: Em que a identidade profissional do Pedagogo, proposta no curso de Pedagogia da UFPA, aproxima-se ou distancia-se da identidade profissional indicada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil, homologadas em 2006?

Essa problemática se desdobra em outras questões de investigação, a saber: que proposta de Identidade Profissional é assumida no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPA? Que idéias oriundas das propostas elaboradas nos debates acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais foram incorporadas, ou não, no atual Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPA? Quais as aproximações e os distanciamentos que existem entre a proposta de identidade profissional assumida no projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da UFPA e a identidade profissional indicada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil?

A partir do problema de pesquisa e das questões explicitadas, o presente trabalho tem como objetivo geral: analisar a identidade profissional do Pedagogo, proposta no curso de

Pedagogia da UFPA, em relação à identidade profissional assumida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil, buscando identificar as aproximações e os distanciamentos existentes entre essas duas proposições. E como objetivos específicos: compreender a identidade herdada historicamente do Pedagogo no Brasil e no curso de Pedagogia da UFPA; identificar as propostas de identidade profissional que foram visadas pelo movimento de reformulação curricular dos cursos de graduação no Brasil e que influenciaram na elaboração do atual Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPA; e analisar as aproximações e os distanciamentos existentes entre a identidade profissional do pedagogo adotada no Projeto Político Pedagógico para o Curso de Pedagogia da UFPA e a assumida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil.

A realização dessa pesquisa de Dissertação de Mestrado foi de grande relevância, pois me permitiu investigar acerca de uma identidade profissional que faz parte de minha própria constituição identitária, desde que ingressei no curso de Pedagogia da UFPA. Além disso, esse trabalho contribui para a discussão sobre as orientações curriculares dos cursos de Pedagogia no Brasil; fortalece o conjunto de estudos, já realizados e em processo de investigação no Instituto Ciências da Educação da UFPA⁸, sobre o Curso de Pedagogia; e, por fim, soma-se aos esforços empreendidos por outros pesquisadores brasileiros e associações profissionais que investigam sobre a identidade profissional do Pedagogo.

A categoria identidade profissional vem sendo utilizada no campo educacional a partir de diferentes teorias, de acordo, evidentemente, com cada intenção de pesquisa. Nesse estudo especificamente, analisei as propostas de identidade profissional presente nos documentos que registram o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPA (*Campus* Belém) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia no Brasil. Essa análise foi feita a partir de algumas categorias apresentadas por Dubar (1997), como: *identidade profissional de base*, *identidade herdada* e *identidade visada*. Segundo o autor (1997, p. 114) a identidade profissional de base se “constitui não só em uma identidade no trabalho, mas

⁸ Podem ser citadas as seguintes pesquisas: “Política Curricular, Formação e Desempenho Acadêmico Discente no Curso de Pedagogia da UFPA” (2005) e “A Vivência universitária na percepção dos alunos evadidos do curso de formação de professores” (2007), ambos coordenados pela Profª. Sônia Bertolo; “A formação do pedagogo na UFPA: o atual Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia na visão dos alunos egressos do Campus do Guamá”, coordenado pelo Professor Genylton Rocha (2006); “Desempenho em Leitura: Um estudo diagnóstico do comportamento e compreensão de leitura em Universitários de Pedagogia da UFPA”, coordenado pela Profª. Laura Araújo Alves (2006); “Os egressos do Curso de Pedagogia da UFPA: Mundo do trabalho e qualidade de vida”, coordenado pelo Professor Orlando de Souza (período: Junho/ 2006 a Dez/ 2007); e “Curso de Pedagogia/UFPA e Questão Étnico-Racial: Um estudo sobre as representações dos estudantes sobre os conteúdos étnico-culturais”, coordenado pela Profª. Wilma de Nazaré Baía Coelho (2007).

também e, sobretudo, em uma projeção de si, no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação”. Essa identidade profissional faz parte do processo identitário, denominado por Dubar (1997) de processo identitário biográfico, que envolve, no decorrer da história do sujeito, atos que permitem a identificação por uma determinada referência identitária. Esses atos se constituem em continuidades (reprodução) ou rupturas (produção) em relação a determinados modelos de identidades, que são construídos por meio da identidade herdada e da identidade visada.

A identidade herdada é produzida pela geração precedente e representa a nossa primeira identidade social, que é sempre conferida. A identidade visada é aquela que representa a vontade do sujeito de construir a sua própria identidade.

A identidade profissional do Pedagogo apresentada tanto no PPP do curso de Pedagogia da UFPA, quanto nas DCN’S para os cursos de Pedagogia no Brasil, constitui-se em uma identidade profissional de base do sujeito, pois é por meio dessas propostas curriculares que se criam os espaços, nos quais ocorrem à projeção de uma futura identidade profissional, antecipando uma trajetória de emprego e desenvolvendo uma lógica de aprendizagem e de formação.

Uma identidade profissional é construída no tempo histórico e a partir do contexto social de uma dada geração, mediante a qual, segundo Dubar (1997), adquirimos as identidades herdadas e identidades visadas, que entram em conflitos e conciliações entre si, pois as identidades visadas representam os novos modelos à geração atual e as identidades herdadas representam os modelos identitários da geração anterior, o sujeito social pode tanto aceitar a nova identidade e adotá-la como sua identidade real, como negar essa identidade proposta, isso vai depender das estratégias identitárias. Segundo Erickson (1997), a formação da identidade constitui essencialmente em um problema de geração.

Assim sendo, esta pesquisa foi organizada mediante as categorias mencionadas e, portanto, as seções foram construídas considerando o percurso histórico do Curso de Pedagogia no Brasil e na UFPA, no qual foram construídas referências identitárias ao profissional Pedagogo.

A primeira etapa de desenvolvimento desta pesquisa ocorreu com a revisão bibliográfica e documental. Essa etapa visou conceituar a identidade, investigando as várias tendências que tratam dessa categoria, para então definir a que melhor subsidiaria a pesquisa. A partir desta revisão, defini que este estudo trabalharia com a concepção de identidade a partir da Sociologia das Profissões, baseada nas pesquisas de Dubar (1997). A principal categoria desta perspectiva teórica, utilizada neste estudo, é a identidade profissional de base,

a qual me permitiu analisar a identidade profissional que foi atribuída e a que foi reivindicada pelo Pedagogo.

A pesquisa bibliográfica e documental, também, foi utilizada para investigar acerca da identidade herdada e da identidade visada do profissional Pedagogo que se constituiu, ao longo do século XX, no Brasil. Foram eleitos dois momentos na história da construção da identidade profissional do Pedagogo no Brasil: o primeiro que começou em 1939, com a criação do Curso de Pedagogia no Brasil e vai até aproximadamente 1980, sendo esse período demarcado pelas prescrições oficiais do Conselho Federal de Educação (CFE) que regulamentavam o curso; o segundo momento que se inicia por volta de 1980, com as manifestações dos movimentos sociais organizados, que queriam participar da construção das regulamentações para o curso de Pedagogia, reivindicando qualidade social no setor educacional, sendo esse momento demarcado, até meados da década 1990, com a consolidação de um novo modelo de Estado. Mediante esse contexto nacional, busquei evidenciar a história do curso de Pedagogia da UFPA e as principais influências que ele sofreu.

A segunda etapa da pesquisa visa analisar as aproximações e os distanciamentos existentes entre a identidade profissional do pedagogo adotada no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPA e a assumida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil, sendo reunidos e investigados os principais documentos que apresentam as propostas identitárias dessas orientações curriculares.

A escolha desses documentos foi feita a partir da homogeneidade existente entre esses documentos selecionados, tomando em conta os seus objetivos. Esse critério tem base em Franco (2005), ao esclarecer que existem algumas regras para se definir o *corpus* de análise, sendo uma delas denominada Regra da Homogeneidade. Essa regra diz que (FRANCO, 2005, p. 51): “Os documentos a serem analisados devem ser homogêneos. Isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade que extrapole os critérios e os objetivos definidos. Ou seja, por exemplo, as entrevistas realizadas para captar mensagens sobre um determinado tema devem (todas elas) conter questões que se refiram ao tema escolhido [...]”. Por isso, nesta pesquisa selecionei documentos que possuem os mesmos objetivos entre si e apresentam suas considerações sobre aspectos presentes em ambos os documentos.

Considerando o caráter dos mesmos, a coleta e estudo dos documentos referidos indicaram a constituição de dois grupos de documentos. No primeiro grupo, foram incluídos três documentos: “A Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia: O Projeto Político

Pedagógico” (CARVALHO et al, 2001)⁹, elaborado por professores do próprio curso de Pedagogia da UFPA (*Campus* Belém); e os Pareceres CNE/ CP n° 5/ 2005 e n° 3/ 2006, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, respectivamente. Nesses documentos encontram-se, com mais detalhes, as idéias e os argumentos existentes em defesa das orientações curriculares que foram aprovadas (no curso de Pedagogia da UFPA e nas DCN’S para o curso de Pedagogia no Brasil). Existem, nesses documentos, características comuns em relação às justificativas em defesa de uma proposta de identidade do Pedagogo. Além disso, os referidos documentos contextualizam os momentos históricos para a aprovação de regulamentação oficial que define legalmente o percurso curricular para os cursos de Pedagogia, constituindo uma identidade visada do Pedagogo.

O segundo grupo de documentos é composto por registros oficiais do curso de Pedagogia da UFPA (Resolução CONSEP n° 2669/1999¹⁰) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia no Brasil (Resolução CNE/ CP n° 01/2006¹¹). Esses documentos apresentam a mesma natureza legal, ambos são resoluções emitidas por conselhos que lhes cabem no âmbito da UFPA e no âmbito do CNE, respectivamente. São, ainda, documentos importantes que procuram precisar com mais objetividade a identidade visada do Pedagogo, por meio de um percurso curricular, embora pelo caráter de lei, ambos estejam sujeitos a interpretações diversas conforme as possibilidades criadas a partir da estrutura desses documentos.

A partir dos dois grupos de documentos referidos, foram feitas leituras flutuantes, que segundo Franco (2005, p. 48) é a primeira atividade da pré-análise, que consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas. Passado os primeiros contatos com o *corpus* de documento da pesquisa, foram selecionados os seguintes eixos de análise: Perfil do Licenciado em Pedagogia; Organização Curricular e Duração do Curso.

⁹ Fez-se a procura na Diretoria de Ensino da PROEG/UFPA o parecer que antecedeu a Resolução n°2669 emitida pela Diretoria de Ensino, mas o referido parecer não constava mais nos arquivos desta divisão, ou pelo menos, não foi encontrado. Estive também na secretaria da CONSEPE visando obter o parecer que foi emitido por esse Conselho, mas não obtive sucesso na minha procura, pois me informaram que estão informatizando o acesso de documentos, mas somente documentos mais recentes estão acessíveis. Nesta secretaria forneceram-me o documento referente à Resolução n°2669.

¹⁰ EMENTA: Altera a resolução N° 1234/86 – CONSEP e define o Currículo do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

¹¹Essa resolução instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Esses eixos foram definidos pela forma de destaque que eles assumem no texto dos documentos investigados, além de sua própria relevância para o contexto em que novas necessidades têm surgido em face do cenário atual, constituindo-se em aspectos importantes para a construção da identidade profissional do Pedagogo. Cada um desses eixos mencionados deu embasamento para a análise das aproximações e dos distanciamentos existentes entre as duas orientações curriculares.

Por fim, este trabalho está organizado em três seções: a primeira denomina-se: “*O movimento histórico de construção da identidade profissional do pedagogo: a identidade herdada*”. Nesta seção, destaco a dupla dimensão da Identidade: Identidade para o outro e Identidade para si e relaciono estas categorias aos períodos da História do Curso de Pedagogia no Brasil, no século XX, respectivamente: 1939 a 1980, fase marcada pelas prescrições do Governo Federal de Educação aos Cursos de Pedagogia; e 1980 a 1990, fase marcada pela criação dos movimentos de educadores que reagiram às prescrições do Governo. A partir dessas demarcações temporais, reconstruo alguns momentos importantes da história do curso de Pedagogia da UFPA.

A segunda seção intitula-se “*O movimento de reforma curricular nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: A Identidade Visada*”. Nesta seção, adotei como marco histórico para analisar a identidade visada, o movimento de reformulação curricular dos cursos de graduação no Brasil, no qual está inserido o processo de elaboração e aprovação do atual PPP do curso de Pedagogia da UFPA.

A terceira seção denomina-se “*A identidade profissional do pedagogo no curso de Pedagogia da UFPA – Campus Belém frente à definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*”. Nessa última seção, realizo uma discussão teórica acerca da identidade, destacando distintas compreensões e entendimentos acerca de sua conceituação; passando por uma análise acerca da categoria identidade em diversas pesquisas que versam sobre a educação e, por fim, um estudo sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPA (*Campus Belém*) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia no Brasil, identificando as aproximações e os distanciamentos entre essas duas orientações curriculares.

1. O MOVIMENTO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO: A IDENTIDADE HERDADA

Esta seção é importante para a compreensão do processo de construção da Identidade Profissional Herdada do Pedagogo, seguindo a inspiração nas referências indicadas por Dubar (1997), em seus estudos sobre identidade. Considera-se ainda, que a Identidade profissional é uma identidade social que, segundo a Erickson (1997), utiliza-se de categorias sociais que não são as mesmas no decorrer da vida, pois, para ele, a formação da identidade se constitui, essencialmente, em um problema de geração. Por isso, analisa-se a identidade herdada do Pedagogo por meio da história do curso de Pedagogia no Brasil e na Universidade Federal do Pará.

A identidade profissional é construída a partir dos conflitos e conciliações entre a identidade herdada e a identidade visada. Assim sendo, Dubar (1997, p. 111) afirma que

[...] as próprias categorias pertinentes de identificação social evoluem no tempo e permitem antecipações recíprocas nas quais se podem encaixar as negociações identitárias. **Assim, nada é mais importante para análise sociológica do que localizar os movimentos que afectam os modelos sociais de identificação, isto é, os tipos identitários pertinentes.** Estes não podem ser assimilados às categorias sociais existentes oficialmente num dado momento, que estão sempre ameaçados de uma relativa obsolescência, nomeadamente em períodos de crise (grifos meus).

Portanto, nesta seção se analisa alguns momentos históricos que marcaram a identidade profissional do Pedagogo no Brasil e na UFPA. Momentos marcados pelos instrumentos legais do governo e pelos movimentos da sociedade civil organizada. Por esse motivo, nesta primeira seção, inicio com uma revisão bibliográfica e documental acerca da identidade profissional do Pedagogo no curso de Pedagogia no Brasil (Item. 1.1). Em seguida, trato da identidade profissional do pedagogo no curso de Pedagogia da UFPA. (Item. 1.2).

1.1. A Identidade Profissional do Pedagogo no Curso de Pedagogia no Brasil

O curso de Pedagogia foi instituído no Brasil por ocasião da constituição da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1.190/ 39. Sobre este acontecimento Brzezinski (1996, p. 18) esclarece que

O curso de Pedagogia foi criado na década de 1930, época propícia para a manifestação de fatos educacionais circunscritos aos debates sobre a criação das primeiras universidades brasileiras. Esses fatos educacionais são também causa e consequência do conjunto de acontecimentos socioeconômicos e culturais da década, marcada inicialmente pela eclosão da Revolução de 30.

O curso de Pedagogia foi uma expressão do contexto político, econômico e social daquela época. A identidade profissional do Pedagogo é fruto da geração brasileira formada naquele período, no qual o país era influenciado pelo modelo político nacional-desenvolvimentista. Acreditava-se que era impossível projetar o desenvolvimento econômico e a democracia no Brasil sem pensar na educação, ciência e cultura. Além disso, para acompanhar os países desenvolvidos precisava-se investir na educação e assim diminuir a distância que separava a elite brasileira da massa populacional (AZEVEDO, 1957).

Para os dirigentes brasileiros da época, havia a necessidade do país consolidar intelectuais para assumirem altos postos no governo, embora esses postos não estivessem claramente definidos. Era uma tentativa de imitar os países desenvolvidos como a Alemanha e EUA nos quais a educação foi instrumento fundamental na reorganização da sociedade nos períodos após as guerras mundiais.

Destaca-se esse contexto por sua importância para se compreender as ações que fizeram parte da constituição da identidade profissional do Pedagogo. A partir dessas ações a identidade profissional do Pedagogo foi sendo moldada por atos de atribuição, ou seja, por instituições e pelos agentes diretamente envolvidos com o curso de Pedagogia, como o governo federal que, por meio dos documentos oficiais, ditava qual seria o perfil profissional desejado para o Pedagogo naquele contexto.

O Curso de Pedagogia foi configurado a partir da proposta de formação de bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e de licenciados, objetivando desenvolver a docência nos Cursos Normais. A estrutura curricular dessa faculdade estava dividida em quatro seções fundamentais: filosofia, ciências, letras e pedagogia; e uma seção especial de didática, denominada curso de Didática.

Foi nesse período que se desenvolveu no Brasil a organização curricular para os cursos de formação de professores em nível superior. Esse modelo curricular indicou 3 (três) anos para a formação do bacharel e 1 (um) ano para complementação¹², com as disciplinas do Curso de Didática, visando à formação do licenciado. Segundo Brzezinski (1996), este modelo curricular passou para a história dos estudos pedagógicos em nível superior com a denominação “esquema 3 +1”.

¹² As disciplinas que compunham o curso de bacharel em Pedagogia (3 anos) eram: complementos da matemática; história da filosofia, sociologia, psicologia educacional, estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar, educação comparada, filosofia da educação. O curso de Didática (1 ano): didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação.

O discente egresso no Curso de Pedagogia recebia o título de bacharel, podendo, após a conclusão deste curso, complementar seus estudos, a fim de obter o título de licenciado.

O modelo curricular mencionado é criticado por educadores que tratam da história do curso de Pedagogia, pois concedeu às licenciaturas um papel de apêndice dos cursos de bacharelado. Brzezinski (1996, p. 44) ressalta que,

A uniformidade adotada na organização dos conteúdos e na dinâmica de funcionamento dos cursos de licenciatura era a seguinte: primeiramente concentrava-se os estudos nos conteúdos específicos relacionados com cada bacharelado, depois, eram feitos os estudos de conteúdo pedagógico no curso de didática. Então, nos períodos iniciais, o curso de pedagogia perseguia um específico “inexistente” – a teoria da educação – e o seu aprofundamento teórico constituía-se de generalidades sobre ciências auxiliares da pedagogia.

Nota - se que, para as demais licenciaturas, o esquema 3 + 1 dicotomizava o conteúdo e o método, transformando os conhecimentos pedagógicos, desenvolvidos nos cursos de didática, em meros suportes auxiliares para formação dos licenciados nos cursos de Pedagogia. Esse esquema fazia ainda menos sentido, devido à falta de conteúdos próprios à Pedagogia. Sobre essa proposta curricular, Brzezinski (1996, p. 44) afirma que,

Com essa configuração curricular o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades como conteúdo de base e superpunha-se o específico num curso à parte – de didática da Pedagogia.

À organização curricular do Curso faltava mais aprofundamento sobre o caráter epistemológico da Pedagogia, enquanto área de conhecimento. O campo profissional dos egressos do curso, também não esteve claro no Decreto-lei nº 1.190/39, que regulamentou a Faculdade de Filosofia, no art. 1º (BRASIL, 1939) se lê que,

A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino.

Esse documento, embora não fosse específico ao curso de Pedagogia, era o que naquele momento indicava a função do bacharel em Pedagogia. Os bacharéis em Pedagogia, supostamente, atuariam como técnicos da educação nos sistemas de ensino. Mas, ainda ficou muito vago o papel desse profissional – o Pedagogo – nos sistemas de ensino. Sobre isso Bissoli da Silva (2003, p. 13) diz que

[...] a prescrição de um currículo, o qual nem sequer se limitou ao mínimo, para a formação de um profissional não claramente identificável só poderia resultar inadequada. Essa inadequação é representada, principalmente, pela tensão provocada, de um lado, pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica a serem realizadas por esse bacharel e, de outro, pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas para sua formação. Outro foco de tensão é o relativo à separação bacharelado-licenciatura, refletindo a nítida concepção dicotômica que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método. Essa maneira de introduzir os estudos superiores de educação deixou profunda marca na Faculdade de Filosofia, tornando-se a maneira usual de desenvolvê-la até os dias atuais.

Além disso, o licenciado também não teve uma função claramente definida, se considerar o fato de que o Curso Normal (que era de nível secundário) não era um campo exclusivo de atuação do Pedagogo, haja vista que outros profissionais com o diploma de nível superior poderiam ministrar aulas neste curso. A própria Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei n.º 8.530/ 46 permitia esta prática. Somado a isso, a docência nas séries iniciais do 1º grau (atual ensino fundamental) não era um campo de atuação profissional do Pedagogo. Segundo Brzezinski (1996, p. 45),

É interessante notar que os egressos da licenciatura em Pedagogia seriam os futuros professores da escola Normal que formavam professores primários. Entretanto, **o currículo dessa licenciatura não contemplava o conteúdo do curso primário.** Certamente, os licenciados aprendiam esse conteúdo por encanto, ou talvez, na “prática”, se o futuro professor não bacharel já fosse professor primário. Essa estruturação do curso de Pedagogia facilitou a doação da premissa “quem pode mais pode menos”, isto é, se os licenciados em Pedagogia estavam habilitados a formar professores de professores primários, por “osmose” adquiririam o domínio dos conteúdos do curso primário. Cabe indagar: como poderia o licenciado estar preparado para tal, se não havia obtido a formação específica para o que se propunha ensinar? No seu exercício profissional, deveria saber e saber fazer uma educação que não tinha aprendido nem “vivido” (grifos meus).

Essa falta de definição do campo de atuação profissional tanto do licenciado Pedagogo, quanto do bacharel em Pedagogia, assim, caracteriza o curso de Pedagogia desde o início da sua história. As políticas de orientação para a formação do Pedagogo, já nesse período, eram descompassadas em relação às políticas para o campo profissional de atuação do Pedagogo. O curso de Pedagogia nasceu, dessa forma, em um contexto de insegurança em relação ao campo teórico da Pedagogia e quanto às atribuições do profissional formado pelo curso, comprometendo o prestígio social do curso, o que pode ser confirmado em Brzezinski (1996, p. 46):

Marcado por uma pseudo-identidade, passo a passo, o curso de Pedagogia foi ocupando um lugar periférico no contexto das licenciaturas que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque eram percebidas como cursos de segundo categoria. Os professores mais bem preparados na universidade não se dedicavam ao curso de Pedagogia.

A segunda regulamentação do curso de Pedagogia ocorreu por meio do Parecer CFE nº 251/62. Esse Parecer não alterou muito a realidade do curso, pois não mudou em nada o chamado esquema 3+1, apenas conferiu ao egresso do mesmo um título único de bacharel e licenciado em Pedagogia, após cursar os quatro anos de formação. O aspecto mais significativo observado foi a implantação de um currículo mínimo¹³ que visava, segundo Brzezinski (1996, p. 56)

[...] manter uma unidade básica de conteúdos aplicável como critério para transferências de alunos, em todo território nacional. Os educadores protestaram contra a fixação do currículo mínimo, porque foi instituído como uma “camisa-de-força” que uniformizava todos os currículos, sem respeitar a diversidade do País.

A idéia de propor um currículo em todo território brasileiro refletiu a política que visava legitimar uma dada identidade profissional ao Pedagogo, em nível nacional. O que permite identificar indícios dos atos de atribuição para a construção da identidade profissional, que se manifestou por meio da imposição de documentos legais, construídos sem a participação da sociedade mais ampla.

Sobre os currículos mínimos, o relator do parecer nº 251/62, Valnir Chagas¹⁴, ressaltou que,

A fixação de um currículo mínimo de Pedagogia tem a seu favor, como elemento de facilitação, a significativa **concordância que já existe, no Brasil e no estrangeiro** acerca do que deva constituir o núcleo de conhecimentos a exigir de um profissional de Educação preparado em nível superior. Se compararmos entre si os planos adotados em sistemas como os da **França**, da **Inglaterra**, dos **Estados Unidos** e da **União Soviética**, veremos que todos eles incluem uma parte comum e outra mais ou menos diversificada (grifos do autor).

¹³ O currículo mínimo era fixado em sete matérias, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais. As obrigatórias eram: psicologia da educação, sociologia (geral da educação), história da educação, filosofia da educação e administração escolar. As opcionais eram: biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, cultura brasileira, educação comparada, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola média e introdução a orientação educacional. O aluno interessado na licenciatura deveria cursar didática e prática de ensino, uma vez que as demais disciplinas fixadas para as licenciaturas em geral já constavam no rol de disciplinas obrigatórias do bacharelado em pedagogia.

¹⁴ Segundo Bissoli da Silva (2003) o professor Valnir Chagas exerceu uma forte presença no cenário da legislação escolar brasileira nas décadas de 1960 e 1970, sobretudo no que se refere à formação de educadores. Foi membro do Conselho Federal de Educação por 18 anos, em três mandatos consecutivos. Foi relator de inúmeros pareceres, os que geraram as resoluções que reformularam o curso de Pedagogia e também os que reformularam os demais cursos de licenciatura nos anos de 1962 e 1969. Foram também de sua autoria as indicações propostas em meados da década de 1970, através das quais pretendiam implantar um novo sistema de formação do magistério. Desta vez, porém, seu projeto foi interrompido, sendo frustrado, então no que se refere ao campo de formação do educador, a aplicação de suas intenções já presentes na Reforma Universitária de 68 – bem como na Reforma do Ensino de 1º e 2º graus - lei federal n. 5.691/71, de cuja preparação participou como membro do Grupo de Trabalho de que elaborou o projeto de lei em cada um dos dois casos.

Valnir Chagas (1962) concluiu que o estudo das quatro matérias como: Psicologia, Sociologia, História e “Princípios e Métodos” da Educação, deveria ser a base de qualquer modalidade de formação pedagógica. Apenas dever-se-ia acrescentar a Administração Escolar, a Didática e materiais de caracterização, a esse rol de matérias.

Nesse período, no Brasil, as idéias pedagógicas ainda estavam muito atreladas ao que acontecia no estrangeiro. A Administração Moderna ganhava *status* científico nos Estados Unidos, o que refletiu no enfoque dado à administração escolar no curso de Pedagogia.

A Pedagogia, enquanto, campo de conhecimento não tinha autonomia alguma, ficando submissa às demais ciências, como Psicologia, História e Sociologia. Nonato e Silva (2002) dizem que se deixaram algumas pistas da identidade na formação do bacharel foi com alusão à base comum do currículo. Outra pista deixada foi a inclusão das disciplinas Administração, Estatística e Métodos, e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, as quais constituiriam a base específica do chamado “especialista” e seriam disciplinas instrumentalizadoras da formação profissional de bacharelado.

A falta de autonomia teórica no campo da Pedagogia e os atos de atribuição expressos por modelos estrangeiros para o curso de Pedagogia, naquela época no Brasil, remetem-me aos processos identitários, denominados por Dubar (1997), como uma dupla transação. A transação objetiva e a transação subjetiva, as quais envolvem identidades atribuídas e identidades assumidas: de um lado, a imposição de modelos do estrangeiro ao curso de Pedagogia configurou-se na identidade profissional atribuída. E para Dubar (1997) de nada adianta a imposição de um dado modelo de identidade se o sujeito não incorpora (transação subjetiva) os elementos desta identidade, como sua identidade assumida.

É importante ressaltar que nesta segunda regulamentação, que trazia uma nova orientação para o curso de Pedagogia, iniciou-se a polêmica que ainda existe em relação à extinção, ou não, do curso. Nesse documento, deixou-se claro a fragilidade do curso de Pedagogia. Sobre isso Valnir Chagas (1962, p. 59-60) expôs que,

O Curso de Pedagogia é um dos mais controvertidos dentre os que incluem no plano das nossas faculdades de Filosofia. Há os que propugnam pela sua extinção, partindo de que lhe falta conteúdo próprio, em oposição aos que lhe tomam a defesa simplesmente hipertrofiando esse conteúdo. Os primeiros escudam-se no exemplo de países onde os estudos pedagógicos já ultrapassavam totalmente o nível médio enquanto os últimos se atêm a uma perspectiva estática da nossa realidade que lhes não permite divisar além dos esquemas, pré-estabelecidos. Certo é que a uns e outros assiste alguma parcela de verdade, porquanto a posição destes, correta no presente, deverá no futuro conduzir à daqueles.

