

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR**

KELLY ALMEIDA DE OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO CULTURAL DA IDENTIDADE DO/A PEDAGOGO/A PELO
CURRÍCULO**

**São Luís
2011**

KELLY ALMEIDA DE OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO CULTURAL DA IDENTIDADE DO/A PEDAGOGO/A PELO
CURRÍCULO**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Diomar das Graças Motta

**São Luís
2011**

Oliveira, Kelly Almeida de Oliveira

A construção cultural da identidade do/a pedagogo /a pelo currículo./Kelly Almeida de Oliveira. - São Luís, 2011.

249 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Diomar Graças Motta

Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, 2011.

1. Currículo- Identidade 2. Curso de Pedagogia - UFMA

I. Título.

CDU 371.214

KELLY ALMEIDA DE OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO CULTURAL DA IDENTIDADE DO/A PEDAGOGO/A PELO
CURRÍCULO**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Diomar das Graças Motta (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof^a. Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho
Doutora em Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Prof. Dr. José Fernando Manzke
Doutor em Ciências Pedagógicas
Instituto Central de Ciências Pedagógicas

DEDICO

A minha família.

A Francinaldo Santos Sousa, meu amável companheiro.

AGRADEÇO

A Deus, Alfa e Ômega.

A minha Orientadora, Prof^a. Dr^a. Diomar das Graças Motta, exemplo e memória da educação.

Ao Prof. Dr. José Fernando Manzke e a Prof^a. Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento, pelas colaborações inestimáveis, quando do Exame de Qualificação.

As Professoras: Dr^a. Maria Alice Melo e Msc. Lílían Maria Leda Saldanha, pela acolhida e atenção.

Ao Prof. Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana, meu “mestre pgcultiano”.

A Sandra Antonielle Garcês Moreno, Abimaelson Santos e Marcelo de Souza Araújo, meus amigos de curso ludovicense.

A todos que me auxiliaram nesta árdua conquista da minha identidade profissional e pessoal.

“Toda identidade tem necessidade daquilo que lhe falta – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado”.

Stuart Hall

RESUMO

Estudo sobre o processo de construção cultural da identidade do/a pedagogo/a formado/a pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Objetivamos analisar como ocorre esse processo em seu contexto de formação por meio do currículo. Por isso nosso questionamento central é saber como o currículo pode formar identidades? Para nos aproximarmos da resposta propomos entender como o processo de construção da identidade é visto por diversas ciências, e revisitar a história do currículo e das teorias curriculares, buscando relacioná-las com a formação de identidades do/a pedagogo/a, situadas desde a criação do curso em 1939, no Brasil, até a primeira década do século XXI, no Maranhão. Ao lado desse, buscamos identificar na legislação nacional e no projeto político-pedagógico do Curso da UFMA como estão estabelecidas as formações identitárias dos pedagogos tendo em vista a ocupação que exerce no mercado de trabalho, nos discursos oficiais, do poder e da ideologia que lhe são inerentes. Ademais, evidenciamos a participação dos sujeitos nesse processo, através das contribuições dos docentes na construção identitária dos discentes e, dos elementos culturais e científicos apreendidos por eles na formação de sua identidade, enquanto pedagogos. Fizemos isso, baseados em questionários aplicados aos discentes nos dois Campi dos municípios de São Luís e Imperatriz, dos segundos, sétimo e oitavo períodos, pelos quais eles manifestaram suas percepções da formação recebida, entrelaçando-a com a construção cultural de suas identidades e, por meio de entrevistas com o coordenador e professores do Curso, verificando-se sua compreensão acerca do comprometimento com as construções identitárias dos licenciandos. Além destes, ouvimos a opinião dos pedagogos egressos da UFMA, dos quais escolhemos oito pedagogas, quatro de cada Campus, e das professoras Maria Alice Melo e Lílían Saldanha sobre a participação na Reformulação Curricular de 2001 no Maranhão. Para composição de nosso aporte teórico, discorremos sobre currículo, identidade e Curso de Pedagogia, que formam nossas categorias principais. Seu estudo nos foi oportunizado mediante as contribuições de Moreira (1990) e Apple (2006) para currículo; Hall (2009) e Woodward (2009) para identidade; e Soares (1984), Brzezinski (1996) e Silva (2006) para Curso de Pedagogia. Como subcategorias elencamos: ideologia, na concepção de Apple (2006); poder, proposta por Foucault (1979); cultura, a partir da ótica de Freire (2001); identidade profissional, trabalhada por Dubar (2005; 2009); discursos, sob a análise de Foucault (1996); práticas pedagógicas e saberes, ambos pela interpretação de Tardiff (2000, 2002). Descrevemos e analisamos o processo de construção cultural da identidade do/a pedagogo/a. Através da historicização da categoria currículo verificamos que cada estrutura curricular possui uma intenção de profissional a ser formado. Encontramos na Legislação os discursos que determinam as identidades. Constatamos a participação dos professores nesse processo, estes nos apontaram os elementos que devem estar presentes na formação dos licenciandos e pelas respostas dos licenciandos e egressos do Curso entendemos a forma como eles se apropriam dos elementos postos pelos professores e a forma como negociam suas identidades. Conseguimos identificar os momentos que compõem a construção cultural da identidade para ratificar nosso argumento de que a identidade do/a pedagogo/a é, sobremaneira, um construto sócio-histórico-cultural, subsidiado pela organização curricular do Curso.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Identidade. Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

It's a paper about the process of the identity's cultural construction of the pedagogue who is graduated in the Federal University of Maranhão - UFMA. Our goal is analyzing how occurs this process in the formation context through the curriculum. Therefore, our main question is discovering how can the curriculum form identities? In order to reach the answer we propose to understand how the process of the identity construction is seen by several sciences, and check back the history of the curriculum and the curricular theories to relate them to the pedagogue's identities formation since the beginning of the course in 1939 in Brazil and until the first decade of the XXI century in Maranhão. Moreover, we also search to identify in the national legislation and in the pedagogical politic project of this course at Federal University of Maranhão how the pedagogue's identity formation is established taking into account its occupation in the labor market from the official discourse, the power and the ideology which it brings. Furthermore, we highlight the participation of the people involved in this process through the teachers' contribution in the students' identity construction and also through the cultural and scientific elements acquired by them in their own identity formation as pedagogues. All the job was based on questionnaires with the students from two colleges of cities of São Luís e Imperatriz in the second, seventh and eighth period who expressed their feelings about the their formation connecting it to the cultural construction of their identities, and also based on some interviews with the teachers and coordinators of the course identifying their point of view about the commitment of their students with their identity construction. Besides these people, we also asked the opinion of some pedagogues who were graduated at the Federal University of Maranhão. Eight pedagogues were chosen to be interviewed; four from each college and the professors Maria Alice Melo and Lílían Saldanha about their participation in the Curricular Reformulation of 2001 in Maranhão. In order to compound our theoretical knowledge we studied about curriculum, identity and Pedagogy course which are our main categories. This study was possible due to the contributions of some authors such as Moreira (1990) and Apple (2006) about curriculum; Hall (2009) and Woodward (2009) about identities and Soares (1984), Brzezinski (1996) and Silva (2006) about the pedagogy course. As subcategories we listed: ideology, in the Apple's conception (2006); power, which was worked by Foucault (1979); culture, in the Freire's point of view (2001); professional identity, worked by Dubar (2005; 2009); discourses, under Foucault analysis (1996); pedagogical practices and theories, both interpreted by Tardiff (2000, 2002). We describe and analyze the process of cultural construction of identity / the teacher / a. By historicizing curriculum category we find that each structure has a curriculum intended to be formed professional. Legislation found in the discourses that determine identities. We note the involvement of teachers in this process, they pointed out in the elements that must be present in the training of undergraduates and the responses of undergraduates and graduates of the course we understand how they appropriate the elements posed by teachers and how they negotiate their identities. It was possible to identify the moments take part of the identity cultural construction in order to confirm our idea that pedagogue's identity is, above all, a cultural social historic aspect supported by the curricular organization of the course.

Keywords: Curriculum. Identity. Pedagogy course.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Idade dos licenciandos.....	90
Gráfico 2:	Sexo dos licenciandos, total e por período.....	91
Gráfico 3:	Raça/cor.....	92
Gráfico 4:	Escolarização dos pais geral.....	93
Gráfico 5:	Escolarização dos pais por período.....	94
Gráfico 6:	Escolarização das mães, total e por período.....	95
Gráfico 7:	Escolarização dos pais por municípios.....	96
Gráfico 8:	Renda familiar.....	97
Gráfico 9:	Motivo da escolha por períodos e por município.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadros 1	Sobre a identificação com o curso.....	102
Quadro 1.1	Segundo período de São Luís	102
Quadro 1.2	Segundo período de Imperatriz	102
Quadro 1.3	Sétimo período de São Luís	103
Quadro 1.4	Oitavo período de Imperatriz.....	104
Quadros 2	Representação do currículo	106
Quadro 2.1	Segundo período de São Luís.....	106
Quadro 2.2	Segundo período de Imperatriz	107
Quadro 2.3	Sétimo período de São Luís	108
Quadro 2.4	Oitavo período de Imperatriz.....	108
Quadros 3	Currículo X Identidades.....	109
Quadro 3.1	Segundo período de São Luís.....	109
Quadro 3.2	Segundo período de Imperatriz	110
Quadro 3.3	Sétimo período de São Luís	111
Quadro 3.4	Oitavo período de Imperatriz.....	112
Quadro 4	Relação com a atuação profissional.....	114
Quadro 5	Representação do currículo.....	116
Quadro 6	Currículo X Identidades.....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Classificação do currículo	18
-----------------	-----------------------------------	-----------

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1	Categorias e Sub-categorias	20
------------------	------------------------------------	-----------

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CESI/UEMA	Centro de Estudos Superiores de Imperatriz/Universidade Estadual do Maranhão
CEDES	Centro de Estudos, Educação e Sociedade
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUN	Conselho Universitário
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico do Estado do Maranhão
FORUNDIR	Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do Brasil
GEMGe	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
NSE	Nova Sociologia da Educação
PPP	Projeto Político-pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNICAMPI	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	DO SONHO À REALIDADE.....	14
1.1	NOSSO HORIZONTE.....	15
1.2	O CAMINHO E O CAMINHAR.....	16
1.3	AS IDENTIDADES ESCOLHIDAS.....	21
2	IDENTIDADE: A DISCUSSÃO DAS CIÊNCIAS.....	23
2.1	TEORIAS SOBRE CURRÍCULO: UM PERCURSO HISTÓRICO.....	32
2.1.1	O primeiro modelo.....	33
2.1.2	Resistência e ideologia por trás da crítica: os caminhos da (re)produção.....	34
2.1.3	A ruptura epistemológica das Teorias pós-críticas.....	42
3	ASSUMINDO UMA POSIÇÃO: UMA (DES)CONSTRUÇÃO POSSÍVEL?.....	50
3.1	IDENTIDADE PROFISSIONAL: DISCURSOS, PRÁTICAS E SABERES	52
3.2	A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO/A PEDAGOGO/A NO BRASIL.....	54
3.2.1	A formação das identidades maranhenses no cenário educacional brasileiro.....	60
4	SUJEITOS: ENTRE DISCURSOS, PRÁTICAS E SABERES	69
4.1	MEMÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA: MARIA ALICE MELO E LÍLIAN SALDANHA.....	72
4.2	DOCUMENTOS: DISCURSO OFICIAL, PODER E IDEOLOGIA.....	82
4.3	OBSERVAÇÕES: A CULTURA DO COTIDIANO.....	86
4.4	LICENCIANDOS: A VOZ E A VEZ	89
4.5	EGRESSOS: MERCADO DE TRABALHO.....	113
4.6	PROFESSORES: ENTRELAÇANDO SABERES E PRÁTICAS.....	117
5	PARA CONCLUIR.....	125
	REFERÊNCIAS.....	131
	APÊNDICE.....	140
	ANEXOS.....	153

1 DO SONHO À REALIDADE

Há pouco mais de dois anos, a Pós-graduação *Stricto Sensu* era um sonho distante. Tínhamos a vontade, mas as condições para realizá-la eram mínimas. Destarte, uma possibilidade se materializou através do Programa Cultura e Sociedade. Oportunamente, participamos da seleção e fomos aprovadas. Dispúnhamos de apenas uma oportunidade que foi bem aproveitada.

Sabíamos que as dificuldades eram imensas, mas confiantes nos lançamos ao desconhecido. Mudamos de domicílio, nos adaptamos ao novo estilo de vida, passamos momentos difíceis, de privações e provações. Contudo, a família, os novos amigos, colegas de turma e vizinhos nos acolheram, sustentaram e fortaleceram fazendo com que chegássemos até aqui para contar essa história.

Chegamos ao Campus Bacanga em São Luís com uma proposta diferente daquela que aqui defendemos, entretanto, sabíamos desde o início que nosso objeto e campo de estudo envolveria o Curso de nossa formação haja vista sermos frutos dele. Essa necessidade nos acompanha desde a conclusão de nossa formação inicial em 2007, no Campus Imperatriz.

As provocações sugeridas pelos professores durante as primeiras aulas foram decisivas, pois sentimos que precisávamos mudar o rumo de nossas intenções. Escolhas foram feitas e decisões, tomadas.

Como vimos, nosso percurso não foi uma trajetória retilínea, mas foi e está sendo marcado por reviravoltas, pausas, sobressaltos e recomeços. Por eles entendemos que pesquisar exige compromisso, sacrifício e, principalmente, disciplina.

Do leque de opções que se apresentaram quando da mudança de nosso objeto de estudo, escolhemos a temática da identidade. Apesar de ser uma problemática recorrente na literatura nacional devido às discussões em torno da extinção do Curso, a nível local esse debate se restringiu às legislações de reformulações curriculares referentes a ele, não sendo contemplado em outras dissertações de mestrado.

Outro fator que mantivemos de nossa proposta do estudo inicial foi a de currículo, decidimos atrelar as questões de identidade às curriculares. Assim, delimitamos nosso estudo tendo como suporte a contribuição do currículo no processo de formação da identidade, por isso resgatamos a história das teorias curriculares, para que pudéssemos localizar entre as teorias pós-críticas a compressão de identidade utilizada em nosso trabalho.

Ao chegarmos nesse ponto, percebemos que não tínhamos completado nossa adaptação do objeto de estudo, então buscamos na própria estrutura curricular de nosso Programa o que faltava. Por se tratar de um Programa Interdisciplinar e que enfatiza a cultura, incluímos o aspecto cultural da formação da identidade. Esse conferiu caráter interdisciplinar a nossa pesquisa, pois buscamos subsídios na Filosofia, Sociologia, Psicologia e Antropologia Cultural os elementos que contribuem culturalmente nesse processo.

Esses pontos de vista nos permitiram também diferenciar a identidade cultural - que se refere à raça/etnia, gênero, classe trabalhada por Hall, (2006) da identidade profissional - ocupação assumida diante da sociedade trabalhada por Dubar (2005; 2009), esta última, o foco de nossa pesquisa. Essa distinção, no entanto, se faz apenas em nível epistemológico.

Nossa participação no GEMGe (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero) também propiciou uma nova visão sobre o sujeito mulher professora formada pelo Curso. Percebemos a interdependência entre o Curso e o Grupo de Pesquisa e quão grande é a luta das professoras por sua visibilidade profissional, o que amplia as experiências mediadas na formação inicial e que nos torna sensível à mesma causa.

Assim, nos propomos entender **“A construção cultural da Identidade do/a pedagogo/a pelo Currículo”**.

1.1 NOSSO HORIZONTE

A identidade e a cultura surgem como necessidade humana, e são construídas historicamente. Enquanto produto humano, a cultura precisa ser ensinada e transmitida para as novas gerações, principalmente, em instituições destinadas a este fim. A identidade, por sua vez, é orientada pelos sistemas de significação presentes na sociedade (SOARES, 2001), pois toda a vida humana carece de significação. Com isto o currículo transmite uma visão de homem, de sociedade, de cultura, de ideologia e de poder.

O campo do currículo é marcado pelo incessante confronto de forças desiguais. Logo, é importante que se questione a forma e o conteúdo do currículo, em nosso caso, do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, a fim de analisarmos como está inserido seu Projeto Político-Pedagógico, distinguir os beneficiários da proposta curricular, que tipo de identidades está ajudando a formar e com que finalidade.

Por isso, nosso objeto de estudo é o processo de constituição cultural da identidade do/a pedagogo/a formado pela UFMA. Consideramos que a identidade do/a pedagogo/a é, sobretudo, um construto sócio-histórico-cultural subsidiado pela organização curricular do curso. Analisar o processo de produção, legitimação e subjugação de identidades no Curso de Pedagogia a partir da historicização do currículo e das ideologias contidas nos dispositivos legais que o regulam, é importante para compreender como acontece a construção da identidade do/a pedagogo/a. É necessário entender como aconteceu esse processo ao longo das reformas curriculares nacionais, da implantação do curso na UFMA, até a implementação do seu Projeto político-pedagógico e quais suas implicações para a formação de identidades no contexto de formação.

Pelo exposto, instiga-nos o seguinte problema: como se desenvolve o processo de construção da identidade do/a pedagogo/a durante o curso oferecido pela UFMA? Para entender como a identidade é construída, ao longo de nosso percurso, nos é pertinente interrogar também: Qual a influência das reformulações curriculares na produção das identidades? Como essa construção está prevista nos dispositivos legais? Qual a contribuição do docente? E, como os discentes percebem esses elementos, uma vez que estão sendo formados para assumirem a identidade profissional de pedagogos?

Em desdobramento destas interrogações propomos: historicizar o currículo, relacionando-o com a formação de identidades do/a pedagogo/a atual; identificar na legislação nacional e no projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia da UFMA como estão estabelecidas as formações identitárias do/a pedagogo/a; identificar as contribuições do docente do Curso de Pedagogia da UFMA, no processo de construção identitária dos discentes; e, discutir acerca dos elementos culturais e científicos apreendidos pelos discentes na formação de sua identidade, enquanto pedagogos.

1.2 O CAMINHO E O CAMINHAR

Como categorias de nosso estudo, elegemos: **identidade, currículo e Curso de Pedagogia.**

A respeito de **identidade**, temos Hall (2009 A), Woodward (2009) e Silva (2009 B). Portanto nesta categoria:

Utilizo o termo identidade para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar (HALL, 2009 A, p. 111-112).

A identidade do sujeito moderno foi abordada por várias vertentes. Para analisar seu deslocamento, é preciso considerar um conjunto de descentramentos. Segundo Hall (2006), o primeiro deles refere-se ao rompimento com as tradições marxistas pertencentes ao século XIX, o segundo é proveniente da descoberta do inconsciente por Freud no século XX. O terceiro se refere ao trabalho do linguista estrutural Ferdinand de Saussure (1857-1913) e a importância atribuída à língua. Jacques Derrida (1930-2004) entendeu que a língua preexiste ao sujeito. Ele verificou que o significado das palavras é instável. O quarto ocorre com Foucault que destaca um novo tipo denominado de poder disciplinar, para produzir o que ele chama de corpo dócil, já o quinto é resultado do impacto do feminismo, tanto no que possui de crítica teórica quanto movimento social. Esse forneceu as bases para uma política de identidade.

Sobre a identidade agem forças binárias. O poder está expresso através das sentenças de incluir/excluir, demarcar fronteiras, classificar e normalizar. “Nós” e “eles” indicam posições do sujeito. Dividir e classificar implicam hierarquia que se dá prioritariamente em oposições binárias de classes polarizadas. Em todas as oposições binárias de gênero, sexo, raça, etnia, classe social, um dos elementos é privilegiado. Uma das identidades é a norma, é a referência pela qual as outras são avaliadas de forma negativa (SILVA, 2009 B). Todas essas sentenças estão presentes no cotidiano das salas de aula, nos currículos, nas práticas pedagógicas, nos livros didáticos.

As pessoas estão sempre assumindo uma posição, ou seja, em relação ao gênero, ao sexo, à classe. Como a identidade não é fixa, as pessoas possuem a possibilidade de modificar suas posições ao longo de suas vidas. Uma pessoa do sexo masculino pode, por meio de uma intervenção cirúrgica, trocar seus órgãos genitais e se considerar do sexo oposto. Outra, pode também ter dupla nacionalidade, assim como por meios, escusos ou lícitos, ascender socialmente.

Podemos pensar então nos meios de comunicação de massa que fazem isso o tempo todo através da mídia e contribuem, sobremaneira, para que esse processo seja mais rápido. Pensemos, por exemplo, nos adolescentes que querem ser iguais a algum personagem das telenovelas brasileiras.

Para o estudo de **currículo** nos ajudaram Moreira (1990), Sacristán (2000) e Apple (2006) relacionando-se a teorização sobre currículo e seus componentes culturais aos estudos brasileiros. Sacristán nos ofereceu uma nova compreensão para o termo, pois para ele “currículo é práxis” (SACRISTÁN, 2000, p.15) e representa a “prática na qual se estabelece um diálogo [...] entre agentes sociais” (Ibid, p.16).

Para tanto, destacamos três tipos de currículo no desenvolvimento desta pesquisa: o currículo clássico, o moderno e o pós-moderno. Cada tipo de currículo pertence a uma teoria e deriva de um paradigma. Partimos do pressuposto de que os paradigmas se associam às teorias e, ambos, são conceitos científicos. Assim, organizamos a discussão da seguinte forma: enfocamos, primeiramente, o currículo clássico representado pelo *Ratio Studiorum*, sob o ideário da Igreja Católica, que predominou durante a Idade Média e Renascimento. A partir dos estudos de Moreira (1990), podemos associar o paradigma técnico-linear e o circular-consensual às teorias tradicionais representadas pelo currículo liberal (tradicional e progressivista), e o paradigma dinâmico-dialógico às teorias críticas que caracterizam o currículo crítico, para o qual contribuiu Apple (2006), ambos pertencentes à modernidade, por isso agregamos os dois, no que chamamos de currículo moderno. Em relação à pós-modernidade, utilizamos a denominação de Santos (2007), ou seja, paradigma emergente. Este é associado às teorias pós-críticas que, por sua vez, propõem o currículo multiculturalista, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 1: Classificação do currículo

Clássico	Moderno	Pós-moderno
Ratio Studiorum Igreja Católica Idade Média e Renascimento	Paradigmas: - Técnico-linear e circular-consensual: Teorias tradicionais: currículo liberal e progressivista; - Dinâmico-dialógico: Teorias críticas e currículo crítico Modernidade	Paradigma Emergente: Teorias pós-críticas: Currículo multiculturalista Pós-modernidade ou Modernidade Tardia

No decorrer deste estudo justificamos a escolha das tipologias associando-as às demais nomenclaturas da teorização curricular que vigoram no Brasil, nos quais, fazemos a divisão

para fins didáticos e epistemológicos. Destacamos, ainda que, em termos curriculares, cada teoria é formada por diversas tendências (no caso brasileiro) que, muitas vezes, não podem ser classificadas como monolíticas, pois apresentam divergências entre si.

Por exemplo, Saviani (2007) divide a história educacional brasileira em quatro períodos. O primeiro deles pertence ao monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional que corresponde ao período de 1549 a 1759, em que prevalece a Escolástica. A pedagogia tradicional possui duas vertentes, uma clássica com o *Ratio Studiorum* e uma leiga, considerada o primeiro estágio do currículo moderno. A coexistência entre as duas acontece entre 1759 e 1932. Esse segundo período é marcado pelo ecletismo, liberalismo e positivismo. O terceiro período é assinalado pelo ideário do fordismo, keynesianismo, pela predominância da pedagogia da Escola Nova e pela articulação da pedagogia tecnicista. Esse período vai de 1932 a 1969. O quarto período emerge em 1969 estendendo-se até o início do século XXI. É marcado pela ruptura política, pela concepção neo-produtivista de educação, pelo tecnicismo e pelas ideias crítico-reprodutivistas.

No Brasil, o marco histórico que representa a transição do currículo clássico ao currículo moderno é a expulsão dos jesuítas. Nessa ocasião, Sebastião José de Carvalho e Melo – o Marquês de Pombal (1699-1782) queria implantar um sistema de ensino baseado na filosofia iluminista para superar a tradição escolástica, mas sua tentativa culminou num ecletismo filosófico. O currículo pós-moderno é sinalizado durante a década de 1990 até o século XXI. Podemos, identificar com Saviani (2007), a ideologia do neo-escolanovismo, do neoconstrutivismo e do neotecnicismo. Ao lado delas se desenvolvem as teorias pós-críticas.

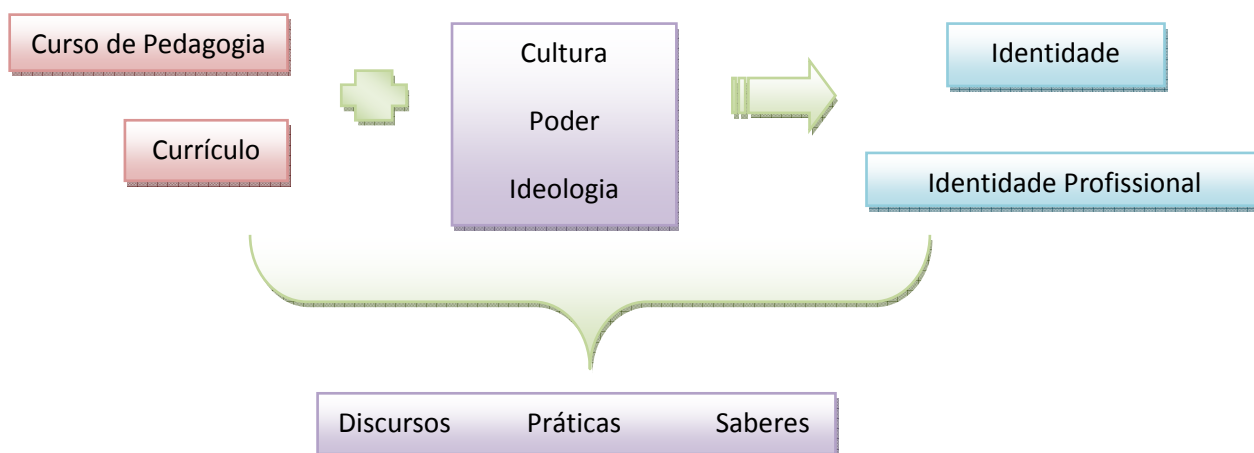
E, por último utilizamos para o **Curso de Pedagogia** Soares (1984), Brzezinski (1996), Cambi (1999) e Silva (2006) como estudos iniciais. Para fundamentarmos nosso estudo a nível internacional podemos compreender que o Curso de Pedagogia foi constituindo-se “pelo encontro de diversas ciências e, portanto, como um saber interdisciplinar que entrelaçava a sua história com a de outros saberes, sobretudo, as diversas ciências humanas de que é tributária e síntese” (CAMBI, 1999, p. 23). Por isso, iniciamos com a noção de identidade nas ciências humanas para fornecer uma visão interdisciplinar das ciências que formam a base da pedagogia.

Para tentar responder as questões suscitadas pelo estudo sobre currículo e identidade, elegemos três momentos significativos na história do Curso de Pedagogia no Brasil, que contemplaremos em nossa análise: o momento de sua criação em 1939; as reformulações acontecidas em 1962, 1969 e 1996, respectivamente, em âmbito nacional (BRZEZINSKI, 1996; SILVA, 2006); e a criação do curso no Maranhão em 1953, com as mudanças ocorridas

nos anos de 1987, 1990, 2001 e 2007, para as quais contribuiu Soares (1984). Some-se a ela uma análise da cultura que tenta entender essas mudanças curriculares e que tipo de profissionais formavam.

Além das categorias principais, surgiram subcategorias: ideologia, poder, cultura e identidade profissional. Ajudaram-nos com elas, respectivamente, Apple (2006), Foucault (1979), Freire (2001) e Dubar (2005; 2009) em uma visão macrodinâmica. Quando procedemos à análise do Curso de Pedagogia da UFMA utilizamos também, como subcategorias: discursos, práticas pedagógicas e saberes. Para as três últimas, nos forneceram subsídios os estudos de Foucault (1996) para o qual discurso representa uma forma de luta pela conquista do poder. Para saberes e prática pedagógica utilizamos como referência principal Tardiff (2000; 2002) que classifica os saberes em: saberes de formação, disciplinares, curriculares e experienciais e afirma que estes não podem ser dissociados das práticas, formando um todo integrado. Podemos demonstrar o liame entre as categorias e subcategorias pelo esquema abaixo:

Esquema 1: Categorias e Sub-categorias



O método utilizado em nossa pesquisa é o dialético, apresentando características quantitativas e qualitativas. Como metodologia para o desenvolvimento da pesquisa foi realizado o levantamento bibliográfico sobre as categorias do estudo, outrora citadas. Os registros das leituras subsidiaram teoricamente todas as constatações empíricas registradas em nosso diário de campo, ponto de partida de nossa análise. Posteriormente, realizamos um levantamento dos dispositivos legais que normalizam o curso no Brasil e no Maranhão, de 1939 até hoje. Sucessivamente, procedemos à etapa relativa à coleta de dados nos Campi da

Universidade Federal do Maranhão em São Luís e em Imperatriz por meio de observações, questionários e roteiros de entrevistas.