Valnir Chagas (1962, p. 60) tentou apaziguar o dilema que existia sobre a existência do curso de Pedagogia, que era acusado de não possuir conteúdo próprio, com a afirmação de que não apresentava as especificidades necessárias à sua legitimação:

Com efeito, se nos fixarmos na experiência de sistemas em formação do próprio mestre-escola já é feita em estabelecimentos de ensino superior, **a existência de um curso especial de Pedagogia certamente não há de ter sentido**. Não o terá porque inexistem, ou se encontram em vias de extinção, as escolas normais de grau médio cujos professores entre nós ainda se preparam nesse curso; e como a formação do magistério para o ensino de primeiro e segundo níveis rapidamente se unifica, o que ali vamos encontrar são faculdades destinadas exclusivamente ao ensino superior de Educação: **Nos Estados Unidos, os Teachers Colleges ou mesmo os Colleges das universidades, tendo as normas Schools começando a desaparecer já muito antes de 1910; na Inglaterra os Training Colleges e os departamentos ou escolas de Educação das universidades, onde não apenas se formam os novos mestres como se recuperam os professores não qualificados das escolas primárias e secundárias; e assim por diante**. Consequentemente, a formação dos administradores e demais especialistas de Educação já pode, em alguns desses países, ser deslocada inteiramente para a pós-graduação. Mas essa generalizada elevação de nível, longe de constituir fenômeno isolado, resultou de correspondente elevação ocorrida na educação do homem comum, que passou da escola elementar para a secundária (grifos do autor).

Para Valnir Chagas, o curso de Pedagogia seria provisório, já que, segundo ele, existia a tendência de se elevar as Escolas Normais ao nível superior, deixando, então, de ter sentido o curso de Pedagogia. Ele tentava visualizar esta realidade por meio da comparação com a realidade existente em outros países como, Estados Unidos e Inglaterra. Mas para Chagas (1962), essa seria uma realidade somente para o futuro, pois a formação do professor primário em nível médio, já era considerada um avanço na época. Neste sentido Chagas (1962, p. 61) afirmou que,

Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema (formação do professor primário em nível superior). Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida – e comece a ser ultrapassada – talvez antes de 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor (grifos meus).

Por isso, Chagas declarava que o curso de Pedagogia deveria ser redefinido, pois tudo levava a crer, que nele se apoiariam os primeiros ensaios de formação superior do professor primário.

Nesse cenário, foi difícil compreender o papel do curso de Pedagogia para atuar enquanto bacharel, uma vez que não tinha campo de atuação profissional definido e nem

conteúdos próprios. A principal função do curso era formar o professor da Escola Normal, e com o suposto desaparecimento dessa instituição formativa, o curso perderia o sentido.

No ano de 1969, ocorreu a terceira regulamentação acerca do Curso de Pedagogia. O Parecer CFE nº 252/69, que teve como relator novamente Valnir Chagas. Esse parecer foi elaborado a partir da Reforma Universitária feita por intermédio da Lei n.º 5.540/ 68. Essa reforma teve como função implantar a “modernização” no setor educacional, visando acompanhar as mudanças ocorridas no setor econômico, principalmente a partir da década de 1950. Para tanto, foram adotados os princípios da racionalidade técnica¹⁵ e operativa na gestão das universidades.

As ações legais na década de 1960 tinham a preocupação de redefinir o papel da universidade perante a sociedade. O enfoque dado a este papel encontrava-se na relação entre a política educacional e a econômica, pois a educação passou a ser concebida como “mola propulsora” para o desenvolvimento econômico e para a diminuição da pobreza no país.

Essas questões foram utilizadas como principais argumentos para a reforma do ensino superior. Nesse contexto, houve significativas mudanças no Curso de Pedagogia, por meio do Conselho Federal de Educação, que instituiu a revisão dos currículos mínimos propostos no parecer anterior. Sobre a revisão desses currículos, Chagas (1969, p. 463), enfatiza que

A revisão dos mínimos de currículos e duração a serem observados nos cursos superiores, em que ora se desempenha o Conselho, ocorre num momento em que sensíveis alterações se operam no setor de preparo de especialistas de Educação e dos professores destinados à formação de mestres para a escola primária. Já era tempo de que tal acontecesse, porquanto os estudos pedagógicos regulares, até agora, ou não foram exigidos na maioria de suas áreas específicas ou, quando o foram, exprimirem um desenvolvimento assistemático e vacilante que responde por um atraso que já não há como disfarçar (grifos meus).

Essa regulamentação que criou as então habilitações, embora ainda de modo limitado, buscou estabelecer o espaço profissional a ser ocupado pelo Pedagogo por meio da definição da atuação do Pedagogo na Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar.

¹⁵ Analisando o modelo da *racionalidade técnica*, Pérez Gómez (1992, p. 96), expressa que se trata de um contexto em que “[...] a actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas [...]”. Sob essa ótica, é possível inferir que a eficácia do trabalho dos profissionais docentes precisava se fundamentar no enfrentamento “[...] dos problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação”.

Com base nesse Parecer, as licenciaturas deveriam ser cursadas paralelamente à formação do bacharel, com duração prevista para quatro anos. O título de licenciado passou a se configurar o único a ser obtido.

O Parecer CFE nº 252/ 69 deixou claro que as habilitações poderiam ser outras, além das indicadas (orientação, administração, supervisão e inspeção). Poderiam ser habilitações que pudessem contribuir para o desenvolvimento nacional ou conforme a necessidade do mercado de trabalho regional. Na verdade, a criação de habilitações veio ao encontro da proposta de profissionalizar os cursos em nível superior. Chagas (1969, p. 466-467) considera ainda que,

[...] À medida, porém, que se iam desenvolvendo outras modalidades de graduação, cada vez mais visível se mostrava a inadequação do modelo tradicional e, em dado momento, se tornou urgente uma abertura que a lei por fim veio ensejar. O seu art. 23, com efeito, dispõe que “os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho”. Conquanto aí já se contenha o necessário para a mudança há muito reclamada neste particular, a legislação foi mais longe e, sublinhando a posição dotada, expressamente determinou (§1º do mesmo Art. 23) que “serão organizados cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior”.

O parecer nº 252/69 conferiu ao Pedagogo um título único de licenciado, mas não resolveu o problema da dicotomização entre conteúdo e método, devido à fragmentação na organização curricular, representada pelas chamadas habilitações. A inserção das habilitações no curso de Pedagogia trouxe grandes polêmicas, haja vista que elas foram acusadas de fragmentar ainda mais o trabalho do educador, refletindo a dicotomia entre o trabalho manual e trabalho intelectual, criticada por teóricos marxistas, o que se expressa em Freitas (1996a, p. 64):

A criação de novas funções na escola e de novas habilitações no curso de Pedagogia trouxe para o processo de trabalho pedagógico e para o interior da escola a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, presente na sociedade capitalista. Este novo enfoque alijava o professor dos processos de planejamento e decisão do trabalho pedagógico no interior da escola, criando novos postos, com remuneração diferenciada.

As habilitações foram criadas na tentativa de definir o campo de atuação profissional do Pedagogo, no entanto, esse impasse foi resolvido somente no currículo, pois continuaram os problemas quanto à definição do campo profissional do egresso do curso, na medida em que as escolas dos então 1º e 2º graus não absorviam um grande número de formados pelos cursos para atuar na administração, supervisão, inspeção escolar e orientação educacional.

A partir de então, aumentaram ainda mais as polêmicas sobre o Curso de Pedagogia que, desde muito cedo, sofreu críticas em relação à fragmentação na formação de seu profissional – no caso, o Pedagogo.

Conforme o exposto, foi possível compreender que as três regulamentações (Decreto-lei nº 1.1690/39, o Parecer CFE nº 251/62 e o Parecer CFE nº 252/69) representaram um esforço, mesmo que construído exclusivamente pelos documentos legais, de consolidação de uma identidade profissional de base do Pedagogo, que segundo Dubar (1997) exige um repertório de saberes para exercício futuro de uma profissão, e contraditoriamente nos mesmos instrumentos que legitimaram a existência do curso, se encontram os conteúdos que provocavam seu contínuo questionamento.

Após essas três regulamentações do curso de Pedagogia, houve entre os anos de 1975 e 1976 várias medidas do CFE que visava à extinção do curso. Como os Pareceres 67/75 e 68/75 e 70/76 e 71/76 que traçavam como o objetivo do curso de Pedagogia a formação do especialista no professor, no sentido que se formariam Pedagogos a partir de docentes já formados em cursos de graduação, incluindo aí os egressos das licenciaturas. A proposta contida nos pareceres reduzia, portanto, o curso de Pedagogia a uma especialização.

Naquele momento, houve a organização de movimentos sociais que reagiram aos pareceres mencionados acima. E dois anos após a publicação dos pareceres, o Ministério de Educação (MEC), pressionado pelos debates que emergiam em vários fóruns de educadores, toma a decisão de sustar a aplicação desses documentos. O MEC abre, então, nacionalmente, o debate sobre a reformulação do curso de Pedagogia, organizando encontros regionais em vários Estados. No período, final dos anos de 1970, o país vivia a efervescência das teorias críticas. Tivemos vários movimentos que participaram do processo de redemocratização da sociedade brasileira, e até hoje exercem um papel importante no campo educacional, como por exemplo: a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); a Associação Nacional de Educação (ANDE); a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), que foi criada na década de 1960, mas contribuiu no debate sobre a formação dos profissionais da educação que culminou em 1980.

Em especial destaca-se, nesse conjunto de entidades não-governamentais, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE)¹⁶, que foi

¹⁶ Esta Associação foi construída a partir de algumas fases: a do Comitê Nacional pela formação dos Educadores (1980-1983); a da Comissão Nacional pela Formação do Profissional Educador (1983-1990); até se constituir definitivamente, a partir de 1992, na ANFOPE.

criada a partir dos debates sobre a reformulação dos cursos de formação de educadores. Ela foi a principal responsável pelas propostas de reorganização curricular do curso de Pedagogia e de propor uma identidade profissional dos educadores.

Os educadores e educandos de todo o país decidiram criar a “Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Professores (CONARCFE)”, para discutirem sobre a reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia. Essa comissão é o embrião do que mais tarde viria a ser a Associação Nacional de Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE).

Foi em Belo Horizonte, em novembro de 1983, no Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, promovido pelo SESU/MEC, que essa Coordenação assumiu em nível nacional os debates sobre a reformulação curricular dos cursos de Pedagogia no Brasil (CONARCFE, 1984).

A I Avaliação da CONARCFE, ocorrida por ocasião da 36ª Reunião Anual da SBPC, gerou um documento com o objetivo de divulgar os resultados das mobilizações ocorridas nos Estados brasileiros. Esse documento ficou conhecido como Documento de Belo Horizonte.

O principal objeto de discussão do movimento era a reformulação curricular dos cursos de formação de educadores. Sobre isso a CONARCFE (1984) ressaltou que,

A reformulação curricular das licenciaturas se impõe na prática docente e discente, principalmente porque os cursos não estão respondendo aos interesses e preocupações da comunidade acadêmica.

Esta reformulação, contudo, não se esgota em si mesma, não podendo ser vista do ângulo do simples “reformismo”: as discussões nos Estados convergem para propostas de mudanças curriculares que retratem uma concepção de educador comprometida com a democratização da sociedade e da educação brasileira.

Em outras palavras, deseja-se que a filosofia norteadora das mudanças, expressa nos “princípios gerais” do Documento de Belo Horizonte, se concretize não só em termos de novas propostas curriculares, mas que essas propostas reflitam uma nova prática acadêmica.

O Documento de Belo Horizonte influenciou outras ações que visavam à reorientação curricular do curso de Pedagogia. Ele foi uma das principais referências para as críticas e proposições que ocorreram nas demais avaliações da CONARCFE.

A docência como base da identidade profissional do Pedagogo foi um dos princípios definidos no Documento de Belo Horizonte, e até os dias atuais influencia modelos de organização curricular para o curso de Pedagogia no Brasil.

A base comum nacional foi também uma das principais propostas apresentadas no documento de Belo Horizonte. A formulação de uma base comum nacional, embora a compreensão de sua própria natureza e seus propósitos fossem ainda incipientes, marcou o

início da construção da autonomia dos Pedagogos para decidirem sobre sua identidade profissional¹⁷. Segundo a CONARCFE (1983, p. 4) “Todas as licenciaturas (pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”.

Visando materializar a idéia da docência como base da identidade profissional de todo educador e integrar a uma formação específica para diversas áreas de atuação, foram estabelecidos eixos norteadores para essa Base Comum Nacional quais sejam (ANFOPE, 2004, p. 14),

[...] sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática, que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular e que não divorcia a formação do bacharel e do licenciado, embora considere suas especificidades; gestão democrática da escola; o compromisso social e ético do profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação da formação inicial e continuada.

A proposta de base comum nacional remeteu a reflexão deste trabalho a Dubar (1997, p. 112), que afirma que “[...] a formação tornou-se um componente cada vez mais valorizado não somente ao acesso ao emprego e nos abandonos de emprego. Se o emprego é cada vez mais central para os processos identitários, a formação está cada vez mais estritamente a ele ligada”.

Portanto, a definição da base comum nacional expressou a busca pela construção da identidade profissional Pedagogo, por meio da definição de uma proposta curricular nacional para o curso de Pedagogia.

Os movimentos de educadores, organizados na década de 1980, foram marcantes à nova fase no campo educacional. Nesse momento foi possível a configuração da Identidade Profissional para si, já que para Dubar (1997, p. 106):

¹⁷ Segundo Bertolo (1996) a concepção de base comum nacional foi sendo reformulada ao longo da história da ANFOPE, ainda quando essa se configurava como CONARCFE. Essa autora (idem, p. 36) relata que em 1986, “A primeira [tendência acerca de base comum] defende a idéia de que a base comum seria a garantia uma prática comum nacional de todos os educadores, qual quer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação”. [...] A segunda tendência inspirava-se na idéia de base comum enquanto uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se caracteriza através de um corpo de conhecimento fundamental. [...] Como síntese das discussões ficou definido que a base comum nacional deveria ser assumir três dimensões [Dimensão profissional, Dimensão política e Dimensão epistemológica]. Em 1988, discutiu-se a idéia de “eixos curriculares” como forma alternativa de se promover o debate e orientar a ação dos educadores. Os eixos propostos foram: Relação escola-sociedade, Construção do conhecimento, Escola pública, Cotidiano da escola e da sala de aula. Em 1989, foi retomada a idéia referente aos eixos curriculares, segundo Bertolo (op cit) “Essa proposição é saudada pela Pedagogia que vê com bons olhos essa passagem de dimensões para eixos curriculares”.

A divisão do Eu como expressão subjectiva da dualidade do social aparece claramente através dos mecanismos de identificação. Cada um é identificado por outro, mas pode recusar esta identidade e definir-se de outra forma. Nos dois casos, a identificação utiliza **categorias** socialmente disponíveis e mais ou menos legítimas a níveis diferentes (nomeações oficiais de Estado, denominações étnicas, regionais, profissionais... até diferentes idiosincrasias...). Chamaremos **actos de atribuição** aos que visam definir “que tipo de homem (ou mulher) você é, isto é identidade para outro; **actos de pertença** aqueles que exprimem “que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser”, isto é identidade para si” (grifos do autor).

Por isso, pode-se dizer que a ação dos educadores, organizados em movimentos, como ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), caracterizou os **atos de pertença** que exprimiram o tipo de educadores que eles próprios queriam ser, constituindo a **identidade para si**. Para isso, os educadores tiveram que se opor aos **atos de atribuição** que visavam definir que tipo de educadores eles eram, ou deveriam ser segundo os órgãos oficiais, o que caracteriza uma **identidade para o outro**. Sobre o contexto de resistência vivenciado pelo movimento organizado de educadores, Brzezinski (1996, p. 95) diz que

O movimento de reorganização dos educadores do final dos anos 70, como já afirmei, articulava-se ao movimento global da sociedade brasileira, que não mais se submetia à alienação e à opressão imposta ao sujeito coletivo _ força de trabalho. Essa força no âmbito da educação passou a ser informada pelo movimento das idéias e das práticas que se baseavam no ideário das teorias críticas da educação, que conseguiu superar a “esterilização intelectual” provocada pelas práticas tecnicistas.

Em certo sentido, a história do curso de Pedagogia no contexto nacional possibilita a compreensão acerca da identidade profissional herdada ao curso de Pedagogia no Pará. O próximo tópico, ainda tratará da história do curso de Pedagogia, tentando compreender as principais referências identitárias para o Pedagogo, mas agora aquele formado na UFPA.

1.2. A Identidade Profissional do Pedagogo no Curso de Pedagogia da UFPA

O curso de Pedagogia no Pará foi implantado pela primeira vez na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Essa Faculdade, no Estado do Pará, foi criada em 17/01/1948, autorizada a funcionar pelo Decreto Federal nº 35.456, de 04/05/1954, e instalada em 28/10/1954.

O Curso de Pedagogia foi incorporado à Universidade Federal do Pará, logo após a criação desta instituição, por meio da Lei n.º 3.191, de 02 de julho de 1957. O Art. 2º dessa lei determinava que as escolas superiores isoladas então existentes no estado do Pará, fossem incorporadas à nova instituição pública federal de ensino superior. O curso de Pedagogia foi

inaugurado formalmente no dia 31 de janeiro de 1959, em seção solene presidida pelo então Presidente da República Juscelino Kubitschek.

O Curso de Pedagogia no Pará foi criado obedecendo ao Decreto-lei nº 1.190 de 1939 que vigorava no Brasil, mantendo o perfil de formação do esquema "3+1" e as mesmas implicações que este modelo curricular trazia para a formação da identidade profissional do Pedagogo. Entre elas, destaca-se a rígida separação na formação de bacharéis e licenciados, sendo três anos para a formação daqueles e mais um para a formação desses, sem campo de atuação definido para ambos.

As duas primeiras mudanças curriculares do curso de Pedagogia na UFPA estiveram em consonância com os aparatos legais nacionais, tais com o Parecer nº 251/62, e o Parecer nº 252/69, emitido pelo CFE. Como ocorreu em todo o Brasil, a primeira reforma teve como finalidade preparar bacharéis, destinados às funções não-docentes do setor educacional, e licenciados, para atuar como docentes nas escolas normais. A segunda reforma foi a responsável pela titulação do Pedagogo apenas como licenciado, e pela inserção no curso de Pedagogia das habilitações. Sobre essa última reforma, Colares (2000, p. 48) expõe que

[...] A partir de 1970, embora de forma gradativa, o curso de pedagogia da UFPA foi sendo adaptado de acordo com as novas diretrizes nacionais. Inicialmente implantou-se as habilitações de: Orientação Educacional, Administração Escolar e Professor de Cursos Normais. Em 1972, ainda com base no Parecer 252/69 e na Resolução nº 02/69 do Conselho Federal de Educação, o Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEP) da Universidade Federal do Pará aprovou a Resolução nº 126/72, alterando a organização curricular do curso de Pedagogia e estabelecendo as habilitações em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Este passava a ser o novo perfil de formação profissional e que deveria qualificar tanto para a docência, quanto para o exercício das funções técnicas da atividade educacional.

Como foi possível perceber, a supervisão escolar foi implantada como habilitação no curso de Pedagogia da UFPA, apenas em 1972, dois anos após a reformulação do curso.

A Reforma Universitária de 1968 também exigiu um novo ordenamento das universidades. Neste contexto, surgiram os Centros como Unidades Administrativas e Acadêmicas, estrutura que passou a ser adotada pela Universidade Federal do Pará até a 2008¹⁸. Essa forma de organização da Universidade refletiu na mesma dicotomia existente no esquema 3 + 1, por meio da separação existente entre Centros Básicos e Profissionais. O primeiro ficou responsável pelas disciplinas de conteúdo e o segundo disciplinas específicas.

O Centro de Educação, criado em fevereiro de 1970, passou a ser responsável não apenas pelo curso de Pedagogia, mas também pela formação pedagógica que deveria ser

implantada nos demais cursos de licenciatura ofertados no âmbito da UFPA. Segundo Colares (2000, p. 50),

Esta situação, todavia, não era específica da UFPA. Refletia, na verdade, a concepção mais ampla estabelecida no país, especialmente no pós 1964 quando a educação é transformada numa questão essencialmente técnica a ser tratada por especialistas. Era o reino do saber-fazer, do saber especializado, desprovido de uma discussão acerca dos valores envolvidos nesse processo. E esta foi a tônica que, em sintonia com as determinações emanadas pelo autoritarismo do Estado brasileiro pós-64, orientou as ações no curso de Pedagogia durante a vigência do parecer 252/69.

O Curso de Pedagogia na UFPA, como em todo o Brasil, era influenciado pelos órgãos oficiais do governo, que expressava o momento vivido no regime militar, que não possibilitava mobilizações e reivindicações coletivas. Somente com o processo de abertura política, iniciado em meados da década de 1980, foi possível o questionamento daquele modelo (GERMANO, 1994).

O processo de redemocratização do país, na década de 1980, que culminou com a reorganização dos movimentos sociais, como a ANFOPE, marcou uma nova fase nos cursos de Pedagogia no Brasil e na UFPA.

O curso de Pedagogia da UFPA foi fortemente influenciado pelas orientações da ANFOPE, principalmente no que diz respeito à docência como base da identidade profissional do Pedagogo¹⁹.

O Colegiado do curso de Pedagogia, nos meados da década de 80, também buscou se redefinir a partir de uma perspectiva mais crítica de educação, no qual os próprios sujeitos envolvidos no curso pudessem criar suas referências identitárias para a formação da identidade profissional visada por eles. Portanto, este colegiado promoveu sucessivas reuniões, semanas de Pedagogia e outros eventos com a participação dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica do Centro de Educação, visando à reestruturação do currículo do curso de Pedagogia. Segundo o documento que apresenta o atual Projeto Político Pedagógico para o curso de Pedagogia (CARVALHO, et al, , 1999, p. 15), as avaliações realizadas por esse colegiado indicaram

[...] um curso descontextualizado ao nível nacional, regional e local; com programas acentuadamente tecnicistas, falta de integração das habilitações e ausência de possibilidades que encaminhassem à reflexão crítica do processo educacional global. A partir destas constatações e tendo como pressupostos básicos: **1) a educação como prática social; 2) o educador como ser capaz de interpretar a realidade e, a partir daí, criar formas alternativas de ação; 3) a formação do educador nas**

¹⁸ No ano de 2008 o Centro de Educação transforma-se em Instituto de Ciências da Educação, criado pela Resolução nº 649 de 08 de março de 2008 – CONSUN.

¹⁹ Nos anos de 1997 a 2001, esteve na direção do Centro de Educação a Prof^a Olgaíses Cabral de Maués que também foi membro da ANFOPE, como representante da região Norte.

dimensões social, política, filosófica e econômica e 4) a especificidade regional e local, propõem-se alterações na Resolução 126/72 (CONSEP).

A nova proposta deveria atender a duas dimensões significativas que deveriam refletir no desempenho profissional do pedagogo: 1) posicionamento crítico, consciente, situado no seu tempo e espaço, capaz de renovar a cada momento a sua proposta de trabalho; 2) instrumentalização adequada para a prática da Educação em nível da docência e das habilitações oferecidas (grifos meus).

A estrutura curricular que se instalou foi regulamentada pela Resolução nº 1.234, de 02 de maio de 1985 do CONSEP. Tal resolução apresentou um novo desenho curricular e estabeleceu um mínimo de 3.090 h (três mil e noventa horas) na duração do curso de Pedagogia da UFPA.

A referida Resolução começou a vigorar no segundo semestre do ano de 1985, mediante a qual se manteve no currículo do curso as habilitações em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar; trouxe, também, como novidade a habilitação em Magistério para atuar no curso normal em nível médio, tornando-a prioritária e obrigatória para todos os alunos matriculados no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará.

Nessa proposta curricular continuou vigorando a divisão entre a parte comum e a parte diversificada do currículo. A parte diversificada do currículo era destinada às habilitações. O currículo do curso de Pedagogia, embora, tenha inovado²⁰ em alguns pressupostos básicos para a formação do educador, ainda manteve a mesma estrutura curricular, com base nas habilitações. Além disso, embora tivesse aderido à concepção de que: “A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”, princípio que é defendido pela ANFOPE, ainda não tinha como objetivo formar docentes para atuar nas séries iniciais de ensino.

Esse currículo do curso de Pedagogia na UFPA esteve inserido no conjunto de reestruturações curriculares que houve, em todo o país, no curso de Pedagogia. A ANFOPE, a partir de seus encontros e fórum de debates sobre o curso, conseguiu defender a idéia que os cursos de Pedagogia deveriam considerar as suas diversidades regionais, respeitando uma base comum nacional construída pelos próprios educadores no interior do movimento. A docência como base da identidade profissional do pedagogo foi uma das principais teses defendidas na base comum nacional.

Foi grande a influência da ANFOPE nos cursos de Pedagogia no Brasil, nos quais a docência era tida como uma formação obrigatória no curso. Brzezinski (1996) apresentou

²⁰ Naquele período o curso de Pedagogia da UFPA apresentou como pressupostos básicos os seguintes: 1) a educação como prática social; 2) o educador como ser capaz de interpretar a realidade e, a partir daí, criar formas alternativas de ação; 3) a formação do educador nas dimensões social, política, filosófica e econômica e a problematização educacional brasileira, considerando-se a especificidade regional e local, propõe-se alterações na Resolução 126/72 (CARVALHO, et al, 2001).

dados sobre as principais tendências da formação nos cursos de Pedagogia, delineadas no ano de 1994. Essa pesquisa pode fornecer uma amostra do que estava ocorrendo no curso de Pedagogia. Segundo a autora (BRZEZINSKI, 1996, p. 208) , os dados revelaram que

[...] 40 cursos investigados em 22 universidades públicas (19 federais e três estaduais paulistas) que responderam ao questionário da pesquisa, somente três (7,5%) ainda permanecem formando o especialista, sem exigir dele formação inicial como docente. Assim, 9,2% desse universo definiu que a docência é a base comum da identidade profissional do pedagogo. **Desse modo, todo pedagogo egresso desses 37 cursos, obrigatoriamente, terá a docência com formação inicial e como núcleo essencial de sua formação.** Sobre esse núcleo, ou concomitantemente, ainda na graduação, o estudante poderá dar continuidade à sua formação em outras habilitações, podendo optar quando formado, por exercer, na escola, uma atividade não-docente, para qual se preparou. Também o egresso do curso poderá por meio da educação continuada, cursar outras habilitações.

Essa diversidade nas propostas curriculares evidência que pela primeira vez as universidades promoviam suas mudanças curriculares sem a imposição de aparatos do governo para tais reformas curriculares. Os dados dessa pesquisa revelaram também que (BRZEZINSKI, 1996 p. 208): “[...] a formação do pedagogo para ministrar as disciplinas pedagógicas do 2º grau foi predominante. Foram 26 (65%) os cursos que consolidaram em suas reformulações a formação do pedagogo para a modalidade Normal”.

Esses dados coincidiram com o que aconteceu no curso de Pedagogia da UFPA. Mantiveram-se as habilitações tradicionais (administração, orientação, supervisão) e acrescentou-se a formação para o magistério, ainda que sob a forma de uma habilitação obrigatória.

Além disso, a formação para a docência não era voltada para a educação infantil e séries iniciais, e sim para o curso normal, pois ainda era grande no Estado do Pará a demanda pela formação de professores em nível normal, devido a carência de professores com elevado nível de formação²¹. Sobre a formação de docentes para séries iniciais, Brzezinski (1996, p. 208) afirma que,

Os resultados da pesquisa evidenciaram, também, que a formação dos professores para as séries iniciais de escolarização no curso de Pedagogia é uma tendência predominante nos 40 cursos que responderam ao questionário. Entre eles, 26 (65%) adotaram em suas reformulações a formação do professor para as séries iniciais de escolarização como obrigatória. **Todo estudante dessas instituições será, obrigatoriamente, preparado para ter domínio dos conteúdos e das metodologias das disciplinas que compõem o currículo do ensino de 1ª à 4ª**

21 Segundo Monteiro e Nunes (2005, p. 15), ainda hoje é grande a necessidade da existência dos cursos normais em nível médio no Pará, haja vista que ‘(...) para muitos alunos que residem em diversas localidades dispersas nos longínquos municípios paraenses, esta é a principal, se não a única oportunidade de formação (profissional) inicial de professores e possibilidade de ingresso no magistério da educação infantil e séries iniciais de escolarização”.

série. A adoção dessa tendência parece que vem resgatar uma dívida histórica do curso de Pedagogia que licenciava o pedagogo para atuar como professor “primário”, sem, contudo, prepará-lo para ser professor. Faço lembrar aqui que essas instituições que se dedicam atualmente à formação do professor da 1ª à 4ª série, por certo, rejeitam a premissa “quem pode o mais pode o menos”, ou se aceitam, pelo menos, acrescentam a ela o seguinte: “desde que tenha o preparo adequado para tal” (grifos meus).

Os cursos de Pedagogia haviam avançado em termos de propostas curriculares e adquiriram autonomia para decidirem sobre a elaboração de uma identidade profissional visada, em meio à sociedade brasileira que revia seus ideais de democratização. Mas ainda se manteve as habilitações, que foram tão criticadas pelo movimento de educadores, por fragmentar no currículo a formação do Pedagogo. Brzezinski (1996, p. 208) diz que,

Interessante é a constatação da permanência das habilitações fundamentais nos currículos dos cursos reformulados. Dos 40 cursos, 26 (65%) continuaram a formar o supervisor escolar; 24 (60%), o orientador educacional; 21 (52,5%), o administrador escolar; dois (5%), o inspetor escolar e dois (5%), o pedagogo polivalente. Quanto à formação em curso de pós-graduação *lato sensu* encontram-se duas universidades (5%) que formam o administrador escolar e uma (2,5%) que forma o especialista em supervisão e currículo.

Além da permanência de habilitações tradicionais, foi mínima a inovação em termos de novas habilitações, no curso de Pedagogia, que atendessem as novas necessidades mundiais e as diferentes características regionais. Sobre isso Brzezinski (1996, p. 208) destaca que,

No que concerne às novas habilitações, os dados se apresentam assim: oito cursos (20%) implantaram a educação pré-escolar e alfabetização; 6 (15%) passam a ofertar o ensino especial, desdobrando nas modalidades deficiente mental, deficiente auditivo, deficiente físico; dois (5%) implantaram a habilitação educação de adultos. Na pós-graduação *lato sensu* aparece em duas universidades (5%) a tendência de formar o alfabetizador e em uma (2,5%) o educador ambiental.

Nos anos de 1990, a identidade profissional do Pedagogo é novamente revista, haja vista que essa identidade não respondia aos desafios que se coloca a nova geração, então se discute uma nova identidade profissional visada do Pedagogo. Os cursos de graduação no Brasil passam por uma revisão nos seus currículos, a partir de 1995, por meio da Lei nº 9.193 que instalou o Conselho Nacional de Educação, e divulgação do edital nº 4/97²² que convocou

²² Com o Edital nº 4 /97, o Ministério da Educação de Desporto (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU), torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESU/MEC.

as Instituições de Ensino Superior para discutirem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação.

Além disso, no campo de formação dos profissionais de educação, houve também orientações legais específicas, que direcionavam a mudança curricular dos cursos de formação desses profissionais. Como exemplo disso, registra-se a LDB 9394/96 que versa, no seu artigo 62 sobre a formação de docentes para atuar na educação básica em nível superior, nos cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Isso indica uma mudança no cenário nacional em torno da formação de professores da educação infantil e séries iniciais.

No entanto, as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia no Brasil, que têm a docência como referência para sua identidade profissional de base, foram ameaçadas de extinção, conforme o Art. 63 da LDB 9394/96, que estabeleceu a formação de professores no Curso Normal Superior. Além disso, essa Lei permitiu, no seu art.º 64, a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica em cursos de pós-graduação, anulando assim completamente o papel do curso de Pedagogia no Brasil.

Esse momento de novas orientações legais, também, foi propício para que as universidades brasileiras revissem seus currículos, em termos dos princípios²³ adotados pela ANFOPE.

O curso de Pedagogia da UFPA, no momento que houve os debates nacionais sobre as Diretrizes Curriculares, revia um currículo que era adotado desde 1985, embora apresentasse alguns avanços²⁴ na época de sua criação, mostrava-se defasado em relação às novas exigências da sociedade brasileira, principalmente em relação aos conteúdos da educação infantil e séries iniciais. Em relação ao currículo anterior, vigente desde 1985, lê-se em Camargo (2004, p. 205) que

²³ Os princípios defendidos pela ANFOPE, além da docência como base da identidade profissional de todo educador, está relacionado aos seguintes eixos norteadores: *sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática*, que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular e que não divorcia a formação do bacharel e do licenciado, embora considere suas especificidades; *gestão democrática da escola; o compromisso social e ético* do profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária; *trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação da formação inicial e continuada*.

²⁴ Segundo Carvalho (et al, 2001, p.18) os avanços significativos daquele currículo estiveram relacionados à “[...] 1) renovação de práticas pedagógicas, entre elas: a) Estágio Integrado de Supervisão Escolar e Orientação Educacional; b) aproveitamento dos resultados de pesquisa no processo de ensino; c) experiências de Estágio Supervisionado através de mini-cursos para a comunidade. 2) alunos mais críticos e participativos. 3) relativa integração de conteúdos programáticos das disciplinas”.

[...] [havia] a ênfase nas disciplinas direcionadas para a compreensão crítica da escola e do contexto sócio-cultural, das características individuais dos alunos e dos respectivos processos de desenvolvimento e a ausência de disciplinas direcionadas para os conteúdos específicos das séries iniciais ou da educação infantil. Estes conteúdos foram timidamente introduzidos no desenho curricular do curso: Metodologia do Ensino de 1º Grau I (voltado para a área de Comunicação e Expressão), Metodologia do Ensino de 1º Grau II (abrangendo Matemática e Estudos Sociais) e Teoria e Prática da Educação Pré-Escolar, além da respectiva Prática de Ensino, as quais totalizam 405 horas. É importante ressaltar que nestas 405 horas que abrangem as metodologias de ensino trabalhavam-se estratégias e recursos pedagógicos para estas diferentes áreas, sem abordar e aprofundar questões conceituais ou outros aspectos dos conteúdos (grifos meus).

Esse foi o último modelo curricular que houve antes da atual proposta curricular vigente na UFPA. Segundo Colares (2000), o Centro de Educação, por meio do Colegiado de Pedagogia, encaminhou, desde o ano de 1992, ações voltadas para a avaliação do Curso. As avaliações eram realizadas por meio da participação da comunidade acadêmica, que indicava os aspectos que necessitavam de modificação e em que direção deveriam ser realizadas as mudanças.

No ano de 1997, foi publicado um Relatório de avaliação do curso de Pedagogia, que teve como base três seminários que discutiram pontos divergentes sobre o curso de Pedagogia. Segundo Colares (2000) em dezembro do mesmo ano realizou-se, no Centro de Educação, um seminário específico sobre as licenciaturas, tendo por objetivo discutir o papel desse Centro no tocante à formação dos profissionais da educação. É interessante destacar que o seminário contou com a participação de vários coordenadores de cursos de licenciatura, além da presidente nacional da ANFOPE. No entanto, desde 1992, já havia discussões que visavam avaliar a proposta curricular do curso de Pedagogia da UFPA para atender as novas necessidades de formação do Pedagogo no Estado do Pará. Neste sentido, Colares (2000, p. 52) destaca aspectos importantes a serem observados: “Acompanhando a trajetória do curso de Pedagogia na UFPA, a partir de meados dos anos 80, percebo uma constante preocupação em acompanhar os novos rumos da sociedade brasileira e em particular as exigências da realidade amazônica”.

Como se pode constatar foi dado uma ênfase maior em relação à formação docente no curso de Pedagogia da UFPA, sob influência direta dos princípios defendidos pela ANFOPE. Segundo Camargo (2004, p. 13),

Naquele momento, marcado por profundas divergências conceituais e políticas acerca do currículo que deveria nortear a formação de nossos alunos, havia discordâncias, entre outros aspectos, em relação à especificidade da Pedagogia, e à **pertinência de inserir a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental no referido curso**. O currículo que vigorava na época oferecia a habilitação "Magistério das Disciplinas Pedagógicas", para a formação de professores para atuar no ensino médio (antigo Curso Normal), sendo opcionais e

complementares as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar (grifos meus).

O currículo aprovado, regulamentado pela Resolução nº 2669/ 99 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA (CONSEP), trouxe uma nova concepção quanto à formação profissional de educação. Este adotou por objetivo preparar para o exercício da docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal de Ensino Médio, além de organização, coordenação e gestão do trabalho pedagógico em âmbito escolar e não escolar.

O desenho curricular, também, traz em si uma nova concepção em termos de currículo. A organização e estrutura curricular passam a ter um Núcleo de Conteúdos Básicos, um Núcleo de Conteúdos Específicos e um Núcleo Eletivo, que são os elementos norteadores da formação, diferenciando-se das antigas habilitações.

Com esse novo currículo, pode-se afirmar que o pedagogo obtém uma formação mais integrada no que diz respeito à docência e gestão do ensino. As habilitações são extintas o que implica também na mudança de concepção acerca das atividades do administrador, do orientador e do supervisor escolar. Conforme consta do documento denominado Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (CARVALHO, et al, 2000, p. 10),

Isso corresponde à necessidade de superar a fragmentação do curso, caracterizada principalmente pelas chamadas habilitações, uma questão central apontada durante os Seminários de Avaliação do Curso de Pedagogia e do Centro de Educação.

Essa reestruturação curricular aprovada no curso de Pedagogia se mostrou produto de um processo de resistência às políticas oficiais do governo que visavam implantar cursos aligeirados de formação docentes. Para Camargo (2004), o atual currículo do curso de Pedagogia tem como prioridade formar professores da educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental. Por sua vez, isso ratifica um posicionamento em defesa do papel do curso de Pedagogia da UFPA em formar docentes para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

No entanto, não se pode negar o contexto nacional, e da própria UFPA, criado pelos instrumentos legais em torno da mudança curricular. Nascimento (2003) destacou as propostas pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, que tinham como base mudar a concepção de currículo dominante na instituição e implementar novos currículos nos cursos, com o objetivo de adequar os Projetos Políticos Pedagógicos às diretrizes do MEC .

Nesta seção foi investigado a *Identidade Profissional Herdada do Pedagogo*, no século XX e considerado importante o papel exercido pela ANFOPE na história do curso de Pedagogia, indicando princípios teóricos e políticos para construção da identidade profissional visada do Pedagogo.

Esse movimento ganhou novos espaços nas discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil, o que torna ainda mais complexa a análise de sua participação na construção da identidade profissional presente nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

Na próxima seção, analisa-se como foi construída a *Identidade Profissional Visada do Pedagogo* no século XXI, a partir do novo contexto político em que ocorreram as discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação no Brasil.

2. O MOVIMENTO DE REFORMA CURRICULAR NACIONAL E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: A IDENTIDADE VISADA

Nesta seção, continua-se à análise acerca da construção da Identidade Profissional do Pedagogo, mas agora a partir da Identidade Visada do Pedagogo, aquela que está proposta na geração atual, com o intuito de se tornar a identidade real, mas que ainda é a identidade que se projeta para o futuro. Para Dubar (1997), faz parte das estratégias identitárias o confronto entre a identidade herdada de uma geração passada e a identidade visada da geração atual; essas estratégias são denominadas de transações subjetivas, e ocorrem a partir de continuidades (reprodução) e rupturas (produção) entre as identidades herdadas e as identidades visadas.

A esse respeito, Dubar (1997, p. 108) ressalta que “[...] A construção da identidade pode, também, ser analisada tanto em termos de continuidade entre identidade herdada e identidade visada, como em termos de ruptura que implica conversões subjectivas [...]”. Por isso, foi analisado, nesse novo contexto histórico do curso de Pedagogia, as rupturas e as continuidades dos elementos que constituem a identidade profissional do Pedagogo.

Adotou-se como marco histórico para analisar a identidade visada, o movimento de reformulação curricular dos cursos de graduação no Brasil, no qual está inserida a discussão em torno da elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, as quais representam uma política curricular importante para a construção oficial da Identidade Profissional do Pedagogo. Nesse processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia foram ouvidas as coordenações dos Cursos e entidades como: ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), FORUMDIR (Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) e Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (AGUIAR, et al, 2006).

Portanto, nesse debate houve diversas propostas que influenciaram na elaboração do documento final das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil e na definição da identidade profissional do Pedagogo. Dentre essas propostas, destaca-se a ANFOPE, que desde 1980 participa do processo de redefinição dos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil, como já foi explicitado na seção anterior, e a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia que incorporou as principais idéias construídas no movimento

histórico pela reforma do curso de Pedagogia no Brasil. Nesta seção, faz-se uma investigação bibliográfica e documental acerca do caminho percorrido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil (Item. 2.1). Em seguida, dá-se continuidade a essa investigação a partir das propostas de identidade encaminhadas pela ANFOPE e CEEP (Item. 2.2).

2.1. O Caminho Percorrido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil

Na década de 1990, o Governo Federal adotou princípios neoliberais para realizar a Reforma do Estado e, assim, setores como a educação, a saúde, a previdência social, dentre outros setores, que eram considerados esferas importantes nas políticas desenvolvidas pelo antigo Estado brasileiro²⁵, sofreram significativas mudanças. Esse modelo de Estado foi superado pelo Estado Neoliberal²⁶ em que setores importantes da sociedade são retirados de sua responsabilidade, para serem geridos por setores privados.

Foi nesse contexto de crise do sistema capitalista que o Estado assumiu um novo papel na sociedade brasileira. E, se nas décadas de 1960 e 1970, o Estado investia nos setores sociais para manter o mercado, e sair da crise vivida em 1929, nos anos de 1990 ele revê o seu campo de ação no setor social.

Portanto, têm-se, nos últimos anos, várias reformas educacionais que vêm criando espaço para que o privado assuma o papel que deveria ser de responsabilidade do Estado, sob a justificativa de que o Governo seria ineficiente quanto à gestão desses serviços. Pode-se afirmar que uma das mais significativas reformas educacionais está relacionada com a reforma curricular vivida no Brasil a partir dos anos de 1990. As políticas desse período trazem a marca da eficiência, da eficácia e da equidade, por esse motivo houve a

²⁵ Esse Estado teve como influência o *Welfare States* [Estado de Bem Estar]. Embora, alguns teóricos afirmem que não tivemos no Brasil um *Welfare States*, podemos dizer que, nas décadas de 60 e 70 no Brasil, tivemos a consolidação de importantes políticas públicas no setor social. Segundo Santos (2007, p. 3): “Ainda que o Brasil não tenha vivido um Estado do Bem-Estar, a partir de 1964, pode-se afirmar que o planejamento caminhou mais ou menos na mesma direção na formulação das políticas que buscavam a consecução de um “modelo de desenvolvimento”, cujo significado, em sentido amplo, aponta para uma nova maneira de organizar o Estado [...]”.

²⁶ A idéia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público [o Estado] é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimo de eficiência, qualidade e equidade. Desta idéia-chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito a estabilidade de emprego, o direito à saúde, à educação, à transportes públicos, etc. Tudo isto passa a ser comprado e regido pela férrea lógica das leis do mercado. Na realidade, a idéia de Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital (FRIGOTTO, 1995, p.83-84).

reestruturação curricular desde o Ensino Fundamental, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), até à formação de Professores, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), a fim de adequar a educação à nova ordem econômica mundial.

Nesse contexto, foi estabelecida a Lei nº 9131/95, que instituiu o Conselho Nacional de Educação (CNE) – em substituição ao então Conselho Federal de Educação (CFE) – e dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação quando tratou das competências deste Conselho. Na alínea “c” do § 2º de seu art. 9º, ao tratar das atribuições da Câmara da Educação Superior, afirmou como obrigação deste órgão: “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação”, o que implicou na substituição dos Currículos Mínimos por Diretrizes Curriculares Nacionais.

No Parecer CNE/ CES nº 776/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais foram definidas como “[...] orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitados por todas as instituições de ensino superior. Visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes [...]” (Conselho Nacional de Educação, 1997). Além disso, neste documento são explicitados os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais, quais sejam:

1. Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
2. Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com carga horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
3. Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
4. **Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;**
5. Estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
6. Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
7. Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
8. Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (grifos meus).

Essa Lei trata de um novo perfil profissional, mais flexível, menos especializado, e formado em menos tempo. O grande “mote” trazido nessa lei é a flexibilização do currículo

para adequar o profissional às novas demandas do mercado de trabalho²⁷, uma vez que os movimentos organizados pela sociedade civil, como a ANFOPE, já reivindicavam maior flexibilização curricular, opondo-se à estrutura rígida imposta pelos currículos mínimos, concebidos na Reforma Universitária de 1968, período em que prevalecia a lógica de formação a partir dos princípios do modelo taylorista-fordista²⁸. Contudo, as reformas atuais no campo da educação, indicam a flexibilização curricular visando atender interesses criados a partir do novo modelo de organização do mundo do trabalho²⁹.

As políticas de formação de professores no Brasil estão inseridas no contexto nacional de reformas. A partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho tenta-se redefinir o perfil do profissional conforme as necessidades do mercado de trabalho.

Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais fazem parte do projeto do Governo Federal (na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso e agora na gestão de Luís Inácio

²⁷ “É necessário considerar, no entanto, que a questão da flexibilização curricular, em contraposição à rigidez estabelecida pelos currículos mínimos, vinha sendo historicamente debatida por diversas instituições e pelos movimentos docente e estudantil objetivando romper com a lógica cartorial e fragmentária originária da reforma universitária de 1968. Nessas discussões sobre a identidade institucional e acerca dos projetos e processos de formação das IES, particularmente das universidades, a questão da flexibilização curricular era vista como possibilidade de *oxigenação* dos componentes curriculares e, conseqüentemente, como expressão do projeto acadêmico de formação de cada IES, não se reduzindo às demandas e parâmetros do mercado” (DOURADO, CATAINI & OLIVEIRA, 2004, p. 15).

²⁸ O currículo do Curso de Pedagogia foi acusado, no ano de 1960, de ter como base os modelos da administração moderna taylorismo/ fordismo (KUENZER, 2003), o que não era compatível com a função social da educação, por primar pela fragmentação da produção em diversas especialidades, por meio de trabalhadores específicos os quais, devido ao fato de dividir o trabalho e os trabalhadores em tarefas separadas, fazendo com que estes não pudessem ter a noção do todo e, portanto, ficando sem compreender o processo de realização do seu próprio trabalho. No campo da educação, isso passou a ser simbolizado pela divisão do trabalho escolar entre técnicos educacionais e professores, bem como na divisão do próprio aspecto técnico-educacional em administradores, supervisores, inspetores e orientadores.

²⁹ “A questão central nesse cenário de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil, no tocante à reformulação curricular dos cursos de graduação, não parece ser o da flexibilização curricular em si, uma vez que esta é expressão de diferentes concepções e desdobramentos acadêmicos. Por essa razão é preciso ter claro que as políticas implementadas na última década, ao se apropriar e redirecionar essa temática em uma perspectiva pragmática e utilitarista de ajuste ao mercado, tinha por norte ideológico e pragmático a redução da função social da educação superior por meio da defesa do ideário da preparação para o trabalho, tendo por base a redefinição de perfis profissionais baseados em habilidades e competências hipoteticamente requeridas pelo mercado de trabalho em mutação, obscurecendo a discussão mais ampla da geração de emprego e de políticas sociais que permitam enfrentar a problemática do desemprego estrutural ou tecnológico e a exclusão social de parte significativa da população dos processos produtivos. Tal obscurecimento, entendido como lógica da política em ação, ao constranger a universidade a adotar como lógica de sua natureza a centralidade do ensino profissional, buscou reduzir essa instituição, articulada às políticas de regulação e gestão para esse nível de ensino, ao operacional, asfixiando a busca histórica de uma universidade como campo da cultura, espaço crítico e de produção do conhecimento” (DOURADO, CATAINI E OLIVEIRA, 2004, p. 16-17).

Lula da Silva) de Reforma do Estado. Nesse contexto, está inserida uma nova formação para o trabalhador³⁰ que esteja de acordo com os princípios da reestruturação produtiva.

Ressalta-se, neste trabalho, que as discussões sobre a reformulação curricular do curso de Pedagogia não são recentes, elas existem desde a criação do próprio curso, como já se tratou na seção anterior. Assim, as discussões mais atuais sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação retomam antigas polêmicas, como a definição da base comum nacional, discutida pela ANFOPE. Devido a essa retomada do debate histórico, foi preciso refletir sobre o papel das Diretrizes. E sobre elas, Freitas ([199-]), enfatiza que,

Este é um conceito (Diretrizes) que vem com as mudanças na configuração da graduação, visando adequá-la às mudanças no mundo do trabalho. Vem, portanto, em um contexto complexo. Ao mesmo tempo, rompe, com a concepção de currículo mínimo, idéia que combatemos desde o final da década de 70 (século XX). Entendemos Diretrizes como orientações, norte, parâmetros gerais colocados para os cursos de graduação na formação dos estudantes para o campo científico e acadêmico da área, que possam orientar as instituições para pensar seus cursos. Não é um tratado sobre a formação, não pode ser opção por determinada linha teórica, deve ser plural, não pode estreitar a formação (o que não significa em absoluto abrir leque de alternativas, pelo contrário). O CNE já cometeu este equívoco incluindo na Minuta consolidada o fechamento de todos os cursos de Pedagogia que não fossem Pedagogia Escolar [...].

Como se pode observar, as Diretrizes, não deixam de ser políticas curriculares nacionais construtoras de identidades profissionais oficiais. No caso da construção da identidade profissional do Pedagogo, foi possível constatar, na seção anterior, que a sua identidade profissional tinha a docência como base, mediante as orientações da ANFOPE e da própria reforma curricular estabelecida pelo CFE que outorga o título de licenciado ao Pedagogo. No entanto, a docência que foi concebida como a base da identidade profissional do Pedagogo, entra em crise, principalmente, com as normalizações da LDB 9394/96 no Art. 63º, que diz da formação de docentes em Institutos Superiores e, assim, dando ênfase à capacitação em serviço, ao aproveitamento das experiências anteriores em instituições de ensino ou em outras atividades, e não mencionam a sua vinculação à estrutura das Universidades.

A atual LDB criou, então, a possibilidade de extinguir o curso de Pedagogia a formação por meio da criação dos Institutos Superiores de Educação, que seriam responsáveis

³⁰ “O estabelecimento dessas políticas está ligado às novas exigências que as mudanças econômicas e sociais resultantes da mundialização do capital, das migrações e da diversidade cultural, assim como das revoluções científicas e tecnológicas que estão ocorrendo no planeta. Tudo isso exige uma mudança nos conteúdos a serem ensinados/ aprendidos de tal forma que esses possam assegurar a racionalidade instrumental sobre o plano local, nacional e internacional” (BRITO, MAUÉS & CHAVES, 2006, p. 94).

por tal formação (Art. 63). Houve a ameaça da extinção da formação de especialistas (para atuar além da docência) no curso de Pedagogia, com a possibilidade criada no Art. 64 da LDB. Diante das possibilidades criadas por essa lei, a existência do curso de Pedagogia passa a não fazer tanto sentido.

Para agravar ainda mais a crise, instalada com essas normalizações, foi lançado o Decreto Presidencial nº 3.276, de 6 dezembro de 1999, que determinou no § 2º do Artigo 3º, que a formação destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental se daria *exclusivamente* em cursos normais superiores. Segundo Brzezinski transferir o *locus* de formação de professores para instituições não universitárias é uma ação “[...] decorrente do mundo do sistema em obedecer cegamente aos preceitos do neoliberalismo e os financiadores externos que vêm impondo reformas educacionais aos países da América Latina, no intuito de que esses ingressem na lógica do mundo globalizado [...]” (BRZEZINSKI, 2007, p. 170).

Houve ações coletivas no sentido de contestar esse decreto presidencial, como a instalação em Brasília, em 8/12/1999, do Fórum em Defesa da Formação de Professores. Esse Fórum elaborou uma Carta Denúncia que teve assinaturas de entidades representativas, entre as quais se destacou as seguintes: ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior), ANFOPE, ANPED, ANPAE (Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação), ABT (Associação Brasileira de Tecnologias), CEDES (Centro de Educação e Sociedade), Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Fórum de Diretores de Faculdade de Educação/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (BRZEZINSKI, 2007).

Essa Carta denunciava o ato de violência não somente à LDB 9394/96, mas a todos comprometidos com o debate em torno da formação de profissionais da educação. Com base em Brzezinski (2007, p. 191-192), esse documento ressaltou os seguintes pontos negativos do decreto:

1. remete a formação de professores exclusivamente para os cursos aligeirados, de cunho estritamente técnico, segregada da formação geral dos demais profissionais da educação;
2. cria um mercado cativo para as instituições privadas de ensino com a possibilidade de financiamento público, inclusive com a utilização de verbas do FUNDEF;
3. desperdiça uma capacidade instalada, com recursos humanos e materiais financiados ao longo do tempo pelo poder público, como são os cursos de Pedagogia das universidades;
4. ignora experiências bem sucedidas de formação de profissionais da educação, experiências essas fundamentais em extensos trabalhos de pesquisas dos docentes das universidades.

Foi somente a partir da força e abrangência das ações de resistência organizadas e da relutância da comunidade acadêmica quanto ao cumprimento da determinação desse Ato do Executivo, que outro decreto (Decreto Presidencial nº 3.554, de 7 de agosto de 2000) veio amenizar a crise, substituindo o termo exclusivamente, do decreto anterior, por *preferencialmente* (BISSOLI DA SILVA, 2003, p. 85).

Devido a essas mudanças na legislação educacional brasileira, na década de 1990, a identidade profissional do Pedagogo vive novamente um momento de transação subjetiva, por meio do qual são visadas outras Identidades Profissionais, apresentadas na discussão sobre a reformulação curricular para os cursos de graduação. Para Dubar (1997), o processo de transação subjetiva se dá por meio de ruptura e continuidade entre a(s) identidade(s) herdada(s) e a(s) identidades visada(s). São, justamente, as rupturas e as continuidades, ocorridas no processo de transação da atual identidade, que se destaca nesta pesquisa a fim de compreender a atual Identidade Profissional do Pedagogo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foram homologadas pelo CNE no ano de 2006, após um longo processo de discussão, que iniciou em 1997, na perspectiva de consolidar a Identidade Profissional do Pedagogo, haja vista que nesse momento de reformulações educacionais, tentou-se consolidar a identidade profissional do pedagogo por meio de Diretrizes Curriculares.

O processo de debate se iniciou oficialmente com a divulgação do Edital 004 emitido pela Secretaria de Ensino Superior do MEC, conclamando as Universidades a elaborarem propostas de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. Foram constituídas 38 Comissões de Especialistas de Ensino, nomeadas no dia 10 de março, pela Portaria 146/1998³¹, para sistematizarem as propostas de suas respectivas áreas de saber. Percebe-se no quadro a seguir, elaborado por Durlí (2007, p. 161), as principais ações da sociedade civil e da sociedade política no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, no período de 1996 a 1999³².

³¹ Consta na portaria CNE/SESU nº146/99 que os professores designados para compor as comissões teriam mandato de dois anos, conforme dispunha o Art. 5º da Portaria Ministerial nº 972, de 22.08.97.

³² Destaca-se neste trabalho este período por coincidir com os momentos em que, na UFPA, reformulava-se o curso de Pedagogia, por meio da construção de um Projeto Político Pedagógico.

QUADRO Nº 01 - Ações da sociedade política e da sociedade civil, no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia -1996 a 1999.		
ANO	OCORRÊNCIAS	REPRESENTANTES
1996	O MEC/CNE nomeia os membros da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia 1996 – 1998, conforme Ata de reunião da Comissão (CEEP, 1996).	Daisy Freire Garcia, Edil Vasconcellos de Paiva – UFRJ, Helena Costa Lopes de Freitas – UNICAMP, Leda Scheibe – UFSC, Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos – UFMG.
1997	O MEC/CNE convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores pelo Edital MEC/ CNE 04/1997 (BRASIL, 1997a).	SESU/ MEC
1998	O MEC/CNE designa professores para integrarem Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia Portaria MEC nº 146 de 10 de março de 1998 (BRASIL, 1998).	Leda Scheibe – UFSC, Tisuko Morchida Kashimoto – USP, Zélia Miléo Pavão – PUCPR, Celestino Alves da Silva Junior – UNESP, Márcia Ângela da Silva Aguiar – UFPE ³³
1998	A CEEP realiza encontro com entidades da área da educação em 21/09/1998 (CEEP, 1998).	ANFOPE, ANPED, FORUMDIR
1998	A ANFOPE encaminha proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação à SESU/ MEC em agosto de 1998 (ANFOPE, 1998b).	ANFOPE
1999	A CEEP realiza reunião com representantes das entidades/ organizações da área da educação envolvidas com o Curso de Pedagogia, em 4 de maio de 1999, das 14h às 17h, na SESU/ MEC. Objetivo: debater/colher subsídios para a elaboração da versão final das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia.	CEEP 1998 Não há registro dos participantes das entidades/ organizações. (Fonte: proposta de Diretrizes Curriculares elaborada pela CEEP) (CEEP, 1999).

³³ Na pesquisa de onde foi extraído este quadro consta que nos Documentos Finais dos Encontros Nacionais da ANFOPE, foi encontrado o registro da participação de Márcia Ângela da Silva Aguiar desde 1994 e de Leda Scheibe a partir de 1998. Dos demais integrantes da comissão, não há registros.

1999	A CEEP divulga e encaminha ao MEC/ CNE a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, em 06/05/1999 (CEEP, 1999).	CEEP
1999	O MEC/ CNE designa membros da Comissão Nacional de Formação de Professores pela Portaria MEC nº 1.486, de 14 de outubro de 1999 (BRASIL, 1999).	Nos canais de registro dos Atos Oficiais não encontramos a referida portaria.
1999	O MEC/ CNE institui Grupo de Trabalho para elaborar diretrizes gerais à formação de professores. Não encontramos o ato normativo.	Ruy Berger Leite Filho - (Presidente), Neide Marisa Rodrigues Nogueira e Célia Maria Carolino Pires da SEF, Guiomar Namó de Mello e Maria Beatriz Gomes da Silva – SEMTEC, Maria Inês Laranjeira e Rubens de Oliveira Martins – SESU

Fonte: Tese apresentada por Zenilde Durli à Universidade Federal de Santa Catarina, em 2007.