1.3 AS IDENTIDADES ESCOLHIDAS

Os interlocutores constituem-se de sessenta licenciandos, dos segundos (São Luís e Imperatriz), sétimo (São Luís) e oitavo (Imperatriz) períodos; cinco professores do curso, além de oito pedagogas egressas da UFMA, quatro de cada Campi.

Iniciamos nossas atividades de campo com a realização de observações no 2º período de Pedagogia do Campus Bacanga e as registramos em diário de campo, pelas quais pudemos verificar a cultura dos licenciandos ao ingressarem no curso. As observações realizadas fundamentaram a escolha das questões para os licenciandos.

Os licenciandos informaram sobre suas concepções de identidade, satisfação e expectativas de trabalho. A escolha dos licenciandos teve como indicador pertencerem a turmas de entrada e próximos da conclusão do curso. Além destes, oito pedagogas egressas da UFMA responderam a um questionário próprio, informando sobre a relação entre a formação recebida e o mercado de trabalho.

A estrutura e organização dos questionários tiveram como principal objetivo coletar informações referentes à identidade pessoal e profissional, o que gerou uma disposição quantitativa em forma de gráficos e uma disposição qualitativa em forma de tabelas. Nossa análise privilegiou o processo de construção da identidade no contexto de formação representado pelos períodos iniciais e finais. Os questionários direcionados às egressas também contemplaram as dimensões, pessoal e profissional, no entanto, sua análise foi realizada diferenciadamente e se concentrou no campo de atuação profissional dos pedagogos nas duas cidades.

Entrevistamos três professores que atualmente lecionam no curso, dentre eles: o Coordenador do curso de Imperatriz, uma professora que ministra a disciplina de Currículo, também em Imperatriz, e um professor com experiência nos dois Campi, eles responderam questões acerca de sua participação na construção das identidades dos licenciandos. Além desses, entrevistamos a Prof^a. Dr^a. Maria Alice Melo e a Prof^a. Msc. Lílian Maria Leda Saldanha, para composição do histórico do Curso de Pedagogia da UFMA. Ambas lecionaram a disciplina Currículo e foram coordenadoras do curso, sendo que uma ainda é professora do

Curso de Pedagogia e pesquisadora há oito anos sobre a temática (Maria Alice) e a outra está aposentada. Elas participaram ativamente da Reformulação Curricular de 2002, provocando um novo direcionamento na formação das identidades. A escolha destes professores foi feita à medida que os estudos avançavam.

Finda as atividades de campo, organizamos a análise das informações coletadas. Esta etapa da pesquisa consta de um mapeamento do material disponível; logo após, foram realizadas análises relacionadas com o referencial teórico dos autores priorizados. Na produção do relatório final, decorrente da postura descritivo-analítico, buscamos retratar a situação encontrada, seguida de apreciação crítica e interpretação do processo de construção cultural da identidade através do currículo, seguindo-se a etapa de formulação de indicações básicas.

Por isso, iniciamos o primeiro capítulo entendendo que a construção da identidade é um processo interdisciplinar, aqui envolve as ciências que fornecem a base da pedagogia, observando-se como um fenômeno complexo; o currículo é a porção da cultura que é transmitida às gerações mais novas, através de princípios científicos cuja finalidade principal é a continuidade da cultura em questão. Conhecer a história do currículo foi fundamental para compreender a construção das identidades.

O capítulo posterior apresenta as relações entre identidade e currículo, a partir das teorias pós-críticas, e como elas influenciam na construção cultural da identidade profissional dos pedagogos, durante sua formação na Universidade Federal do Maranhão e sua posterior ou concomitante absorção pelo mercado de trabalho.

No capítulo seguinte discorreremos sobre a relação teoria-empíria através dos questionários e entrevistas com vistas à legislação pertinente. Por último, explicitamos nossas conclusões acerca do objeto de estudo, fazendo encaminhamentos para novos estudos.

Destacamos, ainda, o apoio recebido da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico do Estado do Maranhão – FAPEMA, sem o qual nosso objeto não seria construído e nossos objetivos não seriam alcançados, contribuindo para nossa identidade.

2 IDENTIDADE: A DISCUSSÃO NAS CIÊNCIAS

As questões que nos instigam a iniciar esse capítulo partem da visão que as ciências sociais e humanas têm de identidade. Cada uma dessas ciências possui uma visão particular do processo de construção identitária que varia no tempo e no espaço. Consideramos que elas contribuíram e contribuem, a seu modo, para a compreensão atual desse processo.

Introduziremos o estudo sobre o processo de constituição da identidade pelo ponto de vista filosófico, embora não seja ciência, compreendemos que ela é o berço das ciências e porque foram os filósofos gregos da Antiguidade que iniciaram os estudos sobre o ser.

A cosmologia e ontologia pré-socráticas têm início com as discussões propostas por Heráclito de Éfeso (viveu por volta de 500 a. C.) sobre a mobilidade do ser. A constante e dialética movimentação era expressa no que ele chamava de vir-a-ser, ou seja, o devir. O ser, para Heráclito era passageiro, móvel, limitado e mutável. Compreensão impossível de ser aceita por Parmênides de Eléia (510 – 470 a. C.), o primeiro filósofo a formular os princípios lógicos da identidade e da não-contradição (COTRIM, 2006), que, por sua vez, postulava que o ser era formado de uma essência eterna. Desse modo, ou o ser é ou ele não é, jamais as duas coisas juntas.

Esse embate ontológico seria retomado novamente com Platão de Atenas (427 – 347 a. C.) e Aristóteles de Estagira (384 – 322 a. C.). Para o primeiro, o ser absoluto somente seria alcançado pela passagem do “mundo das sensações” para o “mundo das ideias”, o que provocaria um rompimento com o mundo das aparências e ilusões. Já o segundo acreditava que é a partir da existência que se chega a essência do ser, o que resultaria em uma multiplicidade de seres individuais, por isso, este ser individual não poderia ser objeto da ciência que, ainda em sua visão, deveria se preocupar com o universal e não com o particular. Ao final, Aristóteles pressupôs ter posto fim à polêmica entre Heráclito e Parmênides, ao afirmar que o ser era composto por potência e ato.

Na Idade Média, a proposta aristotélica foi cristianizada por São Tomás de Aquino (1226 – 1274) sendo reformada em torno dos princípios de não-contrariedade, da contingência do ser e do essencialismo. O tomismo atribuiu a Deus a qualidade de Ser supremo da qual derivam e participam todos os outros seres. (BOCK, 1999).

Até o século XVII, Filosofia e Ciência estavam interligadas. A partir de Galileu Galilei (1564-1642) é que a ciência adquire autonomia como campo de estudos. Finda-se, por conseguinte, a pretensão metafísica de Aristóteles. A explicação qualitativa e finalística é substituída pela matematização da realidade que é reduzida às fórmulas e teoremas. A ciência moderna rompe com a forma contemplativa de conhecimento que prevaleceu na ciência antiga. Ela se torna operativa para conhecer, intervir e dominar os fenômenos naturais. Esse é o terreno em que se desenvolveram a física, a química e as ciências biológicas (COTRIM, 2006).

Nesse momento, a filosofia moderna volta-se mais para as questões da teoria do conhecimento do que para as questões ontológicas. As correntes filosóficas modernas tiveram como referência a noção de homem racional. Sobressaíram-se, nesse ínterim, o Renascimento dos séculos XV e XVI, o Racionalismo dos séculos XVII e XVIII, o Iluminismo do século XVIII além de dois movimentos, o da Revolução Industrial e o da ascensão da burguesia europeia.

As ciências humanas surgiram no século XIX. A física era o modelo de ciência até então. As ciências humanas desde seu nascimento queriam se igualar à física. Por isso a sociologia nasce positivista com Émile Durkheim (1858-1917), um dos fundadores da sociologia francesa. Em *As Regras do método sociológico* em 1895, ele analisa os fatos sociais como se fossem fenômenos naturais (DURKHEIM, 1963). Esse cenário muda significativamente com Max Weber (1864-1920) que elabora o método compreensivo sobre os acontecimentos naturais (COTRIM, 2006; COSTA, 1997). Retomaremos Weber mais adiante.

Como o currículo é um componente a ser estudado em nosso trabalho, percebemos que a partir da modernidade, ele tem finalidades civis, e seu núcleo era a ciência como princípio educativo. Foi necessário repensar a cultura escolar, os programas e métodos para a formação do cidadão. Os fins educacionais estavam voltados para formar uma cultura técnica e profissional. Passou-se então de um currículo humanístico para um currículo científico que forneceu um campo propício ao desenvolvimento das ideias iluministas desenvolvidas principalmente nas escolas burguesas da Europa (CAMBI, 1999).

Na segunda metade do século XIX, é cada vez mais nítida a relação da pedagogia com a ciência. Assim, desenvolvem-se a pedagogia científica e a pedagogia experimental (CAMBI, 1999). O positivismo delineou o modelo de ciência que a pedagogia deveria seguir. Seria necessário manter esse vínculo com a ciência, semelhante às ciências humanas, para garantir sua autonomia e status científico.

Contudo, esse modelo entrou em crise que, resumidamente representa a crise do paradigma dominante das ciências naturais, formados, ainda no século XVI, segundo Santos (2007), precedendo assim, a industrialização e o capitalismo. Contudo, no século XIX verificamos a predominância desse modelo de racionalidade operando na emergência das ciências sociais. Esse modelo não admitia em seu interior o senso comum e os estudos humanísticos, conhecimentos tidos como não-científicos. O que significa dizer que os conhecimentos que não se pautavam em princípios epistemológicos do paradigma da racionalidade científica e em suas regras metodológicas não eram válidos. A Filosofia, a Arte, a cultura, o senso comum, a história, por exemplo, não se encaixavam nesse modelo, então não eram suficientemente importantes para serem estudadas, pesquisadas, conhecidas.

O paradigma que operou na modernidade tem suas bases no iluminismo, este o principal responsável pela organização científica do currículo, tal qual ele se apresenta na contemporaneidade. Por este mesmo paradigma estabeleceu-se a cisão entre as ciências naturais e sociais e as humanidades; ciência e senso comum; ciência e cultura; cultura erudita e cultura popular. É por ele também que a cultura ocupa lugar de segunda ordem nos currículos durante os séculos XIX e XX.

As ciências sociais foram consideradas empíricas e pré-paradigmáticas pelo físico e filósofo da ciência norte-americano Thomas Khun (1922-1996), o primeiro a elaborar um conceito para paradigma¹, pois não se baseavam em constructos científicos. Dentre os principais obstáculos ao desenvolvimento das ciências sociais está o fato de não operarem com um paradigma por vez, mas dois ou mais simultaneamente. Isso acontece porque para as ciências sociais, os fenômenos da realidade são subjetivos, portanto, para apreendê-la com a máxima abrangência possível (não a totalidade como pretendiam as ciências exatas) se faz *mister* trabalhar com paradigmas diversos e suas contradições. Analisar a realidade se tornou um desafio de complexidade. Para Morin (2007), ela representa a possibilidade de conceber a articulação, a identidade e a diferença em todos os aspectos sem mutilá-los ou reduzi-los. Assim, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional, que leva o paradigma iluminista ao seu declínio ao longo do século XX.

Retomando as questões filosóficas relativas ao ser, temos as contribuições do filósofo alemão e fundador da fenomenologia Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938) e do fenomenólogo Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Eles argumentam sobre a tensão realismo-idealismo e a ontologia é reeditada no início do século XX. Contudo, destaquemos a

¹ Em *A estrutura das revoluções científicas* (1978) ele afirma que paradigma é um conjunto de normas e de tradições, dentro do qual a ciência se desenvolve em determinado tempo e lugar.

contribuição do fenomenólogo Martin Heidegger (1889-1976). Para ele, a filosofia deveria se centrar no *ser*, este seria a essência enquanto o *ente* seria a existência. Paralela a essa visão, é que o homem, no decorrer de sua vida e ao tomar consciência de sua existência, procura ser o que não é. O que significa dizer que o homem sofre influências de outras pessoas. Sendo assim, ao invés de tornar-se um Si-mesmo, o homem se tornaria um Eu com-o-outro e para-o-outro (COTRIM, 2006).

Encontramos também teorizações sobre ontologia em *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica* do filósofo francês Jean-Paul Sartre (1905-1980). Nela, Sartre questiona a posição aristotélica sobre as mudanças do ser. Ele diferencia o ente-em-si do ente-para-si, e projeta-os como par de contrários, ambos fazem parte do ser humano, sendo que a parte especificamente humana seria o nada, o espaço vazio, o espaço da consciência e da liberdade. É, pois no nada que o homem se torna homem, pois esta é a característica que o faz mudar (SARTRE, 2005).

A filosofia nos ajuda a compreender a construção da identidade, mas sozinha ela não abarca a complexidade do objeto de estudo, tampouco a problemática multidimensional do ser humano que não se restringe à relação Eu-outro. Precisamos ainda, entender como esse processo é explicado pela Sociologia, Psicologia, Antropologia, entre outros. Para isso utilizaremos agora a compreensão sociológica da construção da identidade, tendo como fundamento Dubar (2005; 2009).

A noção de identidade só é possível de ser pensada quando imersa em diferentes contextos que variam em complexidade, tempo e espaço. Um desses contextos é a socialização. Por isso precisamos buscar na literatura sociológica os componentes ou variáveis que interferem na construção da identidade. Todavia, não podemos visualizar a identidade prevista no processo de socialização sem, antes voltarmos no tempo em visita à sociologia clássica de Auguste Comte (1798-1857), Émile Durkheim (1858-1917) e Max Weber (1864-1920).

Como mencionado anteriormente, a sociologia surgiu em meio ao grande impulso das ciências naturais por isso que a primeira forma de pensamento social tem como referência o positivismo do século XIX. Esse, porém, se desenvolveu a partir da teoria do cientista britânico Charles Darwin (1809-1882), pela qual as sociedades da África, Ásia, América e Oceania foram consideradas primitivas em relação à sociedade europeia (COSTA, 1997). Desse modo, depreende-se que as questões iniciais referentes à identidade e à diferença tinham como referência o colonizador europeu.

O sociólogo francês Durkheim postulou o coletivo acima do individual (a sociedade sempre prevalece sobre o indivíduo) e que tanto a socialização quanto a aprendizagem estavam baseadas em regras morais (Costa, 1997; Dubar, 2005) que, posteriormente, se transformam em hábitos. Essas acontecem em instituições como a família, a escola, o sistema judiciário e o Estado.

A preocupação prioritária com o indivíduo só acontece mediante a contribuição de Max Weber, o sistematizador da sociologia na Alemanha. Diferentemente do positivismo e contrariamente a Durkheim, Weber desenvolveu uma perspectiva histórica concomitante à sociológica que atribui um sentido à ação social, ou seja, a interdependência entre o sentido das ações é o que caracteriza socialmente os homens. Seus trabalhos trouxeram para o campo de estudos da Sociologia a subjetividade humana, o que representou, posteriormente, um passo importante ao desenvolvimento da Antropologia Cultural e da Psicologia na pesquisa das particularidades históricas das sociedades e dos homens (DUBAR, 2005).

Weber, também, distingue dois tipos de socialização que seriam responsáveis pela construção social das subjetividades (ele não utilizava o termo identidade assim como este termo não é característico da sociologia clássica). O primeiro seria a socialização comunitária que corresponde ao processo de entrada em comunidade no qual se dá a noção de pertencimento a uma coletividade e que repousa em expectativas. Enquanto que a segunda seria a socialização societária, isto é, o processo de entrada em sociedade cuja base são as regras (Dubar, 2005). Assim, com Weber adquirimos a compreensão de que pertencemos a uma coletividade e que o processo de socialização está repleto de sentidos e significados.

Contudo, podemos atribuir a George Herbert Mead (1863-1931), a noção de que a socialização é a “construção de uma identidade social na e pela interação com os outros” (Dubar, 2005, p. 115). Mead entende que esse processo passa por três fases. Para explicar as fases utilizaremos a figura de uma criança em desenvolvimento. No início de sua vida, a criança desempenha papéis semelhantes às pessoas que convivem com ela. São esses papéis que fornecem um referencial, ou seja, atuam como símbolos significantes que fazem com que ela se perceba e seja reconhecida. Ela faz essas associações livremente.

Ao frequentar a escola, ela passa a perceber que será necessário utilizar regras para continuar sendo reconhecida socialmente, o que supõe nova visão do outro. Ela estabelece, assim, novo tipo de interação com os demais, configurando o seu si-mesmo (Dubar, 2005). A identificação progressiva, isto é, a identificação que continua ao longo da vida, constitui a última fase. Em outras palavras, o sujeito é partícipe de um duplo movimento de identificação, pois, ao mesmo tempo em que há apropriação subjetiva do mundo social, o

sujeito aprende a escolher os papéis que quer desempenhar ao longo de sua vida. Ele faz isso de maneira cada vez mais pessoal e específica. Subjacente a essa visão temos a compreensão de que a identidade do sujeito vai se formando à medida que busca semelhanças com o seu grupo.

Por outro lado, para o sociólogo e teólogo luterano austro-americano Peter Ludwig Berger e para o sociólogo alemão Thomas Luckmann, essa seria apenas o domínio da socialização primária, distinta, portanto, da socialização secundária. A novidade da síntese realizada por eles em relação à Mead, é que eles inserem a problemática dos saberes – paralelamente desenvolvida pela corrente fenomenológica do filósofo e sociólogo austro-americano Alfred Schütz (1899-1959) – no qual a socialização é o conjunto do mundo vivido com o universo simbólico e cultural, o que implica na necessidade de saberes desses mundos (Dubar, 2005). Na abordagem desses estudiosos, a socialização secundária corresponde à identidade profissional, o que implica um novo conjunto de saberes especializados, ou seja, saberes que estejam de acordo com a profissão almejada.

Aqui a identidade social indica que não basta ser o que se é. No campo profissional, o campo de nossa identidade social precisamos, saber o que somos e o que queremos ser. Retomaremos essa discussão mais adiante. Por ora buscaremos subsídios para a construção da identidade no campo da Psicologia Genética do epistemólogo suíço Jean William Fritz Piaget (1896-1980) traçando um caminho até a Psicanálise.

Inscrevemos, nessa medida, o debate teórico entre Piaget e Durkheim a respeito da socialização da criança. Inicialmente, Piaget declara que o desenvolvimento mental da criança é uma construção contínua, não-linear e que passa por estágios, o que resulta em uma teoria da assimilação e acomodação. Assim, embora se assemelhe a Durkheim em muitos pontos de análise, voltaremos nossa atenção para as divergências entre eles, pois são elas que contribuem significativamente para nosso objeto de estudo.

Para Piaget a socialização não acontece apenas pela transmissão (como queria Durkheim) de uma geração a outra, isso porque, as gerações atuais também produzem significados que lhe são próprios. Assim, depreende-se o fato de que a vida social com o passar do tempo se individualiza, se interioriza e a interação entre seus membros não acontece pela unificação com um tipo de sociedade ideal e superior (outro ponto de divergência com Durkheim). Pelo menos, não depois das sociedades modernas (como acreditava Durkheim). Embora, a pertinência das questões sugeridas por Piaget serem decisivas para superar Durkheim, ainda não podemos atribuir-lhe uma abordagem sociológica de todo (PIAGET *apud* DUBAR, 2005).

Se considerarmos que o universo em que se dá a socialização de uma criança também é político, encontraremos a vertente trabalhada pelo cientista político francês Annick Percheron (1937-1992). Em meio às discussões de Piaget e Durkheim, podemos situar Percheron como aquele que entende a socialização como processo interativo e multidirecional e que não é adquirida de uma só vez, mas constantemente negociada. Nessa medida, ela não é um fim em si mesma (como pensava Durkheim), mas serve de referência para que as pessoas possam avaliar politicamente a realidade. Concomitante a essa visão, temos que “a socialização é um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertencimento e de relação” (DUBAR, 2005, p. 24).

Não podemos ocultar os debates entre Piaget e o psicólogo bielo-russo Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934). Com efeito, a Psicologia Sócio-histórica ou Psicologia de Orientação Sócio-cultural de Vigotski tornou-se referência para a Psicologia do Desenvolvimento, para a Psicologia Social e para a Educação, a partir da década de 1970 (BOCK, 1999).

Cabe mencionar uma diferença significativa entre os trabalhos de Piaget e Vigotski. Embora presente, em sua teoria, uma dimensão interacionista (sem muitos detalhes), Piaget centra seus esforços na análise da interação entre sujeito e objeto de conhecimento. Enquanto que Vigotski, embora apresente um aspecto construtivista através de mecanismos de internalização, inverte a perspectiva de Piaget por acreditar que na base das funções mentais superiores estão os aspectos intersubjetivos.

Para ele, as individualidades seriam fundamentadas nas relações sociais. De forma que as funções superiores do psiquismo, dentre elas a consciência, teriam suas origens na vida social, ou seja, a psique seria o resultado/cominação da atividade cerebral com os estímulos do meio, orientando assim o comportamento. A personalidade é um conjunto de características psicossociais. Sendo assim, quem somos depende das relações que mantemos com os outros (VIGOTSKI, 1998).

Todas essas correntes de pensamento nos remetem a compreensão de que as abordagens empíricas sobre a identidade são demasiadamente complexas e que, socializar-se é, em grande parte, assumir um pertencimento a determinados grupos, a ponto de deixar-se guiar nas situações do cotidiano. Além do mais, a identidade está em constante construção e sempre envolve a equação: pertencimento + relação (DUBAR, 2005).

Dentre os estudos psicanalíticos sobre a constituição do Eu encontram-se: as teorias do médico neurologista judeu-austriaco Sigismund Schlomo Freud (1856-1939), do psiquiatra francês Jackes-Marie Émile Lacan (1901-1981) e do psiquiatra Erik Homburger Erickson

(1902-1994). No início do século XX, Freud elabora sua teoria psicanalítica pela qual grande parte dos conflitos da vida adulta são consequências de registros negativos durante a infância. Esses registros, segundo ele, ficam armazenados no inconsciente e modelarão a personalidade do sujeito. Essa estrutura seria então dividida em Ego, Id e Superego, sendo que os dois últimos correspondem ao sistema interior. Por outro lado, Lacan chama de fase do espelho o momento que a criança inicia sua relação com os sistemas simbólicos. Apesar, de entendê-la como dividida, ele afirma que a criança se vê reunida. Essa constituiu, para ele, a explicação para a origem contraditória da identidade.

As teorias psicanalíticas (Freud e Lacan) subvertem o eu unificado proposto pelo iluminismo, (Woodward, 2009) ao demonstrarem que a identidade é inconsciente e não consciente como previu o filósofo, físico e matemático francês René Descartes (1596-1650). Ela é, assim, formada ao longo do tempo, através dos processos do inconsciente. Já segundo Erickson a identidade nunca está acabada, pois o entorno do Ego é sempre móvel e os indivíduos, ao longo de suas vidas passariam por crises de identidade devido a fissuras no Ego.

Assim, para o sociólogo francês Dubar (2005) uma explicação sociológica da identidade não pode se resumir a uma abordagem psicanalítica, pois esta reduz o Ego a algo fechado em que as mudanças só aconteceriam em seu entorno e nem a uma abordagem fenomenológica de interação Eu-outro. Mas, a teoria sociológica propõe a inversão das posições psicanalíticas que opõem o Ego e seu sistema interior, ou seja, aquilo que é considerado como mais íntimo viria a tona como o mais social. A consequência imediata é que não há mais a divisão do Eu como realidade originária da identidade. Por isso que a identidade, a partir dessa outra ótica, se configura como o resultado de contradições internas com o mundo social, que são, na verdade, mundos vividos e exprimidos.

Ele ainda propõe a distinção entre identidade para o outro (atos de atribuição), ou seja, que tipo de pessoa você é, e identidade para si (atos de pertencimento), isto é, que tipo de pessoa você quer ser. Essa concepção prova que é através da interação com o outro que as pessoas assumem, negociam ou recusam a identificação que lhe é atribuída pelos demais, o que implica que a tarefa de se autodefinir depende das predições alheias a respeito de nossa pessoa. Entretanto, esse processo não acontece de forma passiva, ele carece de negociações ao longo das experiências pessoais, revelando-se complexo e dual, isso porque os modelos sociais que servem de referência para identificação movimentam-se continuamente (DUBAR, 2005).

Quando passamos aos domínios da Antropologia para argumentarmos sobre as mudanças na compreensão da identidade verificamos que sua discussão, ainda que presente, é adiada devido a outra precedente que acontece em torno da aceção de cultura. Para situarmos nosso esforço antropológico em direção à identidade, começamos pela análise da cultura.

Situadas no tempo, as inúmeras definições e as mudanças de significado para cultura demonstram a preocupação em associá-la a comportamentos ou a ideias. Assim, podemos citar entre os antropólogos que consideram cultura como um conjunto de ideias: o fundador da antropologia britânica – Edward Burnett Tylor (1832-1917), Ralph Linton (1893-1953); Frans Boas (1858-1942) e Bronislaw Malinowski (1884-1942). Para os antropólogos Alfred Louis Kroeber (1876-1960), Clide Kluckhohn (1905-1960), Ralph Beals (1901-1985) e Harry Hoijer (1904-1976), cultura era apenas abstração do comportamento. Ela ainda foi entendida como comportamento apreendido por Felix Maxwell Keesing (1902-1961) e George M. Foster (1887-1959). No extremo da segunda corrente, localizam-se Leslie A. White (1900-1975) e Clifford Geertz (1926-2006). Para White cultura é um comportamento em si mesmo, como algo extrassomático (WHITE, 2009). Para Geertz, é mecanismo de controle de comportamento (CUCHE, 2002).

Outro antagonismo que envolve o termo acontece entre as concepções francesa e alemã. Seu caráter francês era universalista e na Alemanha passou a ter um caráter relativista. Era “a cultura” contra “as culturas”. As divergências entre a concepção particularista alemã e a visão universalista francesa são proporcionadas, em grande parte, pelo cenário ideológico do Iluminismo. Essas duas vertentes influenciaram a teoria curricular também.

São essas duas concepções antagônicas que formam a base do conceito de cultura nas ciências sociais contemporâneas. À medida que o termo ganha proporções maiores e importância na compreensão das diferentes sociedades, adquire também definições científicas. Através das observações *in situ* e ao acelerado desenvolvimento do campo antropológico nos Estados Unidos, é que a noção de cultura se alargou devido, principalmente, ao processo de imigração e da reflexão gerada por ele sobre a diversidade cultural, o que não ocorreu na Europa (CUCHE, 2002).

A Antropologia Cultural nos fornece, em uma de suas correntes, a relação entre cultura e personalidade. Podemos citar os trabalhos de Ruth Benedict (1887-1948), aluna de Boas. Ela identifica os diferentes tipos culturais que se repetem em sociedades distintas. Realizou seu estudo partindo da análise de três povos americanos, pelos quais ela identifica dois tipos de personalidade – apolínea e dionisíaca – que permite concluir que a personalidade

é um produto cultural. Isso significa dizer que a formação da personalidade está condicionada à incorporação progressiva da cultura da qual se pertence (CUCHE, 2002).

A corrente culturalista representada pelo psicanalista americano Abram Kardiner (1891-1981), defende que a formação do Eu acontece na primeira infância (semelhança com Freud), mas não possui nenhuma regra geral para sua estruturação. Ele ainda distingue a personalidade básica das características individuais no qual a primeira seria uma composição geral feita pela ciência para fins de pesquisa, enquanto a segunda corresponde aos modos particulares de praticar a personalidade básica (DUBAR, 2005).

Outra corrente pertencente a Antropologia Cultural é a estrutural-funcionalista do sociólogo americano Talcot Edgar Frederick Parsons (1902-1979), que representa um exagero da socialização sobre o homem, na medida, em que acredita que socializar significa tornar-se semelhante aos demais membros do grupo o qual pertence. Em sua teoria da Ação, (baseada em Weber e Freud) ele afirma que toda ação humana possui quatro proposições: ser orientada para fins, ocorre em situações estruturadas, é regulada por normas e implica uma motivação (DUBAR, 2005).

Lembramos que nosso objetivo ao contemplar a identidade pelo olhar das ciências que apresentamos foi o de retratar através da história que o conceito de identidade é construído ao longo do tempo e configura-se como um processo social. Munidos com todas essas teorias que contribuem para a análise do processo de construção da identidade é possível agora fazermos uma relação com a educação. Neste ponto, tecemos o cruzamento entre as duas primeiras categorias de nosso estudo (identidade e currículo). Ao buscar a literatura educacional pertinente à identidade, nos defrontamos com as teorias pós-críticas do currículo que, por sua vez, colocam as questões relacionadas com a identidade em evidência. Antes, porém, localizamos na história do currículo as principais preocupações que precedem àquelas trabalhadas pelas teorias pós-críticas.

2.1 TEORIAS SOBRE CURRÍCULO: UM PERCURSO HISTÓRICO

É importante ressaltar que todas essas teorias, termos e movimentos têm seu surgimento atrelado a países, ora da América do Norte, ora da Europa. Com isso, pretensamente, esses países têm inculcado nos demais sua cultura, que quase nunca são percebidas. É notório também, o fato de que todas as relações sociais são configuradas

mediante relações de poder que criam ideologias seguidas sem contestação por serem vistas como naturais à manutenção da ordem social estabelecida por quem detém o conhecimento.