A primeira comissão de especialistas ainda não tinha como missão mediar os debates acerca das Diretrizes Curriculares. O seu papel era de fiscalização e verificação dos cursos então existentes³⁴.

Foi com a designação da segunda comissão de especialistas e da divulgação do Edital 004/97 que a Câmara de Ensino Superior do CNE desencadeou, nas Universidades, o processo de apresentação de propostas (ANFOPE, 1998). Segundo a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES [199-]) as etapas que compuseram os debates foram,

- Discussão e sistematização, pelas Comissões de Especialistas da SESU, das propostas enviadas como resposta ao Edital n.º 4.
- Divulgação, via Internet, a partir de dezembro de 1998, no endereço www.mec.gov.br/sesu, dos primeiros documentos sistematizados pelas comissões de especialistas da SESU (propostas para discussão), com acompanhamento do Fórum de Pró-reitores de Graduação.
- Recebimento pela SESU das sugestões das IES sobre os documentos sistematizados nas comissões de especialistas e disponíveis na Internet.
- Elaboração da versão final do documento de Diretrizes Curriculares pelas Comissões de Especialistas da SESU, considerando as sugestões recebidas.
- Divulgação, via Internet, das Versões Finais elaboradas pelas comissões de especialistas da SESU.

³⁴Segundo Durli (2007, p.162) a comissão à frente desde 1996 encontrou um quadro caracterizado pelas solicitações das IES, referente à abertura de novos cursos, reconhecimento dos já existentes, esclarecimento da legislação pertinentes, entre outras, encaminhadas à SESU. O conteúdo das solicitações encaminhadas à SESU, referentes ao curso de Pedagogia, demonstra a existência, no campo prático-institucional, de uma identificação maior deste curso com o oferecimento da formação vinculada às funções do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e nas disciplinas pedagógicas do nível médio. A organização do curso por habilitações permanecia, sendo ofertados, também aquelas concernentes à formação dos especialistas, quase sempre vinculadas à formação para as atividades docentes.

- Relatório da SESU sobre a versão final, identificando o grau de adequação da mesma aos documentos norteadores das Diretrizes Curriculares (Edital nº 4 e Parecer 776/97).
- Envio das Diretrizes Curriculares ao CNE para discussão pública e deliberação.

Essa prática de chamamento da sociedade civil e de especialistas para compor comissões técnicas, ganhou destaque no Brasil após a Constituição Federal de 1988, para consolidar um regime democrático. No entanto, Durlí (2007) diz que a intenção do governo ao instituir essas comissões era de alcançar a legitimação e o consenso necessários à implantação do seu projeto de educação e de formação de professores. A inserção de intelectuais reconhecidos confere a essas comissões legitimidade para as ações governamentais.

A partir de dezembro de 1998³⁵, as primeiras propostas sistematizadas foram divulgadas na Internet, com o objetivo de suscitar sugestões e críticas ao documento inicial, para assim dar início ao debate eletrônico, em que a SESU/ MEC receberia as sugestões e as críticas sobre os documentos sistematizados para que fossem agregadas à versão final a ser divulgada novamente na Internet e posteriormente encaminhada ao CNE. No entanto, é preciso destacar que esse processo estendeu-se por, aproximadamente, dois meses apenas, em cada uma das áreas, o que demonstra um aligeiramento no processo que se disse democrático.

No debate para aprovação das Diretrizes das licenciaturas houve particularidades, a SESU/ CNE defendeu que os cursos de licenciatura devessem possuir uma identidade própria, em relação aos cursos de bacharelado. Ressaltou a necessidade de articulação entre cursos de licenciatura para a criação dessa identidade. Segundo o que foi divulgado pela Secretaria do Ensino Superior do Ministério da Educação (BRASIL, [199-]):

No que se refere às licenciaturas, a SESU vem desenvolvendo propostas que serão encaminhadas posteriormente, uma vez que **detectou-se a necessidade de promover articulações entre as diferentes áreas que oferecem essa formação. Tais articulações devem configurar diretrizes gerais para as licenciaturas, com o objetivo de fortalecer a efetiva profissionalização do professor** por meio de um eixo comum, representado pelo desenvolvimento de competências básicas que abrangem a especificidade do trabalho de professores (grifos meus).

Devido a essa particularidade, as discussões sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura perduraram alguns anos, em meio às polêmicas sobre a formação de bacharéis e licenciados separadamente ou concomitantemente nos cursos oferecidos pelas

IES³⁶, enquanto o debate acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação durou, aproximadamente, dois meses apenas. Dentre os cursos de licenciatura, o curso de Pedagogia foi o que mais prolongou os debates acerca das Diretrizes Curriculares, aproximadamente nove anos, a contar desde o lançamento do Edital 004/97, mencionado anteriormente.

O primeiro documento enviado pela Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia não foi aprovado pela SESU, arrastando ainda mais o debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Pedagogia. Durli (2007, p. 155) afirma que

[...] ela (a CEEP) foi ignorada e desconsiderada durante vários anos, justamente porque a Comissão não se submeteu ao projeto de formação de professores sustentado pelo CNE. Podemos inferir deste fato, portanto, que a transformação das propostas encaminhadas pelas CEEs ao MEC em políticas vincula-se a uma resposta satisfatória aos interesses delimitados por uma agenda de interesses pré-estabelecida.

A Comissão de Especialista de Ensino de Pedagogia (CEEP), no ano de 1998, foi composta por alguns membros que eram, ou já foram associados da ANFOPE. Sendo assim, essa Comissão contemplou muitas idéias que, historicamente, a ANFOPE defendeu ao longo dos anos para os Cursos de Pedagogia no Brasil.

2.2. As propostas de identidade encaminhadas pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação e Comissão de Especialista do Ensino de Pedagogia

A ANFOPE incorporou na pauta dos seus últimos encontros da década de 1990, as discussões sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de

³⁵Inclusive consta na referência bibliográfica do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPA a consulta às Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, por meio a Secretaria de Educação Superior, no ano de 1999.

³⁶[...] as versões finais dos documentos dos cursos que, além do bacharelado, têm a licenciatura contemplaram distintas concepções da formação de professores. Esses documentos usaram diferentes termos para se referir às licenciaturas – entre outros, curso, modalidade, módulo e habilitação –, o que denota, na verdade, divergências epistemológicas em relação à formação dos profissionais da educação. [...] a maior parte dos documentos considerou a licenciatura uma modalidade, um módulo ou uma habilitação. Nesse caso, a ênfase recaiu na formação do bacharel. Curiosamente, em alguns desses mesmos documentos previa-se a preparação dos professores em determinada área do conhecimento, porém, sem uma formação básica em educação (PEREIRA, 1999).

Pedagogia³⁷. No IX Encontro Nacional, realizado em Campinas, em agosto de 1998, pela primeira vez, o movimento registrou suas idéias em relação à elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação. No documento da ANFOPE (1998) consta o seguinte:

A ANFOPE tomou conhecimento do Edital 004, que conclamou as Universidades a elaborarem propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Curso de Graduação, na reunião do Fórum dos Pró-Reitores de Graduação da Região Norte/Nordeste, em novembro de 1997, e a partir de então, passou a reivindicar junto à Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia, a necessidade de ampliar o debate para além das IES.

A ANFOPE reivindicou, junto a SESU/MEC, a participação no debate³⁸ promovido para a elaboração de tais Diretrizes. Portanto, durante o IV ENDIPE, articulou-se com vários membros da ANPED e outros fóruns que tratam da formação de professores, a solicitação de adiamento do prazo de entrega das propostas de Diretrizes, estabelecido pela SESU/ MEC. Nessa mobilização se organizou uma comissão, composta pelos participantes³⁹ dos GTs da ANPED e da ANFOPE, a fim de construir um documento sobre as Diretrizes Curriculares

³⁷ Nesse debate houve outras propostas que estiveram na disputa pela definição da identidade profissional do Pedagogo. Entre essas forças destaco, além da ANFOPE, os seguintes sujeitos sociais: os intelectuais da educação que assinaram o Manifesto dos Educadores, que segundo Durli (2007, p.7) “[...] foi organizado por três educadores pesquisadores das questões históricas referentes ao Curso de Pedagogia (LIBÂNEO, 1998, 2001, 2002; PIMENTA, 2001, 2002, 2004; FRANCO, 2002) e assinado por cerca de cem professores simpatizantes das mesmas idéias. Representou a afirmação de um posicionamento contrário à idéia de docência como base na formação do pedagogo já revelado em discussões anteriores nos Encontros Nacionais organizados pela ANFOPE. Colocou-se, ao mesmo tempo, contrário à proposta reducionista do CNE. Este posicionamento, no entanto, não chegou a ser apreciado nas discussões realizadas no âmbito do aparelho de Estado por não se constituir enquanto manifestação vinculada a entidades representativas de movimento social”. E o próprio Conselho Nacional de Educação, que além de apresentar e mediar propostas, é o responsável legal pela legitimação da identidade profissional de base do Pedagogo, principalmente a partir de 2003 com a extinção da Comissão de Especialistas de Ensino da Pedagogia tomou para si o elaboração e o encaminhamento de propostas para elaboração das Diretrizes.

³⁸A ANFOPE ao enviar a SESU/MEC a solicitação de adiamento do prazo de recebimento das Diretrizes, recebeu como resposta que seria impossível prorrogar formalmente a data definida para o dia 15 de julho, mas houve a ressalva de que o diretor do DEPEP (Departamento de Pessoal), Prof. Luis Roberto Lisa Curi, já havia manifestado sua decisão de que, no caso da ANFOPE, pela complexidade e importância do tema, as propostas que fossem enviadas após o encontro de agosto/1998, seriam recebidas com satisfação pela SESU e considerada pela Comissão de Especialista da área, pois não havia nenhum interesse da secretaria em cercear o debate ou colocar obstáculos às sugestões que, segundo ele, representavam a visão da comunidade acadêmica (ANFOPE, 1998)

³⁹ Dessa comissão fez parte Helena Freitas (ANFOPE), Myriam Krasilchik (GT Formação de professores), José Carlos Libâneo (GT Didática), Leda Scheibe (Comissão de Especialista / SESU-MEC), Acácia Kuenzer (GT Educação e Trabalho) e Iria Brzezinski (GT Formação de Professores).

para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, para ser apresentado em uma mesa-redonda durante a 21ª Reunião da ANPED⁴⁰.

A ANFOPE, já no início de sua inserção no debate nacional acerca da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, apresentou sua posição, sintetizada nos seguintes aspectos:

1. Necessidade de pensar as Diretrizes da Pedagogia como parte indissolúvel e articulada às **Diretrizes Curriculares para todos os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação**;
2. Exigência de ampliação e democratização do debate, levando em conta a produção do movimento dos educadores e da ANFOPE nos últimos 15 anos, e **contrária a qualquer processo que desconhecisse os caminhos construídos pelo movimento tanto do ponto vista da forma, quanto ao conteúdo das propostas**;
3. As Diretrizes Curriculares não devem constituir-se “camisa de força” para IES, mas explicar áreas de formação que, nas particularidades das IES, possam ser materializadas **levando-se em conta a base comum nacional**;
4. **Esse processo não poderá significar o “enxugamento” das disciplinas teóricas dos currículos atuais dos cursos de graduação**, sob pena de desqualificar a formação básica e enfatizar as práticas sem qualquer conteúdo de formação qualitativamente superior (grifos meus).

Foi clara a primeira posição da ANFOPE quanto a elaboração das Diretrizes Curriculares para todos os profissionais da Educação, ao invés de Diretrizes específicas para o curso de Pedagogia e demais licenciaturas. Essa posição é semelhante àquela que o movimento assumiu, desde 1983, de não discutir a reformulação do currículo de Pedagogia apartada das demais licenciaturas específicas.

A ANFOPE salienta há anos a necessidade de discutir o curso de Pedagogia em meio às orientações e políticas para os demais cursos de formação de profissionais de educação, como se pode constatar em sua primeira proposta para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, apresentada em 1998. Contudo, rendeu-se a outros movimentos que vinham discutindo sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, pois conseguiu a inserção de muitos princípios defendidos historicamente pela ANFOPE. Inclusive a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia encaminhou ao CNE em 1999, sua primeira proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia e teve grande

⁴⁰Nesse ano (1999), no mês de agosto, houve também, durante o IV Seminário Nacional e o I Encontro Nacional dos Fóruns de Licenciaturas realizados conjuntamente em Recife, pela ANFOPE e FORUMDIR, a manifestação de recusa à proposta da Conselheira Eunice Durhan, que pretendia eliminar a possibilidade de formação de docentes para as séries iniciais e Educação Infantil dos Cursos de Pedagogia. (Cf. Carta de Recife, ANFOPE/FORUMDIR, 05/11/99). Além disso, no mesmo ano, em dezembro, houve uma mobilização nacional contra o Decreto 3.276/99 que estabeleceu a exclusividade dos Cursos Normais Superiores para a formação dos professores para esses níveis de ensino, sendo que o conteúdo desse decreto foi alterado em 2000 através do Decreto 3.554, que substituiu o termo *exclusivamente* por *preferencialmente*.

aceitação da ANFOPE, que se reporta a esse documento constantemente nos documentos finais elaborados em cada encontro da ANFOPE.

A seguir, apresenta-se um quadro que demonstra a primeira proposta apresentada pela ANFOPE e a primeira proposta apresentada pela CEEP sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais:

QUADRO: Nº 02: As Propostas da ANFOPE e da CEEP sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais		
ENTIDADES	1998/ANFOPE	1999/CEEP
Documentos	VIII - Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação. (Campinas, 06 de agosto de 1998).	Texto final discutido pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia em 06/05/99.
Perfil profissional	<p>O Profissional da Educação, nos termos da LDB 9.394/96, é todo aquele com formação específica para o trabalho educativo, em suas diversas modalidades.</p> <p>A formação do Profissional da Educação far-se-á em cursos próprios de Ensino Superior, excetuando-se o previsto no Art. 62 da LDB.</p>	Profissional (Pedagogo) habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais.
Área de atuação profissional	<p>Os Profissionais da Educação terão, em todos os Cursos, uma base comum nacional que lhes propicie as competências necessárias para o exercício do trabalho educativo. Os Cursos de Formação devem propor, também, formação específica para as diversas áreas de atuação:</p> <p>- Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação para portadores de necessidades</p>	<p>Docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio.</p> <p>Na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares;</p> <p>Na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;</p> <p>Nas áreas emergentes do campo educacional.</p>

	especiais, Curso Normal; - Educação Profissional; - Educação não-formal; - Educação Indígena; - Educação à Distância.	
Organização Curricular	Os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação devem ter componentes curriculares de formação pedagógica, explicitados na base comum nacional e componentes de formação específica, que possibilitem o aprofundamento em áreas do conhecimento que serão objeto de trabalho em sua área de atuação. Tais componentes devem ser desenvolvidos de maneira articulada no Projeto Pedagógico de cada Instituição e Curso.	O Curso de Pedagogia deve ter em seu currículo: -Tópicos de estudo de conteúdos básicos; -Tópicos de Estudo de Aprofundamento e/ ou Diversificação da Formação; -Estudos Independentes.
Duração do Curso	Considerando-se a diversidade brasileira, ressalta-se a importância de respeitar a autonomia institucional para elaboração de propostas curriculares dos Cursos de Formação de Profissionais da Educação, estabelecendo-se os seguintes padrões mínimos: 2.500 horas, em período de formação correspondente a um mínimo de três anos e meio para a integralização curricular.	A carga horária deve assegurar a realização das atividades acima especificadas. Considerando-se que é necessário cumprir 200 dias letivos anuais, com 4 horas de atividades diárias, em média, com a duração desejável de 4 anos, obtém-se um total de 3.200 horas. Para esse total sugere-se a seguinte distribuição: 2.560 horas destinadas a atividades didáticas obrigatórias e optativas, laboratórios e práticas pedagógicas. 640 horas distribuídas entre o estudo independente e o trabalho de conclusão do curso.

Fonte: Da autora, a partir dos seguintes documentos: VIII - Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação (Campinas: ANFOPE, 1998); e Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. Proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia (Brasília: MEC/SESU, 1999).

A primeira proposta da ANFOPE foi apresentada no IX Encontro Nacional, realizado em Campinas no período de 03 a 06 de agosto de maio de 1998. Com esse documento, iniciava-se o diálogo com outras licenciaturas no intuito de democratizar o processo de

construção das Diretrizes e não dicotomizar a formação do profissional da educação entre licenciados e pedagogos.

A ANFOPE, há anos, posiciona-se sobre a necessidade de discutir o curso de Pedagogia em meio às orientações e políticas para os demais cursos de formação de profissionais de educação, como se pode constatar em sua primeira proposta para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, apresentada em 1998. Essa associação surge como Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, em meio aos debates sobre a reforma curricular do curso de Pedagogia, para se contrapor aos pareceres do Prof. Valnir Chagas que nos anos de 1970 ameaçaram a existência do curso. Embora a história da ANFOPE esteja vinculada inicialmente às discussões sobre ao curso de Pedagogia, já no período de 1980 a 1983, o Comitê apontava a necessidade de se ampliar o debate a todas as Licenciaturas, para a além do curso de Pedagogia. Foi o que nessas propostas apresentadas, em 1988, acerca das Diretrizes tentou-se novamente fazer incluindo suas proposições a todos os profissionais de educação (ANFOPE, 1992, 1998).

Nessa proposta é apresentado um perfil do profissional de educação tendo como referência a LDB 9394/96 que amplia as áreas de atuação docente, ressaltando novas áreas de ensino (educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos, dentre outras). Quanto ao *locus* de formação, é assegurada no perfil profissional a formação no Ensino Superior, mas não nos moldes previstos pelo artigo 64 da LDB, que possibilita a criação dos Institutos Superiores de Educação fora da Universidade.

O documento elaborado pela Comissão de Especialistas tratou do perfil profissional especificamente para o Pedagogo, uma vez que era missão destas comissões, nomeadas pela SESU/CNE, estruturar Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia. Inclusive, foram criados grupos paralelos às discussões da Pedagogia, com a intenção de retirar do debate sobre as Diretrizes para o Curso de Pedagogia a formação de docentes⁴¹. Entretanto, desde a primeira proposta da CEEP acerca do perfil do pedagogo, a docência é apresentada como base obrigatória de sua formação e identidade profissional, o que se configurou na contramão do que se esperava dessa comissão. Essa comissão elaborou sua primeira proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais comprometida com muitos ideais da ANFOPE, como por exemplo, ao indicar a docência como formação básica de todo educador. Além disso, segundo consta no

⁴¹ Foi instituído em 1999, o Grupo tarefa - licenciatura para elaborar um documento Norteador das Diretrizes para os Cursos de Licenciaturas. Além desse grupo, e em 2000, foi nomeada novamente uma Comissão de Especialistas para a Formação de Professores para tratar das Diretrizes Gerais para os cursos de licenciaturas.

próprio documento foi incorporado às contribuições do conjunto de entidades envolvidas com o curso de Pedagogia. Nos comentários gerais lê-se o seguinte:

Este Documento já incorpora sugestões/ críticas oriundas da reunião efetuada em conjunto com as entidades nacionais do campo educacional envolvidas com o Curso de Pedagogia em uma Reunião Aberta realizada no dia 04 de maio de 1999, de 14:00 às 17:00, na SESU/ MEC, com o objetivo de debater/colher subsídios para a elaboração da versão final das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, a ser encaminhada à SESU/ MEC e Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999).

Essa foi a primeira proposta, especificamente para o Curso de Pedagogia, sendo que foi bastante referendada pela ANFOPE, que se sentiu contemplada com as idéias defendidas nesse documento, ainda que o curso de Pedagogia fosse tratado a partir de Diretrizes específicas e não mediante a Diretrizes para todas licenciaturas. Sobre essa situação Bissoli da Silva (2007, p. 1) expõe o seguinte:

No que diz respeito ao Curso de Pedagogia, diante da expectativa em relação ao seu futuro, a solicitação do MEC representou a possibilidade das universidades começarem a indicar suas propostas segundo suas próprias interpretações dos artigos 62 e 64 da LDB, uma vez que ainda nada constava do CNE sobre o assunto. Para as demais IES que mantinham o curso de Pedagogia, a falta de regulamentação sobre os institutos superiores de educação tornava a tarefa ainda mais nebulosa. **Difícil também parece ter sido a situação da Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia - renovada quanto aos seus componentes no início de 1998 - que, além de não contar, como ponto de partida, com a possibilidade de integrar sua tarefa no panorama mais abrangente da formação de educadores para a educação básica, ainda teria que intermediar os conflitos históricos decorrentes das diferentes posições a respeito das funções do Curso de Pedagogia.** Relacionado a isso, como pano de fundo, cresciam as manifestações contrárias à criação dos institutos superiores de educação, coordenadas pelas associações, sindicatos e demais entidades envolvidas com o tema da formação e qualificação profissional dos educadores.

Apesar das dificuldades, a referida Comissão foi bastante habilidosa na condução dos trabalhos. Além de examinar as propostas provenientes das IES dos vários pontos do país - que no final somaram mais de quinhentas -, estendeu o convite para apresentação de propostas às demais entidades nacionais ligadas ao assunto (grifos meus).

Esse documento foi considerado⁴² como marco importante nas discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, uma vez que nele foram incorporadas sugestões enviadas pelas coordenações de cursos das Instituições de Ensino Superior (em resposta ao solicitado no Edital nº 4/1997), além daquelas provenientes de discussão em reunião aberta efetuada

⁴² Encontrou-se referências a esse documento em diversos registros escritos, como por exemplo: Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa (Leda Scheibe, 2007); Considerações das Entidades Nacionais de Educação - ANPED, CEDES, ANFOPE E FORUMDIR - sobre a proposta de resolução do CNE que institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia (ANPED, CEDES, ANFOPE e FORUMDIR, 2005), e em todos os documentos finais dos Encontros da ANFOPE, a partir de 2000.

com as entidades nacionais do campo educacional envolvidas com o curso de Pedagogia, como ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006).

Fica evidente, portanto, que a proposta apresentada pela Comissão de Especialista do Ensino de Pedagogia, em maio de 1999, representou as idéias que vêm sendo defendidas historicamente pela ANFOPE. Nesse documento, a tese principal defendida pela ANFOPE foi assegurada na proposta apresentada pela Comissão, que é a docência como a base obrigatória de sua formação e identidade profissional.

A ANFOPE, nos anos de 1980, foi a responsável por constituir a identidade profissional para si do Pedagogo, pois apresentava propostas alternativas em relação às normalizações impostas (identidade profissional para o outro) pelo então Conselho Federal de Educação que ameaçou a existência do curso de Pedagogia e não permitia a construção, com autonomia dos educadores, sobre sua própria identidade profissional. Contudo, no século atual, a ANFOPE, ganha um novo papel, haja vista que alguns membros da diretoria dessa associação têm inserção direta nas políticas de redefinição curricular para os cursos de Pedagogia, como por exemplo: Helena de Freitas, Leda Scheibe e Márcia Ângela da Silva Aguiar, e que também foram nomeadas, pelo CNE/SESU, como membros da Comissão de Especialista de Ensino da Pedagogia e do Grupo de trabalho licenciatura instituído pela SESU.

Além disso, o primeiro documento estruturado pela ANFOPE - visando à sua participação na elaboração de Diretrizes para os cursos de licenciatura - foi divulgado a todas as universidades do país e a todas as comissões de especialistas dos cursos de licenciatura, exercendo grande influência nas políticas para a construção da identidade profissional do Pedagogo. É o que consta no documento registrado em 1998 pela ANFOPE (1998, p. 41):

A ANFOPE aprova o seu documento PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO para ser enviado a todas as Agências Formadoras e a todas as Comissões de Especialistas que tratam da questão, atualmente de forma isolada, no sentido de ampliar e unificar o debate e favorecer a produção de Diretrizes Curriculares específicas para os cursos dos profissionais de educação.

A primeira proposta elaborada pela CEEP, e encaminhada oficialmente ao CNE, em 1999, influenciou também os cursos de Pedagogia no Brasil. Segundo Silva (2004, p. 33),

Essa Proposta (encaminhada em 1999 pela CEEP) não foi aprovada até a presente data pelo Conselho Nacional de Educação, em função das divergências quanto à

atuação e formação do Pedagogo e do Docente. Apesar disso, **essa Proposta tem sido referência nacional para as diversas Instituições de Ensino Superior que tem seguido as diretrizes definidas nesse documento** (grifos meus).

A construção do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPA é parte desses movimentos que visavam disseminar os princípios defendidos historicamente pela ANFOPE desde a década de 80 e, que mais recentemente, foram também inseridos, nos anos de 1990 e 2000, nas propostas apresentadas pela CEEP.

Na próxima seção, analisa-se com mais detalhes o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia e a identidade profissional construída nesse currículo, no contexto das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que foi resultante de debates intensos nos anos que se seguiram após a aprovação do PPP do Curso de Pedagogia da UFPA.

3. A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA CAMPUS BELÉM, FRENTE À DEFINIÇÃO DAS DIETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

A Identidade Profissional do Pedagogo é permeada por grandes polêmicas desde a criação do próprio curso no Brasil, como foi visto nas seções anteriores. No entanto, foram poucos os trabalhos que se encontrou, na área da educação, que tratem da temática sobre a Identidade Profissional do Pedagogo, e aqueles, aos quais se teve acesso, ainda são tímidos na definição do conceito de identidade. Por esse motivo, nesta última seção, inicia-se com uma revisão bibliográfica acerca do termo identidade, para apreender dos teóricos investigados as principais tendências do uso desse termo (Item. 3.1).

Em seguida, trata-se de algumas pesquisas que versam sobre a identidade profissional, em investigações sobre a formação do profissional de educação, buscando aproximar-se do percurso teórico metodológico eleito para este estudo (Item. 3.2).

Finalmente, depois de definir o caminho a ser seguido, analisa-se o atual Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPA (*campus* Belém), a Resolução CONSEPE nº 2669/ 1999, os Pareceres CNE/CP nº 5/ 2005, nº 03/2006, e a Resolução CNE/CP nº 01/2006. Essa a análise foi feita a partir dos seguintes eixos de análise, a saber: Perfil do Licenciado em Pedagogia, Organização Curricular, e Duração do Curso, buscando identificar as aproximações e os distanciamentos entre essas orientações curriculares.

3.1. A Investigação Sobre a Categoria Identidade

O artigo intitulado “Estado da Arte e Formação de Professores” fez uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema *formação do professor*. Esse artigo teve como base a análise das Dissertações e Teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, de 1990 a 1996; dos artigos publicados em 10 periódicos da área, no período 90- 97 e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPED, no período de 92 a 98, publicado na Revista Educação & Sociedade (ANDRÉ, et al, 1999). A partir deste estudo pode-se identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, entretanto, evidenciou-se o silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior, para a educação de jovens e adultos, para o Ensino Técnico e Rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco.

O estudo indicou ainda que, em 1999, o tema "Identidade e Profissionalização Docente" foi pouco explorado, no conjunto das pesquisas, configurando menos de 10% do total de 284 dissertações e teses defendidas. No entanto, dentre os periódicos que concentraram maior número de artigos sobre formação docente, entre os temas mais enfatizados, destacou-se a Identidade e Profissionalização Docente, com 33 artigos (28,7%). E no conjunto dos trabalhos do GT Formação de Professores da ANPED, o tema identidade e profissionalização docente reuniu 12 textos, o correspondente a 17% do total de textos apresentados pelo GT. Embora esses dados não revelem o período atual, ainda há muita dificuldade na procura por referências teóricas e metodológicas para este estudo, principalmente por se encontrar poucos autores que discutem sobre identidade profissional do Pedagogo e deixem claro o conceito de identidade que estão adotando.

A identidade não é uma categoria simples, sendo objeto de estudo de vários campos disciplinares como a Sociologia, Psicologia, Antropologia, Filosofia, Biologia, Direito, entre outros. Talvez por isso, são poucos os autores, no campo da educação, que deixam explícito a concepção de identidade adotada nas investigações sobre Identidade Profissional.

A partir do campo de estudo sobre identidade, buscou-se neste trabalho, diversos autores - como Lacan (1985), Antônio Ciampa (1994); Dubar (1997), Castells (1999), Woodward (2000), Tomas Tadeu da Silva (2002), Stuart Hall (2003) - o fio condutor que pudesse levar a compreender a evolução histórica do termo identidade e seu uso atual⁴³.

A primeira tentativa, nesta pesquisa, de clarear as definições do termo identidade, foi com Woodward (2000). Esta autora classificou, nas Ciências Humanas, os estudos sobre identidade a partir da tensão entre a perspectiva essencialista e a não-essencialista de identidade. Sobre tal questão, a autora (*idem*, p. 15) afirma que,

O essencialismo pode fundamentar suas afirmações tanto na história quanto na biologia; por exemplo, certos movimentos políticos podem buscar alguma certeza na afirmação da identidade apelando seja à "verdade" biológica. O corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamentos para a identidade – por exemplo, para a identidade sexual. É necessário, entretanto, reivindicar uma base biológica para a identidade sexual? A maternidade é outro exemplo no qual a identidade parece estar biologicamente fundamentada. Por outro lado os movimentos étnicos ou religiosos ou nacionalistas freqüentemente reivindicam uma cultura ou uma história comum como o fundamento de sua identidade. O essencialismo assume, assim, diferentes formas, [...]. É possível afirmar a identidade étnica ou nacional sem reivindicar uma história que possa se recuperada para servir de base para uma identidade fixa? Que alternativas existem à estratégia de basear a identidade na certeza essencialista? Será

⁴³ É importante destacar que essas obras foram mais acessíveis, por serem editadas no Brasil. Houve maior dificuldade em encontrar a obra de Antônio Ciampa, disponível apenas em alguns sebos que realizam vendas pela Internet.

que as identidades são fluídas e mutantes? Vê-las como fluidas e mutantes é compatível com a sustentação de um projeto político? Essas ilustram as tensões que existem entre as concepções construcionistas e as concepções essencialistas de identidade.

A identidade na perspectiva essencialista é caracterizada pelo apelo a um passado obscurecido e, talvez, reprimido, no qual a identidade proclamada no presente é revelada como um produto da história. A concepção essencialista de identidade está relacionada, também, a uma categoria ‘natural’, fixa, na qual a ‘verdade’ está enraizada na biologia. A perspectiva essencialista envolve uma crença na existência e na busca de uma identidade verdadeira.

Hall (2000), dialogando a partir da classificação de uma identidade essencialista e não-essencialista feita por Woodward (2000), afirma que a conceituação adotada por ele, não assinala a identidade como aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história, uma vez que a concepção adotada por ele é de uma concepção não-essencialista de identidade⁴⁴.

Considerando a classificação feita por Woodward (2000), dos estudos sobre identidade nas perspectivas essencialista e não-essencialista, Hall (apud Woodward, 2000), distingue três concepções de identidade a partir do Sujeito do Iluminismo, Sujeito Sociológico, e Sujeito Pós-moderno.

Para Hall (2000), o Sujeito do Iluminismo está baseado na figura do sujeito centrado, unificado, racional e consciente de sua ação. Esta concepção iluminista de sujeito implica em uma perspectiva individualista de identidade que não considera as interações humanas. Nesse sentido, a identidade de uma pessoa é configurada como sua essência. Esta concepção de identidade se enquadra na perspectiva essencialista de identidade que prevaleceu por muito tempo, para justificar um determinado projeto político⁴⁵.

Na perspectiva do Sujeito Sociológico, segundo Hall (2000), reconheceu-se que a identidade do sujeito não é apenas constituída pelos aspectos biológicos, mas também pela cultura, por meio de suas relações com outras pessoas, possibilitando a mediação de valores e símbolos. Esta concepção superou a tendência essencialista de identidade, reconhecendo que a identidade se constrói no contexto sócio-cultural.

⁴⁴ Woodward (2000) também não trabalha com a perspectiva essencialista, somente citou essa concepção para explicar o quanto o conceito de identidade está se tornando uma questão central na arena global e em um contexto local.

⁴⁵ Woodward (2000, p.12) exemplifica: Uma definição essencialista da identidade “sérvia” sugeriria que existe um conjunto cristalino, autêntico, de características que todos os sérvios partilham e que não se altera ao longo do tempo.

Por sua vez, a identidade compreendida a partir do Sujeito Pós-moderno, é pensada de modo articulado com a noção de “diferença”. A partir dos Estudos Culturais e da teorização sobre a Pós-modernidade, a identidade foi compreendida como algo flutuante e impreciso de acordo com a estrutura lingüística que a representa. Nessa perspectiva, o campo de reflexão sobre identidade não mais concebe a identidade como fixa e imutável, como na perspectiva essencialista que remete ao “outro” o caráter de não-puro e não-verdadeiro, caracterizando-o como “diferente” (WOODWARD, 2000).

Nos estudos pós-modernos acerca de identidade, Woodward (2000) ressalta que tal categoria deve muito aos estudos empreendidos por Lacan (1985), uma vez que ele defendeu a idéia de que para a construção da identidade, a linguagem, como sistema de significação, é um elemento central.

Lacan (1985) é caracterizado como um seguidor de Freud, mas foi além da teoria freudiana ao afirmar que o inconsciente é estruturado como uma linguagem. O autor, ao descrever o “estádio do espelho”, desenvolveu a idéia de que a identidade da criança é construída a partir da internalização das visões exteriores. Lacan (1985) descreve essa fase como o período em que a criança consegue se distinguir da mãe e, a partir de sua interação com ela, consegue ver a si mesma, sendo que a identidade refletida a partir da figura materna, não se constitui de modo simples e preciso, pois o canal utilizado para refletir a identidade é a linguagem. Sobre identidade e linguagem, Lacan (1985, p. 308) explicita que

[...] não conhecemos, verdadeiros Outros, verdadeiros sujeitos. Eles estão do outro lado do muro da linguagem, lá onde, em princípio, jamais os alcanço. São eles que fundamentalmente, visto cada vez que pronuncio uma fala verdadeira, mas sempre alcanço [...] por reflexão. Viso sempre sujeitos verdadeiros, mas tenho que me contentar com as sombras. **O sujeito está separado dos Outros, os verdadeiros, pelo muro da linguagem** (grifos meus).

O pensamento empreendido por Freud e, em seguida, por Lacan, trouxe contribuições importantes para o campo da identidade. Por ter-se rompido com aquela noção essencialista acerca da identidade, reconheceu-se a sua dualidade e transitoriedade, por meio da contribuição de Freud a partir de sua teorização sobre o inconsciente. Freud destacou os conflitos que são inerentes ao inconsciente, e Lacan ressaltou a imprecisão da linguagem no processo de constituição da identidade.

Tadeu da Silva (2000) faz parte do grupo de teóricos que compreende a identidade na perspectiva pós-moderna, em que a identidade é entendida a partir da idéia da diferença. Segundo ele (2000 p. 96-97),

[...] a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estritas conexões com as relações de poder.

Nessa perspectiva, é por meio da representação discursiva que identidade e diferença passam a existir. Woodward, Hall e Tadeu da Silva publicaram uma obra, em conjunto, em 2000, intitulada “Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais”, na qual evidenciam o quanto a identidade está se tornando um conceito central nas discussões sobre as transformações globais que têm sido definidas como característica da vida contemporânea.

Os teóricos acima citados representam tentativas mais recentes para classificar e definir identidade. No entanto, a primeira área que tomou para si, como parte de seus interesses de investigação a categoria identidade, foi a Psicologia Social.

Antônio Ciampa é considerado o autor brasileiro que inaugurou o estudo da identidade a partir da Psicologia Social, no Brasil (PAIVA, 2007). Em sua obra, intitulada “*A Estória do Severino e a História da Severina, Um Ensaio de Psicologia Social*”, em 1987, ele relata duas histórias (a primeira literária e a segunda real) para desenvolver a tese de que a identidade é uma metamorfose. Ciampa (1994, p. 243) afirma que,

A identidade é definida como uma categoria científica, ao lado de atividade e consciência, central para a Psicologia Social. É considerada como um processo, ao qual o autor dá o nome de **metamorfose**, que descreve a constituição de uma identidade, que representa a pessoa que a engendra (grifos do autor).

Ciampa (1995, p. 127) acrescenta ainda que “A questão da identidade [...] deve ser vista não como uma questão apenas científica, nem raramente acadêmica: é, sobretudo, uma questão social, uma questão política”.

Esse teórico considera, no processo de constituição da identidade, a implicação do sistema capitalista que, para ele (1999), impede o homem de se transformar no que ele deveria ser: humano. Ciampa (1999) ressalta que é a estrutura social mais ampla que oferece os padrões de identidade. Ele considera ainda, que os aspectos sociais (e/ ou institucionais) são elementos importantes e necessários na constituição da identidade humana. Assim sendo, propõe a seguinte questão: Onde está esse mundo que nos permite ser humanos, no qual as condições necessárias para a incessante concretização da identidade humana existam?

Para Paiva (2007), Ciampa acrescenta algo novo aos estudos sobre identidade ao tratar dos limites do humano perante as instituições sociais. Paiva destaca que (2007 p. 80)

[...] Mais amplamente do que em geral os autores de psicologia, Ciampa alarga a construção da identidade até os limites do humano, apontando como singularmente importante, frente à definição de outras identidades, o definir-se alguém como ser humano. Essa definição, cuja necessidade não é habitualmente destacada pelos estudiosos de psicologia a não ser em estados de intensa degradação da pessoa, é para o autor uma definição indispensável, uma vez que contemporaneamente, todos, ricos e pobres, estão alienados de si mesmos e reduzidos à condição de objeto, frente ao único sujeito, o Capital.

Manuel Castells, na sua obra “O Poder da Identidade”, publicada em 1999, examina as duas tendências conflitantes que existem e que, segundo ele, moldam o mundo de hoje: globalização e identidade. Neste trabalho, Castells (1999) faz questão de fazer a diferença entre identidade e papéis sociais. Ele explica que os papéis sociais são definidos por normas estruturadas pelas instituições da sociedade. Pode acontecer de um papel social ou um conjunto de papéis sociais (por exemplo, ser trabalhador, mãe, vizinho, militante socialista, sindicalista, jogador de futebol, membro de uma igreja) coincida com a autodefinição do sujeito, aquilo que ele internalizou para si, no momento que um dado papel social seja mais significativo para o ator. No entanto, ele explica a diferença que há entre os papéis sociais do ator e a sua identidade, indicando que

“[...] as identidades são fontes mais importantes de significado do que papéis, por causa do processo de autoconstrução e individuação que envolve. Em termos mais genéricos podem dizer que identidades organizam significados, enquanto, papéis organizam funções” (1999, p. 23).

Castells (1999) utiliza a classificação feita por Erickson entre identidade individual e identidade coletiva, e deixa explícito que estará tratando da identidade coletiva e não da identidade individual. A identidade coletiva é entendida como um processo de sucessivas socializações, configurada por meio de uma dupla transação que o sujeito realiza: uma interna, do sujeito com ele mesmo, e outra externa, do sujeito com o mundo.

Na medida em que, a identidade é a fonte de significado e experiência de um povo, Castells (1999, p. 24) classifica as identidades em três modalidades:

Identidade legitimadora - introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação sociais, tema este que está no cerne da teoria de autoridade e dominação de Sennet, e se aplica a diversas teorias do nacionalismo;

Identidade de resistência - criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as

instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos, conforme propõe Calhoun ao explicar o surgimento da política de identidade;

Identidade de projeto - quando os atores sociais, utilizando-se de qual quer tipo de material cultural ao seu alcance, constrói uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, buscam a transformação de toda a estrutura social. Esse é o caso, por exemplo, do feminismo que abandona as trincheiras de resistência da identidade e dos direitos da mulher para fazer frente ao patriarcalismo, a família patriarcal e, assim, a toda a estrutura de produção, reprodução, sexualidade e personalidade sobre a qual as sociedades historicamente se estabeleceram.

Com essa classificação é possível analisar e classificar identidades coletivas que se configuram em tempos de globalização.

Foi a partir dos teóricos mencionados anteriormente que se reuniu as primeiras idéias em torno da construção do conceito identidade. Mas as teorias acerca da identidade são muito instigantes e ainda de difícil investigação, devido o caráter ainda inovador desse estudo.

Com Kaufmann (2004), pode-se ratificar, nesta pesquisa, a crença de que a identidade é bastante utilizada sem a preocupação com seu sentido. Kaufmann (2004, p. 10) destaca que:

[...] tomei consciência de que o conceito [identidade] era muito rapidamente definido de forma explícita, de que constituía, pelo contrário, “uma das evidências mais partilhadas e menos questionadas, por parte dos actores, mas também dos universos eruditos” (Corcuff, 2003, p. 71), de que era “polissêmico” e “vago” (Ferréol, 1991, p. 109). Tomando à primeira como se tratasse de um dado natural, como se todos soubessem o que é uma identidade. Enquanto os significados do termo são, na realidade, muito diversos, quando não antagônicos. A identidade em si mesma um dado estável ou fixo, ou profundamente mutável? Ela é definida sobre uma base objectiva ou resulta da pura subjectividade? É principalmente individual ou colectiva? Cada qual tem sua pequena idéia sobre estas questões. Os melhores autores (os raros que se atrevem prudentemente a algumas tentativas de definições) avançaram a hipótese segundo a qual identidade poderia ser uma mistura de todos estes aspectos muito diversos. Uma mistura? Mas estruturada segundo que princípios? Nenhuma ou poucas respostas, a não ser que se trataria de uma mistura complexa e variável.

A concepção de identidade é um conceito importante no campo de estudo das Ciências Humanas que tem como foco de estudo o próprio homem. O termo identidade, a partir de sua entrada nas ciências humanas ganha uma popularidade incrível, mas isto não significou que a definição exata desse termo foi devidamente utilizada. Esse termo ganhou popularidade, tanto no senso comum, como nas áreas do conhecimento científico. Falar de identidade tomou uma força incrível nos discursos empreendidos (KAUFMANN, 2004).

A obra que marcou os estudos de Erickson denominada “Infância e Sociedade (1959)” foi escrita em um momento muito propício para tratar das questões de identidade, na segunda metade do século XX. Ao mesmo tempo em que o termo ganhou notoriedade, houve a banalização de seu uso. No entanto, o que ganhou mesmo destaque não foi apenas o uso do termo, mas as questões relativas à identidade. Kaufmann (2004, p. 26) afirma que,

Os indivíduos que tinham permanecido integrados em conjuntos sociais relativamente estáveis durante a primeira fase da modernidade, “organizada” (Wagner, 1996) e “institucional” (Dubet, 2002), viram-se, então, entregues a si mesmos para definir o sentido da sua vida. De onde uma angústia nova e uma busca de pertenças, supostas substituir os quadros perdidos. De onde um questionamento sobre si mesmos, particularmente sensíveis nos contextos de mudanças existenciais. Desde o adolescente em crise até as comunidades culturais desenraizadas, a questão identitária manifestava-se de forma múltipla, mas coordenada e convergente, e não iria a tardar a ocupar a boca de cena.

Foi nesse contexto social que o conceito identidade foi lançado nas ciências humanas. Erickson, segundo Kaufmann (2004), foi o homem da situação, já que soube muito bem se utilizar das teorias freudianas e colocá-las no diálogo com o contexto social que emergia. Ele analisa que “[...] A través da identificação, Erickson retomou de Freud a idéia de processo e abriu-o mais concretamente ao contexto social” (2004 p. 27).

Tomando inspiração nos teóricos supra abordados, que contribuíram para construção do significado do termo identidade, este estudo se propõe, no próximo tópico, a situar as pesquisas que versam sobre o profissional da educação e explicitar a opção na abordagem e realização deste trabalho.

3.2. A Categoria Identidade nas Pesquisas que Versam Sobre o Profissional da Educação

Na área da Educação, encontrou-se poucos autores que discutem sobre a identidade profissional e se preocupam em definir a sua concepção de identidade, dentre eles, encontram-se Brzezinski (2002), Guimarães (2004) e Pimenta (2005), que trabalham com a identidade profissional, com objetivo de investigar a constituição dos processos identitários que envolvem a formação do profissional da educação.

Brzezinski (2002), dentre as teorias que trabalham com a categoria identidade optou pela discussão feita pela Psicologia Social, que a investiga a partir das relações sócio-culturais. A Psicologia Social realiza a conexão entre a Psicologia e a Sociologia, investigando os indivíduos nas suas interações sociais. Neste sentido, a identidade não é considerada apenas um fator biológico, subjetivo, centrado nas características psicológicas do indivíduo, mas é um *continuum* que se cria e recria. O sujeito tanto influencia na constituição

da identidade do grupo social no qual está inserido quanto recebe influência do grupo na constituição de sua própria identidade.

Essa mesma autora, em seu trabalho intitulado “Profissão professor: identidade e profissionalização docente”, ressalta, seguindo a linha da Psicologia Social, que a identidade pode ser entendida como

[...] pessoal ou coletiva. A primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel social e um *status* social. **A identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva** (2002, p. 8) (grifos meus).

O trabalho de Brzezinski (2002) acerca da identidade profissional docente enfatizou a importância dos movimentos de educadores, assim como associações profissionais e teóricos da educação para a constituição coletiva de identidade profissional do professor, pois são espaços em que as relações humanas são tecidas por meio de intensas mediações.

Guimarães (2004) pode ser citado também como expoente teórico que trabalha com a categoria identidade profissional, na sua obra intitulada “Formação de professores: saberes, identidade e profissão”, na qual ele esclarece que a identidade profissional é uma temática complexa e, ainda, recente. Segundo o autor, é um conceito à procura de uma Ciência, pois não há consenso nas Ciências Humanas em torno de identidade profissional, e mais difícil ainda é a sua operacionalização. Ele não esteve preocupado em saber qual a identidade profissional dos professores, mas investigar como os discentes nos cursos de formação de professores identificavam-se com a profissão, ou seja, como os cursos de licenciatura os ensinavam a serem professores; desse modo, buscou saber sobre as referências identitárias que eram oferecidas nesses cursos. Guimarães evidencia, dessa forma, que,

Mesmo que se possam apontar com razoável objetividade os determinantes externos do desenvolvimento da profissionalidade docente, esses vários fatores ressoam diferentemente nas pessoas, com resultados diferentes em relação, por exemplo, ao desenvolvimento de requisitos profissionais, ao sentimento de pertença, ao profissionalismo etc. A simples constatação de numa mesma escola, com equipe de formação e experiência semelhantes, convivem práticas profissionais de qualidade que podem ser adjetivas tão diferentemente, além de confirmar essa afirmação, dá a dimensão de como a caracterização da profissionalidade docente é complexa nas várias redes escolares e no país. (2004, p. 34-35)

Como se pode observar, Guimarães (2004) buscou sintetizar por meio da prática formativa, apenas alguns traços que permitem a construção da identidade profissional. Ele

revelou que, para os fins de sua pesquisa, não trabalhou com a amplitude do conceito de identidade profissional que está inserido no âmbito da cultura profissional, do cultivo da profissão. Dessa forma, limitou-se a definir identidade profissional como “identificação com a profissão”.

Na pesquisa desenvolvida por Guimarães (2004), no que se refere à identidade profissional, o mais importante era saber como os cursos de formação de professores investigados (Pedagogia, Letras e História) contribuía no processo de identificação com a profissão, para a construção de uma identidade profissional.

Guimarães (2004), tal como Brzezinski (2002), considera que a identidade é constituída em um processo relacional identitário, por meio de uma dupla transação do sujeito: uma interna (do sujeito consigo mesmo) e outra externa (do sujeito com o mundo). Para a autora, a identidade profissional é uma identidade coletiva, por isso defende que a identidade profissional docente é constituída em espaços em que as relações humanas são tecidas. Dentre esses espaços, ela enfatiza os movimentos sociais de educadores, assim como as associações sindicais da categoria profissional – professor.

Guimarães (2004), que tem como *locus* de pesquisa três cursos de formação de professores, afirma que os cursos de formação inicial fortalecem o primeiro aspecto da identidade profissional (identidade para si). E o segundo aspecto (identidade para o outro) está relacionado ao modo como a profissão é representada e explicitada socialmente, bem como a interdependência destes dois aspectos. Além do mais, diferentemente de Brzezinski (2002), na pesquisa realizada por Guimarães (2004), acerca dos cursos de formação de professores, os saberes profissionais foram categorias importantes na análise realizada no seu trabalho. Ele defendeu a tese de que “[...] identificamos um curso de formação de professores pelos saberes profissionais que veicula e pelas práticas formativas vivenciadas, estando presentes nesses saberes e nessas práticas os traços de identidade profissional que se busca desenvolver” (GUIMARÃES, 2004, p. 10).

Pimenta (2005), também, trata da identidade profissional docente, deixando claro que a concepção de identidade analisada por ela é fundamentada nos saberes docentes. E assim afirma [...] a discussão sobre a identidade profissional do professor, [tem] como um dos seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência [...] (PIMENTA, 2005, p. 16).

O estudo realizado por Pimenta (2005) representa uma forte tendência⁴⁶, nos anos de 1990, de se repensar a formação inicial e contínua dos professores a partir da prática

⁴⁶ Nesta tendência de investigação podemos citar: Cunha, (1989); Zeichner, (1993); Perrenoud, (1994); André, (1994); Garcia, (1994); Benedito et all. (1995).

pedagógica e docente. Segundo Pimenta (2005), essa perspectiva visa superar as teorias da reprodução dos anos de 1970 e 1980, que trataram do fracasso escolar, mas não foram suficientes para explicar como se operam as produções das desigualdades na prática pedagógica docente.

Em relação à formação inicial do professor, Pimenta (2005) diz que os cursos não têm contribuído para gerar uma nova identidade profissional docente. O que vêm correndo é que nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares se praticam outras teorias e não aquelas produzidas pelas recentes investigações nas ciências da educação (PIMENTA, 2005). Por isso, nos estudos empreendidos por ela (2005), a formação da identidade profissional docente ganha destaque a partir dos saberes que configuram a prática docente. Pimenta (2005, p. 18) entende que identidade

[...] não é um dado imutável. Nem externo que se possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais.

O entendimento de Pimenta sobre a identidade é compatível com as concepções já mencionadas nesta pesquisa, quando ela enfatiza que a identidade não é imutável e nem algo que se possa ser adquirido. Essa afirmação nos remete a idéia de processo na constituição da identidade. Seria um duplo processo, tanto externo quanto interno ao sujeito. Pimenta (2005, p. 18) afirma que uma identidade profissional se constrói

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

A autora não deixa de referir-se ao outro aspecto que permite a constituição de uma identidade, que é relativo ao aspecto interno. Segundo ela (2005 p. 18),

Constrói-se [uma identidade profissional], também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros programas.

Sugere, ainda, como primeiro passo nos cursos de didática que se propõe a mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores, a mobilização de saberes da experiência⁴⁷.

Os estudos realizados por Brzezinski (2002), Guimarães (2004) e Pimenta (2005) forneceram pistas significativas à compreensão sobre a identidade profissional do pedagogo no curso de Pedagogia da UFPA, sendo complementadas com as categorias que me foram apresentadas por Dubar (1997), que trabalha em uma perspectiva sociológica. Esse teórico considera o movimento histórico na construção da identidade, o que fez pensar no enlace com a construção histórica da identidade profissional do Pedagogo, ao longo do século XX, mais precisamente a partir de 1939, com a criação do curso de Pedagogia no Brasil e nos anos de 1950, com a implementação do Curso de Pedagogia no Pará.

Nos estudos acerca da identidade, na perspectiva sociológica, toda identidade é uma identidade social que se constrói por meio de processos de socialização, na e pela interação – ou comunicação – com os outros. Dubar (1997) distingue dois tipos de socialização: a primária e a secundária. A primeira é constituída a partir da incorporação do saber de base na e com a aprendizagem “primária” da linguagem (primeiramente a fala, depois o ler e o escrever); os saberes de base dependem essencialmente do mundo social da família e do poder institucional da escola, pois permitem a construção e antecipação de condutas sociais. A segunda não é a simples reprodução da socialização primária. Ela é definida, por Dubar (1997, p. 96), como

[...] interiorização de submundos institucionais especializados e aquisição de saberes específicos e de papéis directa e indirectamente enraizados na divisão social do trabalho. Antes de mais nada trata-se da incorporação de saberes de base especializados – que chamaremos de saberes profissionais – que constituem saberes de um novo gênero [...].

Segundo Dubar (1997), tanto a esfera do trabalho e do emprego, como a da formação constituem domínios pertinentes das identificações sociais, devido à relação “emprego-formação” que nem sempre existiu, mas se consolidou após a crise que começou no fim da década de 1960 e foi reforçada no seio dos processos identitários. Com a evolução das políticas de emprego ao longo da década de 1980, a formação se tornou um elemento de grande importância na sociedade.

⁴⁷ Segundo Pimenta (2005), os saberes da docência têm como base: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Para explicar o contexto que se inicia no mundo do trabalho, foi construída pela sociologia das profissões a categoria identidade profissional de base, haja vista que o ingresso no mundo do trabalho marca um dos desafios identitários mais importantes na vida de um indivíduo. Para Dubar (1997) a identidade profissional de base é um dos processos identitários mais importantes para a construção da identidade social.

Outros autores, como Kardiner (1939 apud DUBAR, 1997, p. 45), já discutiam acerca da “personalidade de base” visando compreender como determinada cultura comum a um grupo social influencia na construção da personalidade do sujeito. Para Kardiner, a personalidade de base diz respeito à “[...] configuração psicológica particular comum aos membros de uma sociedade e que se manifesta por um certo estilo de vida sobre o qual os indivíduos constroem variantes singulares”.

Dubar (1997) destaca que os jovens estão sendo formados através de uma identidade profissional de base que implica determinados modelos identitários que não são mais compatíveis com as novas exigências no mundo do trabalho. Ele ressalta que a formação da identidade constitui essencialmente um problema de geração. Por isso, afirma que (1997 p. 114) “Ela (a identidade profissional de base) é, fortemente marcada pela incerteza apesar de teoricamente acompanhar a passagem da adolescência à vida adulta, e, portanto, a uma forma de estabilidade social”.

A formação da identidade profissional de base faz parte do processo identitário biográfico do sujeito, e por meio da transação subjetiva, envolve as identidades herdadas da geração precedente e as identidades visadas. Para Laing (apud Dubar, 1997), “a nossa identidade é sempre conferida” (herdada) e também adquirida no decorrer da socialização inicial ou primária (visada).

A identidade herdada é produzida pela geração precedente e representa a nossa primeira identidade social, que é sempre conferida. A identidade visada é aquela construída no decorrer da socialização inicial, representada pela família ou grupo escolar. Diante disso, destaca-se a relação entre o currículo e a identidade profissional de base, pois o currículo trata de uma trajetória, de um percurso, da autobiografia, onde se forja a identidade. O Currículo, assim, é documento de identidade, e são sobre estas questões que se concentram as teorias de currículo (SILVA, 2002, p. 15).

No Brasil, a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia é permeada por muitos impasses, que já são históricos, entre o Governo e a

sociedade civil organizada⁴⁸. Aliás, existem precedentes históricos nos conflitos entre o Governo e o movimento docente que remontam à luta pela democratização da escola no Brasil (CAMPOS, 2007).

Assim sendo, analisar as concepções de identidades profissionais defendidas pelo Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPA (*Campus* Belém) permitirá também a compreensão dos embates e conciliações entre a sociedade civil organizada e o Conselho Nacional de Educação.

A identidade profissional presente no PPP do Curso de Pedagogia da UFPA (*Campus* Belém) e nas DCN's para o curso de Pedagogia são propostas de identidade profissional aos futuros Pedagogos. Mas, como esta pesquisa não tem a pretensão de investigar como cada uma atua na prática formativa dos cursos de Pedagogia da UFPA e nas demais universidades do Brasil, está se considerando que as identidades indicadas nessas orientações curriculares, configuram-se, cada uma delas, como uma identidade profissional de base construída para um “ente”, representado pelo pensamento coletivo dos Pedagogos, enquanto produto histórico, construído por meio da busca pela definição da identidade profissional do Pedagogo. Nesse contexto considera-se, tal como Brzezinski (2002), a identidade profissional do Pedagogo como uma identidade coletiva. Essa construção histórica da identidade do Pedagogo se deu a partir do conflito entre as prescrições oficiais do Estado (identidade para o outro) e os movimentos de educadores (identidade para si). A identidade herdada do século XX entra, então, em conflito com os novos modelos identitários do século XXI.

No próximo tópico, analisa-se a identidade profissional do Pedagogo proposta para o Curso de Pedagogia da UFPA (*Campus* Belém) e a identidade profissional indicada nas DCN'S para os Cursos de Pedagogia no Brasil, buscando identificar as aproximações e os distanciamentos existentes entre as duas proposições curriculares.

⁴⁸ As origens desse impasses remontam ao próprio processo civilizatório colonial instituído pelas elites lusitanas. Esse processo atravessa o império e se explicita quando da instituição do modelo republicano brasileiro. As propostas de avanço na democratização da escola foram sempre bandeira do movimento docente. Desde os educadores vinculados às causas abolicionistas, passando pelos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova aos segmentos que defenderam a escola pública, democrática e laica quando das discussões da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024/61. Mesmo sob o golpe militar-ditatorial de 1964, com o estabelecimento do regime militar-ditatorial, os embates camuflados na defesa da reforma da educação, instituída na época pela Lei nº 5.692/71, foram objeto de contínuas críticas no conteúdo da reforma do ensino à época, por parte do movimento de resistência dos educadores em defesa da liberdade democrática.

3.3. O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPA e Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia no Brasil: Aproximações e Distanciamentos

Visando analisar as aproximações e os distanciamentos existentes entre a identidade profissional do Pedagogo indicada pelo Projeto Político Pedagógico para o Curso de Pedagogia da UFPA e a assumida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil, foram reunidos e investigados os principais documentos que apresentam as propostas identitárias dessas orientações curriculares.