2.1.1 O primeiro modelo

O currículo clássico predominou durante o período Medieval até o Renascimento sob o domínio da igreja católica, com o modelo do *Ratio Studiorum*. Era um currículo humanista de caráter propedêutico que valorizava a alta cultura, as artes, as letras e a matemática. Era composto pelo *Trivium*: retórica, gramática e dialética e pelo *Quadrivium*: astronomia, geometria, música e aritmética. Seu esgotamento se deu em virtude da insuficiência em atender às necessidades laborais da massa de trabalhadores da sociedade capitalista emergente. O estudo dos grandes clássicos da humanidade, das obras literárias e artísticas bem como o domínio das línguas não servia às atividades práticas do cotidiano. A universalização do ensino acelerou esse processo (MOREIRA, 1990; SILVA, 2010).

Nas sociedades que se desenvolveram até o Renascimento, a educação era privilégio de poucos, destinando-se principalmente ao clero e à nobreza. Essa é uma diferença significativa das sociedades industriais, pois à medida que as fábricas foram se instalando, os industriais sentiram a necessidade de instruir as massas trabalhadoras como requisito mínimo para o exercício de suas funções.

Precisou-se, nessa medida, de espaço que mais tarde, convencionou-se como a escola e o quê ensinar, utilizando um objeto de regulação: o currículo, que estava organizado de forma técnica, linear e homogênea. Aos poucos, o currículo, entendido nessa época como documento, tornou-se cada vez mais instrumento burocrático. Essa é uma característica peculiar das teorias tradicionais. Os seus autores apresentam um currículo dividido em disciplinas, com ênfase para a demarcação de objetivos, o estabelecimento de estratégias, o controle e a avaliação (MOREIRA, 1990; SILVA, 2010). Assim, os projetos de identidades pertinentes a esse modelo de currículo buscavam, eminentemente, a formação de mão-de-obra.

2.1.2 Resistência e ideologia por trás da crítica: os caminhos da (re)produção

Findo o período clássico, desenvolveu-se o currículo moderno de características liberais (a primeira variação deste foi o modelo tradicional liberal, uma adaptação do anterior por causa da Revolução Industrial) havendo a disciplinarização do conhecimento e a valorização da técnica. A ciência ocupava destaque central, tinha características ideológicas e hegemônicas com vistas à educação das massas operárias. Esse tipo de currículo é representado pelas teorias tradicionais dos educadores norte-americanos Frank Bobbit (1876-?), Ralph W. Tyler (1902-1994) e Hilda Taba (1902-1967). Há que se considerar também as influências do filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952) e do/a pedagogo/a norte-americano William Heard Kilpatrick (1871-1965) com uma vertente liberal progressivista.

Isto posto convém explicitar sobre o que vem a ser currículo.

O termo currículo tem sua raiz etimológica no latim *curriculum* e seu significado original e mais utilizado nos estudos educacionais é pista de corrida. Sua origem está associada à ascendência política do calvinismo, por volta do final do século XVI na Suíça, Escócia e Holanda, pela qual se deu a relação homóloga entre currículo e disciplina que estava atrelada a uma ordem social onde os privilegiados tinham acesso a escolarização diferenciada e avançada em relação aos demais (GOODSON, 1995). Os primeiros estudos sobre currículo coincidem com o desenvolvimento das teorias tradicionais no início do século XX nos Estados Unidos. Até, então, os currículos existentes eram considerados de acordo com a matriz clássica (SILVA, 2010).

O objetivo da educação era planejar cientificamente e controlar as atividades pedagógicas. Com o capital industrial e a urbanização, imigrantes dos mais diversos países foram atraídos para os Estados Unidos pela possibilidade de trabalho e vida nova. Entretanto, para que houvesse controle social da escola e dos currículos, a cultura e os valores da classe média branca, protestante e de cidade pequena precisavam prevalecer em nome de um projeto nacional comum que, aos poucos, se tornaria hegemônico e homogêneo. Era preciso controlar os valores, as condutas e hábitos por meio dos currículos de forma racional, ordenada e eficiente.

A emergência dessa necessidade acontece com a formação de um grupo de especialistas cuja finalidade era o estudo do currículo e das disciplinas. A preocupação inicial era com sua organização para a educação das massas trabalhadoras. Por isso esse processo

além de ser organizado tinha que ter também um método de aplicação (SILVA, MOREIRA, 2001).

Esses estudos alcançaram seu ápice com a obra *The Curriculum* - publicada pela primeira vez em 1918 por Bobbit - O currículo (2004). Ele foi o primeiro a descrever o processo de construção, desenvolvimento e testagem dos currículos cujo pano de fundo era o modelo fabril seguindo os *Princípios da Administração Científica* (1995) propostos por Frederick Taylor (1865-1915). Não é espantoso, pois o conteúdo e a organização dos currículos precisavam seguir os padrões científicos conforme o paradigma dominante da modernidade.

A preocupação central de Bobbit (2004) era saber o que deveria constar no currículo (documento), qual conhecimento deveria ser ensinado para os trabalhadores uma vez que o currículo clássico não dava conta de atender as necessidades do mercado emergente. O que só era possível mediante uma seleção. Os critérios para essa seleção ficam claros à medida que se analisa o contexto social e cultural dos Estados Unidos àquela época.

A sociedade americana era conservadora e seu modelo de organização da educação estava voltado para atender as necessidades do mercado de trabalho em ascensão. Essa lógica de organização era, portanto, mecânica, técnica e seguia padrões. A seleção, então deveria se dar a nível epistemológico para que as massas pudessem aceitar seu destino, o *status quo*. Assim, o conhecimento escolar e os critérios da seleção da cultura transmitida deveriam ser entendidos como neutros, desinteressados, científicos e técnicos em prol de uma cultura comum nacional caracteristicamente universal e linear (o que corresponde à concepção francesa de cultura).

Em contrapartida, as ideias progressivistas, também, se destacaram no cenário educacional norte-americano no início do século XX. A primeira oposição a esse modelo foi feita por Dewey (2008), em *The School and Society & The Child and the Curriculum – A escola e a sociedade e a criança e o currículo* (tradução nossa). A teoria curricular de Dewey expande a concepção de currículo para além de um instrumento de controle social implícito. Além da ênfase na organização de um ambiente instrucional científico e da utilização do método científico como método pedagógico, ele aponta para a importância do pensamento reflexivo, para a orientação social, para a democracia e para um currículo centrado nas experiências e interesses dos alunos (Moreira, 1990), embora não questionasse as bases da sociedade capitalista.

Assim como Dewey, Tyler acreditava que era possível resolver os problemas sociais através do desenvolvimento intelectual dos alunos. Na obra *Princípios básicos de currículo e*

ensino (1974), Tyler vê a escola como agente regulador para o progresso social. Ele propõe a escolha de experiências de aprendizagem segundo objetivos pré-determinados refletindo as influências behavioristas e progressivistas, no entanto, não defende um currículo formado por disciplinas. Ele previu fins sociais e políticos para a educação. Assim, para ele, a sociedade ideal seria a sociedade capitalista democrática. Por outro lado, não desejava a reprodução social e rejeitava os valores industriais e comerciais. Ele se afastou da visão tecnicista de Bobbit, por isso não pode ser classificado apenas como tecnocrático, pois apresenta preocupações progressivistas. O que mostra que suas ideias sofreram modificações ao longo do tempo e que não permaneceram com uma visão fechada de currículo.

Embora não trabalhe com as mesmas questões de Tyler, na década de 1960, Taba (1962) propõe critérios neutros para a seleção curricular de forma sistemática e cientificamente orientada. Taba é vista como cópia de Tyler e sua teoria inexpressiva (MOREIRA, 1990). Entretanto, ela foi a primeira mulher especialista em currículo a mencionar o termo cultura, ainda que de forma equivocada para as discussões antropológicas da época.

Ela pensava em promover a coesão social através da preservação e transformação da cultura e da sociedade. Desejava a aculturação dos alunos das camadas subalternas pelo qual todos deviam aprender a cultura dominante. Isso se tornava possível através das experiências dos alunos, ou seja, propunha que esses alunos, aos poucos, deixassem sua cultura original e incorporassem a cultura dominante. Seria, em verdade, uma ascensão cultural, o que supõe uma similaridade com a antropologia evolucionista. Esse processo, segundo ela, não podia gerar distúrbios ou desvios de personalidade. Deveria se dar de forma gradual e natural. Contudo convém questionar: Ainda que considerada menos coercitiva que as demais, qual era a natureza dessas experiências? Que tipos de experiências deveriam ser escolhidas? E se o aluno fracassasse em seu processo de aculturação, ele seria excluído? E se ele simplesmente se negasse? Para Apple (2006) esse conflito visto, por Taba, como disfunção deve ser ignorado. Entretanto, ele nos ensina a buscar as teorias críticas e seus reflexos no currículo moderno.

A década de 1960 é o marco temporal da teorização crítica sobre o currículo. Alguns países do leste europeu e os Estados Unidos enfrentam um clima de efervescência cultural, política, social, econômica e ideológica constituindo um cenário favorável ao desenvolvimento das teorias críticas no currículo. Por exemplo, nos Estados Unidos se desenvolve o movimento de reconceptualização sob a liderança do educador norte-americano Michael Apple e do crítico cultural, também norte-americano, Henri Giroux; na Inglaterra

eclode os estudos sobre a Nova Sociologia da Educação representado pelo sociólogo, político e ativista social britânico Michael Young (1915-2002), na França pelo filósofo Louis Althusser (1918-1990), os sociólogos Pierre Félix Bourdieu (1930-2002), Jean Claude Passeron, Cristian Baudelot e Roger Establet cunham as teorias crítico-reprodutivistas. E no Brasil, o educador Paulo Freire (1921-1997) luta por uma pedagogia da libertação e da autonomia em pleno regime militar (SILVA, 2010).

Como as culturas estão sob diversas análises, a relação da educação com a ideologia se torna cada vez mais evidente e as teorias críticas trazem em seu bojo o questionamento do currículo. A preocupação passa da elaboração e da organização para o questionamento do que está por trás de seu formato, quem o determina e por que determina, o que reproduz, desconfiando do *status quo* tão conservado pelas teorias anteriores.

Com as críticas francesas, principalmente depois de Althusser (1983), a escola passou a ser vista como uma agência de regulação e controle, cuja finalidade era a reprodução social mediante atuação ideológica dos seus currículos. Os economistas Samuel Bowles e Herbert Gintis (1981), a partir da teoria de Althusser, associam a educação à produção. Nesse ponto, a escola apenas reproduzia o ambiente de trabalho no qual as pessoas pobres se subjugariam à obediência daqueles considerados os dominadores. Há, porém, uma diferença substancial entre eles: enquanto Althusser acreditava que a transmissão da ideologia se dava por meio dos conteúdos, Bowles e Gintis afirmavam ser a aprendizagem o fator determinante no condicionamento das relações sociais de trabalho em ambiente escolar (SILVA, 2010).

No entanto, pertence aos sociólogos franceses Bourdieu e Passeron (1975), a compreensão do processo pelo qual educação e cultura são internalizadas e reproduzidas. Ao se afastarem da crítica marxista da sociedade e utilizarem como principal categoria de análise a reprodução, eles entenderam que tanto o funcionamento da escola quanto da cultura são similares. Assemelham-se justamente porque têm algo em comum. Ambos, cultura e escola, para se efetivarem como prática social, precisam da economia como pilar de sustentação. Assim, escola e cultura funcionam como a economia em que há um vendedor, um comprador e algo a ser negociado.

Eles identificam, ainda, que de forma muito natural, um processo de reprodução cultural no qual a cultura que é reproduzida é a do dominante, branca, heterossexual e cristã. À medida que acontece a reprodução cultural acontece a social e a econômica. As coisas permanecem como estão. O portador da cultura dominante possui capital cultural, o domínio simbólico e, por sua vez, o poder econômico. Ele legitima e impõe sua linguagem, seu significado, sua identidade em detrimento de quem não foi agraciado pelo destino e nada pode

fazer para mudá-lo. Bourdieu e Passeron (1975) chamam esse artifício de violência simbólica que se dá pela imposição do significado e, ao mesmo tempo, ocultação dessa imposição. Nesse sentido, escola e currículo atuam na exclusão de quem não é portador da cultura dominante.

Podem se juntar às teorias críticas, o movimento de reconceptualização que teve como marco inicial a 1ª Conferência sobre Currículo em 1973, na Universidade de Rochester, nos Estados Unidos, impulsionado pelo educador norte-americano William Pinar ao lado do psicólogo norte-americano James E. McDonald (1920-1971) e a educadora norte-americana Dwayne Huebner que aplicaram a teoria dos interesses de Habermas (1972) à educação (de onde derivam os paradigmas). Dessa conferência originaram-se duas correntes distintas.

A primeira é representada por Apple e Giroux, das Universidades de Wiscotin e Columbia nos Estados Unidos, de base neomarxista. A partir das teorias críticas formuladas por eles, surgiram os primeiros estudos da Sociologia do Currículo que refletiam sobre questões como a estrutura social. O movimento de reconceptualização foi uma reação à tendência curricular dominante, ou seja, às teorias tradicionais, que conceberam currículo de forma instrumental, apolítica e atórica igualando-o à ciência sob uma perspectiva behaviorista e empirista (SILVA, 2010; MOREIRA, 1990).

A segunda é representada por Pinar, McDonald e Huebner da Universidade de Ohio de base humanista e hermenêutica que enfatizavam os significados subjetivos, a eficiência e a racionalidade reforçando o capitalismo. Seus representantes buscavam conciliar a fenomenologia e o marxismo. O que não logrou êxito, porque as questões fenomenológicas eram consideradas pouco políticas e muito subjetivas para os marxistas. Assim, o movimento se desmembrou em vários outros como o feminismo e os estudos culturais (SILVA, 2010).

Embora ostensivamente criticados, eles tinham uma visão muito particular de currículo. Não se interessavam por sua organização e estruturação, mas sua maior contribuição, talvez tenha sido a compreensão de currículo, enquanto espaço, que ao invés de ser legitimado precisava ser constantemente questionado. Para eles, o conteúdo não era fundamental, uma vez que este era baseado em disciplinas advindas das categorias científicas, mas a aprendizagem, a experiência e a atitude fenomenológica na busca por sua essência. Por dedução, eles consideram a cultura como abstração.

O currículo imerso em relações de poder, o que já pressupõe dois lados opostos, também inclui oposição, conflito e resistência. O que nos leva a crer que aqueles que estão sendo educados neste sistema não assimilam passivamente as imposições ideológicas presentes no currículo oficial, mas criam condições de luta e questionamento. Ao avançarmos

um pouco podemos perceber que as identidades não são apenas aceitas, mas contestadas o tempo todo.

Já o significado de ideologia depende da função que ela adquire. Funcionalmente, ela obteve uma conotação que se refere à falsa consciência, que distorce a realidade e atua para legitimar os interesses da classe dominante. Apple (2006) identifica três características básicas da ideologia que são: 1 - a justificação da ação e sua aceitação; 2 – conflito de poder e 3 – retórica.

Apple (2006) se distingue, também, de Tyler na medida em que afirma que a seleção do conjunto de conhecimentos (tal qual acontece nos moldes tradicionais) não é neutra, científica, desinteressada. A seleção está permeada por relações de poder. Alguém ou alguns possuem o poder de acrescentar, retirar, substituir no currículo o que melhor lhe aprouver. Fatos que requerem questionamentos como: O que merece ser deixado como herança na educação das novas gerações? Quem tem o poder para fazer essa escolha? O que deve ser privilegiado? O que tem que ficar de fora? Por quê?

Apple (2001 A; 2001 B) discorda também de Bourdieu e Passeron (1975) no tocante à reprodução feita pela escola. A escola, também produz conhecimento, embora, em sua concepção, seja um conhecimento técnico, articulador da sociedade capitalista na medida em que reproduz a cultura e as classes sociais.

Endossando essa posição, Giroux (1997) entende currículo como o local onde se produzem significados sociais e onde são construídos os valores culturais ligados, sobremaneira, às relações de poder e desigualdade, constantemente contestados e disputados. Assim sendo, para ele, a pedagogia só faz sentido se for uma pedagogia cultural. Ele tenta se afastar do marxismo ortodoxo direcionado para as relações de classe, para contemplar, também, as relações de raça/cor e gênero. Se apóia nos teóricos da Escola de Frankfurt para superar as teorias reprodutivistas.

Ao lado de Apple, Giroux foi um dos teóricos mais lidos entre os estudiosos brasileiros. Com a tradução de suas obras, os professores puderam ter acesso ao pensamento que lhes era contemporâneo sobre currículo. Contudo, logo perceberam a falta de aplicações práticas ou metodológicas, pois viam demasiadamente otimista a condição dos professores como intelectuais transformadores. Os professores precisavam primeiro, transformar suas condições de trabalhadores explorados pelo sistema para depois implementarem as mudanças sugeridas. Esse processo foi popularizado como transferência educacional, que Moreira (1990) argumenta não ter sido um processo de cópia, mas uma adaptação às tendências curriculares discutidas no cenário educacional internacional (MOREIRA, 1990).

São duas as influências marcantes na teoria de Giroux (1997), a primeira é a de Paul Willis na obra *Aprendendo a ser trabalhador*, em 1991, na qual desenvolve a categoria resistência. Ele busca em Habermas o conceito de esfera pública associando-a ao funcionamento da escola e do currículo, no qual os sujeitos precisariam ter uma voz ativa na contestação das relações de poder. A segunda referência é Paulo Freire. (SILVA, 2010). Giroux e Freire possuem pontos convergentes em suas teorias (FREIRE, 1987; MOREIRA, 1990; GIROUX, 1997; SAVIANI, 2003). Ambos, constroem seu pensamento sobre a cultura popular e vêem nela a resistência ao sistema capitalista opressor e vêem no currículo a possibilidade de uma ação social politizada.

No momento em que as teorias críticas chegam ao Brasil se dá o embate educacional entre os conteudistas, representados por Demerval Saviani e seus orientandos, dentre os quais se destacam Guiomar Namo de Melo e os educadores populares liderados por Paulo Freire, à época o único teórico brasileiro conhecido internacionalmente. Freire (2001) entende cultura como uma contribuição que os homens dão à natureza e na consequência de sua ação transformadora estão as relações estabelecidas.

Por outro lado, o início da década de 1970 é marcado pelo fim do consenso teórico e metodológico entre os sociólogos ingleses e americanos. Os primeiros buscam independência em relação ao funcionalismo dos segundos. A disciplina de Sociologia da Educação passa a integrar os cursos de formação de professores na Inglaterra. O que provoca uma reviravolta no pensamento inglês, pois até então, os sociólogos estavam preocupados com a relação entre a organização da escola e as origens sociais da inteligência para determinar as desigualdades educacionais (SILVA, MOREIRA, 2001). O que não representava uma questão de politização das massas, mas visava garantir maior eficiência. A Sociologia na Inglaterra era considerada empirista e estatística e não se preocupava em questionar a natureza e o papel do currículo escolar.

O principal marco dessa mudança foi *Knowledge and Control: New directions for the Sociology of Education - Conhecimento e controle: Novas direções para a Sociologia da Educação* (tradução nossa) de Young, publicado em 1971, no qual ele estabelece relações entre os princípios de organização, os interesses presentes e o prestígio das disciplinas. Sua análise é inspirada em Karl Marx (1818-1883), Weber e Durkheim e afirma que mexer na organização é mexer no poder. Além do texto escrito por Young, a obra reunia, artigos de outros teóricos da Universidade de Londres.

Por hora, destacamos, também, a presença do sociólogo e linguista britânico Basil Bernstein (1924-2000). Em seus estudos posteriores, ele trabalha com as categorias de

classificação e enquadramento para relacionar poder e controle na aprendizagem das posições de classe. Segundo ele, as pessoas aprendem um determinado tipo de código cultural, através do currículo, pelos processos de classificação e enquadramento. Elas aprendem uma posição na sociedade.

A classificação é a forma de transmissão que pode ocupar áreas do conhecimento de forma isolada ou interdisciplinar – a forma como o currículo está organizado em disciplinas que podem ser multidisciplinares ou interdisciplinares (Zabala, 2002), enquanto o enquadramento é o controle desse processo. A escola (e o currículo) da forma como estava organizada era responsável pela classificação e enquadramento, portanto, do controle social e tinha uma atuação ideológica: era uma pedagogia invisível.

A Sociologia do Currículo busca fazer conexões entre a seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e a distribuição de recursos econômicos e sociais mais amplos; entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder. Assim, o currículo teria que refletir as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados, romper com a estratificação e o prestígio existentes nos campos de conhecimentos e ajudar a construir uma nova sociedade. A Nova Sociologia da Educação (NSE) influenciou consideravelmente até o início da década de 1980, depois cedeu o espaço para o ecletismo e se dissolveu em perspectivas analíticas e teorias pós-modernas (SILVA, 2010).

Até agora falamos de currículo como documento, mas o currículo, depois das teorias críticas, ganhou conotação de atos, de prática, de oculto. Outra categoria que ganha relevo dentro das teorias críticas é justamente, o de currículo oculto. O termo inicialmente teve uma definição funcionalista e se desenvolveu baseado em análises da escola capitalista americana de Bowles e Gintis, esteve presente na noção de ideologia de Althusser como a que é expressa e aprendida e foi utilizada também no período inicial da teoria de Bernstein (SILVA, 2010).

Em geral, para as teorias críticas, o currículo oculto é o que não está no currículo oficial e que contribui para a produção de comportamentos indesejáveis, atitudes e orientações para a manutenção do *status quo* capitalista, pois ensina o conformismo ou, ainda, o fatalismo capitalista. Na visão de Santos (2008), obediência, individualismo, nacionalismo, ensinam a ser homem, a ser mulher, a ser disciplinado, regulando, assim, identidades.

Na perspectiva desses autores é preciso revelar o currículo oculto para que ele possa perder sua eficácia. Através das teorias críticas, outras categorias passam a explicar a definição de currículo. Dentre elas, para o estudo do currículo do Curso de Pedagogia no Brasil e na Universidade Federal do Maranhão, aquelas que servirão de base para nossa análise serão ideologia, cultura e poder.

O que nos leva a concluir que o currículo é uma abstração criada por quem está no poder que legitima determinado significado, impondo-o à experiência de todos na sociedade (isto é, ideologia como significado imposto). É o que acontece com o currículo. Um conjunto de conhecimentos (uma parte da cultura) que é selecionado por quem exerce o poder, legitimado pelo sistema de representações cujo significado é imposto à sociedade como verdade, como versão oficial.

Assim, as teorias tradicionais centram seus esforços na organização e estruturação dos currículos adequando-os às necessidades da sociedade capitalista para manter o *status quo*. Por outro lado, as teorias críticas se opõem a esse modelo por acreditarem que o currículo da forma como está organizado pelas teorias anteriores precisa ser questionado, pois envolve relações de poder que beneficiam apenas uma parte da sociedade, a classe dominante. O mecanismo utilizado na reprodução e produção da desigualdade é o currículo que esconde os interesses da classe dominante. Assim, a seleção e a organização do currículo, do ponto de vista crítico, escondem interesses, impõe significados, legitima culturas, manipula discursos, regula práticas e disciplina identidades (SILVA, 2010).

2.1.3 A ruptura epistemológica das Teorias pós-críticas

Através das teorias pós-críticas que serão descritas a seguir, as questões que envolvem cultura e identidade, a partir das relações de poder, ganham um destaque especial, pois é nesse momento que elas são questionadas levando em consideração a problemática discutida pelas teorias críticas. Ademais, são elas que inscrevem a construção na identidade em uma perspectiva cultural.

Quando analisamos o conteúdo das teorias pós-críticas verificamos que elas buscam se distanciar dos conceitos fechados e monolíticos e que a despeito de tais concepções, na pós-modernidade emerge uma possibilidade de currículo como configurador da prática no qual, professores e alunos são levados a se questionarem sobre a qualidade dos conhecimentos aprendidos na academia, cujo eixo central parte da cultura dos envolvidos, como requisito para uma perspectiva multicultural do currículo. Essa é uma característica que está presente nas categorias que ora estudamos. Dentre as correntes que integram as teorias pós-críticas, destacamos: Pós-modernismo, Multiculturalismo, Estudos Culturais, Estudos étnico-raciais,

Estudos Feministas, Teoria *Queer*, Pós-colonialismo e Pós-estruturalismo segundo classificação feita por Silva (2010). Vejamos sinteticamente cada uma delas:

O **Pós-modernismo** é um movimento intelectual, originário da literatura e das artes que começou por volta da metade do século XX. Seu conteúdo ideológico posicionava-se contra o iluminismo. Ele representa uma mudança de época e é o que separa as teorias críticas das pós-críticas.

A escola tal qual temos hoje segue o formato da modernidade. É essa concepção de educação que é problematizada pelo pós-modernismo. Para seus representantes, a modernidade comporta as grandes narrativas, expressões da ânsia por domínio e controle da natureza para elaborar teorias e explicações abrangentes e generalizantes, ou seja, questiona a racionalidade da perspectiva iluminista que vigora durante a Modernidade.

O sujeito moderno é centrado e o pós-modernismo contribui para descentrá-lo de sua razão e do centro do conhecimento. Enquanto a modernidade afirma, a pós-modernidade interroga. Além do mais, a pedagogia crítica é vista como continuidade da tradicional, pois continua a separar ciência e cultura à medida que a emancipação desejada não questiona o fundacionalismo moderno (SILVA, 2010). Assim fica justificada a divisão feita neste estudo.

Para McLaren (1999), as identidades copadronizadas envolvem articulações entre aspectos materiais e semióticos que se ligam às práticas sociais mais amplas. Ele critica as teorias pós-modernistas, acusando-as de esquecerem as relações capitalistas que oprimem e exploram em seus discursos sobre o significante. Ele, ainda, distingue o pós-modernismo lúdico daquele que, para ele, é de resistência.

O **Multiculturalismo** se originou nos Estados Unidos, através do questionamento dos currículos universitários. Eles foram acusados de privilegiar os grupos dominantes e a cultura branca, masculina, européia e heterossexual. O cânon literário, estético e científico do currículo tradicional foi duramente criticado pelos grupos que foram excluídos desse padrão.

Trata-se de um movimento reivindicatório dos grupos raciais e étnicos que foram historicamente dominados nos países do hemisfério norte. A discussão antropológica subsidia esse impulso que busca questionar as formas de opressão e resistência de culturas, raças e etnias que ocupam o mesmo espaço daquelas consideradas dominantes.

McLaren (1999) identifica cinco tipos de multiculturalismo: o conservador, que pode ser localizado nas teorias evolucionistas, no imperialismo cristão e no darwinismo social. O humanista liberal, que assume a existência de uma igualdade intelectual entre raças. O liberal de esquerda, que ignora a diferença como uma construção histórico-social e a vê como essência. O crítico, que destaca a importância da língua e da representação na construção do

significado e identidade. E o de resistência, que entende a diferença como um produto histórico e cultural de poder e ideologia.

Com o multiculturalismo percebeu-se que as desigualdades entre as pessoas não se davam apenas em âmbito material ou econômico. As desigualdades de classe foram acrescentadas as noções de gênero, raça, etnia e sexualidade. As diferenças entre os homens e mulheres passaram a ser analisadas sob diferentes enfoques, o que proporcionou amplo debate sobre as questões que envolvem a identidade e a diferença. A compreensão sobre aquilo que somos em relação ao que não somos é construída a partir do multiculturalismo.

Ademais, uma política cultural deve fornecer recursos para questionar as relações existentes, para defender as formas contra-hegêmônicas. São as relações de classe, raça e gênero que estruturam a economia. A pobreza é originada nas relações sociais e econômicas (APPLE, 2000). Cabe, então questionar se elas estão sendo mantidas nos cursos de formação de professores, com especial ênfase no de Pedagogia, e por quê? Uma política cultural deve estar comprometida com esta questão, é o que pressupomos.

Com isto, entendemos que o currículo para se pretender multicultural não pode se resumir a favorecer apenas a tolerância e o respeito. Embora essas duas categorias sejam importantes para a convivência harmônica entre as culturas, é preciso, por outro lado, analisar os processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de poder, que geram a desigualdade social, a opressão cultural e a invisibilidade de grupos considerados minoritários. Entendemos, também, que o currículo escolar, seus discursos e práticas estão envolvidos na base desse processo.

Por outro lado, a origem cronológica dos **Estudos Culturais** pode ser atribuída a 1964, com a fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham na Inglaterra, que implantou e formalizou a utilização do termo. Até então, a cultura era considerada como aquela representada pelas obras clássicas da literatura e das artes. Predominava, portanto, uma visão elitista e burguesa de cultura sendo, com isso, um privilégio que poucos tinham acesso. Tal visão não combinava em nada com o ideal de democracia que se desejava formar (SILVA, 2010).

Essa concepção de cultura só viria a mudar com a publicação de *Culture and Society* – Cultura e Sociedade (tradução nossa) por Raymond Williams, em 1958, que fornece o conceito contemporâneo de cultura e que passou a ser utilizado pelo Centro e *Uses of Literacy* – Usos da Cultura (tradução nossa) de Richard Hoggart em 1967. Esse movimento surge juntamente com o pós-estruturalismo e o pós-modernismo e recebe influência do feminismo, o que o levou a considerar em suas análises a subjetividade, a política e o gênero.

Cultura passa a significar o modo de vida global de uma sociedade. Essa definição incluiu a cultura popular, a cultura operária e a cultura de massa (BOSI, 2008). Uma das primeiras manifestações dessa tendência foi a mudança de metodologia utilizada para analisar as culturas suburbanas na Sociologia. As pesquisas etnográficas somaram-se as interpretações textuais, da Literatura, principalmente, das propagandas de televisão. Atualmente, podemos considerar que os Estudos Culturais influenciaram, também, os Estudos de Mídia e Comunicação, a Linguística e a História. Sua referência, como citado, são os estudos britânicos e tem como objetivo as relações entre as posições epistemológicas e a teoria cultural, por isso não possuem definição exata. Além do mais, eles não pretendem ser uma disciplina acadêmica.

Ademais, por representarem uma insatisfação com os limites das disciplinas existentes é que os Estudos Culturais permitem ver a cultura e o currículo como campo de luta pela significação e pela identidade, ambos, profundamente, envolvidos em relações de poder (ESCOSTEGUY, 2006; JOHNSON, 2006; HALL, 2009 A). Por isso, seu estudo é pertinente, porque entre as categorias trabalhadas pelos Estudos Culturais envolvem a pedagogia e a identidade.

Apesar do sentido antropológico de raça ser um conceito desconstruído por Boas (2007), como mencionado anteriormente, utilizaremos este termo em virtude de estar presente em toda a teoria crítica do currículo.

As teorias críticas se concentraram inicialmente nas questões de classe. No entanto para o debate pós-crítico, as desigualdades e o poder não se restringem a elas. Por isso avançaram para as relações de gênero, raça e nacionalidade. Inicialmente, essas teorias concentravam seus debates em torno do acesso à educação, deixando para segundo plano a questão central do currículo: o conhecimento que estava sendo veiculado. Em contrapartida, as teorias pós-críticas, influenciadas pelas análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais, incluem as questões raciais na análise o que favoreceu o desenvolvimento dos **Estudos étnicos e raciais**. A identidade racial e étnica ganha conceitos próprios e se torna uma questão de saber e de poder. MacLaren (1999) e Apple (2001 C) se dedicaram ao estudo de raça nos Estados Unidos e verificaram que a democracia cria um sujeito indiferente, sem raça, sem etnia, sem gênero, no qual o conceito de “branquidade” se torna invisível e sem restrições. Para Apple (2001 C), raça é uma construção que tem sua dinâmica própria e que adquire poder quando é ocultada.

Se considerarmos a simples descrição e celebração da diversidade cultural como finalidade de nossas práticas pedagógicas corremos o risco de não entendê-las como processo

relacional histórico e discursivo construído sobre a diferença. Nossa compreensão não atingirá o cerne das relações entre conhecimento, identidade e poder.

Os **Estudos feministas** concentram sua análise na categoria gênero usada pela primeira vez pelo psicólogo John William Money (1921-2006) em 1955, com a finalidade de designar os aspectos sociais do sexo. Inicialmente, esse termo estava restrito ao uso gramatical apenas, e designava as diferenças sexuais. Com as teorias críticas, o gênero começou a fazer parte da análise sobre a desigualdade. Assim, seu conceito evoluiu em relação a uma conotação social que extrapolava as dimensões biológicas. E Lacan fornece uma contribuição valiosa ao feminismo devido o seu pioneirismo em sentir a necessidade de uma identidade sexuada (WOODWARD, 2009). Por outro lado, Scott (1998) percebe que a categoria gênero vai mais além, ela é um componente intrínseco às relações sociais como uma forma de entender as relações de poder.

No Brasil, a utilização do termo gênero ocorreu no final da década de 1980.

O gênero passou a ser uma categoria constituinte da identidade e com a sua utilização foi possível modificar a relação entre capitalismo e patriarcado e, esse por sua vez, incidiu consideravelmente sobre a teorização curricular. Sua trajetória é semelhante à de classe, pois uma de suas primeiras preocupações era com o acesso que as mulheres tinham à educação. Além da desigualdade social entre os sexos, foi possível enxergá-la em termos escolares e curriculares. Depois da teorização de cunho feminista, questionaram-se os critérios utilizados na organização curricular que privilegiavam o sexo masculino. Percebeu-se com isso que os currículos estavam divididos por diferenças sexuais. O currículo foi considerado masculino por adotar uma epistemologia cuja concepção separa sujeito do objeto do conhecimento, semelhante, portanto, aquela predominante na ciência moderna. Havia, assim, disciplinas direcionadas ao público masculino e outras que competiam às mulheres desenvolver. Uma pedagogia diferenciada para os sexos implicava na formação de estereótipos culturais e profissionais (LOURO, 2010).

Com a influência da Psicologia, o magistério se associou à maternidade. Inicialmente como uma forma de preparo para o casamento e, posteriormente, para suprir a sua ausência. Boas mulheres deveriam ser boas educadoras para que fossem mães exemplares. O afeto materno era essencial à pedagogia e à aprendizagem. Eram essas as identidades produzidas, adequadas ao contexto cultural que se delineou no início do século XX. As disciplinas que estavam com prestígio nesse momento eram a Psicologia, a Puericultura (conjunto de meios que visam assegurar o perfeito desenvolvimento físico, mental e moral da criança) e a

Higiene. Percebemos a inclusão dessas disciplinas no primeiro formato de currículo do Curso de Pedagogia no Maranhão (LOURO, 2010).

A **Teoria Queer** surgiu nos Estados Unidos e na Inglaterra após o movimento feminista para contestar a estabilidade das identidades e para demonstrar que tanto a identidade sexual quanto a identidade de gênero são histórica e socialmente construídas (SILVA, 2010). Portanto, ambas, não são fixas em torno de uma essência. Esse movimento sofreu a influência direta do pós-estruturalismo ao entender a identidade como performática, ou seja, é definida pelo que fazemos. E se mostra como uma alternativa epistemológica à problematização e contestação dos discursos sobre as identidades sexuais e de gênero.

Como avanço em relação à problematização dessas questões no Maranhão, podemos citar a Resolução nº 242/2010 do Conselho Estadual de Educação que determina que as instituições de ensino público e privado do Sistema Estadual de Ensino incluam o nome social de travestis e transexuais nos seus registros internos com vistas à inclusão social, o combate à homofobia e ao preconceito com essas pessoas em termos educacionais.

O **Pós-colonialismo** analisa as relações de poder entre nações. Para isso ele considera a história da expansão territorial européia desde o século XVI. Influenciou, sobretudo, a literatura através das narrativas de construção do Outro colonial. As versões sobre a origem desse movimento são contraditórias. Dentre os autores pós-coloniais da contemporaneidade podemos citar o professor indiano Homi Bhabha, que vê no cruzamento entre espaço e tempo a possibilidade de produção de diferenças e identidades. A noção de “entre-lugares” é, senão, reflexo da sobreposição e deslocamento da diferença. Esse processo inclui a linguagem e seus efeitos sobre diferença, produzidos performativamente (Bhabha, 1998), como a teoria sobre o Orientalismo criado para representar o Outro a partir de uma perspectiva de representação colonial (Said, 2003) que está no centro das relações de saber-poder.

As questões problematizadas por essa corrente ganham destaque no contexto atual porque o colonialismo, além de ter influenciado a ciência moderna (cujo declínio foi evidenciado no capítulo anterior) busca consagrar uma identidade nacional cunhada, segundo a visão do sociólogo polonês Bauman (2005), sobre o ideário do Estado-Nação em uma modernidade que se tornou líquida.

Desta perspectiva podemos considerar como ambíguas a identidade dos refugiados e dos migrantes. Essa seria uma identidade de fronteira, uma identidade diaspórica (HALL, 2009 B). Na verdade, o que deve ocorrer é o descentramento do Ocidente. Hall (2006) apresenta as conseqüências de uma cultura nacional, tais como, padrões de alfabetização,

única língua, cultura hegemônica e instituições culturais nacionais. Ele não acredita que a ideia de nação como uma identidade cultural unificada possa prevalecer nos tempos atuais.

O **Pós-estruturalismo** surgiu nos Estados Unidos e é representado pelos filósofos franceses Michel Foucault (1926-1984), Jacques Derrida (1930-2004), Gilles Deleuze (1925-1995), Félix Guattari (1930-1992), Julia Kristeva e o psicanalista, também, francês Jacques-Marie Émile Lacan (1901-1981), o pós-estruturalismo questiona o estruturalismo lingüístico moderno de Ferdinand de Saussure que vigorou nas décadas de 1950 e 1960. Saussure se dedicava ao estudo das regras da formação estrutural da linguagem. Ele influenciou a Linguística, a Literatura, a Antropologia, a Filosofia e a Psicanálise. Assim, podemos citar como exemplo a Antropologia Estrutural de Claude Lévi- Strauss (1908-2009) na análise dos mitos. Contudo, umas de suas obras mais representativas é *Tristes Trópicos* (1957). Ela foi escrita abordando os grupos indígenas e a sociedade paulista, quando da sua passagem pelo Brasil entre 1935 a 1939 para lecionar Sociologia na recém-criada Universidade de São Paulo (LÉVI-STRAUSS, 1985). Ela é representativa, também, de uma visão eurocêntrica e colonialista a respeito dos ameríndios.

Para os pós-estruturalistas como Foucault e Derrida, a verdade precisa ter comprovação empírica, por isso eles deixam de questionar o que é verdade para analisar o porquê algo se tornou verdadeiro e qual o papel do Estado nesse processo (MARSHALL, 2008). Um exemplo disso é o conceito de *différance*, criado por Derrida (1991), para afirmar que o significado não está no significante, ele é sempre adiado.

Por outro lado, Foucault (1979), analisa a categoria poder e suas relações, tornando-a móvel e fluida, pois está em toda parte e o saber está em seu interior, não é algo negativo e desafia o poder repressivo. Para ele, verdade e poder estão unidos (GORE, 2008). Pelo método genealógico, ele discrimina forças que atuam fora do Estado. Essas forças estão presentes em todas as esferas das sociedades capitalistas. Identifica no proletariado, uma das forças contra o poder de quem o exerce a exploração capitalista (FOUCAULT, 1979).

O pós-modernismo e o pós-estruturalismo rejeitam a sistematização do currículo, logo, não apresentam grande contribuição para seu estudo. Goodson (1995), por exemplo, critica as atuais teorias do currículo, considerando-as como alienantes devido à falta de implicações práticas voltadas para o diagnóstico e solução de problemas cotidianos em sala de aula. Na perspectiva pós-moderna, segundo Moore, Young (2001), falta uma teoria do conhecimento, pois abandonaram a Sociologia da Educação.

As duas últimas análises de currículo, uma marxista (crítica) e outra textualista (pós-crítica) nos fazem pensar que o currículo envolve relações de saber, poder e identidade

(SILVA, 2010). Como contribuições das teorias críticas, podemos considerar o fato de que a consciência e sua reprodução são determinadas pela atuação ideológica do currículo na reprodução da sociedade capitalista.

Contudo, quando Sacristán (2000) afirma que currículo é práxis, ele está afirmando que currículo é cultura, está na prática refletida; é comportamento, mas também abstrações. É abstrata porque envolve reflexão, subjetividades e discursos. É comportamento porque envolve prática. Voltamos à discussão dos primeiros antropólogos a respeito do desenvolvimento inicial de cultura. Os sujeitos passam a serem vistos como os autores de seus currículos, pois ele é práxis. É nesse âmbito que situamos nossa pesquisa.

Em relação às contribuições das teorias pós-críticas para nosso objeto podemos sinalizar a compreensão dos processos de dominação do ponto de vista político. Elas marcaram as identidades culturais e sociais e recolocaram o currículo no centro da sua produção. Se para os teóricos da reprodução, a escola reproduzia o sistema de classe, os códigos e as posições sociais, agora o currículo é visto como produtor de identidades culturais e sociais. E isso assinala a transição epistemológica das teorias críticas para as teorias pós-críticas.

Seu legado é inquestionável, mesmo que não tenham se esgotado. As categorias, que vão surgindo à medida que se desenvolvem as pesquisas no campo das ciências sociais possuem uma característica em comum: a ambiguidade.

Após visitarmos rapidamente as teorias que fundamentam nossas duas primeiras categorias: currículo e identidade, podemos localizá-las nas teorias pós-críticas ocupando lugar central. Por isso a concepção que embasa as duas categorias (currículo e identidade) que passarão a ser utilizadas no próximo capítulo são aquelas gestadas no interior das teorias pós-críticas.

Vimos a concepção de identidade sendo construída na filosofia, na psicologia, na antropologia cultural e na sociologia e, por último, na educação. Contudo, no próximo capítulo e tendo por base as teorias pós-críticas desconstruiremos o conceito de identidade para indicar que ela é inacabada, processual, relacional, contingencial e provisória. Que identidades essas teorias sobre currículo, sobretudo as pós-críticas, tem orientado a formar?

3 ASSUMINDO UMA POSIÇÃO: UMA (DES)CONSTRUÇÃO POSSÍVEL?

No capítulo anterior buscamos compreender a identidade sob o ponto de vista das diversas ciências. Esse recurso nos proporcionou uma visão panorâmica pela qual analisamos sua construção no interior das teorias pós-críticas que envolvem currículo e pedagogia. Neste capítulo, propomos uma visita à história do currículo do Curso no Brasil e no Maranhão pela qual articulamos as subcategorias (ideologia, cultura e poder) ao processo de construção cultural da identidade dos pedagogos.

Para efeito deste estudo, o conceito de identidade, embora não possua uma teoria sólida própria (Silva, 2009 B) deve ser considerado como posição assumida pelo sujeito (Hall, 2006; Woodward, 2009) e integrada no sistema social (HABERMAS, 1990). Adquire consequentemente caráter de fluidez num constante devir (Hall, 2009 A), ou seja, está em movimento. O que nos leva a questionar: Quem sou eu?

Para Bauman (2005) é uma ilusão tentar definir a identidade. Entretanto, é mais fácil explicar a identidade pelo que ela não é: essência, dado, fixa, centrada, imóvel, unificada, homogênea e definitiva (MOREIRA, CANDAU, 2008). Não é essência porque o essencialismo é uma característica do humanismo medieval que supõe um elemento transcendente fora da sociedade e do tempo (Silva, 2010); não é dado porque o sujeito cartesiano não condiz com a realidade contemporânea; não é fixa porque se trata de uma construção; não é centrada porque esse era o projeto do iluminismo para a sociedade moderna que é desconstruída pelas teorias pós-críticas; não é imóvel porque se movimenta entre fronteiras, é diaspórica (Hall, 2009 B); não é unificada porque é composta por inúmeros caracteres (raça, etnia, gênero, sexualidade); não é homogênea porque sofre mediações culturais e influências sociais; e, por fim, não é definitiva porque muda constantemente, está em permanente devir. Ao contrário, é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada, é construção, processo de produção e de relação.

Surgiram, então, as políticas de identidade que, se referem à nacionalidade, gênero, sexo e sexualidade, que são, por sua vez, componentes da identidade. Para essas políticas, identidade e diferença são inseparáveis porque as diferenças são construídas socialmente e historicamente no seio das relações de poder. Por isso é tão importante questionar os currículos para verificar que relações de poder estão inscritas neles e que fazem com que haja uma homogeneização cultural. Como reação aos ditames da cultura dominante, é que os movimentos sociais como o feminismo começaram a contestar a construção cultural dessas

identidades. Assim, foram disseminadas as políticas de identidade para as mulheres, para os negros, entre outros, com vistas a afirmação da identidade desses grupos (WOODWARD, 2009).

A identidade busca sempre uma definição, uma posição e um pertencimento. A começar pelo nome: Quem sou eu? Ser isso ao invés daquilo. É difícil imaginar uma resposta que não leve em conta a necessidade de uma escolha entre identidades diferentes. Cada escolha implica opção por uma subjetividade diferente, por um significado diferente e por uma representação simbólica diferente. A identidade é inventada e não descoberta. É preciso começar do zero ou fazer escolhas, lutar por ela e protegê-la (BAUMAN, 2005).

Cada escolha implica uma inclusão e uma exclusão. Quando afirmamos ser algo, excluimos uma série de possibilidades. Por exemplo, afirmar uma nacionalidade significa excluir todas as outras (SILVA, 2009 A). É preciso, então, poder para selecionar o que está incluído ou não nos modelos legitimados pela cultura dominante, entendida como aquela que impõe e legitima seu sistema simbólico, suas formas de representação, com determinadas subjetividades e identidades a serem copiadas. Quem tem o poder de representar, tem o poder de definir a identidade.

Se ampliarmos esse exemplo para os licenciandos em Pedagogia, teremos jovens que também fazem escolhas diante dos discursos do currículo. Jovens que, embora, possuam a mesma designação de “pedagogos”, podem negociar seu campo de atuação profissional, o diferencial de sua formação. Essas negociações estão sempre sendo revistas e ampliadas.

A identidade que assumimos marca nossa posição (WOODWARD, 2009). Por esta afirmação entendemos que ninguém é obrigado a assumir uma posição que consistirá em sua identidade. Se há relações de poder, é porque ele não é unilateral, implica também o poder da resistência, da adequação e da negociação. Assim as identidades são o tempo todo contestadas e negociadas.

Por isso, é que problematizá-las no currículo escolar compõe uma gama ricamente diversificada de experiências. Rotulá-las ou simplesmente invisibilizar sua importância significa empobrecer politicamente as práticas pedagógicas. Quando se rotula um aluno (Apple, 2006) se está utilizando um conceito de performatividade, porque existe a possibilidade de repetição desse signo para que o rótulo se fortaleça (DERRIDA, 1991). A repetição do rótulo permite sua citacionalidade, ou seja, permite transportá-lo para outros contextos. Para Butler (1999) essa repetição deve ser interrompida e questionada.

As identidades possuem sentido que lhes é atribuído pela linguagem e pelos sistemas simbólicos. Através desses dois aspectos, se torna possível representá-las. A representação

depende do significado atribuído (WOODWARD, 2009; PEDRA, 1997). As diferenças distinguem as identidades. Essas identidades são classificadas de acordo com a representação e a significação, frutos da construção simbólica e discursiva, são também, históricas e sociais. Isso sugere uma noção de movimento, de flexibilidade, pois os significados além de subjetivos são variados.

O currículo é sempre representação de algo ou alguém. A forma como as identidades são representadas no currículo se estabelecem através das relações de poder. Cada modelo de currículo encerra em si um projeto de identidade. Além disso, os teóricos críticos e pós-críticos perceberam que o currículo modelava e disciplinava as identidades.

Assim, é importante questionar que tipo de identidades os currículos estão ajudando a formar? Para responder a essa questão, é preciso considerar as falas dos alunos, seus comportamentos, sua subjetividade e sua cultura.

3.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL: DISCURSOS, PRÁTICAS E SABERES

Todo curso de formação possui o objetivo de preparar determinado profissional. Tendo em vista esse objetivo, entendemos que o currículo é ferramenta indispensável para que esta seja alcançada com êxito.

Nele estão as representações, os discursos, os saberes, as práticas do tipo de profissional a ser formado. Sabemos que o currículo não se reduz a isto, porque como recorte da cultura, ele envolve relações de poder entre classes, raças, etnias, gêneros, sexualidades além de ser posto em prática por docentes e discentes.

A operacionalização do currículo de qualquer curso, modalidade ou nível é fundamental para a construção das identidades culturais, pessoais, sociais e profissionais. No entanto, nosso recorte epistemológico privilegia a identidade do/a pedagogo/a. Isso, não significa, porém, que abandonaremos as teorizações feitas nos outros campos sobre as demais formas de identificação. Em nossa análise, buscaremos relacioná-las da melhor forma possível.

O currículo é fundamental na formação de qualquer profissional, pois nele está projetado que profissional será esse, como irá atuar e o que ele precisa saber. É ele que irá conferir a identidade profissional aos licenciandos. Assim, a identidade de pedagogo se torna

modelo de identificação social. O conhecimento é sancionado pelo diploma que separa o profissional do leigo (TARDIF, 2000).

A noção de identidade profissional está atrelada à compreensão de que o trabalho é necessidade humana, por isso precisamos fazer escolhas, tomar posições em relação ao tipo de ocupação que exerceremos ao longo da vida. Doravante, assumir a responsabilidade pelo nível de empregabilidade remete as pessoas a uma série de transformações, avanços, recuos, conflitos, compromissos, riscos e negociações, muitas das quais presentes do currículo.

A identidade, de uma forma geral, se refere, preferencialmente, a pertencimentos (Dubar, 2005; 2009). Assim, quando uma pessoa ingressa no curso (independente da forma de entrada), ela assume para si e para os outros o seu pertencimento a determinado grupo profissional. Ela assume posição em que são feitas uma série de negociações que afetarão sua pessoa por inteiro.

No encontro entre todas essas esferas que compõem a identidade de toda pessoa é que acontecem as negociações, é justamente nesse campo de luta que se originam os confrontos entre discursos, práticas e saberes. Muitas vezes, esse confronto acontece entre a formação recebida e a sociedade mais ampla. Por exemplo, partindo do pressuposto de que no currículo está intenção, projeção para a identidade, quem poderá garantir que essa irá corresponder (em exata medida) às necessidades voláteis do mercado de trabalho?

Segundo Dubar (2005), o momento de confrontação com o mercado de trabalho representa momento de crise para a identidade profissional, porque é nele que o profissional tem que enfrentar os desejos e os receios de reconhecimento em um contexto novo, de acesso desigual e complexo de poder. É o momento em que vale mais a venda da imagem de si do que o diploma ou da escolha da profissão.

Em nosso caso, imaginemos, por exemplo, um pedagogo ou pedagoga que nunca tenha tido uma experiência significativa com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Além dos conteúdos de sua formação, das esparsas experiências dos estágios durante o curso e da própria experiência que ele ou ela teve quando aluno ou aluna dessa mesma série, em que mais ele ou ela poderá se basear, para resolver conflitos entre alunos da mesma turma da forma correta?

Esse é um momento crítico e frágil, também, porque, é quando se sobressai o que se sabe e como se pratica o que se sabe. Por isso precisamos saber o tempo todo que posição a identidade de pedagogo/a ocupa nos campos de trabalho, emprego e formação. Assim, saberemos se o currículo do curso está aberto ou não às perspectivas multiculturalistas, por exemplo. Saberemos também se os estágios estão contribuindo para a superação da dicotomia

teoria-prática. E, para isso, não precisamos idealizar um currículo mágico que resolva todos os problemas de uma só vez com esta ou aquela disciplina.

Deteremos-nos agora nas questões culturais que determinam a identidade profissional do/a pedagogo/a. Para isso precisamos responder a indagação que segue: Que discursos, práticas e saberes a cultura do Curso produz para que o currículo forme determinada identidade profissional? Pois bem, analisemos essas questões no contexto nacional e local respectivamente.

3.2 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO/A PEDAGOGO/A NO BRASIL

Quando denominamos “a construção cultural da identidade” não tivemos a intenção de isolar nosso objeto de estudo. Entendemos que para chegarmos de fato a uma construção cultural precisamos buscar na economia, política, ideologia, religião, entre outros. os caracteres que fazem com que o cultural seja de fato cultural. Entendemos, também, que esse processo não se dá dissociado das outras esferas da vida humana, pois não é puramente mental, mas acontece na mediação com os outros e com a sociedade de uma forma mais ampla.

Buscamos compreender que esse, além de tudo, é processo lento que acontece ao longo de uma vida e ao longo de gerações. E a forma mais eficaz que as sociedades já encontraram para manter viva e atual todas as suas construções culturais é a educação.

Neste trabalho nos debruçamos sobre um tipo específico de educação: a educação profissional dos pedagogos da Universidade Federal do Maranhão.

E para nortearmos este estudo, escolhemos duas questões que buscaremos responder. Que forças fazem com que o currículo do Curso de Pedagogia aja para produzir identidades sociais? Como essas forças atuam para que o currículo seja o que é e produza os efeitos que produz?

A partir da teorização apresentada é que analisaremos o desdobramento do currículo do Curso de Pedagogia e a construção cultural da identidade do/a pedagogo/a com uma análise da identidade. Utilizaremos para isso três subcategorias que nos ajudarão a entender como acontece esse processo. São elas: ideologia, cultura e poder. Estas produzem discursos, direcionam práticas e determinam saberes. Buscamos compreender a construção cultural da

identidade profissional cruzando essas três dimensões: o que se fala, o que se faz e o que se sabe.

Se levarmos em consideração a história educacional brasileira, perceberemos que boa parte da ideologia criada se deve a Portugal. A pouca importância dada à universidade, à educação, à pesquisa e à cultura são características do período Colonial e do Império (AZEVEDO, 1996)

Na cultura profissional que se desenvolveu no Brasil, as carreiras que mais se sobressaíram foram: a carreira de advocacia e a de medicina. O anel de rubi usado pelos bacharéis de direito (referência judaica), até hoje, representa status social, prestígio social e político (AZEVEDO, 1996). De forma que os pais manifestam ojeriza ao saberem que seus filhos não são atraídos pelas duas carreiras citadas. É fala corrente nas famílias que possuem filhos pequenos “meu filho vai ser doutor”, ou seja, são duas identidades que guardam essências eternas de prestígio, status e poder. Parece descontentar os pais, o fato de que seus filhos prefiram outras profissões oriundas das ciências sociais, como a pedagogia ou das ciências humanas, como as artes em geral. Evidência ainda mais fortalecida pelas instituições privadas de ensino que, em seus currículos privilegiam os caminhos outrora citados.

Nas primeiras décadas do penúltimo século, ocorreu a passagem de um modelo agrário-comercial-exportador dependente para um modelo capitalista-urbano-industrial. Concomitante a este, deu-se um processo de modernização da educação e do ensino, no qual ambas ganharam um novo papel social, o de reconstrução social, baseada principalmente no ideário liberal e na pedagogia do norte-americano John Dewey.

Embora, insuficiente para impedir a implantação do modelo hegemônico dos Estados Unidos, a Pedagogia Nova difundida, principalmente por Anísio Teixeira (1900-1971), fomentou na década de 1920 movimentos de luta e de organização dos profissionais da educação (BRZEZINSKI, 1996). A partir da década seguinte, é que emergiu no Brasil a preocupação pela formação de professores. Como os cursos normais já ofereciam a formação dos professores primários, a formação de professores secundários, em nível superior, só se materializou em 1931, pela ampliação das funções do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo.

Instaurou-se na educação uma instabilidade filosófica entre duas versões distintas: a da educação confessional, particular, católica e a da educação laica pública. Essas duas tendências influenciaram, sobremaneira, a legislação educacional dos anos 1930 a 1950. Um exemplo é a Constituição Federal de 1934.

Esse também foi o período de criação e sistematização do Curso de Pedagogia. Como foi organizado e composto seu currículo? Que identidade ele formava? A primeira preocupação voltou-se para os saberes que deveriam constar no currículo de formação desse novo profissional.

Quando da ocasião de sua criação normalizada pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, o currículo do curso estava organizado em três séries e mais um ano de curso de didática. A primeira série oferecia as disciplinas: Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação e Psicologia Educacional. A segunda série apresentava: Psicologia Educacional, Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação e Administração Escolar. Para a terceira série foi previsto: Psicologia Educacional, Educação Comparada, Filosofia da Educação, História da Educação e Administração Escolar. No curso de Didática, aos bacharéis e licenciandos, seria oferecida Didática (Geral e Especial), Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação, no entanto, o bacharel em pedagogia cursava apenas as duas primeiras disciplinas.

Com o currículo organizado dessa forma, entendemos que a formação dada aos licenciandos tinha caráter humanístico, positivista e técnico, pois se privilegiava a formação técnica em detrimento da docência.

Apesar do ideário liberal que concebia a educação como redentora da sociedade, o curso de pedagogia começou a preparar professores para atuarem tanto em nível médio (curso normal) quanto em nível pós-normal (superior) com duração de três anos, inferior aos demais, como por exemplo, medicina. E, ainda, apresentava a formação específica para o magistério em um outro curso como se fosse um anexo, ou seja, o bacharel precisava cursar mais um ano de didática para ser também licenciado, o conhecido “Esquema 3 +1”.

Essa estrutura não previa a pesquisa, como componente de reflexão sobre a prática, o que deixava os discentes à margem da elaboração das diretrizes educacionais (FRANCO, 2002). Exemplo foi a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP pelo Ministério da Educação em 1938. Este órgão desenvolveu pesquisas sem nenhum tipo de convênio com as Universidades (SOARES, 1984).

Entretanto, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP financiou as primeiras publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, a partir de 1944 e de livros-texto, bem como promoveu cursos sobre currículo. O conteúdo curricular desses primeiros cursos voltava-se para as áreas de supervisão e planejamento destinados a

especialistas latino-americanos (MOREIRA, 1990). O que na prática, representava que o currículo, entendido nesse período como rol de conteúdos, não poderia ser discutido entre professores e alunos e, assim, se tornavam meros executores, em última instância, do que era decidido verticalmente. Silêncio aos educadores.