A escolha desses documentos foi feita a partir da homogeneidade⁴⁹ existente entre os documentos selecionados, tomando em conta os seus objetivos. Nesse sentido, a coleta e estudo dos documentos referidos indicaram a constituição de dois grupos de documentos, considerando o caráter dos mesmos. No primeiro grupo, foram incluídos três documentos: “A Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia: O Projeto Político Pedagógico” (CED, 2001), elaborado por professores do próprio curso de Pedagogia da UFPA (*Campus* Belém); e os Pareceres CNE/CP n° 5/2005 e n° 3/2006, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, respectivamente. Nesses documentos encontram-se, com mais detalhes, as idéias e os argumentos existentes em defesa das orientações curriculares que foram aprovadas, no curso de Pedagogia da UFPA e nas DCN’S para o curso de Pedagogia no Brasil. Esses documentos têm características comuns, como as suas justificativas em defesa de uma proposta de identidade do Pedagogo, além de contextualizar os momentos históricos para a aprovação de uma regulamentação oficial que define legalmente o percurso curricular para os cursos de Pedagogia, constituindo uma identidade visada do Pedagogo.

No segundo grupo de documentos são incluídos os registros oficiais do curso de Pedagogia da UFPA (Resolução CONSEPE n° 2669/1999) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia no Brasil (Resolução CNE/CP n° 01/2006). Esses documentos apresentam a mesma natureza legal, ambos são resoluções emitidas por conselhos que lhes cabem no âmbito da UFPA e no âmbito do CNE, respectivamente. Além disso, são documentos importantes que procuram precisar com mais objetividade a identidade do Pedagogo visada, por meio de um percurso curricular embora, pelo caráter de lei, ambos

⁴⁹ Segundo Franco (2005, p.51), existem algumas regras para se definir o corpus de análise, uma delas é a: Regra da Homogeneidade. Essa regra diz que: “Os documentos a serem analisados devem ser homogêneos. Isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade que extrapole os critérios e os objetivos definidos. Ou seja, por exemplo, as entrevistas realizadas para captar mensagens sobre um determinado tema devem (todas elas) conter questões que se refiram ao tema escolhido [...]”. Por isso, nesta pesquisa selecionamos documentos que possuem os mesmos objetivos entre si e apresentam suas considerações a aspectos que presentes em ambos os documentos.

estejam sujeitos a interpretações diversas conforme as possibilidades criadas a partir da estrutura desses documentos.

Sobre os dois grupos de documentos referidos, foram feitas “leituras flutuantes”⁵⁰, e em seguida selecionados os eixos de análise desse estudo, a saber, o Perfil do Licenciado em Pedagogia, a Organização Curricular e a Duração do Curso.

Os referidos eixos foram definidos pela forma de destaque que eles assumem no texto dos documentos investigados, além de sua própria relevância para o contexto em que novas necessidades têm surgido em face do cenário atual, constituindo-se em aspectos importantes para a construção da identidade profissional do pedagogo. Cada um dos eixos mencionados será focado especificamente nos itens dessa subseção do texto, os quais serão desenvolvidos a seguir.

3.3.1. Perfil do licenciado em Pedagogia

O perfil do Pedagogo já ganhou diversos enfoques em meio às antigas polêmicas sobre a base de sua formação e o campo de atuação profissional. Desde a criação do curso alguns impasses existem entre a formação do licenciado versus a do bacharel. Além disso, mais recentemente, por volta dos anos de 1980, os cursos de Pedagogia no Brasil incluíram na sua formação inúmeras experiências pedagógicas, como a docência para atuação nas séries iniciais e a educação infantil, e várias outras que preparam para a prática profissional em ambientes não escolares.

No processo de debates sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia se afirmou a necessidade de criação de Diretrizes próprias para as licenciaturas, visando garantir o fortalecimento da identidade docente⁵¹. O curso de Pedagogia da UFPA no seu atual projeto político pedagógico o concebe enquanto licenciatura, em que outras dimensões do trabalho pedagógico são formadas para além do exercício profissional em sala de aula.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil, finalmente aprovadas, o caracteriza como uma licenciatura, sendo flexível também em relação à formação de práticas profissionais para além da sala de aula.

⁵⁰ A leitura flutuante é a primeira atividade da pré-análise e consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas (FRANCO, 2005, p. 48).

As duas orientações curriculares ora analisadas foram frutos de processos e contextos que se aproximam e se distanciam. O quadro a seguir pretende tornar visíveis essas aproximações e distanciamentos existentes, no que tange ao perfil do licenciado em Pedagogia, entre ambas as orientações:

Quadro Nº 03: Perfil do Licenciado em Pedagogia no Curso de Pedagogia da UFPA (Campus Belém) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil	
No Curso de Pedagogia da UFPA	Nas Diretrizes Curriculares Nacionais
<p>O perfil profissional que se delinea a partir das reflexões requer a docência como elemento fundamental da sua formação. A definição da docência como base da identidade do pedagogo fundamenta-se na concepção de que é na práxis do professor que se constroem as competências necessárias para a compreensão do trabalho pedagógico em todas as suas dimensões. A docência constitui, portanto, uma dimensão privilegiada do trabalho pedagógico, mas não expressa a sua totalidade, tendo em vista a compreensão que este representa a dimensão maior que deve servir como eixo norteador da formação. [...]</p> <p>A partir desses eixos o profissional da educação deve ter a qualificação para atuar na educação formal e informal, indo da instituição Escola aos diferentes espaços onde o fenômeno educativo se manifesta, atuando como professora na escola básica, como gestora administrativa ou pedagógica, como elemento dinamizador de ações educativas, quer na comunidade quer em empresas, instituições não-escolares e organizações não-governamentais (CED, p. 20).</p>	<p>[...] O perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Assim sendo, o campo de atuação do licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos; - gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação; - produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (Parecer CNE/ CP nº 5/ 2005).

51 A formação para o bacharel e o licenciado, concomitantemente, encontrou resistência no âmbito legal, uma vez que essa titulação não é compatível com a legislação vigente que define as categorias de carreira de acordo com as diretrizes para a graduação, configurando as seguintes titularidades: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura (Parecer CNE/CES nº 776/97)

<p>Art. 22- O Diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia permitirá ao licenciado o exercício da docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino médio – modalidade normal – nas disciplinas de formação pedagógica, da gestão e coordenação pedagógica de unidades educacionais escolares e não-escolares.</p> <p>Parágrafo único – Definem-se como gestão e coordenação pedagógica as atividades inerentes à Orientação Educacional, à Supervisão Escolar e à Administração Escolar. (CONSEP nº 2669/1999)</p>	<p>Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções 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 áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.</p> <p>Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:</p> <p>I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;</p> <p>II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;</p> <p>III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (Resolução CNE/CP nº 1/2006)</p>
--	--

Fonte: Da autora, a partir dos seguintes documentos: “A Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia: O Projeto Político Pedagógico” (CARVALHO, et al, 2001); Resolução CONSEP nº 269/999; Pareceres CNE/CP nº 5/2005; e Resolução CNE/CP nº 01/ 2006.

Para o perfil do licenciado do curso de Pedagogia da UFPA é dada uma ênfase à formação para a docência, que é tratada como uma das principais dimensões do trabalho pedagógico, embora se enfatize que essa dimensão não represente todo o trabalho pedagógico, que é, de fato, considerado o eixo principal da formação do Pedagogo no curso de Pedagogia da UFPA. No final do documento analisado é destacada a atuação docente para ambientes formal e informal, por meio do exercício profissional como professora⁵² na escola básica e como gestora administrava ou pedagógica. Na Resolução do CONSEP nº 2669/1999 a atuação docente para a educação infantil e séries iniciais também são explicitadas claramente, além da formação para atuação do trabalho pedagógico como um todo. Nessa resolução, embora tratem da formação do gestor em ambientes escolares e não escolares, ainda se enfatiza a gestão para atuação na supervisão escolar, orientação educacional e administração escolar.

⁵² No documento analisado o termo que é usado para explicitar a prática docente está tal como se apresenta neste trabalho (professora e administradora), no feminino.

No perfil do Pedagogo indicado pelas Diretrizes Curriculares foram especificadas três dimensões para esse profissional: a docência, a gestão e, por fim, a produção e difusão do conhecimento. Para a docência foram especificadas claramente as áreas de atuação, na educação infantil e séries iniciais, além de outros espaços em que o fenômeno educacional ocorre. A gestão em uma perspectiva democrática é assegurada, por meio do referido documento, nas atividades de planejamento, de administração, de coordenação, de acompanhamento à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação.

A produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional também são enfatizadas na proposta das Diretrizes, o que indica a necessidade de um percurso curricular que prepare para a pesquisa no campo educacional capaz de gerar novos conhecimentos e difundir conhecimentos científicos e tecnológicos no curso.

Além de tudo isso, os eixos destacados para esse perfil foram os mesmos defendidos pela ANFOPE, em 1998, quais sejam: sólida formação teórica; a unidade entre teoria/prática; a gestão democrática; o compromisso social; o trabalho coletivo e interdisciplinar, a incorporação da concepção de formação continuada.

Esses eixos, segundo a ANFOPE, visam dar subsídios para a formação da docência como base da identidade profissional do profissional da Educação. Essa base se fundamenta em uma concepção sócio-histórica do educador e se traduz pela formação do profissional crítico capaz de articular conhecimentos teóricos com a prática educativa (FREITAS, 1996a)

Em uma perspectiva política, “a base comum nacional é compreendida como um instrumento de luta contra a degradação da formação do profissional da Educação” (CONARCFE, 1990, p. 8).

A formação para atuação docente em ambas as orientações curriculares foi enfatizada, o que demonstra a preocupação emergente para a formação desse profissional da educação no contexto nacional e no próprio curso de Pedagogia da UFFA, que também tenta se adequar às demandas existentes da própria região que carece de profissionais com uma boa formação para atuação docente na educação infantil e séries iniciais.

No entanto, cabe aqui enfatizar que a docência nesses documentos ganha uma concepção “alargada”, que segundo Vieira (2007, p. 24) extrapola as atividades de ensino aprendizagem em sala de aula, para atender às demandas da sociedade capitalista ao tomar como princípios norteadores a adaptabilidade, a polivalência e flexibilidade, princípios esses

que para ela corroboram com a Reforma Educacional implementada no Brasil a partir da década de 1990.

Essa concepção indica a nova perspectiva que se tem para a formação da identidade profissional do Pedagogo, que deixa de ser, como outrora, aquele formado por um currículo voltado mais para cargos específicos, por meio da formação dos especialistas formados nas antigas habilitações, para ser o polivalente capaz de atender as novas demandas da sociedade e do mundo do trabalho. Vieira (2007, p. 124) esclarece ainda que,

[...] as Diretrizes apresentam uma concepção de “docência instrumental” na medida em que coloca o professor como executor de tarefas para as quais não precisa ter uma formação teórica mais consistente. A inclusão da gestão na formação do professor faz parte do movimento gerencialista presente na área educacional [...].

Concorda-se com Vieira (2007) quando ela enfatiza que a concepção de docência é alargada na medida em que coloca o professor como executor de tarefas para as quais não precisa ter uma formação teórica mais consistente, no entanto, quando a autora (idem) afirma que o conceito de docência alargada diz respeito à uma formação do professor, como o gestor e pesquisador, discorda-se haja vista que a docência não ganhou, então, uma concepção alargada, essa formação deveria ser desde sempre a sua. Pois, compreende-se que o trabalho docente permite a articulação das dimensões que fazem parte da categoria trabalho, que numa perspectiva marxista, implica em uma atividade humana, em que o ser transforma o mundo a sua volta e tem plena consciência de seu ato, portanto a concepção e a execução do trabalho docente são inseparáveis, desse modo, cabe na formação docente juntamente com a formação do gestor e do pesquisador.

A noção de docência alargada evidenciada por Vieira (2007) é de fato uma realidade que já foi analisada por vários teóricos, tais como Oliveira, Fonseca e Toschi (2004), Masson (2003), Triches (2006), Campos (2002) - na qual a intensificação do trabalho docente contribui na adaptação às transformações do mundo produtivo, cuja uma de suas características é a polivalência dos trabalhadores. No entanto, não se pode deixar de ressaltar que o trabalho pedagógico como eixo condutor da prática de ensino e dos estágios foi uma proposição dos movimentos sociais, representados pela ANFOPE, desde 1992 (FREITAS, 1995a). Essa é uma concepção, que durante várias décadas, foi defendida para o profissional de educação, a qual adota o trabalho pedagógico como eixo da formação do profissional da educação, visando à vinculação do fazer pedagógico com a prática social mais ampla, a partir da análise de que a formação docente deve conceber o trabalho como categoria para a

educação, evitando a reprodução de práticas artificiais, sem qualquer vínculo com a realidade. Nesse sentido, Freitas (1996b, p. 100) afirma que,

A finalidade do trabalho deve ser a produção do conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho como valor social (não do trabalho do faz-de-conta, artificial); a prática refletindo em forma de teoria que é devolvida à prática num circuito indissociável e interminável de aprimoramento.

Com base nessa concepção de trabalho é valorizada a formação que visa além do domínio técnico científico a compreensão de todo o fazer pedagógico, que é inerente a uma prática social transformadora de uma dada realidade.

Os discursos sobre a formação de educadores comprometidos com a realidade social e com o domínio de seu trabalho pedagógico coincidem aparentemente com outros discursos que visam à formação de um novo perfil do trabalhador que se exige no atual modelo de produção, que tende a superar as práticas especializadas com objetivos de construir um trabalhador polivalente.

Desse modo, a formação também para a gestão⁵³ se aproxima a do gerencialismo, visando adequação do perfil do trabalhador da educação a novas demandas do mercado. Segundo Gracindo e Kenski (1998, p. 1), é

Interessante verificar que tanto os organismos internacionais quanto os movimentos sindicais, que postulam posições mais avançadas na área, optaram pelo termo gestão. Certamente as motivações de ambos não estão alicerçadas nos mesmos pressupostos e nos mesmos objetivos. Percebe-se que o Banco Mundial (a título de exemplo) e os técnicos brasileiros que esposam e desenvolvem as políticas ditas pelos acordos internacionais, adotam o termo *gestão* como sinônimo de “gerência”; como processo instrumental através do qual fica garantida a implementação dessas políticas.

A formação para uma gestão deve ter como princípio o processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado, por meio do qual a prática social da educação é organizada. Mas, essa perspectiva de formação não é claramente ressaltada nos documentos das orientações curriculares aqui analisadas.

53 Gracindo e Kenski (1998) explicam que há uma discussão no meio acadêmico e no meio sindical sobre o uso do termo gestão ser utilizado em contraste com o termo administração, no entanto, os teóricos (idem, p. 1) ressaltam que “Os termos gestão da educação e administração da educação são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Algumas vezes gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa, em outras, seu uso denota a intenção de politizar essa prática. Apresenta-se também como sinônimo de “gerência”, numa conotação neo-tecnicista e, em discursos mais politizados, gestão aparece como a “nova” alternativa para o processo político-administrativo da educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais tratam de modo superficial o trabalho referente à gestão, aliás, esse termo só ganhou espaço depois que as entidades organizadas⁵⁴ reivindicaram a integração entre a docência e gestão nos documentos de diretrizes. Uma vez que a Comissão Bicameral elaborou uma Minuta de Resolução, divulgada publicamente em julho de 2003 em que indicava a existência de licenciaturas em Pedagogia à semelhança do Curso Normal Superior e criava a figura do bacharelado para a formação dos especialistas, em atendimento ao Art. 64 da LDB, isso significaria a separação, na formação, entre licenciados e bacharéis em Pedagogia, o que reforçaria a licenciatura como um Curso Normal Superior.

No PPP do curso de Pedagogia o eixo de formação referente à gestão também poderia ser mais bem desenvolvido. Embora se compreenda que todo o currículo do curso trate da formação do gestor, as disciplinas referentes à dimensão “Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico”, que são as principais responsáveis pela formação técnica e política de um gestor educacional, poderiam ter uma articulação maior com as outras disciplinas do curso que têm um enfoque específico na formação para atuação na docência e na pesquisa⁵⁵.

Deve-se considerar um avanço a superação das estruturas de habilitações que formavam o chamado técnico Pedagógico no currículo do curso de Pedagogia da UFPA, dando lugar a formação do gestor, que é aquele deve dominar todo o processo administrativo e pedagógico do sistema educacional.

Esses dois eixos de formação, docência e gestão, por sua vez foram bastante enfatizados nas propostas apresentadas pelo FORUNDIR (Fórum de Diretores das Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas do País) desde 2003, quando apresentou sua proposta isolada dos demais movimentos inseridos nos debates sobre as Diretrizes, como a ANFOPE⁵⁶. Naquele ano, a proposta do FORUNDIR se diferenciou principalmente pela ênfase que deu à formação do Pedagogo para a gestão.

Esse Fórum elaborou uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais na qual ressaltou que (FORUNDIR, 2003)⁵⁷

⁵⁴ ANFOPE, CEDES, FORUNDIR, e ANPED.

⁵⁵ No atual currículo do Curso de Pedagogia as disciplinas que compõem a dimensão “Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico” são: Gestão de Sistemas e Unidades de Educacionais; Sociedade, Estado e Educação; Política Educacional, Sociedade Trabalho e Educação; Estatística Aplicada à Educação; Organização do trabalho Pedagógico; Planejamento Educacional; Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares; Legislação Educacional e Coordenação Pedagógica em Ambientes Não-Escolares. De acordo com fluxograma apresentado no PPP do Curso, essas disciplinas são ministradas nos dois últimos semestres.

⁵⁶ Sobre a proposta encaminhada pelo FORUNDIR, num relatório divulgado na internet (in: ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/HelenaFreitas2005.htm) Helena Freitas afirma que: “[...] Esta proposta, entregue ao CNE em junho, tem sido objeto de muita crítica e merece da ANFOPE um estudo aprofundado de seu conteúdo e das implicações para a formação do pedagogo na realidade atual”.

⁵⁷ DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA - Proposta do FORUNDIR.

In: ced.ufsc.br/pedagogia/Documentos%20das%20entidades/PropostaForumdirDCNs.htm. Acessado em: 12-06-2008.

[...] pretendem consagrar uma indesejável separação entre docentes e especialistas que se ocupariam da gestão educacional. Esta separação é indicadora de uma visão ultrapassada entre o fazer e o pensar a docência e a escola, contraditada na própria LDB/96, como evidenciado no seu Título VI que trata dos “Profissionais da Educação”.

Com base no exposto acima, o FORUNDIR (2003)⁵⁸ apresentou um projeto de resolução para aquelas Diretrizes, no qual contempla as seguintes áreas de formação para o pedagogo: Docência na Educação Infantil e Gestão Educacional; e a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional. Nessa proposta (FORUNDIR, 2003) ressalta-se, ainda que:

Parágrafo 2º. As instituições formadoras poderão optar por oferecer uma ou mais áreas do Curso, estabelecendo Projetos Acadêmicos - curriculares específicos, de acordo com as necessidades e prioridades locais e/ou regionais, resguardando, em qualquer caso, a integração entre as dimensões da Docência e da Gestão Educacional.

Para esse Fórum a noção de trabalho como práxis é incompreensível sem o sujeito dessa ação intencional. Compreende, então, que a formação do pedagogo deve prepará-lo para o trabalho pedagógico na docência e na gestão educacional, fazendo-se necessário focalizar os conteúdos dessa formação.

A preocupação com a formação integrada entre a docência e a gestão advém da ênfase na categoria trabalho, na perspectiva marxista em que teoria e prática são elementos constitutivos do trabalho. A pesquisa, então, como princípio educativo se faz necessária em uma proposta curricular que tem o trabalho pedagógico como eixo central de sua formação. Essa proposta é a mais adequada à formação do Pedagogo, no que concerne a sua identidade profissional, pois seria incluído no currículo de base o domínio da docência e da gestão pedagógica, áreas importantes para a materialização do princípio curricular que tem o trabalho pedagógico como eixo da formação do Pedagogo, sem esquecer do domínio para pesquisa que se faz necessária para articulação entre teoria e prática, que são elementos constitutivos da categoria trabalho. No entanto, ter-se-ia que optar entre: a Docência para educação infantil e gestão educacional e/ou a docência para as séries iniciais e gestão educacional, o que se garantiria uma formação menos especializada e fragmentada, mas também não “alargada”

58 Minuta de Proposta decorrente de estudos e debates desenvolvidos pelo FORUNDIR (Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras), aprovada no XVII Encontro Nacional realizado em Porto Alegre/RS - dezembro de 2003.

que, segundo as referências já mencionadas, favorece o perfil polivalente indicado pelas políticas nacionais que desejam se adequar ao novo modelo de produção.

3.3.2. Organização curricular

A organização do currículo por núcleos de formação visa superar a fragmentação do trabalho pedagógico que era presente na organização curricular tanto do curso de Pedagogia em nível nacional, quanto no curso de Pedagogia da UFPA. Ambas as proposições curriculares aproximavam-se por apresentarem na sua estrutura curricular o “currículo mínimo”, e a formação por meio das habilitações, que aconteciam após a conclusão das disciplinas de base dos cursos de Pedagogia.

As duas orientações curriculares analisadas, neste estudo, adotam a nucleação curricular como elemento importante para materializar os princípios por elas defendidos. Os desenhos curriculares dessas orientações são bastante próximos, pois trazem cada um três núcleos de formação, que correspondem aos seguintes pares: núcleo básico/núcleo de estudos básicos; núcleo específico/núcleo de aprofundamentos e diversificações; e núcleos eletivo/núcleo de estudos integradores. Veja, agora, o quadro que apresenta a estrutura curricular de ambas as propostas analisadas neste estudo:

Quadro Nº 04: Propostas Para a Enucleação Curricular no Curso de Pedagogia da UFPA (Campus Belém) e Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil	
No Curso de Pedagogia da UFPA	Nas Diretrizes Curriculares Nacionais
<p>O curso de Pedagogia deverá ter em seu currículo um núcleo de conteúdos básicos, um de conteúdos específicos e um núcleo eletivo. Portanto, os núcleos serão os elementos lógicos norteadores da formação que se pretende.</p> <p>A base dessa formação se diferencia das antigas habilitações por três motivos: 1) os núcleos têm como fundamento a compreensão do trabalho pedagógico em toda a sua totalidade. Portanto, os fundamentos teórico-práticos para o exercício da docência, da gestão e da</p>	<p>A organização curricular do curso de Pedagogia oferecerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamento e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação.</p>

<p>organização do trabalho pedagógico são a base da sua constituição; 2) os núcleos específicos mantêm uma relação com os núcleos básicos, e não reeditam a lógica da fragmentação das antigas habilitações. Antes, representam a compreensão de que o fenômeno educativo traz nas suas configurações uma complexidade de saberes, o que exige particularizá-los, sem, contudo, perder de vista as relações que o constituem; 3) os núcleos eletivos, destinados ao atendimento de interesses e necessidades individuais dos alunos – em função de exigências sociais contemporâneas, devem garantir maior dinamicidade ao curso, de forma que temáticas emergentes ou de interesse dos alunos possam ser incorporadas ao longo da trajetória do curso, desde que os <i>campi</i> disponham das condições necessárias para sustentar a oferta das atividades curriculares pertinentes. (CED, 2001, p. 37)</p>	<p>(PARECER CNE/CP nº 01/2006)</p>
<p>Art. 1º - O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia terá um Núcleo Básico, um Núcleo Específico e um Núcleo Eletivo. (Resolução CONSEP nº 2669/1999, p. 1)</p>	<p>Art. 6º - A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos [...]; II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; III - um núcleo de estudos integradores. (Resolução CNE/ CP nº 01/ 2006, p. 4)</p>

Fonte: Da autora, a partir dos seguintes documentos: “A Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia_ O Projeto Político Pedagógico” (CED, 2001); Resolução CONSEPE nº 2669/1999; Pareceres CNE/ CP nº 5/ 2005; e Resolução CNE/ CP nº 01/ 2006.

Os núcleos de formação no curso de Pedagogia da UFPA são aspectos considerados importantes e inovadores nessa proposta de formação visada. Os documentos analisados remetem a essa lógica de organização do currículo como um elemento que potencializa a formação que se visa no curso. Essa formação tem como fundamento a concepção do trabalho pedagógico em sua totalidade, o que exige a relação entre teoria e prática para o exercício da docência, da gestão e da organização do trabalho pedagógico que são a base da formação visada no curso. É enfatizada, nessa proposta curricular, a vinculação existente entre os núcleos, o que expressa a complexidade dos saberes que configuram o fenômeno educativo,

que exige certa particularização de saberes sem, contudo, esquecer das relações necessárias para a constituição do fenômeno educativo.

Grande destaque, nessa proposta curricular por núcleos de formação, foi atribuído ao núcleo eletivo, com a justificativa de que este oportunizaria nova dinamicidade ao curso e contemplaria novas áreas emergentes do conhecimento, além de adequar o curso aos próprios interesses dos alunos e de cada *campus* da UFPA, que oferece o curso de Pedagogia.

A estrutura curricular apresentada nos documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais analisados aproxima-se bastante daquela apresentada na proposta da UFPA. No entanto, como justificativa de sua proposta curricular os documentos das Diretrizes revelam a ênfase nas atividades práticas de monitoria, de estágios, de pesquisa, de extensão, de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, e ainda é dado enfoque ao alargamento das experiências que consolidem a formação. Já o projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da UFPA (*Campus* Belém) adota como princípio, para a sua organização curricular, o trabalho como eixo condutor da prática pedagógica.

Nos documentos analisados, ambas as orientações curriculares visam (ou pelo menos indicam no discurso) o diálogo do conhecimento acadêmico com a realidade e a integração entre áreas disciplinares trabalhadas no curso, com o objetivo de superar a concepção de currículo como uma “grade” de disciplinas justapostas e hierarquizadas.

Os distanciamentos existentes entre as duas propostas de nucleação encontram-se nos enfoques dados em cada um desses núcleos. Os núcleos básicos e específicos do curso de Pedagogia da UFPA são constituídos por temáticas que correspondem principalmente a dimensões do trabalho pedagógico, que se transformam, nessa organização, em dimensões curriculares. E cada dimensão curricular é constituída por um conjunto de disciplinas. Já núcleos apresentados pelas Diretrizes enfocam atividades do fazer profissional do Pedagogo, das diversas modalidades de ensino e áreas de atuação que emergem atualmente no campo profissional. O núcleo básico do curso de Pedagogia da UFPA corresponde a 49,69% do currículo proposto e tem como objetivo central (CARVALHO, et al, 2001, p. 38),

[...] capacitar do pedagogo através de uma formação teórico- prática que favoreça a apropriação dos fatos e teorias que servem de base para a construção dos processos educativos em seus diferentes espaços e dimensões. Nesse sentido, esse núcleo deve se constituir a partir de uma abordagem tanto do ensino como das visões sociais que o explicam e o informam, analisando suas implicações epistemológicas e a forma como determinam a prática pedagógica e a organização dos espaços e tempos escolares, contextualizando os diferentes projetos educacionais para a sociedade.

Esse núcleo básico enfatiza a formação teórica-prática e objetiva dar o suporte teórico básico da Pedagogia. Por meio da definição das dimensões apresentadas nesse núcleo, pode-se compreender melhor o seu desenvolvimento. Esse núcleo apresenta três dimensões: Fundamentação do Trabalho Pedagógico; Pesquisa e Prática Pedagógica; e Currículo, Ensino e Avaliação. Tais dimensões expressam a concepção de que a relação teoria e prática é inerente à Pedagogia, enquanto campo de conhecimento que tem a práxis social como um elemento central.

Para Saviani (1991), a educação diferente de outros trabalhos não-materiais, se faz a partir dos sujeitos que vivenciam o fenômeno educativo, caracterizando-se, portanto, como um trabalho não-material, em que a produção e o consumo são inseparáveis.

O primeiro núcleo, de estudos básicos, das Diretrizes Curriculares define seu propósito mediante a articulação de conhecimentos inerentes à formação de gestores e professores da educação infantil e séries iniciais, em ambientes escolares e não-escolares; para a atuação em diversas modalidades de ensino, bem como de outras práticas que emergem no campo profissional do Pedagogo. No parecer do CNE/ PC nº 05/2005, revela-se que:

[...] núcleo de estudos básicos, deve, [...] por meio de reflexão e ações críticas, articular: a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares; c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sócio-cultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar; h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional; (RESOLUÇÃO CNE/ CP Nº 01/2006)

O núcleo de estudos básicos apresenta uma variedade muito grande de referências para a criação de uma identidade profissional de base. Permite que se construam Projetos Políticos Pedagógicos para os cursos de Pedagogia no Brasil com enfoques bastante diversificados, dado a amplitude evidenciada nesse núcleo.