O primeiro livro-texto brasileiro sobre currículo foi publicado em 1955, intitulado *Introdução ao estudo da escola primária* de autoria do sociólogo brasileiro João Roberto Moreira (1912-1967) cunhado em ideias progressivistas. Dentre todas as discussões a respeito do enfoque curricular do INEP, registra-se sob a visão do autor, a busca por uma personalidade perfeita, o que indica que a identidade da criança deveria ser modelada tendo como finalidade uma vida transcendental (MOREIRA, 1955).

Referente à escola pública se desenvolvem duas correntes: uma liberal pragmatista baseada na visão filosófica de Wiliam James (1842-1910), que culminou no tecnicismo pedagógico e a outra, é a visão liberal idealista baseada no socialismo que conduziu a uma concepção dialética de educação. Na Escola católica, temos o desenvolvimento de uma escola nova católica, a partir dos anos 1950, em que vigorava a filosofia de Maria Montessori (1870-1952), redimensionando-se com o Concílio Vaticano II.

A pedagogia da Escola Nova tem seu fundamento nas ideias liberais e vigorou até a década de 1960, quando cedeu espaço para a *Pedagogia do Oprimido* de Freire (1987), que valorizou, pela primeira vez, a cultura popular no processo educacional, mas o golpe militar de 1964 silenciou-a.

Por outro lado, os discursos veiculados, também, produziam identidades. Eles tinham poder para construir e destruir, dependendo da forma como era utilizado e de quem os utilizava. O discurso nomeia, atribui significados, rotula e representa. Assim, os traços culturais e as representações estão fortemente marcadas pelas afirmações e negações dos discursos e, estes, por sua vez, são perpassados por relações de poder.

Ao longo de sua existência, o Curso de Pedagogia conviveu com vários discursos. Estes, por sua vez, foram ora produtores, ora reprodutores, em prol da construção da identidade dos pedagogos e mudavam à medida que as concepções sobre currículo mudavam.

Para ilustrarmos o poder do discurso na produção de representações utilizamos três situações percebidas ao longo da história educacional brasileira. Uma que se refere a um momento vivido pelas Escolas Normais do Estado do Piauí, outra referente à reformulação do Curso de Pedagogia em 1962 em caráter nacional e a última percebida na atualidade.

Nas primeiras décadas do século XX consolidou-se a docência primária feminina no Piauí. As mulheres foram consideradas, em 1909, educadoras redentoras, mas por não serem

celibatárias tornaram-se em 1922, as responsáveis pelo caos da instrução pública do Estado. Essas representações, que vão de um extremo ao outro, foram provocadas em grande parte pelos discursos “oficiais” veiculados na época que, além de denegrir a imagem das professoras normalistas, ainda, afastou gradativamente os homens do magistério primário sob o discurso de que estes deveriam se dedicar a atividades mais lucrativas (LOPES, 2009).

Outro exemplo é o Parecer nº 251/62 de autoria do Professor Valnir Chagas (1921-2006). Nele, o discurso em torno da extinção do curso de pedagogia era claramente exposto, para o qual a principal justificativa seria “a falta de conteúdo próprio”. Mas que interesses estariam por trás deste discurso? E o que levou o currículo do curso a assumir tal configuração?

Os discursos, além de produzirem representações, ainda, criam estereótipos que, muitas vezes, se analisados com atenção, são verdadeiras falácias sem fundamentação teórica. Outro exemplo são os estereótipos criados, principalmente, pelas outras licenciaturas a respeito do Curso de Pedagogia. Segundo elas, se trata de “um curso teórico demais”. Todavia, se consultarmos o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFMA, veremos que é disponibilizado aos licenciandos sete estágios, cada um com 90 horas e 26 disciplinas optativas, que se atendidos os princípios de interdisciplinaridade, fornecerão o equilíbrio desejado entre teoria e prática.

Desse modo, por meio da análise dos discursos, das falas que rotulam e criam estereótipos para o Curso e seus licenciandos, podemos compreender que eles fazem parte da construção cultural da identidade dos pedagogos e, que, uma vez presentes no currículo formal ajudam a criar a imagem que se tem destes profissionais.

Retomando a história do currículo temos que, após vinte e três anos da criação do Curso de Pedagogia, o então Conselho Federal de Educação fixou os currículos mínimos através do dispositivo decorrente da Lei nº 4.024/61. De acordo com o mesmo deveriam ser oferecidas sete disciplinas, das quais, cinco eram obrigatórias e duas, optativas. As obrigatórias eram Psicologia da Educação, Sociologia (Geral, da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar. Houve, então uma uniformização dos currículos a nível nacional, algumas disciplinas saíram da parte obrigatória, cedendo lugar para outras. Inclusive, Administração Escolar passou à obrigatória, porque foi considerada a base da formação técnica. Enquanto que a formação para a orientação da escola primária foi relegada aos cursos pós-normais (BRZEZINSKI, 1996).

O modelo econômico implantado no Brasil, nesse período, influenciou o trabalho docente, no que tange a precarização dos salários e das condições de trabalho, o que

contribuiu para distorcer a prática pedagógica. Dentre as modificações efetuadas através do Parecer nº 252/69 (de autoria de Chagas), da Lei nº 5.540/68 e da Resolução nº 2/1969 do Conselho Federal de Educação, podemos citar a introdução da disciplina de Currículos e Programas nos Cursos de Pedagogia e a implantação das habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau, além de possibilitar, também a função de professor primário. A partir de então, o magistério foi considerado uma extensão do trabalho doméstico e adquirindo cada vez mais um caráter de ocupação complementar à renda familiar do que uma profissão de fato (SILVA, 2009).

Desse modo, percebemos que as preocupações com os currículos de formação de professores se concentraram nos “meios destinados a modernizar a prática docente” (Tanuri, 2000, p. 79), equivalente à Teoria do Capital Humano (Freitas, Biccas, 2009) que ao conferir-lhes um caráter tecnicista, principalmente, a partir da legislação, modificou o currículo do Curso de Pedagogia “fracionando-o em habilitações técnicas, para a formação de especialistas” (Ibid, p. 80) o que provocou a descaracterização da então Escola Normal. Por outro lado, o Curso de Pedagogia passou a formar tanto o especialista, quanto o professor primário e o do Curso Normal para atender a uma determinada demanda social, sob pretexto da modernização da prática docente, mas, que na verdade, representou a divisão do trabalho pedagógico. Resultante disso foi a ambiguidade tanto dos cursos de formação de professores, quanto da prática do professor.

Esses dispositivos legais descaracterizaram a natureza, o objeto e os conteúdos específicos do curso, pelo qual, não se podia definir se a pedagogia era ciência ou se era apenas um campo de aplicação para as ciências da educação, causando, sobremaneira, a indefinição da identidade dos/as pedagogos/as.

A descaracterização da Pedagogia, verificada a partir destes documentos e como conhecimento científico, contribuiu para mantê-la como reprodutora de práticas conservadoras, desvinculadas do contexto sócio-histórico e aos poucos deixou de formar o pesquisador da prática educativa (FRANCO, 2002). Enquanto esse ideal não for alcançado continuaremos sentindo falta de uma teoria pedagógica consistente.

O curso permaneceu com um currículo técnico e generalista (conforme seu currículo mínimo), oferecendo aos concludentes o diploma de bacharel sob a ocupação de “técnico da educação”. A nova exigência do Parecer pela experiência em docência para exercer as habilitações, fez com que o mercado de trabalho para o pedagogo se definisse, em detrimento das condições para ocupá-lo e da formação em si. Entretanto, devido ao currículo

fragmentado e à diversidade de profissionais a serem formados, a consequência imediata foi a não absorção pelo mercado de trabalho de todos esses profissionais (SILVA, 2006).

Com isto, analisaremos agora, o primeiro formato de currículo do Curso de Pedagogia da UFMA e suas alterações posteriores, para entender que tipo de identidade ele produzia e produz a partir da cultura, ideologia e poder que lhe são inerentes.

3.2.1 As identidades maranhenses no cenário educacional brasileiro

Em 1959 a Faculdade de Filosofia de São Luís no Maranhão iniciou suas atividades tendo seus cursos reconhecidos desde 1956 pelo Decreto nº 39.663/56. Dentre outros cursos, ela oferecia o Curso de Pedagogia cujo objetivo era habilitar o bacharel para desempenhar as funções de técnico em educação. Este era concluído com o curso de didática, ou seja, o “esquema 3 + 1” (SOARES, 1984).

De 1963 até a década posterior, o currículo do Curso de Pedagogia da então Faculdade de Filosofia da Universidade do Maranhão passou por várias reformulações, acrescentaram-se novas disciplinas, mas de uma forma geral, este atendia ao Parecer Nº 252/69².

O curso logo passou de três para quatro anos de duração. A então Faculdade de Educação - FAGED organizou o currículo do Curso de Pedagogia em 2 ciclos. O 1º correspondia aos estudos básicos, enquanto o 2º incluía uma parte comum obrigatória e uma diversificada atendendo à formação para cada habilitação; a saber, administração escolar, inspeção, supervisão, orientação educacional e magistério do ensino normal.

Em 1963 podemos dizer que o currículo se apresentava da seguinte forma: uma das primeiras disciplinas do curso, era Matemática o que evidenciava uma referência ao currículo moderno, ao paradigma iluminista, em um período em que surgiram as primeiras críticas ao modernismo. A disciplina de Fundamentos Biológicos reflete uma preocupação com os hábitos de higiene para as crianças (LOURO, 2010).

A disciplina de Psicologia Evolutiva foi oferecida, o que revelava um retorno ao psicologismo da década de 1940 e o evolucionismo do século XIX. Em todas as séries foi acrescentada a disciplina de Cultura Religiosa, porque a Universidade do Maranhão tinha

² Através deste Parecer e da Resolução nº 2/69 do Conselho Federal de Educação, foi inserida a disciplina Currículos e Programas nos Cursos de Pedagogia (VEIGA, 1989).

como mantenedora a Igreja Católica (SOARES, 1984). Acrescentaram, também, o estudo das línguas: Português, Francês e Espanhol, o que indicava a influência europeia. Aqui, verificamos uma preocupação excessiva com os saberes, por isso o currículo estava na contramão dos debates que estavam acontecendo no mundo e no Brasil.

A organização curricular dos cursos de formação profissional seguia, nessa medida, uma lógica disciplinar, contrariamente às práticas e à realidade do trabalho dos pedagogos. É preciso então, romper com essa lógica, pois ela dissocia as questões de conhecimento das questões de ação e não considera as crenças e representações anteriores dos discentes (TARDIF, 2000).

A proposta pedagógica visava à formação geral do educador, mas a formação do bacharel era, excessivamente, teórica e a do professor, mínima. Além do mais, como a disciplina de Administração Escolar fundamentava todas as outras habilitações? Frente à imposição legal, por que os educadores consentiram sem questionar a legislação tendo em vista a realidade maranhense desse período? Os pedagogos maranhenses tiveram sua identidade silenciada, gerando um descompasso com os debates nacionais a respeito do currículo de pedagogia.

A partir de 1987, o Curso de Pedagogia da UFMA passou por outras reformulações curriculares, a exemplo: a alteração do 1º Ciclo Geral, a carga horária e o regime de créditos aprovados pela Resolução nº 49/87 – CONSUN e a regulamentação do Estágio Curricular pela Portaria nº 399/89 e pela Resolução nº 37/90.

Essas mudanças incidiram, consideravelmente, nas práticas desenvolvidas no Curso. Para analisá-las vejamos o exemplo dos estágios. Sabemos que os licenciandos vão para campo, quando cumprem os créditos das disciplinas que são pré-requisito e fornecem a fundamentação teórica. Fato que, precisamos interrogar sobre o que os licenciandos fazem com a formação que recebem, com as experiências vivenciadas na escola-campo? Pois tão importante quanto estar nas escolas é voltar à classe e juntamente com o professor e os demais colegas compartilharem essas experiências que, dentre outros objetivos, servem para apoiar a formação recebida. Esse momento pós-estágio tem acontecido no Curso de Pedagogia da UFMA?

Apesar de o estágio ser uma espécie de “simulação”, é a partir dele que as opções profissionais são feitas. Uma vez na escola, os licenciandos têm a oportunidade de descobrirem o nível e a modalidade com a qual se identificam, pois é na ação que os saberes assumem significado e utilidade (TARDIF, 2000).

Ao lado da questão dos estágios, está a situação da importância dada à pesquisa no Curso. Sabemos que a origem dos cursos superiores e da Universidade brasileira está atrelada à Universidade de Coimbra. Do ponto de vista cultural, os portugueses valorizavam mais o ensino que a pesquisa como mencionado anteriormente. Ademais, os fatos políticos, econômicos e culturais ocorridos, ao longo dos anos, não favoreceram o largo desenvolvimento da ciência em nosso país, por isso as primeiras Faculdades de Filosofia e Ciências só foram criadas em 1934, ensejando posteriormente as Faculdades de Educação que se apropriaram do Curso de Pedagogia.

Além dos aspectos relacionados aos discursos e às práticas, ao lado da ideologia e das relações de poder, que contribuem para a construção cultural da identidade dos pedagogos através do currículo, acrescentamos a perspectiva dos saberes.

A todo profissional é imprescindível os saberes de sua prática. Num período em que as identidades pós-modernas são deslocadas e fragmentadas, precisamos buscar formas que nos garantam um “eu” coerente e autônomo.

E para compor as identidades profissionais é necessário um conjunto de saberes: saber conhecer-se, saber relacionar-se, conhecer a área de conhecimento específico, saber fazer, que na visão de Tardif (2000) englobam conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. A identidade, assim, está relacionada a saberes. Em nosso caso, destacamos os saberes que correspondem à competência pedagógica. São saberes que se referem à disciplina (como campo de conhecimento), à prática educativa e à experiência.

Esses saberes são plurais e heterogêneos, uma vez que derivam de várias fontes (da cultura pessoal, cultura escolar anterior, da formação inicial e da experiência), sendo ecléticos e sincréticos com objetivos determinados. Os pedagogos, ao longo de sua formação profissional lidam com diversas teorias, concepções e técnicas, todas integradas, de alguma forma, ao aspecto técnico ou docente da profissão (TARDIF, 2000).

As mudanças em relação à visão que se tinha dos pedagogos, provocadas pela movimentação dos educadores em torno dos saberes didáticos provocam uma alteração na concepção de identidade profissional dos pedagogos. Os debates entre os educadores, as entidades representativas e o governo se intensificaram caracterizando um momento de reflexões sobre os rumos da educação brasileira devido, em grande parte, ao processo de redemocratização do país. Em termos nacionais e no que se refere ao currículo de Pedagogia, as preocupações das entidades representativas como a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), buscaram formar o educador no professor independente do nível de atuação, elegendo a docência como base para a “identidade

profissional de todo educador” (Silva, 2006, p. 68) e “base comum nacional dos cursos de formação de educadores” (Ibid, p. 80). Foi por isso que o Curso de Pedagogia pôde se fortalecer em relação aos riscos de sua extinção. Assim, a identidade docente passa a ser a base da identidade do/a pedagogo/a. O que inverte a perspectiva tecnicista e faz com que os saberes docentes sejam cada vez mais problematizados dentro do curso. Além do mais, os grupos que se alternam nas discussões nacionais sobre educação defendem um comprometimento político por parte dos educadores.

Por conseguinte, junto aos pedagogos se desejou uma formação que contemplasse tanto os saberes relacionados à competência técnico-pedagógica quanto um posicionamento político. Em estudo realizado com professores de Didática, Veiga (1989) constata que tanto no discurso quanto na prática, os saberes são diferentes, ou seja, em termos discursivos, a teoria que embasa o fazer pedagógico está calcada na Pedagogia Crítica, entretanto, em termos práticos, a teoria que embasa o fazer pedagógico consiste em proposta acrítica. O que nos permite concluir que àquela época, a articulação entre competência técnica e compromisso político não havia logrado êxito.

Para essa mesma autora, os saberes docentes convergem para a Didática que, por sua vez, une os “fundamentos da educação, os conteúdos específicos da parte profissionalizante dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura e o exercício da prática pedagógica” (Ibid, p.164).

A despeito dos saberes didáticos, referentes à dimensão técnica da docência, temos os saberes que são específicos da construção da identidade dos pedagogos. São aqueles saberes que fazem com que o pedagogo seja reconhecido e identificado como tal.

Para responder a essa expectativa e, ao mesmo tempo, atualizar esses saberes, novas propostas curriculares começaram a surgir no Brasil sobre a identidade do saber pedagógico como saber complexo, interpretado sob paradigmas diversos e confrontado dialeticamente (CAMBI, 1999). A partir de então, na década de 1990, os Estudos Culturais e as questões de ideologia, o saber-poder, multiculturalismo, gênero e currículo oculto começam a ser enfatizados por estudiosos como Silva, Moreira (2001) e Apple (2001 B), que questionam sobre os autores e destinatários de cada projeto político-cultural para o currículo escolar e suas interfaces são postas em discussão. O que fez com que em 1999, a ANFOPE enviasse uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação ao MEC (BRZEZINSKI, 1996).

Todas essas reviravoltas foram percebidas também no currículo do Curso de Pedagogia da UFMA. A Prof^a. Msc. Lílían Saldanha, conforme entrevista concedida, buscava junto com os professores alternativas para a formação dos pedagogos maranhenses a fim de

que esta estivesse consonante às discussões. Seus esforços culminaram com a proposta de Reformulação Curricular em 2001.

Ao lado dos saberes didáticos e dos específicos da formação, contemplamos em nossa análise, os saberes práticos, saberes da experiência, referentes à “cultura docente em ação” (TARDIF, 2002).

São saberes construídos todos os dias no “chão da escola”, que se solidificam através das mais diversas situações vivenciadas e formam um conjunto de julgamentos, ações, atitudes, decisões, comportamentos e valores, todos impregnados de cultura. Assim, por exemplo, quando há um conflito entre alunos durante a aula que requeira a intervenção pedagógica do professor/professora, este terá que mobilizar muito mais do que simplesmente os saberes específicos da formação. Uma situação assim, requer do professor paciência, ética, prudência, justiça e autoridade, no mínimo. Agir baseado nesses valores não é algo inato ou espontâneo mas, requer aprendizado, tempo, tentativas e erros até que se saiba como proceder. Além da resolução da situação em si, há que se extrair algum valor que possa servir de orientação para os demais. Por outro lado, pensemos no papel do/a pedagogo/a cuja atribuição é orientar o/a professor/a na administração desses conflitos. Não podemos visualizar uma resolução que não envolva saberes relacionados à experiência.

Por isso enfatizamos a necessidade de que os currículos do Curso de Pedagogia, inclusive o da UFMA, serem pensados a partir da articulação entre teoria e prática, para que os licenciandos, ao visitarem a realidade das escolas se identifiquem ou não com sua atuação profissional. Sabemos, ainda, que a formação inicial, devido aos vários obstáculos que enfrenta, não é suficiente para uma atuação profissional exitosa. É preciso atualização e construção constantes.

Por outro lado, a nova Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394/96 ameaçou novamente a existência e a identidade do Curso de Pedagogia ao retirar-lhe a exclusividade de *lócus* privilegiado para a formação docente para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental em nível superior, provocando um aligeiramento e precariedade da formação docente, promovida nos cursos secundários de formação e nos Institutos de Educação (TANURI, 2000). Além de manter o regime das habilitações.

Na primeira década do novo século, através da Resolução CNE/CP nº 1/2006, o Curso de Pedagogia enfrentou novas reformulações curriculares. As habilitações foram transferidas para os cursos de pós-graduação, cabendo ao curso licenciar professores para atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do

Ensino Médio bem como atuar na gestão de sistemas escolares ou, ainda, trabalhar com Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, entre outras.

Os professores e alunos do Curso de Pedagogia da UFMA começaram a se reunir movidos pelo desejo de reformulação curricular, pela necessidade de uma nova perspectiva em relação à totalidade do conhecimento e para atender as orientações da ANFOPE.

A primeira proposta de reformulação aconteceu em 1981 pela então Coordenadoria do Curso e Viveiros (2000) formulou uma segunda proposta que previa a interdisciplinaridade nas habilitações do curso. Ainda segundo este estudo, mais da metade dos alunos/alunas do Curso de Pedagogia da UFMA desconheciam o currículo do curso.

Essa investida se juntou a outros esforços de professores e alunos do curso e culminou, dois anos depois, no envolvimento destes na discussão pelas diretrizes e na elaboração de uma nova proposta curricular para o curso, o que fez com que em 2001 uma proposta de Reformulação Curricular fosse discutida e aprovada, convertendo-se seis anos depois em Projeto Pedagógico do Curso.

Assim, em 2002, o Curso de Pedagogia da UFMA passou por uma Reformulação Curricular aprovada pela Resolução nº 243 – CONSEPE, de 4 de abril de 2002. Para atender a suas determinações, as Normas nº 1 e nº 2 de 2002 foram implementadas com vistas a disciplinar o aproveitamento de estudos do currículo anterior ao aprovado pela Resolução citada.

Seis disciplinas de fundamentação teórica permaneceram com o mesmo nome, a saber: Filosofia da Educação I e II, Psicologia da Educação I e II e Sociologia da Educação I e II. As disciplinas com nomenclatura diferenciada, mas que tinham conteúdos afins e equivalentes foram automaticamente aproveitadas. Podemos citar como exemplo: História da Educação II passou a ser chamada de História da Educação Brasileira, e as disciplinas de Estrutura e Funcionamento da Educação de 1º Grau ou 2º Grau passaram a ser Política e Planejamento Educacional. Aquelas que não possuíam equivalência com o novo currículo foram aproveitadas como Estudos Independentes, como é o caso de Biologia Educacional e Introdução à Educação.

Além dessas modificações, o aproveitamento de créditos para os Estudos Independentes constituiu-se em grande incentivo à participação dos discentes nas demais atividades acadêmicas, durante o período de formação, tais como: Cursos de Atualização ou de Extensão, Seminários, Congressos, Eventos Científicos, Programas de Iniciação Científica, Projetos, Monitorias e Publicações.

Percebemos um novo direcionamento para o Curso da UFMA. A Reformulação Curricular atualizou a formação dos pedagogos colocando-os em sintonia com as mudanças específicas de seu campo de atuação.

E com o novo regime de créditos, os pedagogos foram se inserindo na vida científica, na produção e disseminação dos conhecimentos adquiridos, através da pesquisa e extensão, extravasando, portanto, a dimensão do ensino. Desse modo, o currículo do Curso foi incorporando, aos poucos, a pesquisa e a extensão. Uma nova postura, agora mais dinâmica, foi criada, fato que podemos entender como contribuição da reforma.

As mudanças oferecem resultados que nem sempre são imediatos. Essa que nos referimos constituiu-se na demarcação do caminho a ser seguido e, que sabemos estar longe do ápice. Quase dez anos depois, ainda temos muito pela frente. Apesar de ser incorporada aos poucos na formação dos pedagogos, a face científica do curso já apresenta sinais positivos, pois à medida que os pedagogos se engajam nos grupos de pesquisa da Instituição e nos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* constatamos as reviravoltas no processo de construção das identidades.

Assim, o Curso de Pedagogia, se associa, por exemplo, às questões de gênero, principalmente na escola básica. Lembramos, então, da contribuição do GEMGe, criado em 2002, através da Pós-graduação em Educação da UFMA, que tem trabalhado para dar visibilidade às mulheres professoras. Esse grupo tem incentivado principalmente, os alunos/alunas da licenciatura em Pedagogia, História e Letras para que reflitam sobre a identidade da mulher professora, entretanto, Motta (2008) verifica que ainda existem muitas resistências.

Se analisarmos sob outra ótica, percebemos que é exíguo o quantitativo de homens dando aula na Educação Infantil! Por isso que o curso, os professores e a coordenação do Curso não podem mais ignorar uma orientação multicultural como política cultural.

Assim sendo, o currículo, também, representa a identidade de seus autores e sujeitos. O que nos leva a retomar as questões iniciais deste capítulo. Como parte de nossa resposta, entendemos que são os discursos, as práticas e os saberes (impregnadas por poder, cultura e ideologia) as forças que de forma articulada entre Governo, Instituições formadoras e os sujeitos dos Cursos de Pedagogia da UFMA, e mobilizados pelo mercado de trabalho, que fazem com que o currículo produza determinadas identidades sociais.

Por meio desta constatação, somos instigados a outras questões: Quais são os mecanismos de construção cultural da identidade do/a pedagogo/a? Como essa construção está vinculada às relações de poder? Quais os mecanismos institucionais responsáveis pela

manutenção das posições assumidas pelo/a pedagogo/a? Qual a contribuição docente nesse processo? O que prevê o Projeto político-pedagógico do Curso fornecido pelas últimas legislações curriculares? Quais as exigências do mercado de trabalho para os pedagogos?

Essas questões nos impelem a acrescentar em nossa análise a relação da dimensão técnica com a docência a partir da lógica do mercado e, suas respectivas influências na construção cultural das identidades no Curso de Pedagogia expressa detalhadamente no capítulo posterior.

A identidade profissional do/a pedagogo/a da UFMA, dadas as especificidades de sua formação, comporta duas dimensões. Uma dimensão técnica relacionada com suas atribuições como gestor ou assessor técnico e, outra, que se articula à primeira e que se refere à formação para a docência. As duas dimensões são intercambiáveis.

Ao questionarmos as egressas verificamos que quatro delas conciliam docência e atividades técnicas na área educacional, ou seja, fato que corrobora o caráter bipolar da formação.

Nas instituições de ensino, por exemplo, o trabalho do/a Pedagogo/a é realizado conjuntamente com o do/a professor/a, sendo, portanto, inseparáveis. E para que o/a pedagogo/a possa desempenhar suas funções ele necessitará, obrigatoriamente, conhecer o trabalho docente como um todo. Pois, além de planejar suas ações específicas, é ele/a que orienta o planejamento do/a professor/a quanto ao curso, às aulas, sugerindo procedimentos diversificados, coordenando as etapas do planejamento escolar, conduzindo a sistemática de avaliação (a sua autoavaliação, a docente e a discente).

Os fazeres técnicos da atuação pedagógica é que fornecem o alicerce aos saberes específicos da atuação profissional do/a pedagogo/a que muitas vezes não é contemplada pela formação inicial que se limita aos saberes básicos da profissão provocando uma discordância com o mercado de trabalho, o que nos leva a pensar que por mais que o Curso passe por constantes Reformulações Curriculares ele não poderá suprir completamente as necessidades do mercado, haja vista o período que comporta a formação inicial. Entretanto, o que se deve buscar é fazer com que o profissional tenha desejo pelo conhecimento a ponto de não se acomodar com a formação inicial para uma atuação sempre mais inovadora e transformadora.

Por outro lado, se partirmos do pressuposto de que as funções exercidas estão diretamente relacionadas com a identidade que se constrói, podemos questionar a formação inicial. Ela está oportunizando a construção de identidades preparadas para se adaptar ao perfil profissional exigido pelo mercado de trabalho, uma vez que percebemos que a prática dista da formação recebida?

Analizando a estrutura curricular do Curso com base em seus eixos formativos, observamos sete disciplinas que se referem à dimensão especificamente técnica, na área de gestão, enquanto que doze disciplinas estão voltadas para a formação docente. Além destes, percebemos que treze são responsáveis pela fundamentação da formação, sete são estágios e três estão voltadas especificamente para a pesquisa. As demais, quatro optativas e os estudos independentes completam a formação inicial do/a pedagogo/a formado pela UFMA.

Após esses apontamentos e alargando um pouco mais nossa análise, entendemos que pela Resolução nº 1 de 2006, o Curso não oferece mais as habilitações e sugere que essa formação seja feita em cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*, no entanto, quando uma Instituição Privada recruta pedagogos, estes são alocados em funções como a de Supervisão Pedagógica sem a exigência da habilitação, e quando muito pedem experiência na área. Subentende-se que a formação em Pedagogia supre a atuação de Supervisor/a. Essa questão precisa ser levada em consideração em uma futura Reformulação Curricular, pois mais uma vez a formação inicial distancia-se da realidade em que esse pedagogo/a irá atuar.

Percebemos, neste ponto, que há uma constante reestruturação da identidade, por isso que o/a pedagogo/a tem a sensação de ao terminar o Curso não saber nada. É como se o/a pedagogo/a tivesse que se reinventar no âmbito de suas práticas e não apenas no dos saberes de sua formação inicial. Por um lado, é bom, pois instiga a curiosidade e a vontade de estar sempre em posição de pesquisa, mas por outro, revela a fragilidade do currículo do Curso.

Desse modo, com o avanço de nossos estudos, percebemos que talvez tenhamos que considerar como critério de análise a (des)construção da identidade do/a pedagogo/a. Nesse capítulo tratamos especificamente da identidade do/a pedagogo/a do ponto de vista teórico. Precisamos, ainda, da comprovação empírica para atingirmos nossos objetivos por completo.

A identidade indica posição, escolha e pertencimento por isso sempre é inacaba, constituindo-se num constante devir. No próximo capítulo essa compreensão é confirmada através dos relatos dos alunos da amostra, egressos e professores.

4 SUJEITOS: ENTRE DISCURSOS, PRÁTICAS E SABERES

Iniciamos esse capítulo buscando relacionar os dados e informações coletados em nosso campo de pesquisa com o conjunto de teorias que nos precedeu até este momento. Registramos trechos dos depoimentos das professoras Maria Alice (Apêndice A) e Lílían Saldanha (Apêndice B) para subsidiar nossa análise sobre as modificações ocorridas no currículo do Curso de Pedagogia e para saber como estas modificações interferem na construção cultural das identidades durante a formação recebida. Durante as entrevistas, consideramos oportuno questionar as professoras a respeito da experiência com o Curso de Pedagogia; sobre os aspectos culturais presentes no processo de Reformulação; do projeto de identidade de pedagogo/a que se queria formar; da participação do Campus Imperatriz no processo de Reformulação Curricular de 2002 e da construção da identidade mediada pelo currículo.

Quando partimos para a análise dos documentos que norteiam o Curso, embora citemos vários, privilegiamos três deles: a Lei nº 9.394/96, a Resolução nº 1/2006 e o Projeto Político-pedagógico do Curso (Anexo A). Buscamos avaliar a forma como está organizada a Estrutura Curricular do Curso a luz destes documentos, por que estão arrançados da forma como estão e que identidade é definida para os pedagogos formados pela UFMA.

Para contemplar nosso objeto de estudo sob o aspecto cultural inserimos a análise da cultura dos licenciandos do 2º período (correspondente à cultura de entrada no Curso). Pelos registros feitos em diário de campo capturamos de forma singular as falas, comportamentos, concepções, as práticas e a forma como eles negociam suas identidades a partir da formação recebida. As observações feitas nos possibilitaram criar e testar o instrumento utilizado na coleta de dados com os licenciandos.

Como etapa seguinte, questionamos (Apêndice D) sessenta licenciandos pertencentes aos primeiros e últimos períodos de cada Campi. Perguntamos a eles sobre sua identidade pessoal e profissional (aquela formada no Curso). As respostas dadas proporcionaram a validação de nosso objeto de estudo e redirecionaram a análise para a identidade de pedagogo/a requerida pelo mercado de trabalho.

Nesse ínterim, incluímos a análise das percepções dos pedagogos egressos da UFMA nos dois municípios abrangidos, que responderam a um questionário (Apêndice E) semelhante ao dos licenciandos.

Para finalizar nossa análise, registramos os depoimentos de três professores que atualmente lecionam no Curso para qual preparamos um roteiro (Apêndice C). Eles nos informaram sobre os elementos que caracterizam a identidade de pedagogo/a e a construção cultural dessa identidade. Perguntamos sobre as contribuições do currículo de formação para composição das respectivas identidades docentes; sobre a formação de identidades mediada pelo currículo e sobre a contribuição das identidades dos autores utilizados.

Antes de adentrarmos a análise detalhada de cada um destes tópicos vejamos algumas considerações a respeito da história do Curso de Pedagogia da UFMA.

A Coordenação do Curso de Pedagogia foi criada em 1977 e os Departamentos de Educação I e II, um ano depois. Essa estrutura se mantém até os dias atuais. E em 1979 a FAGED foi extinta. O Curso de Pedagogia permaneceu em funcionamento, no entanto, sempre por determinações das legislações seu currículo foi alterado através da inserção de novas disciplinas. É o caso de Práticas Desportivas, Estudos de Problemas Brasileiros e Monografia.

Em 1987, o Curso passou por mais uma reformulação curricular aprovada pela Resolução nº 49/87 – CONSUN. Essa reformulação manteve os mesmos componentes curriculares e alterou o 1º Ciclo Geral ao ampliar sua carga horária e créditos. A partir daí houve outras reformulações. Podemos citar a Portaria nº 399/89, a Resolução nº 37/90 – CONSEPE que regulamentou o Estágio Curricular em 1991, o que representou a exigência de experiência docente para a formação profissional dos pedagogos.

Outra mudança significativa foi a operada pela LDB, Lei nº 9.394/96 que, como uma reedição da Resolução nº 02/69 – CFE, atribuiu ao Curso de Pedagogia a responsabilidade pela formação do “Técnico em Educação” ao manter o regime das habilitações.

Entretanto, durante a década de 1990, foram formadas comissões de professores e alunos para estudar e discutir o currículo do Curso e, ao mesmo tempo, o mercado de trabalho se redefinia para as novas exigências da formação dos pedagogos. Instituições não-escolares, Movimentos Sociais, Organizações não-governamentais, Hospitais e Empresas públicas e privadas passaram a requerer a presença de um pedagogo. A identidade, assim como a formação tiveram que se redefinir. Isto posto, uma Reformulação Curricular tornou-se cada vez mais necessária.

Outros fatores também contribuíram para essas modificações, a saber: a necessidade de uma nova perspectiva em relação à totalidade do conhecimento superando os limites da especialização; a necessidade de atender as orientações da ANFOPE; a necessidade em

oferecer opções de escolha de estudos; superar a organização rígida dos currículos; atender às novas áreas do conhecimento; e o processo de extinção das Escolas Normais.

Assim, em 2001, uma Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA é formulada pelos professores dos Departamentos de Educação I e II e pelos alunos que previa a alteração do currículo vigente até o primeiro semestre de 2001 que, por sua vez, atendia a Resolução nº 49/87 – CONSUN.

De caráter inovador, a proposta previa a capacitação para a docência das séries iniciais do Ensino Fundamental, a qualificação para a Gestão de Sistemas Educacionais e Unidades Escolares, a criação de Núcleos Temáticos de estudos específicos, além de inserir as disciplinas eletivas e a Iniciação Científica. As disciplinas foram organizadas de forma a atender aos princípios de interdisciplinaridade, através de Eixos Formativos.

Este documento também define a base da identidade profissional dos pedagogos firmada nas dimensões: docência, visto como processo de apropriação de saberes; planejamento e gestão de sistemas educacionais; e, investigação como avaliação da realidade.

A título de exemplo transcrevemos as entrevistas concedidas pelas Prof^a. Dr^a. Maria Alice Melo realizada no dia 14 de julho de 2011, e Prof^a. Msc. Lílian Maria Leda Saldanha, ocorrida em 5 de agosto do corrente, pelas quais elas descrevem suas experiências com o Curso de Pedagogia da UFMA, sobretudo, participação na Reformulação Curricular de 2002, esclarecendo as causas que levaram a esta Reforma.

4.1 MEMÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA: MARIA ALICE MELO E LÍLIAN SALDANHA

Maria Alice Melo graduou-se em Pedagogia em 1972, na Universidade Federal do Maranhão, doutorando-se em Educação pela Universidade de São Paulo, no ano de 2000. Atualmente é Professora Associada III da UFMA. Em sua entrevista, a professora declarou ter cumprido o tripé acadêmico da Universidade, iniciando suas atividades pela Coordenação de projetos de extensão, nos municípios maranhenses de Pedreiras e Codó. Esses projetos, de uma forma geral, se referiam a uma experiência com Estágio Rural da Universidade. Além destes, ela trabalhou com as comunidades, no órgão municipal de Educação com a formação

de professores. Sua experiência com a extensão se ampliou, posteriormente, para os municípios de São Luís, Paço do Lumiar e São José de Ribamar.

No âmbito do ensino, a Professora Maria Alice ministrou disciplinas ligadas a Administração, que no antigo currículo correspondiam à Habilitação em Administração Escolar. Ao lado das atividades docentes, ela também se dedicou a pesquisa sobre a formação de professores. Foi Coordenadora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação, da UFMA.

Lílian Maria Leda Saldanha graduou-se em Pedagogia em 1966 e concluiu o Mestrado na primeira turma do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMA, obtendo o título em 1992. Sua trajetória profissional no Curso de Pedagogia da UFMA iniciou-se em 1989 até 2004, ano de sua aposentadoria. Em quase duas décadas, ela foi chefe de Departamento de Educação I, Coordenadora do Curso e lecionou a disciplina de Currículo. À frente dessa disciplina, a professora pode dar sua maior contribuição, a de ter instigado o início dos debates sobre a necessidade de uma Reformulação Curricular. Some-se a seus esforços a contribuição de outros professores, inclusive, da Professora Maria Alice.

Além de motivar os debates, a Prof^a. Lílian acompanhava as discussões nacionais a respeito das mudanças curriculares para o Curso. Vejamos o que ela nos diz sobre isso:

... me angustiava muito, ver aquele curso com o currículo que ainda obedecia a Lei de Diretrizes e Bases nº 5. 692 da época do Governo Militar. A maioria dos cursos já havia sido reformulado numa outra perspectiva, de um pedagogo com uma formação mais ampla, que desse conta da gestão, compreendida numa perspectiva diferente daquela que tinha na Lei nº 5. 692/71, em que o administrador da escola era o diretor. E a gente via a gestão como uma coisa maior, que envolvesse alguém que pudesse dar conta não só da administração da escola, mas dos aspectos pedagógicos, e também, que pudesse fazer toda orientação pedagógica da escola e outras coisas que envolviam até um pouco da Orientação Educacional. E aí, dessa angústia de ver mais de vinte anos aquele currículo funcionando, se começou a discussão, que culminou em 2001, com a aprovação da Reformulação Curricular e logo em 2004 eu me aposentei. Quando estavam saindo os primeiros alunos que fizemos a adaptação para não prejudicá-los, isto deu muito trabalho fazer. Aqueles alunos que estavam até o terceiro período puderam ingressar direto no currículo novo, mas os outros tiveram que ter aproveitamento de disciplinas, qual era a disciplina que era compatível com aquela nova, que entrou pra dar todo aproveitamento para eles. Com isso eu cheguei a ver pouca gente que saiu com o currículo novo. Mas eu sempre estava perguntando para os professores e para os alunos, se eles estavam vendo avanço, e se tinha um retorno muito bom, eles diziam inclusive. Falavam da questão da pesquisa, que se tinha dado uma ênfase muito grande no professor pesquisador, até porque havia todo um referencial teórico nessa época falando desse professor pesquisador, então colocamos uma ênfase na questão da pesquisa e disse: agora eles estão chegando à monografia, eles já sabem fazer um projeto, sabem coletar dados, sabem tantas coisas que antigamente a gente tinha que retrabalhar com eles a questão do projeto, que tinha sido dado lá no início. Nunca tinham feito a pesquisa prática, e aí eles notaram essa grande melhoria, mas eu não sei muito dos resultados. Eu sempre dizia: gente esse currículo não é pra ficar vinte anos como o outro, então daqui a pouco quando vocês avaliarem... eu cheguei a fazer um formulário para a

primeira avaliação, eu queria deixar ele avaliado pelos alunos, pelos professores, mas não conseguimos fazer essa avaliação. Eu saí frustrada por não ter feito, até deixei o formulário lá, mas não cheguei a ver, eu tenho até aí esse formulário de avaliação. E vamos ver se vai sempre reformulando esse currículo, melhorando pra não ficar um currículo estático como aquele primeiro. (Entrevista da Prof^a. Lillian em 5.8.2011).

Além dessa preocupação, com um currículo que não mudava, significativamente, há vinte anos, e que já não atendia as necessidades do mercado, a Prof^a. Maria Alice pontua outras preocupações, como a falta de campo de estágio para os licenciandos, tendo em vista que as Escolas Normais foram extintas, a realização de concursos para pedagogos o que fez com que o mercado de trabalho definisse a ocupação para estes profissionais. Estes motivos contribuíram para impulsionar a Reformulação Curricular. Assim, podemos pensar que se o currículo, elemento formador da identidade, não sofre modificações ao longo do tempo para adaptar-se ao contexto real e dinâmico e para satisfazer as necessidades laborais dos licenciandos, então as identidades formadas serão igualmente estáticas o que provocará um esvaziamento teórico-prático do Curso.

Uma das razões de nossa urgência em discutir é que o curso normal foi extinto, a formação do professor em nível médio, aqui em São Luís nós não tínhamos mais escolas normais, escolas de formação de professor em nível médio, nós ficamos sem campo de estágio para a pedagogia, já que um dos nossos eixos de trabalho era exatamente ser responsável pelas disciplinas pedagógicas nas escolas normais. Nós tínhamos aqui em São Luís um problema muito sério, porque o curso noturno não tinha as habilitações, ele não oferecia as habilitações, elas eram oferecidas no diurno, e o noturno só tinha a das disciplinas pedagógicas. Eles não tinham onde fazer estágio e a grande questão que ficava pra nós é que eles estavam se formando exatamente para quê? Então isso impulsionou mesmo essa necessidade de reformular o currículo embora os alunos do curso noturno tivessem essa possibilidade de vir para o curso diurno fazer as habilitações. Nem sempre as pessoas que vão para o noturno tem tempo, eles já optam pelo curso noturno porque trabalham o dia todo. As pessoas saíam mesmo só com este magistério, que não era o magistério do ensino fundamental, não era o magistério das quatro primeiras séries do ensino fundamental, era o magistério das disciplinas pedagógicas. E ao mesmo tempo começaram a ser instituídos concursos para a carreira do magistério, para ensinar nas quatro primeiras séries. Como é que esses alunos egressos podiam fazer o concurso, se eles eram formados para ensinar na escola normal. Então de repente se fechou o cerco para que essa reformulação acontecesse de fato. E como eu lhe falei antes, nós tínhamos idas e vindas, momentos de discussões acirradas para fazer essas modificações e tinha momentos que a gente ficava totalmente distanciado disso. E nesse tempo houve essa necessidade grande e foi um dos motivos que impulsionaram, e não só isso, e também as mudanças em cursos próximos, em outros estados, outras universidades federais, cursos que já estavam na terceira ou quarta mudança, tudo fazia com que a gente de fato se pensasse na formulação de um novo currículo. (Entrevista da Prof^a. Maria Alice em 14.7.2011).

Identificamos nos depoimentos das professoras como se efetuou esse processo de Reformulação Curricular. Percebemos que foi um momento difícil. As tentativas anteriores não tinham se efetuado em virtude da resistência de professores e alunos que queriam a permanência das habilitações. Contudo, aos poucos, este foi se transformando em um processo democrático e participativo. Vejamos primeiramente nas palavras da Prof^a. Lílían e, depois, com a Prof^a. Maria Alice, pois elas são esclarecedoras e complementares.

Primeiro se fez uma tentativa que não deu certo, tinha muita resistência dos alunos, de alguns professores que ainda tinham aquela visão de ter a especialidade, eram professores que tinham formação de especialistas, que não era o meu caso. Quando eu fiz pedagogia formava o generalista, e depois que entrou a Lei nº 5.692 com as especializações, então eu não tinha essa coisa da visão do curso fragmentado em especializações tão rígidas. Bom, então a primeira vez a gente não conseguiu, empacou mesmo no meio, não foi para frente, aí foi a época que assumi a Coordenação. Saí da Coordenação já com o trabalho iniciado e Maria Alice Melo deu uma força enorme, foi uma companheira, Lucinete foi outra pessoa muito importante, Ilma e o pessoal mais ligado ao Mestrado em Educação, a Prof^a. Diomar, todos nós assim, trabalhamos muito no sentido de vencer as resistências que se ia encontrando, e tivemos apoio do aluno. Fizemos várias reuniões com os alunos no auditório, chamando, colocando o projeto para eles discutirem e dando valor aquilo que eles colocavam. Eles colocavam sugestões muito boas, se acolhia essas sugestões e com isso nós colocamos uma representação dos alunos. A Prof^a. Sirlene, que hoje é Coordenadora do Curso, fazia parte dessa comissão, e assim se foi em frente e conseguimos que fosse aprovado, já com simpatia de todo mundo. Nós fizemos, inclusive, eu me lembro de uma reunião, que se teve de Coordenadores de curso de Pedagogia, não me lembro bem o nome da reunião, e dentro dessa reunião nós apresentamos a nossa proposta de currículo (ainda não estava aprovado), e eles amaram a proposta. Disseram que essa proposta estava muito boa, pediram cópias, eu mandei copiar para uma porção de gente. Quando se viu saíram as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e nós vimos que a nossa proposta estava muito perto delas. Demos um passo enorme para nos aproximarmos da discussão das Diretrizes. Não é que se ache, nem tenho a pretensão de dizer que se influenciou as Diretrizes, de jeito nenhum. Não é isso, é que vínhamos acompanhando as discussões das Diretrizes, o que estava sendo discutido, qual era a direção que estava sendo proposta pelo MEC, pelas pessoas que estavam fazendo essa discussão. Então, nós já caminhamos tanto que quando veio a proposta, a gente até se admirou: Nossa! Nosso currículo agora nem precisa grande coisa de Reformulação porque está de acordo com as Diretrizes. Para mim foi o momento mais importante dentro da minha participação no curso, foi isso. Acabar com aquele currículo de vinte e tantos anos, já haviam tido outras discussões, até quando eu cheguei em 1989, já tinha havido discussões pra tentar mudar, e ninguém conseguia. E nesse momento com o apoio de todos os professores, foi muito importante, e mais desse grupo que se juntou comigo e aí conseguimos, e os alunos também. Foi muito importante eles terem dado apoio, porque se não tivesse, claro que tinham aqueles que resistiram um pouco, mas a maioria era solidária conosco. E foi uma experiência gratificante, ficamos todos felizes de ter mudado o currículo. Claro que se sabia que tinham as deficiências, tinham coisas para melhorar, tinham coisas que não saíram tão bem como se queria, que na hora de colocar em prática, não foi tão bom quanto queríamos, mas a aprovação, naquele momento, foi um impacto maravilhoso, até me emocionei nesse dia, quando se conseguiu a aprovação. (Entrevista da Prof^a. Lílían em 5.8.2011).

Antes de 2001, o Curso de Pedagogia tinha o formato das habilitações, era uma parte de núcleo geral, das disciplinas básicas e tínhamos também as habilitações, a Orientação Educacional, a Administração Escolar, a Supervisão Escolar e o

Magistério, inicialmente o magistério era tido como uma habilitação. Depois com algumas reformulações no decorrer dos anos, essa habilitação em magistério se tornou, pelas discussões desenvolvidas pela ANFOPE, que considerava a docência como a base da formação do/a pedagogo/a, então o magistério passou a ser básico pra todos. Não era mais habilitação, então todos que se formavam em pedagogia tinham magistério e administração, magistério e orientação, magistério e supervisão, então considerando essa orientação da ANFOPE, que consideraram a docência como a base da formação do/a pedagogo/a, sem a qual não se poderia entender nada da escola, se não tivesse essa base, essa compreensão, da experiência com a docência para ser administrador.

O nosso currículo de pedagogia passou muito tempo nesse formato, que é da década de 1970, ele ficou até os anos 2000, com o formato das habilitações. A gente sabe que alguns cursos no Brasil já haviam se modificado, por conta de discussões e tudo, mas o do Maranhão continuava com esse formato, embora no decorrer da década de 1970 até os anos 2000, tiveram umas pequenas modificações, alguns ajustamentos. Um dos últimos foi antes da reformulação e implantação do novo currículo de 2001, nós decidimos em colegiado, a introdução da disciplina Currículo, que nós achávamos que essa disciplina deveria estar tanto na Administração, quanto na Orientação, quanto na própria Supervisão, porque não poderíamos entender uma pessoa, que mesmo sendo especialista, era considerado proveniente dessas habilitações, que não entendesse de currículo. Então foi introduzido perto da reformulação curricular.

A Reformulação Curricular de 2001 era uma necessidade sentida por todos, e desde anos 1990, quando alguns cursos já tinham se modificado, aqui nós trabalhávamos muito nessa discussão, que durou muitos anos. Essas discussões ficavam ora acirradas, depois ficavam sem nenhuma atenção dos professores, momentos em que essas discussões vinham à tona, provocadas pela própria ANFOPE, que ficou por muitos anos discutindo essa questão da identidade do/a pedagogo/a, a questão dos conteúdos, que conteúdos formavam esse pedagogo, quais eram os princípios que deviam nortear a formação do/a pedagogo/a, portanto, também, a estruturação do currículo, mas foi em 2000 que nós já tínhamos uma certa maturidade, pra levar em frente essas discussões e de fato realizar essas mudanças. A Prof^a. Lílian foi uma pessoa decisiva, não só por ela lecionar essa disciplina de Currículo, como também porque acompanhava toda essa discussão nacional sobre currículo, e ia propondo discussões pra reformulação desse currículo.

O fato é que em 2001, nós chegamos a uma matriz curricular antes mesmo das diretrizes, estas custaram muito a sair. Mesmo antes das diretrizes serem aprovadas, nós fizemos inicialmente uma proposta de reformulação do currículo. Depois esse currículo foi implantado. Nesta proposta de reformulação do currículo, nós assimilávamos e tentávamos traduzir as orientações advindas da ANFOPE. Essas orientações nós tentamos traduzir neste documento. E num encontro que nós tivemos em 2001, aqui em São Luís, um encontro de coordenadores de pedagogia do norte-nordeste e neste encontro de pedagogia, nós queríamos saber como estava o andamento, as discussões dos currículos de pedagogia. Então para nossa surpresa, nós apresentamos a nossa proposta, os participantes, coordenadores de outros cursos acharam que nós tínhamos conseguido traduzir bem as ideias contidas nos documentos da ANFOPE.

E esse currículo procurou traduzir essas orientações privilegiando três eixos, o eixo da docência, da gestão e o da pesquisa. A partir desses eixos formativos onde as disciplinas estão agrupadas com essa intenção, o currículo também previa o fortalecimento desse pedagogo, que ele também não fosse apenas um repetidor dos conteúdos, mas que fosse um pedagogo que pesquisasse a sua prática, que pesquisasse durante a sua formação e que essa pesquisa também pudesse influir na sua formação que pudesse modificar determinados conceitos que ele tinha anteriormente através da própria pesquisa. (Entrevista da Prof^a. Maria Alice em 14.7.2011).

Questionamos, também, as professoras sobre a identidade que se queria formar, a partir da reforma. Compreendemos pelas respostas que obtivemos, que ela estava atrelada à introdução de disciplinas ao currículo o que comprova os vínculos entre currículo e identidade na medida em que estas se articulam para definir a identidade, o campo de atuação e as áreas de formação dos pedagogos. Vejamos as respostas das professoras:

Eu penso que isso está bem expresso aqui, no perfil profissional, era um pedagogo que colocasse a docência como base de sua formação. A gente queria que ele fosse um professor, então a identidade dele não é ser diretor, ser coordenador, queriam que ele se identificasse com prioridade, ele ser um professor. E aí que dentro dessa docência, ele também entendesse muito do planejamento e gestão não só da escola, mas também dos Sistemas Educacionais, porque se imaginava que muitas vezes a própria Secretaria de Educação convidávamos a fazer trabalhos que era um trabalho do Sistema Educacional, como a avaliação dos Sistemas de Ensino do Ensino Médio ou do Ensino Fundamental. Eram coisas assim que extrapolavam um pouco o âmbito da escola. Então se queria que o professor desse conta da escola, mas tivesse também uma base formativa em relação ao Sistema Educacional. Que ele pudesse trabalhar numa Secretaria de Educação, ou em outras instâncias, municipal, etc. Mas que ele tivesse algo a oferecer para esses campos de trabalho. Uma grande coisa que ficou foi a discussão sobre a questão do/a pedagogo/a para a empresa, mas não contemplamos nesse currículo porque nós achávamos que o currículo já estava dando conta de coisa demais, de mudança demais, e isso ficou para uma outra oportunidade que eu não sei se já foi contemplado mas foi uma discussão que se teve. Não era só escola, ou sistema, mas era o pedagogo que atua na empresa, que atua na formação de recursos humanos empresariais, que organiza o projeto pedagógico. E, também, esse pedagogo que tivesse uma atitude de pesquisa, dos problemas encontrados na escola, que ele fosse aquela pessoa capaz de ao detectar um problema, ele coletasse dados, ele estudasse aquele problema e chegasse mesmo a propor soluções com o resultado daquela pesquisa que seria subsídio pra colocar uma solução menos intuitiva, mais baseada na ciência, mais baseada no conhecimento e tudo mais, então foi por isso que se deu uma grande ênfase na questão da investigação e da pesquisa. (Entrevista da Profª. Lillian em 5.8.2011).

Que avanços em relação ao currículo anterior? Com esse currículo de 2001 houve a introdução de uma disciplina chamada Projetos Educativos que, na verdade, eram práticas de pesquisa, então nós sentimos, eu particularmente, que os alunos atualmente são muito mais corajosos, se sentem mais firmes e mais preparados no sentido de enfrentar a monografia, porque quando eu era Coordenadora com esse currículo anterior, havia uma dificuldade na elaboração dos projetos de monografia. Muitas pessoas desistiam depois de todo o curso, de concluir todos os créditos, elas não faziam as monografias, abandonavam porque tinham dificuldade de fazer essa monografia. E com esse novo currículo, um dos avanços que nós sentimos é justamente isso, as pessoas vêm com mais vontade de fazer a monografia, tem a possibilidade de preparar logo esse projeto, não tem mais esse medo da monografia. E eu penso que há um maior número de alunos que concluem o curso do que anteriormente. Eu fiquei exatamente nessa transição do currículo.

Outro ponto que a gente verifica é a produção do aluno. Em decorrência dessas práticas de pesquisa, através dessa disciplina de Projetos Educativos, o aluno participa mais de eventos científicos, ele tem sempre um trabalho pronto para entregar, um trabalho que ele fez no projeto educativo 1, 2, 3. Há muito mais participação de alunos em eventos que ocorrem não só aqui na Universidade como também fora. Nós acreditamos que, por exemplo, o fato de escrever sobre determinado assunto da área de educação, ele tem um exercício maior nessa sua

caminhada, portanto enfrenta com mais facilidade, participa, se apresenta, o curso está mais presente nesses eventos, através de seus alunos e professores. Outro ponto também desse currículo é que quando elaboramos a proposta inicial, tínhamos o seguinte, uma retenção muito grande de alunos nos primeiros períodos, quer dizer, a retenção não motivada por eles, mas a retenção proveniente das próprias dificuldades do curso. No início, nós tínhamos várias disciplinas provenientes de outros departamentos, que era a filosofia, a psicologia, a sociologia, e como a Universidade, neste tempo atravessava um momento muito difícil, uma redução do número de professores, decorrente do número de aposentadorias e a não reposição dessas vagas, então, quando o aluno de pedagogia entrava ele não tinha o professor dessa disciplina que vinha de outro departamento. Então ele ficava ali no primeiro período sem poder continuar os outros períodos, porque essas disciplinas eram pré-requisito, então na Reformulação Curricular essas disciplinas foram tiradas e o currículo inicia pelas disciplinas do próprio curso. Claro que pode haver até um certo prejuízo em relação a não ter mais a Filosofia geral, pois só trata da Filosofia da Educação, da Sociologia da Educação, mas de qualquer maneira, nós possibilitamos, com isso, o aluno tenha um curso mais regular no sentido de concluir seu curso dentro do tempo previsto. Não só pela conclusão da monografia como também pela retirada dessas disciplinas, que eu não estou dizendo que foi a coisa melhor do mundo, mas eu quero dizer que isso facilitou, dado o momento que nós vivíamos, sem professor de determinadas disciplinas, que você sabe que essa década de 1990 foi uma década de muita dificuldade para as Universidades. Nós tivemos muitos problemas, aposentadoria sem reposição de professor e a Universidade bastante sucateada. (Entrevista da Prof^a. Maria Alice em 14.7.2011).

Percebemos um esforço das professoras por estimular a identidade de pedagogo/a assentada em dois princípios: a docência e a pesquisa. Esses dois elementos articulados constituem-se em características identitárias que permeiam toda a estrutura curricular e promovem uma atualização constante dos interesses, das práticas, da cultura e dos saberes dos licenciandos. Nesse caso, a docência apresenta-se como o elemento central do curso e a pesquisa como o elemento dinâmico, elas fazem com que os licenciandos tenham a possibilidade de tornarem-se cada vez mais os sujeitos do seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, o/a pedagogo/a é um/a professor/a que tem a possibilidade de através da pesquisa tornar-se sujeito atuante em seu processo de formação.

Acrescentamos ao roteiro um questionamento que nos pareceu oportuno em virtude do nosso campo de estudo. Perguntamos às professoras sobre a participação dos licenciandos e professores do Campus de Imperatriz nesse processo. Como os professores e licenciandos foram mobilizados pela reforma e como lidaram com estas mudanças. A seguir apresentamos as respostas:

Deixa-me tentar rememorar... eu acho que essa talvez tenha sido uma falha que se poderia ter melhorado. Não é que não houve, se mandava as coisas, mas eu não me lembro de nenhum momento termos indo a Imperatriz apresentar esse projeto para o pessoal de lá. Eu não me lembro, não sei se houve. Eu me lembro que se mandava,

pedia sugestões, se queria que o pessoal de lá fizesse o trabalho, mas eu acho que naquele momento era importante se ter ido lá, ter tentado conversar com os alunos, porque eles também faziam parte. Hoje, eu vendo e me distanciando daquele momento, eu acho que foi uma das coisas que poderíamos ter trabalhado bem melhor, essa coisa da discussão não só de Imperatriz, mas também com o curso de Codó. Não se tinha em Chapadinha, não tenho certeza... a poderíamos ter melhorado isso, eu acho que ficou faltando isso. (Entrevista da Profª. Lílían em 5.8.2011).