O segundo núcleo presente no desenho curricular do curso de Pedagogia da UFPA tem como objetivo

[...] a qualificação do pedagogo para os diferentes campos de atuação profissional, que traduzem o âmbito da especificidade da sua formação e atuação profissional. Essa especificidade se define na docência em diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – modalidade normal – nas disciplinas de formação pedagógica, na gestão e coordenação do trabalho pedagógico. Particularmente no que se refere à docência, há de se superar a dicotomia entre quem forma e quem ensina [...].

Esse núcleo enfoca principalmente duas dimensões do trabalho pedagógico: a docência e a gestão, que foram apresentadas, pelo CED (2001, p. 42)⁵⁹ como dimensões curriculares desse núcleo:

1- Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental: esta dimensão incluirá temáticas que contemplem a análise dos fundamentos político-sociais e pedagógicos da educação infantil, as modalidades de atendimento à criança, o processo de apropriação da leitura e da escrita, a aprendizagem do cálculo matemático e o desenvolvimento da habilidade de resolução de problemas, a análise de categorias tempo, espaço, cultura e natureza nas relações humanas e os fundamentos teórico-práticos da corporeidade e arte-educação.

2- Organização e Gestão do trabalho pedagógico: esta dimensão terá como ênfase as diversas alternativas de educação formal e não-formal, focalizando a análise das políticas educacionais no Brasil, as atribuições e competências da administração dos sistemas e órgãos educacionais no Brasil, as atribuições e competências da administração dos sistemas e órgãos educacionais, a gestão democrática do projeto político-pedagógico da escola, coordenação pedagógica dos processos escolares e de projetos sociais, construção de projetos educativos de ensino presencial e à distância, além da proposição, desenvolvimento e avaliação de projetos educacionais, quer no âmbito escolar, quer no âmbito dos sistemas de ensino.

Essas duas dimensões do trabalho pedagógico ganham um enfoque novo no currículo, com a possibilidade de atuação profissional em diversos espaços. A docência assume o trabalho pedagógico nas séries iniciais e na educação infantil, que se apresenta ainda mais inovador, já que essa modalidade de ensino se configurou recentemente a partir da atual LDB 9394/96.

⁵⁹ No desenho curricular do curso, é possível visualizarmos além da docência para séries iniciais e educação infantil, a formação para a docência no ensino médio – modalidade normal. No entanto, essa última formação não é mencionada, quando se explica o objetivo da formação de cada dimensão, como se pode visualizar na citação da página 42 do documento publicado pelo CED (2001).

A formação do administrador escolar, do supervisor escolar e do orientador educacional, foi re-significada mediante a formação do gestor, que concebe de modo articulado todas as dimensões do trabalho pedagógico, para além de uma dada atividade específica do fazer pedagógico⁶⁰.

O segundo núcleo, de aprofundamento e diversificação de estudos, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia remete-se à diversificação curricular, considerando a realidade de todas as universidades do País. Deixa-se claro que esse núcleo trabalhará com a área a ser priorizada pelo PPP de cada universidade. Mas ainda assim, este núcleo indica três objetivos, a serem desenvolvidos, quais sejam:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras (PARECER CNE/ CP Nº 05/2005).

Esse núcleo, segundo os documentos das Diretrizes, não seria o principal responsável pela formação específica para a docência na educação infantil, nas séries iniciais, e para a gestão, pois não foi mencionada diretamente a formação desse perfil. Foi constatado que ele volta-se para a investigação dos aspectos culturais e educacionais de diferentes espaços em que ocorre o fazer pedagógico, sendo que essa investigação deve acontecer de acordo com a especificidade de cada local onde acontece a formação no curso de Pedagogia no Brasil.

Os núcleos apresentados nas Diretrizes Curriculares, tanto o primeiro quanto o segundo, não apresentam uma estrutura sólida que garanta uma base comum nacional que seja instrumento de luta contra a degradação do profissional da educação.

Os objetivos existentes em cada núcleo demonstram um distanciamento entre as orientações curriculares ora analisadas. Pois, diferentemente do segundo núcleo presente nas DCN'S, o núcleo específico da UFPA tem como prioridade formar perfis profissionais para atuar na docência e gestão, sendo o principal responsável pelo aprofundamento nas áreas de conhecimento que permitam a formação para a docência na educação infantil e séries iniciais, bem como, na atuação como gestor no ambiente escolar, nos diferentes níveis do sistema

⁶⁰ Embora, como já foi tratado no eixo de análise anterior, perceba-se na Resolução CONSEP nº 2669 /1999, que ainda se enfatiza a gestão para atuação na supervisão escolar, orientação educacional e administração escolar.

educacional de ensino, além de outros espaços não-escolares, em que o fazer pedagógico ocorre. E o núcleo das Diretrizes visa a diversificação do currículo, deixando em aberto a opção de se trabalhar noutros campos de atuação profissional de acordo com a prioridade de cada instituição de ensino superior.

O terceiro núcleo de ambas as orientações curriculares aqui analisadas se aproximam, pois eles têm um caráter inovador por materializarem, de fato, um currículo que tem possibilidade de se adequar às diferentes realidades e sujeitos, de acordo com objetivos político-pedagógicos existentes. Esses núcleos são o que melhor expressam a política de flexibilização curricular que tem como marco os anos de 1990, no Brasil. Mas ainda assim, afirmo que entre esses núcleos há um distanciamento em relação aos objetivos visados em cada uma das orientações curriculares investigadas.

O último núcleo do desenho curricular do curso de Pedagogia da UFPA, núcleo eletivo, tem como objetivo (CARVALHO, et al, 2001, p. 38-39)

[...] possibilitar ao aluno a construção de um percurso acadêmico próprio, adequar o currículo do curso às diferentes realidades regionais dos Campi, atender a perspectiva profissionais não contempladas no núcleo básico tendo em vista um currículo mais flexível e aberto a novas exigências teórico-práticas e profissionais suscitadas por novas exigências históricas.

O documento traz como objetivo para esse núcleo a adaptação às mudanças teórico-práticas e profissionais ocorridas no contexto histórico social, mas a principal ênfase é dada à adequação à realidade local, devido à expansão do curso de Pedagogia a outros *campi* da UFPA. Convém observar que a nova proposta curricular foi idealizada para atender a todas essas realidades locais⁶¹. A expansão do curso de Pedagogia da UFPA pelos municípios do Estado do Pará criou novas necessidades no currículo, como a flexibilização curricular para garantir uma relativa autonomia no percurso empreendido por cada curso. Segundo Camargo (2004, p. 223),

Entre as justificativas explicitadas para a inclusão do *Núcleo Eletivo* está a de levar em consideração uma peculiaridade do curso de Pedagogia naquele momento, o ano de 1999: o atendimento às diferentes realidades de cada *campus*, ainda vinculados ao *campus* de Belém, com um corpo docente reduzido e ainda em processo de

⁶¹ A partir do ano de 2002, houve na UFPA a culminância de novos projetos políticos pedagógicos, que foram elaborados em cada *campus* do interior. Esse movimento foi fomentado pela PROEG que exigiu a criação de projetos próprios em cada curso de Pedagogia ofertado no interior do Estado do Pará, o que representou a autonomia desses cursos em relação ao curso de Pedagogia da capital paraense.

qualificação, para atender a uma oferta definida a partir de parâmetros referentes à realidade da capital (grifos meus).

Portanto, a criação e implementação do núcleo eletivo no curso de Pedagogia da UFPA adotava como justificativa o atendimento às múltiplas realidades existentes nos demais *campi* da Universidade que não possuíam, até então, autonomia para a elaboração de seu próprio projeto político pedagógico.

O núcleo eletivo apresentado na orientação curricular, em 1999, não é obrigatório e se define por meio de uma diversificação da formação, com atividades independentes realizadas no âmbito do próprio curso ou através de outras atividades curriculares, tais como: disciplinas de outras áreas de conhecimento, monitoria, participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, estágios profissionais, cursos em áreas afins, participação em eventos científicos, entre outras, desde que regulamentadas ou validadas pelo Colegiado do Curso.

Além das atividades independentes, esse núcleo contém tópicos temáticos nas diversas áreas, entre as quais se citam: Educação Indígena, Educação Rural, Formação e Capacitação de Profissionais em Ambientes não Escolares, Tecnologias Informáticas e Comunicacionais, Educação Especial, Educação Ambiental, Educação à Distância e Educação de Jovens e Adultos.

É relevante destacar que a indicação desses tópicos temáticos nos núcleo eletivo do Currículo da UFPA se aproxima das necessidades apontadas nas Diretrizes Curriculares, como é o caso de Educação Especial, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos. Nas DCN's, a formação, nessas áreas, é indicada no âmbito do núcleo de estudos básicos, que estabelece as principais referências para a configuração da identidade profissional do pedagogo. No entanto no curso de Pedagogia da UFPA, poucas são as disciplinas que contemplam a todas aquelas experiências e campos de atuação profissional indicados naquele núcleo de estudos básicos.

O segundo núcleo considerado pelas Diretrizes, o núcleo que deve dar prioridade à dimensão do trabalho pedagógico ou modalidade de ensino que se visa fortalecer no projeto político pedagógico do curso, também não evidencia formações alternativas, que só se encontram no núcleo eletivo do curso de Pedagogia da UFPA. Por exemplo, não existe nenhuma dimensão curricular ou disciplina voltada para a formação de jovens e adultos, educação rural, educação à distância, educação indígena, dentre outras modalidades que emergem no contexto atual, nos núcleos básicos e específicos do curso de Pedagogia da UFPA.

E se o núcleo eletivo tem um caráter opcional, a formação para as modalidades de ensino por ele referidas, também têm. Os núcleos básicos e o específico, são os únicos considerados obrigatórios no curso de Pedagogia da UFPA, são os que definem a base comum de formação do pedagogo (CARVALHO, et al, 2001, p. 38). Pode-se afirmar, então, a partir dessa situação, que no curso de Pedagogia da UFPA, a sua identidade profissional de base se configura pela formação para atuação na docência nas séries iniciais e na educação infantil e na gestão, as quais se constituem em dimensões do trabalho pedagógico desenvolvidas nos núcleos básicos e específicos.

O núcleo de estudos integradores presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia visa proporcionar o enriquecimento curricular, por meio da participação em

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural (BRASIL, 2006, p. 3).

Esse núcleo, pelo que foi analisado, na citação destacada, visa desenvolver a formação do educador por meio de práticas que não estejam presas ao currículo acadêmico. São mencionadas as atividades relacionadas à iniciação científica, monitoria e extensão, mas de modo geral a ênfase dada é para as práticas em diversos ambientes pedagógicos, experiência na utilização de recursos pedagógicos e atividade de comunicação e expressão.

O fazer da prática docente, é algo mencionado constantemente no parecer CNE/CP nº 5/2005 das Diretrizes Curriculares Nacionais que para Kuenzer (2006), se traduzem como uma expressão da epistemologia da prática. Pois, segundo a autora, as competências elencadas pelas diretrizes dizem respeito eminentemente à prática da ação educativa, evidenciando o caráter instrumental da formação. Kuenzer (2006, p. 190) afirma que

[...] para além do estudo dos fundamentos, dos conteúdos e das práticas pedagógicas para as áreas de competência listadas, educação infantil, séries iniciais, magistério e outros cursos técnicos de nível médio, todas com seus estágios, **não é possível visualizar espaço no percurso curricular para uma formação teórico-metodológica** que qualifique **para a gestão e para a pesquisa** em instituições escolares e não escolares; ou contemplar, nos diferentes componentes curriculares ou nas 100 horas de atividades complementares, a qualificação para atuar, mesmo que opcionalmente em apenas uma área, **na educação de jovens e adultos, dos trabalhadores, dos portadores de necessidades especiais, dos indígenas, dos remanescentes quilombolas** e componentes de outros grupos étnicos. (grifos meus)

A necessidade da articulação entre as disciplinas teóricas com a realidade, visando superar a estrutura propedêutica dos cursos de formação de professores no Brasil (FREITAS, 1996a p. 35), deu lugar à ênfase exacerbada da prática em detrimento da teoria, que para alguns teóricos configura-se em um novo paradigma na formação de professores, baseada na racionalidade técnica.

Nesse sentido, neste trabalho concorda-se com Santomé (1998) que reconhece a importância de um currículo integrado, organizado não somente a partir de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassem os limites dessas, centrados em temas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, idéias, etc. No entanto, esse mesmo teórico, ressalta que (SANTOMÉ, 1998, p. 22),

Conceitos como ensino globalizado, interdisciplinaridade, participação, democracia, trabalho em equipe, abrangência, autonomia, etc. podem acabar perdendo sua riqueza original e reduzir-se a frases feitas. Deste modo estaria sendo traído o compromisso de numerosos grupos docentes [...] sindicatos, etc., com a defesa da filosofia de fundo de tais conceitos.

Neste estudo, retoma-se a análise do eixo anterior para afirmar que referências identitárias importantes como docência e gestão estão ganhando uma nova roupagem no contexto atual, em que há um alargamento do termo docência e uma noção equivocada de gestão, remetendo-se a concepção do mercado, gerencialismo. A mesma lógica está sendo empreendida pela organização curricular que visa um currículo mais dialógico e menos fragmentado e hierarquizado.

3.3.3. Duração do curso

Os princípios do movimento de reorientação curricular empreendido no Brasil, nos anos de 1990, influenciaram o tempo de duração dos cursos de graduação no país. Segundo Camargo (2008 b), houve uma redução da carga horária nos cursos de graduação no Brasil, visando à adequação de tendências implantadas de acordo com a nova organização do sistema produtivo, que visa à redução da formação para ingresso mais rápido no mercado de trabalho, ou pelo menos, a disposição mais rápida a esse mercado. Camargo (2008) afirma que o curso de Pedagogia da UFPA, como outros cursos dessa mesma instituição, diminuiu a sua carga horária ao reformular seu currículo e adotar um novo modelo de organização curricular que superou a estrutura do antigo currículo mínimo e das habilitações⁶².

⁶² Segundo Camargo (2008, p.331) “(...) na UFPA o curso de Pedagogia teve ser percurso redefinido, para uma menor carga horária e duração do curso, tendo em vista inclusive o término das habilitações existentes”.

O atual Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia mencionado garantiu 3.200 horas para a duração do curso, sendo que houve uma redução da carga horária em relação ao currículo anterior, pelo menos quanto à formação de um perfil que contempla a atuação profissional na docência e na gestão⁶³. Contudo, essa diminuição não representa somente perdas para o conjunto de educadores se for analisado o contexto nacional. Em 2002 se pretendia impor aos cursos de Pedagogia uma carga horária de no mínimo 2.800 horas, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, sendo essa orientação ratificada, posteriormente, no Projeto de Resolução que visava instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, elaborado pelo CNE/ CP, em 2005.

O Curso de Pedagogia, assim, adotou o mínimo de carga horária de 3.200 horas, independente do que viria a ser estipulado nas novas diretrizes, já que naquela época ainda não tinham sido aprovadas. Essa postura se aproxima do que foi indicado na primeira proposta de Diretrizes encaminhada, em 1999, pela Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia, mas que não foi aprovada pelo CNE, como já foi mencionado na seção anterior⁶⁴.

É notório que a mudança de duração do curso de Pedagogia, e dos demais cursos de graduação no Brasil, foi alvo de disputas políticas em prol da defesa de um determinado projeto político e social.

O quadro a seguir evidencia as duas propostas de carga horária dos cursos de Pedagogia, visadas nas orientações curriculares analisadas neste estudo.

Quadro Nº 05: Duração do Curso de Pedagogia no Curso de Pedagogia da UFPA

⁶³ Haja vista, que o currículo anterior estipulava quatro anos para formação do Pedagogo o que correspondia à 1.882 horas referentes ao 1º Ciclo: disciplinas obrigatórias comuns obrigatórias de área, obrigatória de setor; ao 2º Ciclo – parte comum: currículo mínimo, disciplinas complementares obrigatórias (sem contar com as complementares optativas (2) que correspondiam à 243 horas); e a Disciplina Especial de Caráter obrigatório: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Além disso, o discente era obrigado a cursar a parte diversificada referente à formação para atuar no magistério em nível médio que correspondia à 525 horas. Para obter o perfil que possibilitasse a atuação na docência e na gestão o egresso do curso teria que escolher duas habilitações que seriam cursadas após a conclusão do curso no período de um ano, podendo optar entre Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Sendo que cada habilitação equivalia, respectivamente, à 630 horas, 720 horas e 630 horas. É importante destacar que esse currículo não contemplava a formação para atuação na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, educação especial, e em outros ambientes não-escolares.

⁶⁴ Helena Freitas em relatório publicado na Internet (in: ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/HelenaFreitas2005.htm – 117k) afirma que: Impõe-se a manutenção da carga horária mínima de 3.200 horas e duração de curso de 4 anos, proposta em todos os documentos, o que implica rever os Pareceres 67/ 2003 que estabelece Referencial Para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação reforçando a concepção de flexibilização curricular dos cursos de graduação e o Parecer CES 108/2003 que propõe a redução da carga horária de todos os cursos de graduação para 2.800 horas, exceção feita aos cursos das áreas de medicina, engenharia e direito.

(Campus Belém) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil	
Curso de Pedagogia da UFPA	Diretrizes Curriculares Nacionais
<p>Art. 20 - Para a integralização do currículo do curso o aluno deverá ter concluído 3.200 horas, assim distribuídas: 1.590 horas no Núcleo Básico, 1.260 horas no Núcleo Específico e 350 horas no Núcleo Eletivo.</p> <p>(Resolução CONSEP nº 2669/1999)</p>	<p>Art. 7º - O curso de Licenciatura em Pedagogia terá carga horária de no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com a seguinte distribuição:</p> <p>I- 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;</p> <p>II- 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;</p> <p>III- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.</p>

Fonte: Elaboração própria, a partir dos seguintes documentos: “A Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia - O Projeto Político Pedagógico” (CARVALHO, et al, 2001); Resolução CONSEPE nº 2669/1999; Pareceres CNE/CP nº 5/2005; e Resolução CNE/CP nº 01/2006.

As duas orientações curriculares analisadas se aproximam pela duração mínima de 3.200 horas estipulada para o curso de Pedagogia. No entanto, essas orientações curriculares se distanciam em relação à divisão da carga horária distribuída entre as programações visualizadas para o decorrer do curso.

O curso de Pedagogia da UFPA dividiu sua carga horária adotando como referência os núcleos de formação: núcleo básico, núcleo específico e núcleo eletivo. A contagem da carga horária para a integralização curricular é feita a partir das disciplinas e atividades de cada núcleo existente no curso. Essa distribuição da carga horária não deixou, também, de considerar 300 horas mínimas de prática de ensino de acordo com a legislação vigente⁶⁵.

⁶⁵ O Art. 65. da LDB ressalta que a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Sendo que, segundo o CED (2001, p. 42)⁶⁶ a prática de ensino a ser desenvolvida em 300 horas contempla as diferentes áreas de abrangência da formação: docência, gestão e organização do trabalho pedagógico.

No curso de Pedagogia da UFPA o núcleo básico é aquele que contém maior carga horária, sendo que este núcleo é destinado à formação teórico-prática, incluindo as atividades de pesquisa. O núcleo específico é o segundo núcleo com maior carga horária, destinado à formação específica para a docência na educação infantil, nas séries iniciais, no ensino normal em nível médio, na gestão escolar e nos diversos níveis do sistema de ensino, bem como, em ambiente não-escolares. O núcleo eletivo é o que contém menor carga horária, sendo que este é destinado à formação para atuação em variadas modalidades de ensino, e diversos contextos educacionais. As atividades independentes também têm uma carga horária prevista, que é de 110 horas, sendo que esse tempo já está incluído na carga horária de 350 horas, determinada para o núcleo eletivo.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil não estabeleceram claramente o critério adotado para a distribuição de 3.200 horas de carga horária do curso. A distribuição da carga horária foi feita pela divisão de três tempos, isto é: 2.800, 300, e 100. Além disso, foram elencados três grupos de atividades acadêmicas, que correspondem a essas horas.

O primeiro grupo, que possui maior carga horária, é o mais abrangente e o que menos esclarece a natureza das atividades por ele orientadas. Além disso, não demonstra tanto enfoque nas atividades de vínculo acadêmico científico. Nesse grupo foram destacadas atividades relativas a aulas, seminários e atividades de pesquisa. No entanto, também foram ressaltadas outras atividades que, consideradas fora do contexto de ensino e pesquisa acadêmica, não revelam, por si só, compromisso com o processo formativo, como as atividades de consulta à biblioteca e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos, que podem ser contabilizadas no currículo do curso. Portanto, deixa-se à opção de cada instituição em estabelecer critérios mais consistentes academicamente para contabilizar todas essas atividades elencadas nesse grupo.

⁶⁶ No desenho curricular do curso, anexado tanto no documento que registra o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia na UFPA (CED, 2001), quanto na Resolução CONSEP nº 2669/1999, é possível visualizar a carga horária prevista para cada núcleo, dimensão, disciplina e atividades programadas e independentes existentes no curso.

O segundo grupo estabelece a carga horária relativa a 300 horas destinadas ao Estágio Supervisionado, especificando que a prioridade deve ser para o estágio na educação infantil e nas séries iniciais, sendo que ainda se deixa grandes margens para que outras atividades sejam contabilizadas de acordo com as áreas específicas estabelecidas a critério de cada projeto político pedagógico. O tempo previsto de 300 horas está em sintonia com o que foi estabelecido pela legislação, como já foi mencionado, para a prática de ensino. Na divisão dessa carga horária, percebe-se o enfoque dado às atividades relativas ao exercício de sala de aula, em detrimento da prática necessária para formação do gestor.

No terceiro grupo é onde estão mais bem especificadas as atividades previstas para a contabilização de 100 horas, destinadas à iniciação científica, à extensão e à monitoria.

A distribuição da carga horária deixa evidente o foco que cada orientação curricular almeja. O Curso de Pedagogia da UFPA deixa mais clara a sua proposta de formação para a atuação na docência, na gestão e na pesquisa. Pois reserva maior carga horária para a formação dessas três referências identitárias, presentes nos núcleos básico e específico, que são obrigatórios no curso. Não obstante, precisa melhorar os investimentos para a formação de docentes para as duas modalidades de ensino- educação infantil e séries iniciais⁶⁷ - pois, aos chamados conteúdos específicos do ensino das séries iniciais, ficam reservados apenas 675 horas, o que corresponde a 21,9% do total do curso, já incluídos os conteúdos para a formação na educação infantil, que deveria ter uma carga horária adequada, já que é uma área de atuação uma formação específica para a atuação profissional. A formação para gestor tem uma carga horária também reduzida, referente a essa formação a dimensão “Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico” corresponde a 15, 3% do currículo do curso, além disso, como já foi mencionado neste trabalho, as disciplinas referentes a essa dimensão são ministradas apenas nos dois últimos semestres do curso.

O critério adotado para a distribuição da carga horária nas Diretrizes Curriculares Nacionais não é bem explícito, pois são divididas cargas horárias entre atividades diversas, principalmente no primeiro grupo que corresponde a maior carga horária, 2.800 horas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais são bastante “benevolentes” com aqueles cursos que adotam como critério para a formação do pedagogo o caráter prático instrumental do fazer pedagógico, haja vista que permitem a compensação de carga horária para integralização

⁶⁷ A formação para a docência no ensino médio não é mais prioridade nesse currículo, como já foi destacado, ficando apenas uma disciplina responsável especificamente para essa formação.

do curso com atividades que não têm objetivos políticos e acadêmicos claros. Desse modo, é evidenciada a tendência da flexibilização do currículo visando uma adequação às necessidades emergentes do mercado.

No edital 04/97 do MEC, que foi o documento que convocou oficialmente Universidades a apresentarem propostas para a elaboração das Diretrizes, consta que “As Diretrizes Curriculares devem servir também para a otimização da estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados e flexibilizando, para o aluno, a frequência ao curso”. Além disso, nesse documento é assegurado o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, adequando a formação de acordo com as especificidades de cada curso. Essas medidas que flexibilizam a formação dos profissionais em nível superior visam legitimar a criação dos cursos seqüenciados. É o que se revela claramente no mesmo edital mencionada (MEC, 1997, p. 1):

Da mesma maneira se almeja ampliar a diversidade da organização de cursos, podendo as IES definir adequadamente a **oferta de cursos seqüenciais, previstos no inciso I do artigo 44 da LDB**, que possibilitariam tanto o aproveitamento de estudos, como uma integração mais flexível entre os cursos de graduação (grifos meus).

A prática é novamente supervalorizada enquanto meio para se fortalecer uma concepção baseada na epistemologia da prática (KUENZER, 2006). As análises sobre esse contexto de mudança na carga horário dos cursos também vão ao encontro do que já foi analisado nos demais eixos: Perfil do Licenciado em Pedagogia e Organização Curricular.

Está havendo um aparente encontro entre os discursos empreendidos pelos educadores comprometidos com o domínio das dimensões do trabalho pedagógico e os discursos que visam à formação de um novo perfil do trabalhador, que se exige no atual modelo de produção, que tende a superar as práticas especializadas com objetivos de construir um trabalhador polivalente.

As análises dos eixos anteriores convergem em relação à nova configuração que está sendo adotada pelas orientações curriculares relativas a importantes dimensões do trabalho pedagógico. A docência e a gestão estão sendo re-configuradas pelo contexto imposto pelas políticas nacionais em prol da redução da carga horária para a formação dessas dimensões, fortalecendo o alargamento do termo docência e uma noção equivocada de gestão, remetendo-se a concepção do mercado, gerencialismo, devido à falta de uma sólida consistência teórica e compromisso social para enriquecimento de uma formação em que o trabalho pedagógico é o eixo principal da formação.

Neste trabalho, concorda-se com Santomé (1998, p. 21) quando ele afirma que

[...] a introdução da flexibilidade curricular, autonomia das instituições escolares, necessidade de maior formação e atualização dos professores etc. faz parte de velhas reclamações dos grupos docentes e sindicais mais progressistas. Desde o início, os [...] vêm propugnando estas medidas. Com o reconhecimento destas reivindicações pelas políticas da Administração, pelo menos em numerosos discursos teóricos, abrem-se possibilidades reais de intervir em um espaço prático que podem ser aproveitadas pelo corpo docente, estudantes e grupos sociais comprometidos com a educação, assim como pela sociedade geral, para melhor qualidade do sistema educacional.

Com base nisso, pode-se afirmar que o curso de Pedagogia da UFPa esteve inserido no contexto de mudança curricular em nível nacional, empreendidos pelo governo que visa se adequar à nova lógica do mercado, contudo não se pode afirmar que os princípios defendidos no atual projeto político pedagógico adotem cegamente os preceitos estipuladas pela mudança oficial. Ademais, não se pode inferir que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia no Brasil não tenham avanços no sentido de contemplar velhas reivindicações dos movimentos que estiveram inseridos historicamente nos debates sobre a reformulação do curso. O momento é delicado, pois os discursos se confundem e são usadas velhas justificativas para novos objetivos.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Considerando que movimentos de resistências, como a ANFOPE, ganharam novos espaços nas discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil, foi traçado como objetivo desta pesquisa analisar a identidade profissional do Pedagogo, proposta no curso de Pedagogia da UFPA, em relação à identidade profissional assumida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil, buscando identificar as aproximações e os distanciamentos existentes entre essas duas proposições.

Com esse objetivo, foram reunidas e investigadas as principais referências bibliográficas e documentais que apresentam propostas identitárias, ao profissional Pedagogo, no Brasil e no Curso de Pedagogia da UFPA (*Campus Belém*). Os eixos de análise deste estudo foram definidos para se indicar as principais aproximações e distanciamentos entre aquelas orientações curriculares. Além disso, esses eixos apresentam aspectos importantes para a construção da identidade profissional do pedagogo, quais sejam o Perfil do licenciado Pedagogo, a Organização Curricular e a Duração do Curso.

No perfil do licenciado Pedagogo, analisou-se que há aproximações entre as orientações curriculares em relação à formação para atuação docente que foi contemplada em ambas as propostas. No entanto, é preciso ressaltar que a compreensão de docência, apresentada nesses documentos, distancia-se, tendo em vista a nova concepção que esse termo vem ganhando nas políticas atuais. A docência vem se tornando um termo que se refere ao trabalho para além da sala de aula e da própria escola. Vieira (2007) ressalta que a docência vem adquirindo uma concepção “alargada”, que extrapola as atividades de ensino aprendizagem em sala de aula, para atender às demandas da sociedade capitalista ao tomar como princípios norteadores a adaptabilidade, a polivalência e flexibilidade, princípios esses que para ela corroboram com a Reforma Educacional implementada no Brasil a partir da década de 1990.

No curso de Pedagogia da UFPA, a docência é compreendida como apenas uma das dimensões do trabalho pedagógico, embora seja uma dimensão importante que materializa grande parte do processo pedagógico na escola. O trabalho pedagógico foi eleito como um eixo condutor do currículo desse curso, visando à vinculação do fazer pedagógico com a prática social mais ampla. Essa é uma concepção, que durante várias décadas, foi defendida para o profissional de educação, que tem como fundamentação a categoria trabalho, que

exige, além do domínio técnico científico, a compreensão de todo o fazer pedagógico, que é inerente a uma prática social transformadora de uma dada realidade.