Olha essa reformulação se deu muito mais aqui, nesses momentos de discussão...Eu penso que as idas a Imperatriz foram poucas para esse processo de discussão. O currículo nosso de 2001, claro que ele também decorre das várias experiências existentes que se dialogava com ela, da experiência e proposta da Unicamp, da proposta de Minas Gerais, e outras propostas que foram se organizando na direção do que preconizava a ANFOPE. Lílían foi uma professora que ficou dialogando, trazendo, estruturando, tinha um grupo mais próximo que discutia aqui em São Luís. Algumas discussões se faziam também com o grupo de professores, eu me lembro que nós tínhamos duas propostas, na época, a proposta que a professora Lílían apresentou e a proposta que o outro grupo também apresentou, elas foram apresentadas, discutidas e essas reformulações foram objeto de seminários, e os alunos participaram, também foram ouvidos...porque neste tempo havia uma coisa forte da reformulação da pedagogia, as diretrizes que sempre se anunciavam que estavam sendo discutidas mas nunca se concluíam. Então, nesse processo o grupo daqui participou mais. Quando eu entrei na Coordenação do curso, já estava na fase final de organização, de inclusão, o que ia ter ou não, porque uma proposta curricular não pode ser feita só por uma pessoa, tem que ter a participação de outros. Primeiro porque a própria organização mexe com tudo, cada professor é responsável por um grupo de disciplinas, então mexe com cada professor, e além disso, isso também obriga o professor a colocar o que ele pensa sobre a disciplina, como vê aquela disciplina, qual a direção que ele está dando para aquela disciplina. Quando fizemos a reformulação, embora o currículo tivesse com uma outra organização anterior que vinha desde a década de 1970, com as habilitações, com algumas pequenas reformulações no decorrer desse tempo, mas os programas e as ementas eram bem atualizadas, eram ementas compatíveis com o momento. Apesar do curso ter aquela organização já não eram mais aquelas ementas da década de 1970, 1980 porque as ementas foram se modificando ao longo do tempo e os programas foram acompanhando os avanços, incorporando as publicações existentes, as produções recentes...

Mas lá tinha uma professora que era a Coordenadora do Campus e se queria que tivesse, foi até ideia, também, da pró-reitoria, que tivesse um professor, que não era o Coordenador do curso porque não tinha essa figura, mas um professor que pudesse estar responsável pelo Curso de Pedagogia, para que pudéssemos nos entender com esse professor. Nessa época lembro que fui mais de uma vez para verificar, já na época da implantação como é que essas disciplinas iam funcionar, como ia se fazer a adaptação, como é que as disciplinas iam ser aproveitadas para o currículo novo, como é que os alunos iam terminar o curso sem demorar mais tempo, que é uma coisa complicada, tanto lá como em Codó nós fizemos essas discussões. (Entrevista da Profª. Maria Alice em 14.7.2011).

Entendemos pelos depoimentos das professoras que a participação dos professores e licenciandos do Campus Imperatriz foi reduzida na Reformulação Curricular ocorrida em 2002. Isso nos revela uma aparente verticalidade das decisões tomadas. As professoras expõem os motivos que provocaram esta situação desconfortável, dentre eles, temos: a dificuldade das viagens a Imperatriz e a falta de um/a professor/a articulador do Curso, uma vez que neste Campus não havia um/a Coordenador/a para o Curso.

Os motivos citados pelas professoras apontam para dificuldades burocráticas e pedagógicas, o que representa que o processo de Reformulação Curricular foi mais difícil neste município, e que a construção cultural das identidades dos pedagogos em Imperatriz passou por um processo singular. Para entendê-lo é necessário outros estudos aprofundados.

Por ora, convém ressaltar que no dia 6 de janeiro de 2011, o Curso de Pedagogia do Campus de Imperatriz recebeu a visita dos técnicos do Ministério da Educação (MEC), para efeito de seu reconhecimento. Em entrevista concedida, o Coordenador do Curso afirmou que em 2001, o Curso de Pedagogia de Imperatriz foi apenas registrado por São Luís. Ele nos contou ainda, de algumas dificuldades para elaboração, pois tem uma professora que está de licença e ele teve que remanejar todos os professores, inclusive ele teve que assumir uma disciplina para que não faltasse professor. Fato que atrasa mais ainda. Todos os professores do quadro são mestres ou doutores. Dois estão cursando o doutorado.

Como questionamento final e não menos relevante interrogamos as professoras sobre suas concepções a respeito da seguinte pergunta: O currículo forma identidades?

Eu penso que sim, ele é o grande formador da identidade do profissional, quando você olha um currículo, quando você analisa um currículo, você já tem uma ideia do rumo daquela formação, o que foi privilegiado naquela formação, o que poderia ter sido privilegiado, mas foi deixado de lado, e outras coisas mesmo, se aquele currículo é atualizado ou não. A gente teve muito cuidado quando foi fazer o currículo, de pedir para aquelas Faculdades que já tinham feito a Reformulação que mandassem, que enviassem, e muitas vezes pegamos na Internet mesmo, e se analisava e se via como tinham algumas avançado muito e outras que tinham ainda bem parecido, com o que tinha aqui na UFMA, ainda muito ligado àquela concepção da Lei nº 5. 692. Então víamos que atravessando aquele currículo era capaz de dizer se estava com uma concepção mais avançada, mais moderna, mais atual ou do que é um trabalho do/a pedagogo/a e quem tinha ficado na Lei nº 5. 692, do governo militar.

Então, ele é um formador, tão cheio de lutas e de embates quando ele vai ser reformulado. Também é um documento extremamente político, porque na hora de fazer, você ao privilegiar determinados campos de saber em detrimento de outros, porque você não pode fazer um currículo universalista que contemple tudo, tem que fazer escolhas, quais as disciplinas que eu vou escolher e quais as que eu vou deixar de lado. Dentro dessas disciplinas, você vai fazer ementas, então dentro dessa ementa tem um mundo de conhecimento. O que eu vou privilegiar e o que eu vou deixar de lado? Isso é uma coisa seriíssima, é uma responsabilidade imensa que você tem, e ali você tem várias cabeças pensando, então quando você deixa alguma coisa de fora e alguém diz: mas você vai dar isso? Você não privilegiar isso dentro do currículo? Mas cadê isso que se dava e agora tiraram, por que tiraram? Então isso tudo é porque você tem um projeto de pedagogo com uma determinada identidade na sua cabeça, e que esse currículo vai romper ou vai dar prosseguimento. Isso foi uma coisa que eu coloquei aqui na apresentação, eu tenho impressão que eu coloquei em algum lugar ou quando eu convoquei as pessoas eu falei que...

Ah! outra coisa que privilegamos muito no currículo foi a questão da integração das disciplinas nos eixos formativos, a questão também de que não havia especializações mas havia, vamos dizer assim, áreas de aprofundamentos de conhecimentos em Educação Infantil, em Educação Especial. Então alguém que já trabalhava naquela

área e queria aprofundar, então ele tinha três disciplinas pra fazer, e aquilo ser agendado no seu diploma.

E outra coisa, também, que seguimos, uma coisa nova, que o currículo deveria ser flexível e não engessar o aluno, esse aluno deveria ter oportunidade de fazer escolhas dentro do currículo, então colocamos uma série de disciplinas que o aluno poderia escolher, Educação Indígena, você podia fazer ou não aquilo. Você tinha que fazer duas, então você escolhia, tinham várias coisas dentro dessas disciplinas. Até ficou uma lista grande, mas não foi uma coisa aleatória, cada disciplina ali teria o professor para dar. Eu me lembro que de Educação Indígena tinha o professor Bolívar, que era uma pessoa que lidava com Educação Indígena, Educação da Mulher tinha a Profa. Diomar, então cada coisa que se colocava tinha alguém pra dar. Também a questão da Informática em Educação que foi um dos aprofundamentos de estudo, e que também tínhamos professores, que podíamos contar com a colaboração de outros departamentos. Foi justamente pensando na identidade de um novo profissional que tivesse uma visão mais ampla da educação, que fosse capaz não só de ser um professor ou um diretor, vamos dizer assim, um orientador, mas que ele tivesse uma visão mais ampla da gestão da escola, que ele pudesse atuar em todas as áreas, que a visão extrapolasse o Sistema Escolar e fosse para o sistema maior, onde pudesse dar sua contribuição. Por que quem é que vai dar se não for o pedagogo nessas áreas? Da avaliação, dos projetos pedagógicos das escolas, dos currículos a serem adotados, tem que ser o pedagogo. Então tivemos muito essa preocupação. Eu não sei do resultado, porque não fiquei pra ver, sei que já fizeram modificações dentro deste, fiquei muito feliz que mandaram as modificações, mas ele ainda está muito próximo desse aqui, mas já foram feitas algumas modificações acredito que para o engrandecimento, para melhoria, atualização, porque eu acho que o currículo tem que ser assim mesmo, uma coisa bem dinâmica que vai todo tempo se modernizando e procurando se atualizar de acordo com as necessidades sociais e educacionais, não ficar congelado no tempo e defasado como eu e todos nós achávamos que estava realmente defasado e graças a Deus se conseguiu. Agora eu queria dizer assim que apesar disso, desse trabalho, a minha grande satisfação e o que eu tenho mais saudade do curso de pedagogia é minha sala de aula. Tenho muita saudade, mas quando eu saí, eu saí por uma necessidade muito grande. (Entrevista da Prof^a. Lillian em 5.8.2011).

Na história da Pedagogia, essa discussão da identidade do/a pedagogo/a é recorrente, sabe-se que a identidade do/a pedagogo/a é construída no próprio processo de formação, através de todas essas disciplinas, através dessas vivências que ele tem no decorrer do curso, mas ela não se completa aí, essa identidade vai se completando no decorrer de seu exercício profissional, com a formação continuada, com a própria prática, seja de sala de aula, seja no campo da gestão, em outros espaços que o pedagogo participa, ela vai se formando e se fortalecendo no decorrer de todo exercício profissional. As disciplinas colocadas no currículo, de certa forma, elas contribuem para a identidade do/a pedagogo/a. Se formos levantar o número de produção sobre a identidade do/a pedagogo/a é vasta, todo mundo tem identidade, não tem identidade, esse pedagogo não tem identidade...e é uma complicação, mas de certa forma eu considero o seguinte: que as disciplinas que compõem o currículo de pedagogia, de certa forma ele contribui para a formação dessa identidade, hoje o pedagogo faz o quê? De acordo com as Diretrizes Nacionais, ele é um profissional que atua de 1º ao 5º ano, nas quatro primeiras séries dependendo da estrutura, da organização da escola. Trabalha na Educação Infantil e, também, com outros componentes, pelas diretrizes que ele tem um conjunto de atribuições bem maior, quer dizer, ele trabalha tanto em espaços formais em educação, como em espaços informais.

Hoje, nós vemos um leque imenso para o pedagogo, mas ele tem uma atividade específica, ele vai atuar no campo pedagógico, mesmo que ele atue num espaço, digamos assim: se ele trabalha numa ONG, ele trabalha no espaço pedagógico, na formação pedagógica, ele trabalha, por exemplo, em projetos de diferentes áreas, ele trabalha naquele projeto na formação pedagógica, no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nós temos nas Diretrizes que ele pode atuar em disciplinas de

Educação Profissional, aquelas que têm o conteúdo pedagógico. Por exemplo, se você vai formar uma pessoa que vai trabalhar em uma creche que não seja o professor, mas que seja uma pessoa que vai apoiar, vai desenvolver uma atividade com aquelas crianças, tanto na Educação Infantil, envolvendo a pré-escola e a creche, você vai verificar que o pedagogo pode formar essas pessoas. Um cuidador de criança que não é uma atividade que seja específica da docência, ele tem uma atividade que é educativa e pedagógica. Dentro daquele trabalho, ele vai cuidar de crianças, ele também tem uma função que é, de certa forma, também educativa. Então o pedagogo também milita nestes espaços. (Entrevista da Prof^a. Maria Alice em 14.7.2011).

Pelo depoimento da professora Lílían Saldanha, notamos sua concordância a respeito do questionamento. Para ela, o currículo é o grande formador da identidade dos pedagogos no entanto, esta formação não acontece fora do campo de luta e negociações, de relações e pertencimentos conforme as teorizações de Hall (2006), Woodward (2009), Silva (2010) e Dubar (2005; 2009). O que nos permite admitir a luta pela atualização do currículo conforme a concepção das teorias pós-críticas. Além disso, verificamos que a identificação profissional de pedagogo/a refere-se ao reconhecimento do pertencimento às atividades docentes.

A professora Maria Alice pondera sua posição admitindo as contribuições do currículo para a formação das identidades. Ela ressalta que embora os pedagogos tenham amplo campo de atuação (conquistado na Reformulação), suas atividades são específicas. O que nos mostra que o processo de identificação articula-se com as práticas desenvolvidas (o que nos remete ao terceiro capítulo do estudo).

Constatamos também que o perfil profissional do/a pedagogo/a delineado pelas professoras foi mantido no Projeto Pedagógico do Curso, aprovado em 2007. Acrescentamos o fato de que este em breve será apenas do Curso de Pedagogia do Campus Bacanga uma vez que a elaboração do PPP do curso de Imperatriz já se encontra em processo de formulação.

Após a análise das entrevistas concedidas, percebemos que a participação das duas professoras no momento de Reformulação do Curso foi decisiva para as mudanças no currículo e, conseqüentemente, da percepção da identidade profissional do/a Pedagogo/a formado pela UFMA em São Luís e Imperatriz e contribuiu significativamente para compreensão de nosso objeto de estudo.

Analisaremos agora a legislação pertinente à estruturação do Curso de Pedagogia no Maranhão, destacando as influências das Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a elaboração do Projeto Pedagógico.

4.2 DOCUMENTOS: DISCURSO OFICIAL, PODER E IDEOLOGIA

As entidades representativas da classe de professores de 1999 a 2004 foram: ANPED, FORUNDIR, ANFOPE, CEDES³, FORUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Essas entidades manifestaram-se contrárias ao Projeto de Resolução do CNE em 2005. Este visava retirar as habilitações do Curso e torná-lo Licenciatura apenas. No seu entender a separação da Licenciatura do Bacharelato fere o princípio de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Consequência imediata é que o curso Normal Superior poderá transformar-se em Curso de Pedagogia sem nova autorização.

O Parecer do CNE/CES 133/2001 determinou às Instituições que mantinham o Curso de Pedagogia com formação de professores a criarem o Curso Normal Superior, obrigando-as a oferecerem outro curso para formação dos especialistas, conforme Art. 64 da LDB.

As entidades outrora citadas defendiam:

1. A base do Curso de Pedagogia é a docência;
2. O Curso de Pedagogia é ao mesmo tempo Licenciatura e Bacharelato.

Segundo elas, o Curso de Pedagogia não oferece várias saídas, mas é necessário escolher e verticalizar as áreas priorizadas dentro do seu Projeto político-pedagógico. O que viabiliza alternativas de formação, mas cabe às Instituições de Educação Superior indicar em seu PPP o foco formativo do Curso de Pedagogia considerando as condições institucionais, locais e regionais.

A mobilização de professores, diretores e pedagogos, conforme citado acima, nos auxiliam na compreensão das causas da elaboração das novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia foram instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Esse documento delimita as áreas de atuação do Licenciando em Pedagogia, quais sejam: docência da Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, disciplinas do Ensino Médio, na modalidade Normal e Educação Profissional nas áreas afins escolares ou não. Ele apresenta a concepção de docência como ação processual, metódica e intencional que envolve conhecimentos científicos e culturais.

O documento expõe que os conhecimentos teóricos e práticos serão consolidados no exercício da profissão e indica a interdisciplinaridade como princípio articulador. Outrossim,

³ FORUNDIR: Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do Brasil. CEDES: Centro de Estudos Educação e Sociedade. ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

descreve as funções, as habilidades e as competências do licenciado em Pedagogia, estabelece a estrutura do curso e seu Art. 10 extingue as habilitações.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. [...]

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2006).

O Art. 2º da Resolução explicita a identidade do/a pedagogo/a e o Art. 3º esclarece como será a formação. Como características encontramos: a interdisciplinaridade, o multiculturalismo, a gestão democrática e a articulação ensino-pesquisa-extensão. Entretanto, o Art. 8º descreve as disciplinas como prioritariamente teóricas e deixa claro que a prioridade do estágio é na Educação Infantil e Séries Iniciais.

Quando analisamos a Resolução, tendo como referência nosso objeto de estudo, percebemos que em seu texto é citado o sujeito negro, o quilombola e a aquele com deficiência, deixando claro, portanto, que a organização curricular deverá contemplar a construção dessas identidades.

A Resolução citada, ainda, constitui em mais um elemento norteador da organização curricular do Curso no Maranhão e da elaboração de seu Projeto Político-pedagógico. Por isso analisemos a partir deste ponto esse documento.

O Campus I de São Luís oferece o Curso de Pedagogia no turno vespertino e noturno. No Campus II de Imperatriz e no Campus VIII de Codó, ambos fruto dos programas de interiorização da UFMA, oferecem o Curso noturno.

O atual Projeto Político-pedagógico, aprovado em 2007, é uma sistematização da Proposta de Reformulação Curricular ocorrida em 2001, pois mantém alguns elementos e características, principalmente, no que concerne ao perfil profissional de conclusão.

Neste item do Projeto, verifica-se claramente a concepção da equipe de elaboração sobre qual deve ser a base de formação e da identidade do profissional a ser formado pela UFMA, que são: Docência, Planejamento e Gestão de Sistemas Educacionais e Investigação.

Se compararmos o PPP do Curso da UFMA com os de outras Instituições de Ensino Superior veremos que algumas características se repetem. Por exemplo, o PPP do Curso de

Pedagogia Universidade Federal da Paraíba possui o perfil profissional e o campo de atuação concernentes à Resolução CNE/CP nº 1/2006, semelhante ao da UFMA, entretanto, verifica-se uma ênfase na docência para a Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, não englobando planejamento nem gestão (PPP, 2006).

Quando buscamos a concepção de currículo que norteia o projeto, observamos que este representa um “projeto educacional constituído a partir de eixos científicos e culturais” cujo objetivo é “formar profissionais-cidadãos com o domínio de conhecimentos, procedimentos e atitudes” (PPP/UFMA, 2007, p. 17).

Percebe-se nessa redação a influência das teorias pós-críticas ao contemplar juntamente com os aspectos científicos os elementos culturais. O que indica uma preocupação maior com os elementos culturais como eixo articulador das experiências e das práticas educativas.

Através do aprofundamento em áreas específicas de atuação pedagógica, o Curso, em seu PPP, valoriza a participação individual dos discentes visando proporcionar-lhe mais autonomia e participação na construção e ampliação do currículo.

No tocante aos fundamentos do currículo, o PPP explicita que este “deverá garantir o domínio teórico-metodológico dos paradigmas” (PPP/UFMA, 2007, p. 17) e como as ciências sociais operam com mais de um paradigma por vez, essa tarefa implica em desafio de complexidade (MORIN, 2007). Ao lado deste, mais três princípios são elencados: o trabalho, a pesquisa e a interdisciplinaridade.

Sob este prisma, a formação profissional é ampla, pois dentre várias possibilidades de atuação, o documento apresenta como aquelas formadas pela UFMA: docência, investigação e planejamento e gestão de sistemas educacionais e escolas. Todavia, quando consideramos os questionários respondidos por egressos, percebemos que o/a atual pedagogo/a desempenha funções que estão além daquelas pretendidas pelo curso, como na Supervisão e Orientação Escolar. A partir de nossos estudos, verificamos também que este não é um descompasso criado pelo curso, tampouco, pela Instituição, mas representa a necessidade em atender determinação legal.

Destacamos que o documento inclui a pesquisa como um dos pilares que fundamenta a identidade profissional no que tange à investigação. Neste afirma-se que a pesquisa está presente desde os primeiros períodos. Responsabilidade, portanto, delegada aos professores.

Uma das formas de satisfazer esse princípio, articulando-o ao ensino é através do atendimento de outro, o da interdisciplinaridade. Este último, se traduz em quatro eixos

formativos cujo objetivo é o de construir conhecimentos teórico-práticos específicos da atuação profissional. Os eixos e sub-eixos são:

Eixo Formativo 1: Fundamentos sócio-históricos e político-culturais da Educação;

Eixo Formativo 2: Políticas e Gestão de Sistemas Educacionais, Escola e Organização do Trabalho Pedagógico;

Sub-eixo1: Gestão de Sistemas Educacionais;

Sub-eixo2: Formação para a docência;

Sub-eixo3: Práticas Educativas Integradoras;

Eixo Formativo 3: Estudos Diversificados e de aprofundamento em áreas específicas;

Sub-eixo1: Aprofundamento em Núcleo Temático;

Sub-eixo2: Estudos Diversificados;

Sub-eixo3: Estudos Independentes;

As disciplinas são organizadas de acordo com os eixos e sub-eixos. Dentre aquelas que são obrigatórias somamos 49.

Se fizermos uma comparação por turnos (vespertino na capital e noturno em Imperatriz), veremos que a Sequência Aconselhada é diferente num e noutro caso. Como a carga horária à noite é menor, o curso tem uma duração maior, equivalente a nove períodos, ou seja, o Curso de Pedagogia de Imperatriz tem um período a mais que na capital – São Luís.

Se estendermos nossa comparação a uma Instituição do sudeste do país, constataremos algumas diferenças significativas. Exemplificaremos utilizando o PPP do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas. Nele, verificamos uma consonância com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, no entanto, o Curso de Pedagogia da UNICAMP oferece 102 disciplinas optativas. O estágio só acontece no 5º período e no turno noturno a duração passa a ser de dez semestres (PPP/ UNICAMP, 2007).

Destacamos, por último que no PPP de São Luís a disciplina de Currículo, não está no eixo formativo para docência e as disciplinas que tratam dos aspectos culturais são eletivas. Essa constatação é indicativa de que se os princípios propostos não forem atendidos, essa diferença irá repercutir negativamente no processo de identificação com a profissão.

No campo de pesquisa, buscamos primeiramente, observar a cultura escolar dos licenciandos, quando da formulação dos quesitos que compuseram os questionários. Após elaboração, testamos este instrumento com os discentes do 2º período, de São Luís, para que as possíveis melhorias contribuíssem para nosso objeto de estudo. Assim, apresentamos agora a síntese do que observamos neste período.

4.3 OBSERVAÇÕES: A CULTURA DO COTIDIANO

Cada jovem ao ingressar na Universidade já possui uma identidade estruturada segundo escolhas e adaptações feitas dos elementos culturais presentes na sociedade, que devem ser consideradas no contexto de formação. Verificamos no decorrer de nosso percurso teórico que o currículo ensina quem se é, a identidade é produto da socialização e o passado é a maior força de dominação. Quanto menos história, maior a dominação e a perda da identidade.

Em relação a essa etapa da pesquisa, podemos destacar as observações: foram realizadas no período de 23 de março de 2010 a 13 de julho de 2010, retomando dia 23 de março de 2011 até 10 de maio do corrente, às terças-feiras, das 15:50h às 19:20h no segundo período de Pedagogia do Campus Bacanga de São Luís.

As observações foram realizadas durante o período de estágio, por isso se referem ao 2º período do curso. O principal foco foi a cultura do curso, dos alunos, seus comportamentos, atitudes e desempenho nas aulas. O contato direto com uma situação real de sala de aula possibilitou investigar a cultura e o currículo em ação. Nós registramos alguns indicativos da construção identitária que acontece durante a formação. Os registros buscam as falas, os discursos, práticas e saberes que sedimentam a construção cultural. Dentre as principais características destacamos:

1. Gostam de falar do professor e justificam seu nervosismo, tem medo de falar em público.
2. Eles não tem iniciativa. Não sabem sistematizar a fala. Não sabem interpretar o que lêem e não sabem formular perguntas.
3. Não levam as coisas a sério e sorriem demais.
4. São muito imaturos.
5. A turma se dispersa com facilidade e muitas vezes não prestam atenção ao que a professora e os outros alunos falam. A falta de concentração é constante.
6. Eles não compartilham, não escutam, não entendem e não questionam o que os colegas expõem durante uma apresentação de grupos.
7. Apresentam dificuldade cognitiva de leitura e compreensão. Não sabem trabalhar em grupo.
8. Não tem posicionamento político.
9. A professora fez um diagnóstico no primeiro dia de aula e constatou que as poucas leituras feitas são de auto-ajuda.
10. Não sabem relacionar o texto que lêem, embora apresentem e são avaliados.
11. As avaliações se centram praticamente em duas habilidades básicas: leitura e compreensão.
12. Não se preparam para a apresentação de trabalhos.

(Diário de campo, 23/03/2010 a 10/05/2011)

A partir das observações feitas fizemos várias anotações, contudo, reunimos em doze quesitos os aspectos principais que nos auxiliam na relação com nosso objeto de estudo. A análise de cada um deles nos possibilitou construir o instrumento de coleta de dados. Percebemos que o que os alunos falam, como e porque falam são indicativos de sua cultura, estes incidem consideravelmente sobre os comportamentos apresentados em sala de aula.

Assim, as quatro primeiras constatações indicam que adquirir a cultura acadêmica é muito difícil, visto que eles ao ingressarem nos cursos superiores trazem muitos vícios da Educação Básica haja vista as justificativas para o nervosismo, a não interação em sala de aula por meio da iniciativa, a dificuldade de sistematização da fala, de interpretação e de formulação de perguntas.

A cultura relativa à Educação básica difere em muitos aspectos da cultura da Educação Superior. Esta última requer atuação mais pontual, posicionamento político, autonomia, atitudes de pesquisa, capacidade de sistematização e análise de modo que representa grande desafio para os jovens ter que interagir de forma tão dinâmica e autônoma durante a formação recebida.

Ao observarmos tais comportamentos fomos impulsionados a buscar as informações pertinentes à idade dos licenciandos para saber se a imaturidade está relacionada com a idade ou com as deficiências da formação básica. Concernente a esta questão, instigamos saber sobre o sexo e a orientação dos participantes, pois são elementos constitutivos da identidade pessoal dos participantes.

A primeira e quinta observações possibilitam enxergar nosso objeto de estudo a luz da contribuição dos professores no processo de construção da identidade, fato que nos motiva a contemplar a relação professor-aluno nas entrevistas com os professores.

Por meio da observação seguinte, verificamos a pouca participação dos licenciandos no Curso, promovendo a reflexão sobre a identificação ou não com a formação, bem como os motivos que conduzem a um ou outro posicionamento. Essa observação está configurada na questão nº 12 do questionário destinado aos licenciandos (Apêndice D). As respostas a essa questão nos revelaram a necessidade de aplicá-la também às pedagogas egressas (Apêndice E), pois redimensiona nossa concepção a respeito da reconstrução da identidade numa relação direta com o mercado de trabalho

A sétima observação contribui para nossa análise na medida em que demonstra o comportamento dos licenciandos diante do trabalho com grupos. Somos impelidos então a trabalhar com as questões relativas à diversidade cultural, em que aspectos como orientação

sexual, raça/cor e renda são fatores decisivos. Por este motivo fizemos sua inserção no questionário.

A observação que relata o posicionamento político dos licenciandos reforçou a necessidade de incluir as questões pertinentes sobre as representações do currículo, e deste como formador das identidades. Entendemos que essas são as questões cruciais de nosso estudo, pois o posicionamento político dos licenciandos ou a falta dele inscrevem a identidade em um campo de negociações constantes, em que escolhas são feitas e as possibilidades de formação são incontáveis.

Quando analisamos a estrutura curricular do Curso, constatamos que esse posicionamento político é o objetivo, principalmente, das disciplinas que abordam os Fundamentos da Educação. É por meio deste conhecimento construído com os licenciandos nos primeiros períodos que é possível criar identificação. Apesar das múltiplas representações que os licenciandos têm sobre currículo, este é encarado como o elemento central na produção de identidades. É possível verificar isso nas respostas dadas por eles e que estão dispostas adiante em forma de gráficos e quadros.

A respeito do diagnóstico realizado pela professora sobre as preferências de leitura dos licenciandos desde período, pudemos abordar a escolarização básica dos respondentes e de seus pais. Foi possível também relacioná-las com a renda familiar dos respondentes. Elas estão presentes também nas observações nº 10, nº 11 e nº 12, que além de demonstrarem as habilidades requeridas pela formação, são questões que revelam uma preocupação em conciliar os estudos com atividades profissionais. Nesse ponto, encontramos situações em que os licenciandos atuam profissionalmente diferente da sua área de formação. Esta constatação nos faz refletir sobre o processo de reconstrução das identidades quando submetidas às exigências do mercado de trabalho.

Nesse ponto, nos reportamos aos estudos de Tardiff (2000; 2002) sobre os saberes docentes e as práticas pedagógicas. Não podemos estigmatizar os licenciandos por causa de suas escolhas profissionais, pois estas se referem também a construção de identidades singulares. Características como as observadas e as encontradas mediante os questionários nos fazem compreender que as identidades são eminentemente sociais, construídas mediante inúmeras variáveis, e que envolvem negociações, escolhas e pertencimentos que cabe a cada licenciando aceitar, recusar ou contestar.

Conforme mencionado, essas observações subsidiaram a elaboração dos questionários que seguem juntamente com a devida apreciação crítica.