As duas orientações curriculares também se aproximam no que se refere à formação para atuação na gestão, como uma proposta de identidade profissional do Pedagogo. No entanto, do mesmo modo que a docência foi re-significada nos cursos de formação de educadores no Brasil, a gestão foi redefinida e se aproxima do gerencialismo, nos documentos de Diretrizes, visando a adequação do perfil do trabalhador da educação a novas demandas do mercado.

No PPP do curso de Pedagogia a formação para o exercício da gestão pode ser considerada um avanço em relação ao modelo de formação que se tinha anteriormente, que adotava a formação de técnicos por meio de habilitações que eram cursadas após a conclusão do curso de Pedagogia. Além disso, aquela formação acontecia mediante a escolha do egresso em duas habilitações a serem cursadas durante um ano, o que fragmentava a formação para atuação como gestor. Considerando que o ato de gestar é mais amplo que administrar, supervisionar ou orientar. Essa ação está relacionada com uma visão política de todo o processo administrativo e pedagógico de um sistema educacional, ou de uma unidade de ensino.

No entanto, não se pode deixar de mencionar que ainda assim a formação para atuação como gestor no interior do currículo de Pedagogia da UFPA poderia ser mais bem desenvolvida, por meio de uma carga horária maior das disciplinas referentes à dimensão “Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico” que são ministradas nos últimos semestres do percurso curricular.

Apesar disso, o Curso de Pedagogia da UFPA ressalta a formação integrada entre a docência e a gestão que advém da ênfase na categoria trabalho, na perspectiva marxista em que teoria e prática são elementos constitutivos do trabalho. A pesquisa também é compreendida como um princípio educativo que se faz necessária em uma proposta curricular que tem o trabalho pedagógico como eixo central de sua formação. Contudo, o seu desenho curricular não expressa muito bem essa concepção no que se refere à formação do gestor.

No eixo que trata sobre a organização curricular, analisou-se que o currículo organizado por núcleos de formação é uma proposta que aproxima as duas orientações curriculares, ora analisadas, que visam superar a antiga estrutura curricular rígida que existia nos cursos de Pedagogia.

A flexibilização é o grande “mote” trazido no contexto das atuais reformas curriculares em nível nacional. O currículo organizado por núcleos de formação deveria superar a

fragmentação do trabalho pedagógico que era presente na organização curricular tanto do curso de Pedagogia em nível nacional, quanto no curso de Pedagogia da UFPA. No entanto, nas Diretrizes a flexibilização visa-se adequar o profissional às novas demandas do mercado de trabalho.

Autores como Dourado, Catani e Oliveira (2004), analisam que a flexibilização curricular em si não é a questão central nesse cenário de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil, no tocante à reformulação curricular dos cursos de graduação, uma vez que esta é expressão de diferentes concepções e desdobramentos acadêmicos.

Por essa razão pode-se afirmar que as políticas implementadas na última década se apropriaram dessa temática para implementar um sistema que visa uma formação dos profissionais de educação pragmática e utilitarista de ajuste ao mercado, que tem por norte ideológico e pragmático a redução da função social da educação superior por meio da defesa do ideário da preparação para o trabalho.

Devido ao aparente encontro entre as propostas oficiais e as da ANFOPE, a organização curricular apresentada, em ambas as orientações se aproximam. Os distanciamentos entre elas estão nos enfoques que são dados em cada núcleo dessas propostas. Os núcleos do curso de Pedagogia da UFPA são constituídos por temáticas que correspondem principalmente a dimensões do trabalho pedagógico que visam dar conta do processo educacional como um todo, sem fragmentações entre os que concebem o processo educacional e aqueles que o executam. Já os núcleos apresentados pelas Diretrizes enfocam atividades do fazer profissional do Pedagogo, das diversas modalidades de ensino e áreas de atuação que emergem atualmente no campo profissional, enfocando principalmente o fazer prático. Isso revela a tendência em flexibilizar o currículo dos cursos de graduação, dando ênfase em diversas funções práticas, sem aprofundamento teórico na formação desse profissional que, segundo Kuenzer (2006), está fundamentada na epistemologia da prática, pois as competências elencadas pelas diretrizes dizem respeito eminentemente à prática da ação educativa, evidenciando o caráter instrumental da formação.

A necessidade da articulação entre as disciplinas teóricas com a realidade, visando superar a estrutura propedêutica dos cursos, foi apontada pelos movimentos de professores no Brasil e deu lugar à ênfase exacerbada da prática em detrimento da teoria, que para alguns teóricos configura-se em um novo paradigma na formação de professores.

O eixo que trata sobre a duração do curso, é o que mais deixa explícito o distanciamento existente entre as duas orientações curriculares. Analisou-se que na distribuição da carga horária fica evidente o foco que cada uma das orientações curriculares

almeja. O Curso de Pedagogia da UFPA deixa mais clara a sua proposta de formação para a atuação na docência, na gestão e na pesquisa. De fato, reserva maior carga horária para a formação dessas três referências identitárias, presentes nos núcleos básico e específico, que são obrigatórios no curso. Apesar disso, precisa melhorar os investimentos para a formação de docentes para as duas modalidades de ensino, educação infantil e séries iniciais, e para a formação do gestor, para a qual é definida uma carga horária reduzida.

Na distribuição da carga horária apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais evidencia-se “benevolência” com aqueles cursos que adotam como critério para a formação do Pedagogo o caráter prático instrumental do fazer pedagógico, haja vista que permitem a compensação de carga horária para integralização do curso, com atividades que não têm objetivos políticos e acadêmicos claros. Desse modo, é evidenciada a tendência à flexibilização do currículo visando uma adequação às necessidades emergentes do mercado.

Outro ponto de distanciamento, analisado no decorrer desta pesquisa, que merece destaque, é a defesa do *locus* de formação docente na Universidade. O projeto político pedagógico aprovado no curso de Pedagogia da UFPA (*Campus* Belém) é produto de um processo de resistência às políticas oficiais do governo que visavam implantar cursos aligeirados de formação docente. O atual currículo adotou como novo objetivo formar professores da educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, o que ratificou um posicionamento político em defesa da formação desses professores no *locus* da universidade.

Pode-se afirmar, nesta pesquisa, que esse foi um dos principais pontos de distanciamento existentes entre as orientações oficiais e as definidas pela sociedade civil organizada, e nesse caso, pelo curso de pedagogia da UFPA (*Campus* Belém).

Ratifica-se, então, as considerações de que está havendo um aparente encontro entre os discursos empreendidos pelos educadores comprometidos com o domínio de todas as dimensões do trabalho pedagógico e os discursos que visam à formação de um novo perfil do trabalhador, que se exige no atual modelo de produção. Pode-se notar que importantes dimensões do trabalho pedagógico, como a docência, a gestão e a própria pesquisa, que é inerente na consolidação da relação teoria-prática, estão sendo re-configuradas no contexto imposto pelas políticas nacionais.

Portanto, a formação da identidade profissional do Pedagogo no Curso de Pedagogia da UFPA e nas Diretrizes Curriculares é produto de aproximações e distanciamentos entre ambas as orientações curriculares em nível local e nacional, respectivamente. Além disso, a identidade profissional de base do Pedagogo que é construída a partir de uma dada proposta curricular é permeada pelas tensões existentes entre o governo e os movimentos sociais civis

organizados, entre as políticas nacionais e as determinações locais, e por meio do conflito existente entre os atuais paradigmas para formação do educador. É nesse caráter relacional que se constitui a identidade profissional de base do Pedagogo no curso de Pedagogia da UFPA (*Campus Belém*) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia no Brasil.

Esta pesquisa se torna relevante no contexto atual, haja vista que a PROEG (Pró-reitoria de Ensino de Graduação) da UFPA convoca o Curso de Pedagogia a reformular a sua proposta curricular para atender as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais. Aliás, essa mudança já deveria ter acontecido, pois segundo Nascimento (2003) no período de 2002 a 2005 existia um Plano de Gestão do Ensino de Graduação que visava a implementação do novo modelo de ensino da UFPA, que se configurava a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais, do Plano Nacional de Educação e do Plano de Desenvolvimento da UFPA 2001 a 2010.

No entanto, o Curso de Pedagogia da UFPA, mesmo após a aprovação das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil, ainda não reformulou a sua proposta curricular. Atualmente se exige que o curso de Pedagogia da UFPA se reformule, devido ao tempo que perdura o atual Projeto Político Pedagógico do curso (desde 1999), e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no Brasil (em 2006). Portanto, este trabalho tem uma relevância mais imediata que é contribuir para as possíveis avaliações que se submeterá o Curso de Pedagogia da UFPA, tendo em vista a reformulação do seu atual Projeto Político Pedagógico.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli, et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

ANFOPE. **Documento Final do VI Encontro Nacional. Belo Horizonte**, 1992. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 04 abr. 2007.

_____. **Documento Final do IX Encontro Nacional. Belo Horizonte**, 1998. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 05 abr. 2007.

_____.et al. **Posicionamento conjunto das entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor**. Brasília, 2001. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/> > . Acesso em: 10 abr. 2007.

_____. Carta de Brasília – **VII Seminário Nacional da ANFOPE**. Brasília, junho de 2005b. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/> > . Acesso em: 10 abr. 2007.

_____- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade. **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: www.anped.org.br. Acesso em: 04 mar. 2006.

ABMES. Associação Brasileira dos Mantenedores do Ensino Superior. **Revistas Estudos**, nº 25. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação Superior. 2005. In: www.abmes.org.br/Publicacoes/Estudos/25/Diretrizes.htm. Acesso em: 08 mar. 2007.

AZEVEDO, Fernando de. **A Educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações**. São Paulo: Melhoramento, 1958.

BISSOLI DA SILVA, Carmem. S. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas**. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/CarmemBissoli.htm>. Acesso em: 02 maio 2007.

BRASIL. **Lei nº 9131**, de 24.11.1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: em 03 maio 2006.

_____.**Diretrizes**. [199-]. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/19131_95.htm. Acesso em: 07 nov. 2007.

_____. Lei nº 9394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União**, Ano CXXXIV, nº 248,23.12.96, pp. 27.833-27.841.

_____/MEC/CNE. **Parecer Nº 776/97** – orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Dezembro/1997.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília - DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto Presidencial nº. 3.276**, de 6 de dezembro de 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Superior. **Edital 04/97**. Disponível em: http://www.abepsi.org.br/web/linha_do_tempo/memoria/docs/fr_1997_6.htm . Acesso em: 10 fev. 2008.

_____. **Currículos mínimos e duração de cursos de pedagogia**. Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº 11, p.59-65, 1963.

_____. **Parecer nº 252/69, de 11 de abril de 1969**. Estudos Pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Mínimo de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas Chagas. Documenta, n. 100. p.101-17, 1969.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP no 5/2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 13, dez. 2005b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 abr. 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 146, de 10 de março de 1998**. Designa professores para integrarem Comissões de Especialistas. Brasília: MEC, Documenta, mar. 1998, p. 79.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 972, de 22 de agosto de 1997**. Institui as Comissões de Especialistas de Ensino e estabelece suas atribuições. Brasília: MEC, Documenta (431), ago. 1997c, p. 405.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP no 3, de março de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 21, fev., 2006a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> . Acesso em: 05 abr. 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n ° 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 mai. 2006b, Seção 1, p. 11.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes Docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes , 2007.

CAMPOS, Roselane F. **A Reforma da Formação Inicial dos Professores da Educação nos Anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

CASTELIS, M. O poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi et al. **A reestruturação curricular do curso de pedagogia**: o projeto político-pedagógico. Centro de Educação. Universidade Federal do Pará. Belém: 2001.

CIAMPA, Antônio. **A história de Severino e a história de Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CONSEP. **Resolução nº 2669** – de outubro de 1999. Universidade Federal do Pará, Belém, 1999.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Brasília: MEC/SESU, 1999 (mimeo).

CONARCFE. Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores In: **36ª Reunião Anual da SBPC**. São Paulo, 1984.

_____. Reformulação dos Cursos de Formação do Educador _ II: Avaliação Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. In: **III Conferência Brasileira de Educação**. Niterói, 1984.

_____. Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. Documento Final. In: **IV Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1989.

_____. Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. Documento Final. In: **V Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1990.

_____. Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. Documento Final. In: **VI Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1992.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. **Tendências e dilemas nas políticas públicas de formação de professores para as séries iniciais** – o caso do Pará. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil.

_____. Tendências nos currículos dos cursos de graduação no contexto atual. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JR., João dos Reis (orgs). **Educação Superior no Brasil e diversidade regional**: Belém: EDUFPA, 2008.

CIAMPA, Antônio Carlos. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense. 1994.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Concepções de Gestão Educacional**: estudo com diretores de escola pública do ensino fundamental formados em pedagogia e habilitados em administração escolar pela Universidade Federal do Pará. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CHAGAS, Valnir. **Decreto-Lei nº 1.190**, de 4 abril de 1939. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=6444>. Acesso em: 11 jan. 2008.

_____. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 nov. 1968.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs). Políticas Públicas e Reforma da Educação Superior no Brasil: impasses e perspectivas. **PRO-POSIÇÕES**, São Paulo: v. 15, nº. 3, p. 91-115, set./dez., 2004.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DURLI, Zenilde. **O Processo de Construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**: Concepções em Disputa. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

ERIKSON, Erik H. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores S. A., 1976.

FORUMDIR. Forum de Diretor de Faculdades de Educação. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. **Proposta do FORUNDIR. XVII Encontro Nacional**. Porto Alegre / RS, 2003.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2º edição: Líber Livro Editora, 1995.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papyrus, 1996a.

_____. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 24 mar. 2006.

_____. **Sobre Diretrizes e Pedagogia**. Disponível em: <http://ced.ufsc.br>. Acesso em: 06 jan. 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho e da didática**. Campinas: Papyrus, 1996b.

FRIGOTTO, G. (1995a). Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P.(org.). **Pedagogia da exclusão** – crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GRACINDO, Regina Vinhaes; KENSK, Vani Moreira. **Gestão de Sistemas Educacionais**: a produção de pesquisas no Brasil. Disponível em: www.inep.gov.br/download/comped/politica_gestao/texto_livro_anpae/Capitulo_IX.doc. Acesso em: 07 ago. 2007.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papyrus, 2004.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz T. da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

_____, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KAUFMAN, Jean-Claude. **A invenção de si: uma teoria da identidade**. Lisboa: Instituto Piaget. 2004.

LACAN, Jacques. **O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise (1954-1955)**. Tradutores, Marie Christiane Lasnik Penot; com a coloboração de Antonio Luis Quinet de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Pedagogia e Pedagogos**. 2º. ed.. São Paulo: Cortez, 2006.

MASSON, Gisele. **Políticas para a Formação do Pedagogo: uma Crítica às Determinações do Capital**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2003.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. ; CHAVES, Vera Lúcia Jacob ; BRITO, Ana Rosa . As Políticas de Formação dos Profissionais da Educação e as Diretrizes Curriculares da Pedagogia. In: **Crise do Capitalismo e as Reformas do Estado**. 1ª. ed. Belém: GRAFITTE EDITORES, 2006.

MOURA, Arlete Pereira. Desregulagens nas Políticas do Conhecimento Oficial. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (orgs). **Políticas Educacionais e (re) significação do currículo**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

NASCIMENTO, Maria Bernadete Souto do. **A Reestruturação do Modelo de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Pará**. Monografia. (Especialização em Administração Estratégia). Universidade Federal do Pará, Belém, 2003.

NONATO, Antonia F; SILVA, Eleilza de M. Movimento de Educadores e o curso de Pedagogia: a identidade em questão. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

OLIVEIRA, João Ferreira, FONSECA, Marília e TOSCHI, Mirza. Educação, gestão e organização escolar: concepções e tendências atuais. In: OLIVEIRA, João Ferreira (org.). **Escolas gerenciais: planos de desenvolvimento e projetos políticos-pedagógicos em debate**. Goiânia: UCG, 2004.

PAIVA, Geraldo José de. **Identidade psicossocial e pessoal como questão contemporânea**. In: www. v. 38, nº 1, pp. 77-84, jan./abr. 2007. Acesso em: 02 out. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Ruch. **O que os olhos não vêem**; Ilustrações de José Carlos de Brito. 5º ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1893.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade**: uma Introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____.(org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**: Trajetória Longa e Inconclusa. 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf. Acesso em: 12 maio 2008.

TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia: projetos em disputa. **Relatório final de pesquisa**. 2006.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia**: pedagogo, docente ou professor? Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

WOODWARD, Kathyn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: vozes, 2000.

NUNES, Cely do Socorro Costa; MONTEIRO, Albêne Lis. . **A política de formação de professores no Pará**: a extinção do Curso Médio Normal. Cadernos ANPED, v. 1, p. 2089, 2006.

ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO E PESQUISA

RESOLUÇÃO N.º 2669 - DE 06 DE OUTUBRO DE 1999

EMENTA: Altera a Resolução N.º 1234/86 – CONSEP e define o Currículo do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral, considerando os efeitos da Resolução n.º 2667 - CONSEP, em cumprimento da decisão da Colenda Câmara de Ensino de Graduação (Parecer n.º 032/99), promulga a seguinte

RESOLUÇÃO:

Art. 1º O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia terá um Núcleo Básico, um Núcleo Específico e um Núcleo Eletivo.

Parágrafo 1º - O Núcleo Básico terá como objetivo capacitar o pedagogo através de uma formação teórico-prática que favoreça a apropriação dos fatos e teorias que servem de base para a construção dos processos educativos em seus diferentes espaços e dimensões.

Parágrafo 2º - O Núcleo Específico visará a qualificação do pedagogo para os diferentes campos de atuação profissional, que traduzem o âmbito da especificidade da sua formação e atuação profissional.

Parágrafo 3º - O Núcleo Eletivo terá como objetivo possibilitar ao aluno a construção de um percurso acadêmico próprio, adequar o currículo do curso às diferentes realidades regionais dos Campi, atender a perspectivas profissionais não contempladas no núcleo básico e específico, além de estabelecer uma relação mais dinâmica do curso com a realidade social, tendo em vista um currículo mais flexível e aberto a novas exigências teórico-práticas e profissionais suscitadas por novas exigências históricas.

Parágrafo 4º - Os Núcleos Básico e Específico serão obrigatórios, e definem a base comum de formação do pedagogo.

Parágrafo 5º - O Núcleo Eletivo, de caráter optativo, define a diversificação da formação, o qual deverá ser desenvolvido através de tópicos temáticos e/ou atividades independentes realizadas no âmbito do próprio curso ou através de outras atividades curriculares, tais como: disciplinas de outras áreas de conhecimento, monitoria, estágios profissionais, cursos em áreas afins, participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, participação em eventos científicos na área da educação, publicação de trabalhos científicos, entre outras, desde que regulamentadas ou validadas pelo Colegiado de Curso.

Art. 2º O Núcleo Básico compreenderá três dimensões a saber: Fundamentação do Trabalho Pedagógico, Pesquisa e Prática Pedagógica, Currículo, Ensino e Avaliação.

Art. 3º A Dimensão Fundamentação do Trabalho Pedagógico compreenderá as seguintes disciplinas:

- I. Filosofia da Educação
- II. História Geral da Educação
- III. Sociologia da Educação
- IV. Antropologia Educacional
- V. Biologia da Educação
- VI. História da Educação Brasileira e da Amazônia
- VII. Psicologia da Educação

Art. 4º A dimensão Pesquisa e Prática Pedagógica compreenderá as seguintes disciplinas:

- I. Pesquisa Educacional
- II. Metodologia da Pesquisa em Educação
- III. Seminários de Pesquisa
- IV. Laboratório de Pesquisa
- V. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso)
- VI. Pesquisa Pedagógica
- VII. Prática de Ensino em Educação Infantil
- VIII. Prática de Ensino na Escola Fundamental
- IX. Prática de Ensino na Escola Normal
- X. Estágio Supervisionado

Parágrafo 1º - As disciplinas Pesquisa Pedagógica e Estágio Supervisionado são atividades curriculares correlatas da Prática de Ensino.

Parágrafo 2º - As disciplinas Pesquisa Educacional, Metodologia da Pesquisa em Educação, Seminários de Pesquisa e Laboratório de Pesquisa são atividades curriculares correlatas do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso)

Art. 5º A Dimensão Currículo, Ensino e Avaliação compreenderá as seguintes disciplinas:

- I. Concepções Filosóficas da Educação
- II. Teoria do Currículo
- III. Fundamentos da Didática
- IV. Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento
- V. Avaliação Educacional
- VI. Corporeidade e Educação
- VII. Fundamentos da Educação Especial
- VIII. Tecnologias Informáticas e Educação

* **Art. 6º** O Núcleo Específico compreenderá as dimensões a saber: Trabalho Docente na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – Modalidade Normal, Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico.

Art. 7º A dimensão Trabalho Docente na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – Modalidade Normal compreenderá as seguintes disciplinas:

- I. Fundamentos Teórico - Metodológicos do Ensino de Português
- II. Fundamentos Teórico - Metodológicos do Ensino da Matemática
- III. Fundamentos Teórico - Metodológico do Ensino da Ciência

- IV. Fundamentos Teórico - Metodológicos do Ensino da História
- V. Fundamentos Teórico - Metodológicos do Ensino da Geografia
- VI. Fundamentos Teórico - Metodológicos da Educação Infantil
- VII. Didática e Formação Docente
- VIII. Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita
- IX. Arte e Educação
- X. Ludicidade e Educação

Art.8º A dimensão Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico compreenderá as seguintes disciplinas:

- I. Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais
- II. Sociedade, Estado e Educação
- III. Política Educacional
- IV. Sociedade, Trabalho e Educação
- V. Estatística Aplicada a Educação
- VI. Organização do Trabalho Pedagógico
- VII. Planejamento Educacional
- VIII. Coordenação Pedagógica em Ambientes Formais e Não - formais
- IX. Legislação da Educação Básica
- X. Pedagogia em Ambientes Não - escolares

Art. 9º O Núcleo Eletivo poderá compreender os seguintes tópicos temáticos: Educação Indígena, Educação Rural, Formação e Capacitação de Profissionais em Ambientes não Escolares, Tecnologias Informáticas e Comunicacionais, Educação Especial, Educação Ambiental, Educação à Distância e Educação de Jovens e Adultos.

Parágrafo 1º - O Colegiado do Curso de Pedagogia deverá oferecer pelo menos dois tópicos temáticos a cada semestre letivo.

Parágrafo 2º - Os tópicos temáticos serão flexíveis, permitindo-se que temáticas emergentes ou de interesse dos alunos possam ser incorporadas ao longo da trajetória do curso, desde que garantidas as condições materiais e acadêmicas para a oferta das atividades curriculares pertinentes a cada caso.

Art. 10 O tópico temático em Educação Indígena compreenderá as seguintes atividades curriculares:

- I. Antropologia dos Povos Indígenas
- II. Linguística Aplicada
- III. Práticas Educacionais dos Povos Indígenas no Brasil
- IV. A Escola Indígena
- V. Atividades Programadas
- VI. Atividades Independentes

Art. 11 O tópico temático em Educação Rural compreenderá as seguintes atividades curriculares:

- I. Educação Rural na Amazônia
 - II. Antropologia do Meio Rural
 - III. Sociologia do Meio Rural
 - IV. Metodologia e Prática Pedagógica com comunidades agrícolas
 - V. Atividades Programadas
 - VI. Atividades Independentes
-

ANEXO 1
DESENHO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

NÚCLEO	DIMENSÃO	DISCIPLINAS CORRELATAS	CH
BÁSICO	Fundamentação do Trabalho Pedagógico	1. Filosofia da Educação	75
		2. História Geral da Educação	75
		3. Sociologia da Educação	75
		4. Psicologia da Educação	75
		5. Antropologia Educacional	60
		6. Biologia da Educação	60
		7. História da Educ. Brasileira e da Amazônia	60
	SUB-TOTAL		480
	Pesquisa e Prática Pedagógica	1. Pesquisa Educacional	60
		2. Metodologia da Pesquisa em Educação	60
		3. Seminários de Pesquisa	105
		4. Laboratório de Pesquisa	60
		5. TCC	60
		6. Prática Pedagógica	60
		7. Prática de Ensino na Educação Infantil	60
8. Prática de Ensino na Escola Fundamental		60	
9. Prática de Ensino na escola Normal		60	
10. Estágio Supervisionado		60	
SUB-TOTAL		645	
Currículo, Ensino e Avaliação	1. Concepções Filosóficas da Educação	60	
	2. Teoria do Currículo	60	
	3. Fundamentos da Didática	60	
	4. Psicologia da Aprendiz. e do Desenvolvimento	60	
	5. Avaliação Educacional	60	
	6. Corporeidade e Educação	60	
	7. Fundamentos da Educação Especial	60	
	8. Tecnologias Informáticas e Educação	45	
SUB-TOTAL		465	
SUB-TOTAL DO NÚCLEO		1590	
ESPECÍFICO	Trabalho Docente na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – Modalidade Normal	1. Fund. Teórico-met. do Ensino de Português	75
		2. Fund. Teórico-met. do Ensino de Matemática	75
		3. Fund. Teórico-met. do Ensino de Ciências	75
		4. Fund. Teórico-met. do Ensino de História	75
		5. Fund. Teórico-met. do Ensino de Geografia	75
		6. Fund. Teórico-met. da Educação Infantil	75
		7. Didática e Formação Docente	60
		8. Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita	60
		9. Arte e Educação	60
		10. Ludicidade e Educação	45
	SUB-TOTAL		675
	Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	1. Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais	60
		2. Sociedade, Estado e Educação	60
		3. Política Educacional	60
		4. Sociedade, Trabalho e Educação	60
		5. Estatística Aplicada à Educação	60
		6. Organização do Trabalho Pedagógico	60
		7. Planejamento Educacional	60
		8. Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	60
9. Legislação da Educação		60	
10. Pedagogia em Ambientes Não - escolares		45	
SUB-TOTAL		585	
SUB-TOTAL DO NÚCLEO		1260	
TOTAL GERAL		2850	

NÚCLEO ELETIVO

TÓPICOS TEMÁTICOS			ATIVIDADES INDEPENDENTES
OPÇÕES	ATIVIDADES CURRICULARES	CH	
Educação Indígena	1. Antropologia dos Povos Indígenas	45	1. Disciplinas optativas da área de abrangência do curso ou de outras áreas de conhecimento. 2. Monitoria 3. Participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão 4. Estágios profissionais 5. Cursos em áreas afins 6. Participação em eventos científicos na área de educação 7. Publicação de trabalhos científicos
	2. Linguística Aplicada	45	
	3. Práticas Educacionais dos Povos Indígenas no Brasil	45	
	4. A Escola Indígena	45	
	5. Atividades Programadas	60	
	6. Atividades Independentes	110	
	Total	350	
Educação Rural	1. Educação Rural na Amazônia	45	
	2. Antropologia do Meio Rural	45	
	3. Sociologia do Meio Rural	45	
	4. Metodologia e Prática Pedagógica com Comunidades Agrícolas	45	
	5. Atividades Programadas	60	
	6. Atividades Independentes	110	
	Total	350	
Tecnologias Informáticas e Comunicacionais na Educação	1. Novas Tecnologias e Trabalho Docente	45	
	2. Metodologia e Prática de Ensino do Computador	45	
	3. Comunicação Docente e Diversidade Interlocutora	45	
	4. Recursos Audio-Visuais na Sala de Aula	45	
	5. Atividades Programadas	60	
	6. Atividades Independentes	110	
	Total	350	
Educação Especial	1. Fundamentos da Educação Especial	45	
	2. Concepção e Metodologia do Ensino de Cegos	45	
	3. Concepção e Metodologia do Ensino de Surdos - mudos	45	
	4. Concepção e Metodologia do Ensino de Deficiências Múltiplas	45	
	5. Atividades Programadas	60	
	6. Atividades Independentes	110	
	Total	350	
Educação Ambiental	1. Teorias do Desenvolvimento e Meio Ambiente	45	
	2. Educação e Problemas Regionais	45	
	3. Ecologia e Biodiversidade	45	
	4. Tecnologias em Educação Ambiental no Currículo Escolar	45	
	5. Atividades Programadas	60	
	6. Atividades Independentes	110	
	Total	350	
Educação à Distância	1. Fundamentos da Ed. à Distância	45	
	2. Planejamento e Avaliação em Educação à Distância	45	
	3. Multimídia na Ed. à Distância	45	
	4. Educação à Distância e Formação Contínua de Professores	45	
	5. Atividades Programadas	60	
	6. Atividades Independentes	110	
	Total	350	
Total	350	Total	350

E

Educação de Jovens e Adultos	1. Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil	45	
	2. Fundamentos Teórico – metodológicos da Educação de Jovens e Adultos	45	
	3. Métodos e Técnicas da Educação de Jovens e Adultos em Ambientes Não – escolares	45	
	4. Projetos de Intervenção Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos	45	
	5. Atividades Programadas	60	
	6. Atividades Independentes	110	
	Total	350	Total 350
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO			3200