4.4 LICENCIANDOS: A VOZ E A VEZ

A partir das observações acima, todos os licenciandos dos períodos selecionados responderam ao mesmo instrumento conforme sequência apresentada abaixo.

Ao primeiro questionário aplicado no dia 4 de novembro de 2010 responderam 15 pessoas do 7º período de Pedagogia, vespertino do Campus Bacanga cuja disciplina ministrada no momento era Estágio em Magistério das Disciplinas pedagógicas, com duração de 15 minutos. Ao segundo questionário aplicado responderam 11 pessoas no 2º período de Pedagogia vespertino Campus Bacanga cuja disciplina ministrada no momento era Metodologia da pesquisa, no dia 11 de novembro de 2010 com duração de 15 minutos.

O terceiro questionário foi respondido por 18 pessoas do 2º período de Pedagogia noturno Campus Imperatriz, cuja disciplina era Historia da Educação Brasileira, no dia 23 de novembro de 2010, com duração de 15 minutos. E, o quarto foi respondido por 16 pessoas do 8º período de Pedagogia noturno Campus Imperatriz cuja disciplina era Informática aplicada a Educação, no mesmo dia, com duração de 15 minutos.

Os questionários foram organizados de forma a coletar informações que pudessem ser reunidas sob dois aspectos principais. A primeira parte composta por dez quesitos que se referem à identidade pessoal dos discentes, tendo como base os elementos culturais que a compõem. Essa parte do questionário tem objetivos quantitativos, por isso eles resultaram em gráficos para facilitar a visualização das informações.

A segunda parte, composta por quatro quesitos que se referem ao processo de construção da identificação profissional. São questões subjetivas que buscam sensibilizar os licenciandos para a reflexão da temática abordada. Essa relação foi feita, mediante texto dissertativo.

Em nossa análise, apresentamos todas as respostas, no entanto, por serem questões subjetivas, selecionamos aquelas que mais se aproximam dos objetivos de nosso estudo. Destacamos que, os questionários não foram identificados, apenas marcados segundo a ordem que foram entregues para efeito de organização.

O primeiro ponto a ser discutido refere-se à idade dos licenciandos correspondente ao Gráfico 1.

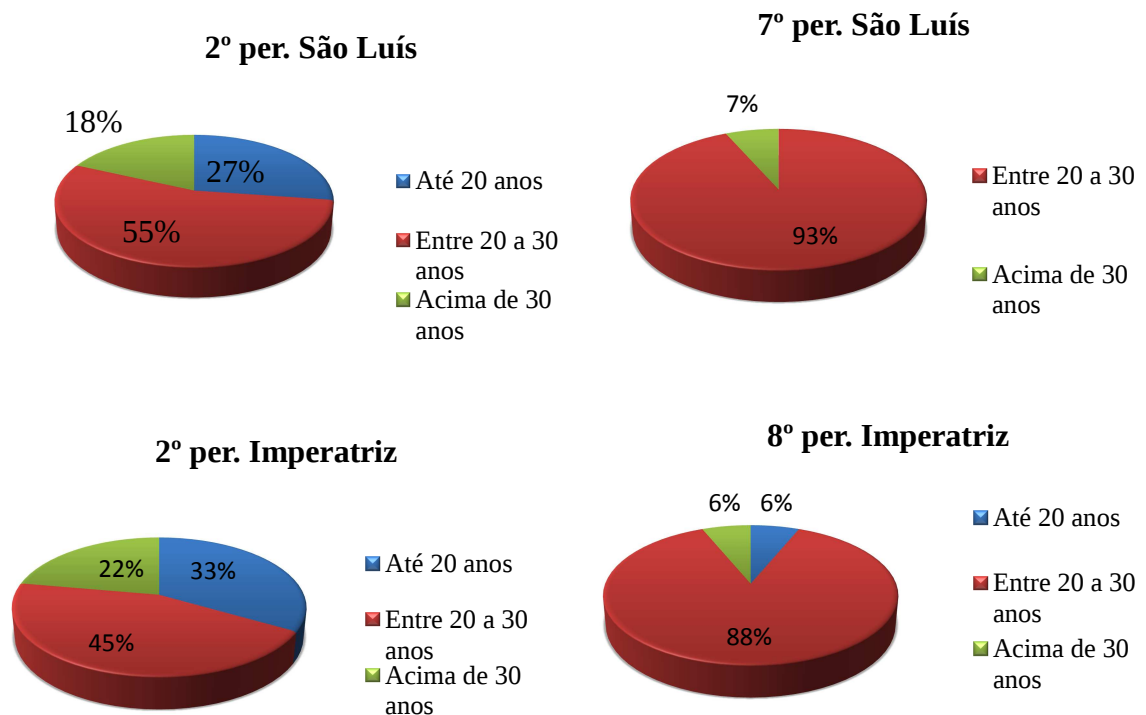
Quando observamos os gráficos referentes aos segundos períodos, percebemos que nos dois Campi, a quantidade de jovens com menos de 20 anos que ingressam no curso é cada

vez maior. Juntos eles correspondem a mais da metade dos jovens que cursam o primeiro ano de Pedagogia.

Outra parcela significativa, e não menos importante, refere-se à presença significativa de licenciandos com mais de 30 anos, o que revela um aumento na tendência pela formação acadêmica entre as pessoas de idade mais avançada.

Se voltarmos nosso olhar para os períodos finais do curso, percebemos um desequilíbrio marcante. Há um conjunto maior de pessoas com a faixa etária entre 20 e 30 anos, mas o que causa surpresa é a redução drástica (para menos de 10%) da quantidade de pessoas com idade acima de trinta anos. Se observarmos atentamente, veremos que o percentual é quase o mesmo em São Luís e em Imperatriz. O que terá provocado a evasão das pessoas de meia idade do curso?

Gráfico 1: Idade dos licenciandos



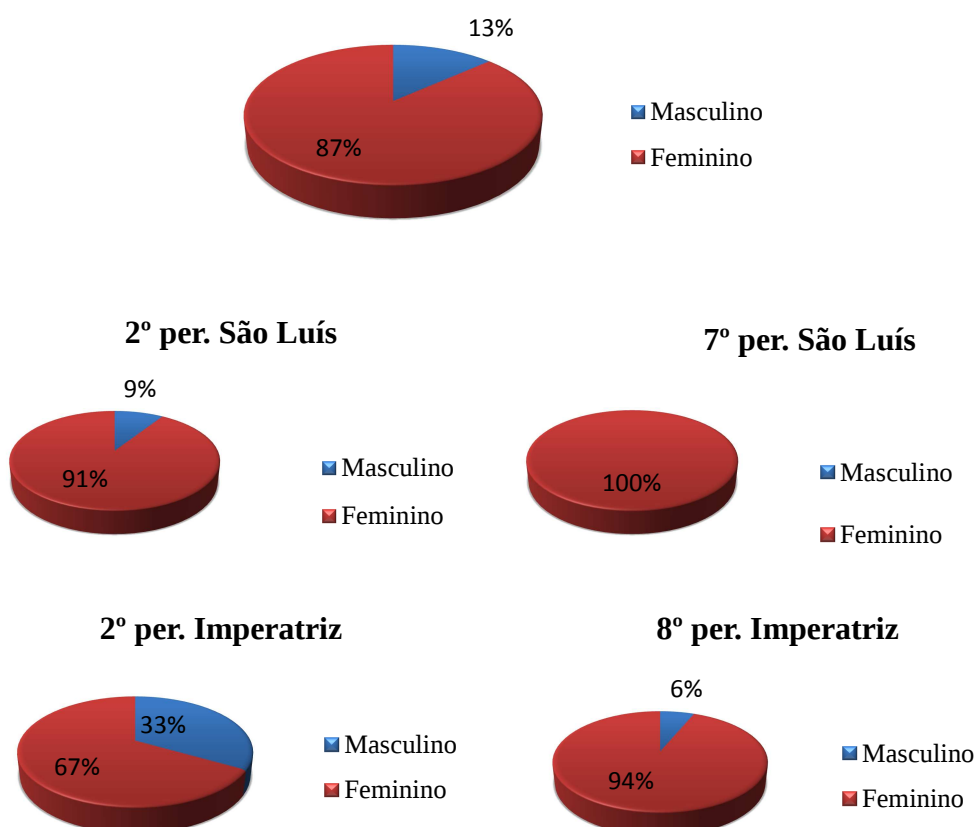
Fonte: Questionários

Os motivos podem ser vários, mas se inferimos alguma resposta, está atribuída às práticas, aos discursos ou aos saberes presentes na cultura. E, certamente estão vinculadas a questões de poder e ideologia.

O próximo gráfico trata do aspecto sexo dos participantes. Constatou-se a presença maciça das mulheres, equivalente a 87% dos licenciandos. A docência e, por conseguinte, o Curso de Pedagogia foram historicamente associados às qualidades femininas como a maternidade. Paralelamente, ao desenvolvimento de estereótipos, como o rótulo do “curso de espera marido”. A Pedagogia foi se constituindo num espaço de visibilidade intelectual e independência produtiva. Mesmo que, em vias de extinção em alguns momentos de sua história, através dos discursos “oficiais” de “falta de conteúdo próprio” é inegável que o curso continue funcionando devido a coragem e ousadia de muitas mulheres.

Por outro lado, se analisarmos esse aspecto separadamente, por períodos, veremos que poucos homens concluem o curso. Em São Luís o percentual é nulo.

Gráfico 2: Sexo dos licenciandos, total e por período



Fonte: Questionários

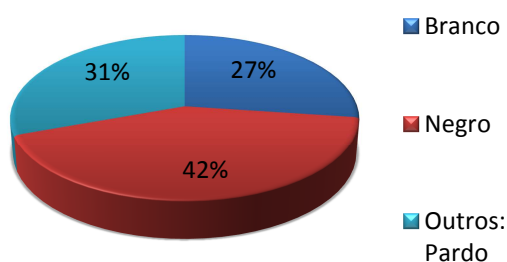
Sexo é diferente de orientação sexual. Os dois são construídos, concomitantemente, à identidade. Até porque são dois elementos constitutivos da identidade que sofrem variações culturais. Como citado anteriormente, o sexo e a orientação sexual não são escolhidos e representam, portanto, dois pertencimentos, duas posições que são assumidas.

Se partirmos da compreensão que a identidade, como tal, não pode ser dividida, mas também não é um bloco rígido e inalterável e, se entendermos que sexo é a posição que assumimos e marcamos em nosso corpo e a orientação sexual é a posição assumida no relacionamento com os outros, veremos que ambos são elementos constitutivos da identidade. Por isso uma não pode ser analisada sem a outra e as duas fazem parte de nossa investigação.

Licenciandos de três períodos (2º, 7º período de São Luís e 8º período de Imperatriz) foram unânimes em declararem-se heterossexuais. Entretanto, um licenciando do 2º período de Imperatriz assinalou outros. E pelo fato dessa pessoa ter declarado o contrário das demais é que somos instigados a problematizar essas questões no processo de construção cultural da identidade do/a pedagogo/a.

A forma como dispomos as alternativas para preenchimento do quesito Raça/cor não deixa de ser provocativa, se levarmos em consideração as teorias pós-críticas. No questionário não há a opção pardo, mas 31% escolheram escrevê-la e inscrevê-la conforme mostra o gráfico seguinte.

Gráfico 3: Raça/cor



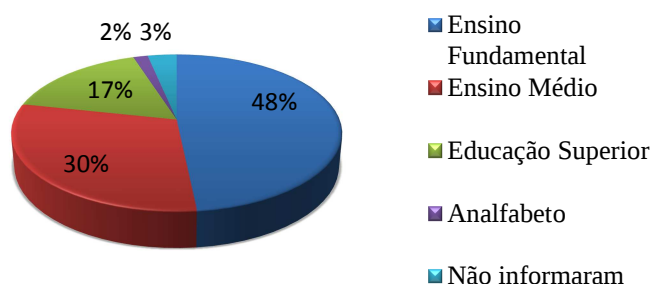
Fonte: Questionários

A ausência e a demarcação do campo pardo é um indicativo de que as pessoas classificam e são classificadas, preponderantemente, pela cor da pele, ou seja, pela aparência estética física. Essa questão revela o grau de conscientização dos licenciandos em relação ao

processo de miscigenação ocorrido no Estado. Assim, as pessoas se autoclassificam sem fazer essa reflexão dos aspectos histórico-culturais.

Quando analisamos a quantidade total referente à escolarização dos pais dos discentes de Pedagogia, conforme Gráfico 4, percebemos que 48% dos participantes são filhos de pais cuja escolarização corresponde ao Ensino Fundamental, estes são acompanhados de 30% que cursaram o Ensino Médio e 17% que chegaram a Educação Superior.

Gráfico 4: Escolarização dos Pais

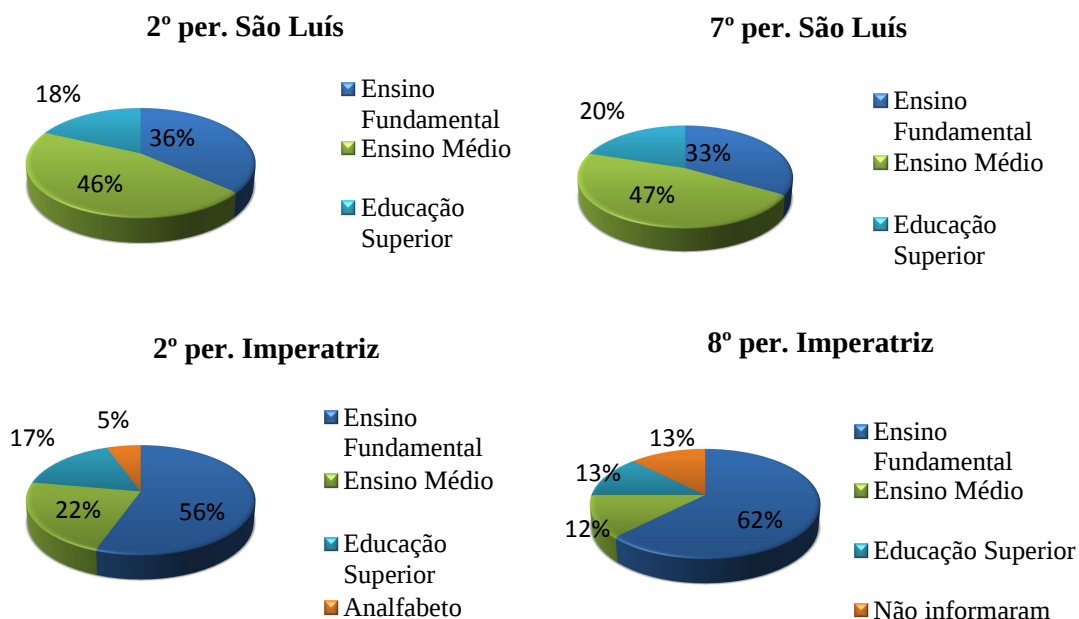


Fonte: Questionários

Esse gráfico nos revela o quão baixo é o nível de escolarização dos pais nas localidades de nosso estudo. Conjecturamos que se estendêssemos a pesquisa a outras Licenciaturas encontraríamos situação semelhante.

Se fizermos um rateio desses percentuais verificaremos, por exemplo, que em São Luís, independente do período, os pais, em sua maioria, apresentam escolaridade correspondente ao Ensino Médio, com taxas de 46% no segundo período e 47% no sétimo período.

Entretanto, se considerarmos os pais de Imperatriz, observamos que o nível de escolaridade diminui, ou seja, a maioria dos pais, 56% e 62%, só cursaram até o Ensino Fundamental, sendo que destes apenas a metade, nos dois períodos, concluiu.

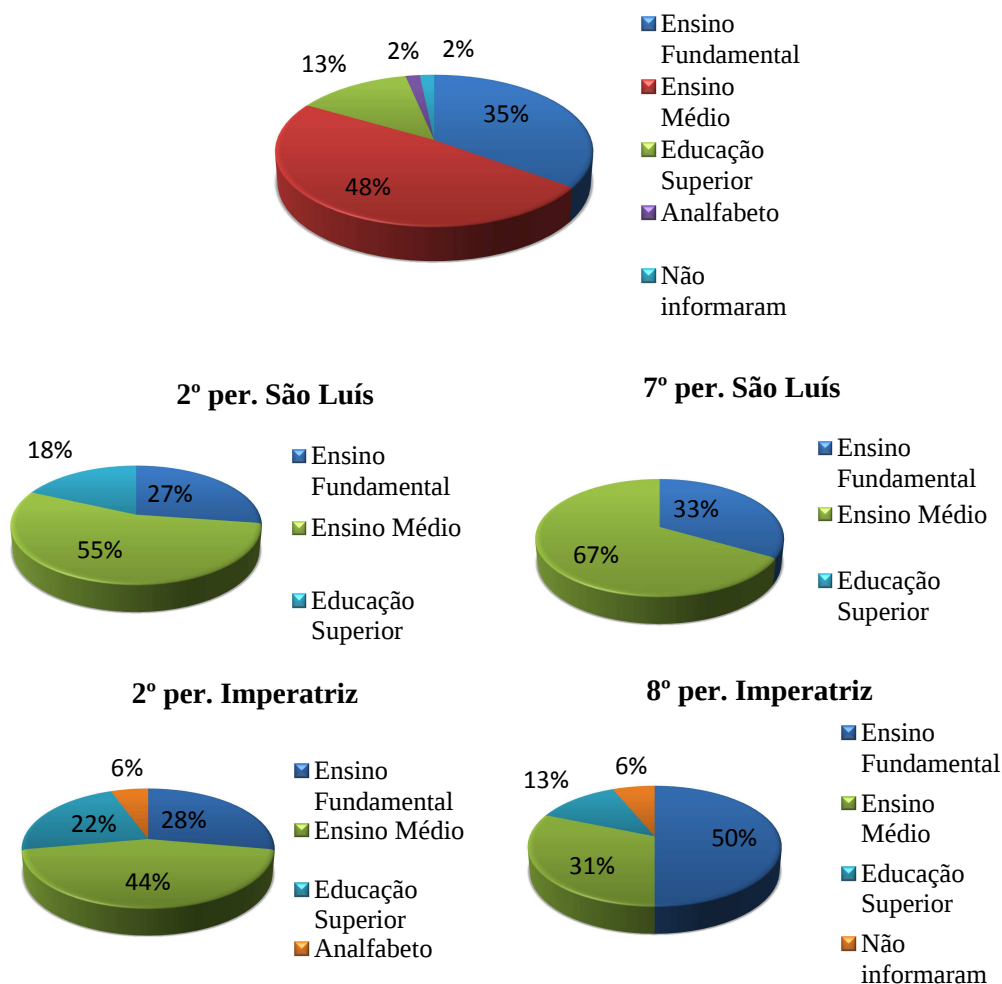
Gráfico 5: Escolarização dos pais por período

Fonte: Questionários

Ao considerarmos a escolaridade das mães dos participantes percebemos uma inversão. O gráfico que representa a escolarização materna, de todos os períodos, aponta que a maioria das mães, ou seja, 48% (a mesma quantidade da escolarização paterna em relação ao Ensino Fundamental conforme Gráfico 4) cursou o Ensino Médio. Isso significa que as mulheres têm um nível de escolarização melhor que os homens.

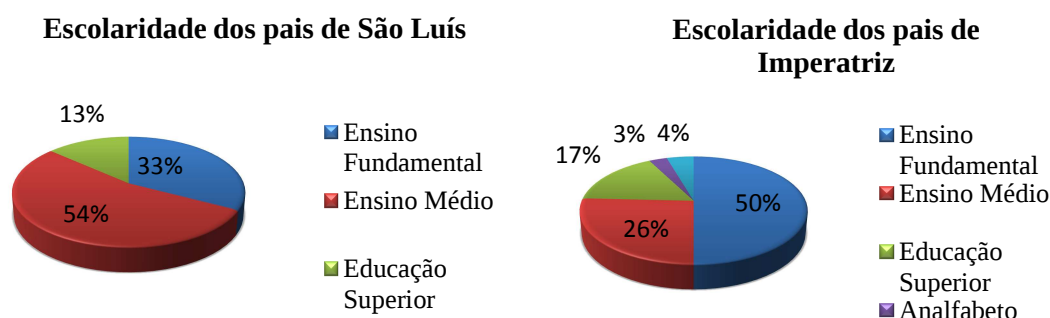
Contudo, em relação ao nível superior, percebemos uma participação mais tímida se comparada com a masculina. Apesar de apresentar as melhores taxas em relação a Educação Básica, elas chegam em menor quantidade, ou seja, 13%, ao nível superior. Por exemplo, no sétimo período de São Luís, nenhuma mãe cursou ou está cursando este nível de ensino. Em Imperatriz, a taxa de analfabetismo entre as mães, segundo nossa pesquisa, é de 6% nos dois períodos escolhidos, enquanto que a paterna é de 5% no segundo período.

Gráfico 6: Escolarização das mães, total e por período



Fonte: Questionários

Se fizermos uma análise sob outro ponto de vista, e considerarmos a escolaridade dos pais e mães imperatrizenses, comparada com a escolaridade de pais e mães de São Luís, percebemos uma diferença em relação à educação na capital e àquela observada na segunda maior cidade do Estado. Vejamos o próximo gráfico.

Gráfico 7: Escolarização dos pais por município

Fonte: Questionários

O maior percentual, na capital, corresponde ao Ensino Médio, ou seja, 54%, seguido de 33% para o Ensino Fundamental e 13% para a Educação Superior. O gráfico que retrata a escolaridade dos pais Imperatrizenses mostra que a metade dos pais chegaram a cursar o Ensino Fundamental. Este é seguido por 26% que cursaram o Ensino Médio e 17% referente à Educação Superior, apresentando, assim uma taxa de 3% de analfabetos.

Em São Luís, podemos inferir que a elevação da taxa de escolaridade se deve à participação feminina. Em Imperatriz, mesmo que a escolaridade materna sobressaia-se em relação à paterna, ela não é suficiente para elevar o nível de escolarização no Município. Fato esse que nos leva a considerar como fator a migração para a capital em busca de melhorias educacionais e profissionais para os filhos.

Esses dois últimos gráficos estão diretamente relacionados com a renda familiar dos licenciandos que analisaremos a seguir, o qual retrata essa situação. O nosso ponto de partida será a análise por períodos.

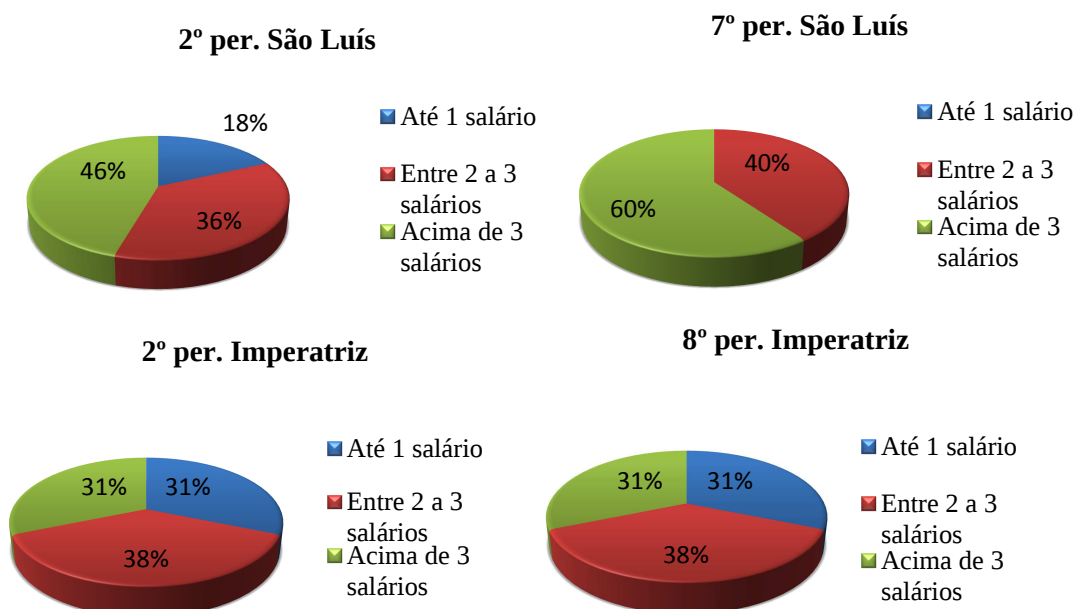
É de se esperar que à medida que os licenciandos progredirem no curso, estes contribuam para elevar a renda familiar, isto é, quanto maior for a qualificação, maior também será o reconhecimento e a remuneração.

Na renda familiar dos licenciandos dos segundos períodos, percebe-se que 36% e 38%, respectivamente declararam que vivem com 2 a 3 salários⁴. Nestes períodos, a quantidade de pessoas que vivem com 3 salários é superior em São Luís. Verifica-se também, um aumento, em relação aos sétimo e oitavo períodos; a renda familiar acima de 3 salários aumenta para 60% em São Luís. Em Imperatriz as taxas permanecem as mesmas, não indicando melhoria.

⁴Valor do salário mínimo atualizado em abril de 2011: R\$ 545,00.

Percebemos, então, uma pequena melhoria financeira das famílias desses filhos que ora cursam Pedagogia em São Luís.

Gráfico 8: Renda Familiar



Fonte: Questionários

Outra interpretação leva em consideração a diferença de renda, entre os estudantes dos dois Campi. Em São Luís, 14 licenciandos declararam renda acima de 3 salários e 10 licenciandos percebem entre 2 a 3 salários. Em Imperatriz, um fato nos chama a atenção: a quantidade de pessoas que sobrevivem com apenas um salário, ou seja, 10 pessoas, além de 12 pessoas cuja renda está entre 2 e 3 salários e 10 com renda superior. Isso significa que a renda familiar ludovicense é maior que a imperatrizense, ou seja, as famílias economicamente melhor remuneradas vivem no município da capital.

Se detalharmos nossa análise, observamos que 31% é uma taxa expressiva para renda familiar de até um salário em Imperatriz. Esse é um indicativo de que os participantes, ainda, não estão inseridos no mercado de trabalho. Essa constatação é reforçada, quando observamos os tipos de ocupação dos estudantes.

Quando perguntados sobre a ocupação, verificamos que dos 18 licenciandos do segundo período de Imperatriz, apenas sete pessoas declararam o tipo de ocupação que exercem. São elas: merendeira, vendedor, dois técnicos em informática, uma técnica em

radiologia, um auxiliar financeiro e um artesão. Três pessoas disseram ter ocupação, mas não especificaram. Como se observa, nenhuma dessas pessoas trabalha na área de educação. O que nos faz pensar em como a identidade profissional poderá ser construída sem os saberes da prática pedagógica, especificamente nesse momento do curso, uma vez que os estudantes, segundo a sequência aconselhada para distribuição das disciplinas do curso, não irão ao campo de estágio.

Não podemos responder a esse questionamento sem levar em consideração vários pontos, tais como:

- O contexto econômico da cidade;
- O mercado de trabalho para o pedagogo e para o estudante de pedagogia;
- As necessidades individuais;
- O período em que é realizado o curso (à noite); dentre outros.

Contrariamente, no segundo período de São Luís, apenas um licenciando declarou trabalhar como guia de museu, seis pessoas só estudam e quatro não responderam. Diante da situação descrita, acreditamos que qualquer mudança curricular precisa considerar o contexto social dos períodos iniciais e as especificidades de cada Campus, para otimizar a condução do processo ensino-aprendizagem, pois este lançará as primeiras bases para a construção cultural da identidade profissional dos pedagogos.

Quando direcionamos nossa análise para os tipos de ocupação dos períodos finais temos uma grata surpresa. Verificamos que no sétimo período de São Luís, 7 das 15 pessoas são professores. E no oitavo período, 7 das 16 também são professores de Educação Infantil.

Percebemos então, que o Curso, os professores e a Coordenação estão cumprindo seu papel, na medida em que forneceram e fornecem as condições necessárias para que a construção da identidade ocorresse de forma satisfatória, pois entendemos que quando as pessoas atuam em sua área de formação, a primeira vista, indica que a identificação está sendo construída.

Essa situação nos mostra que não podemos criticar simplesmente os licenciandos pelas escolhas profissionais que fazem, ainda que sejam diferentes daquela oferecida no curso. A resposta a essas escolhas envolvem muitas variáveis (como vimos no caso de Imperatriz) e elementos culturais. Faz-nos pensar, também, nas forças (como ideologia, poder e cultura) que fazem com que o currículo produza ou deixe de produzir as identidades profissionais a que se propõem.

Estar em um curso e exercer outra profissão é uma escolha que não envolve apenas a vontade, mas a necessidade. Se traçarmos rapidamente um perfil dos participantes teremos jovens professoras com renda inferior ou igual a três salários mínimos e que são as primeiras da família que estão chegando a Educação Superior. São mulheres que para além da vocação, encontram muitas dificuldades para ocupar os postos de trabalho, haja vista o contexto político, econômico e social.

Retomaremos essa questão mais adiante quando analisarmos as respostas dadas pelas pedagogas egressas dos dois Campi da UFMA. Por ora consideremos em nossa análise a Educação Básica dos respondentes, pois acreditamos que ela está relacionada com a ocupação exercida.

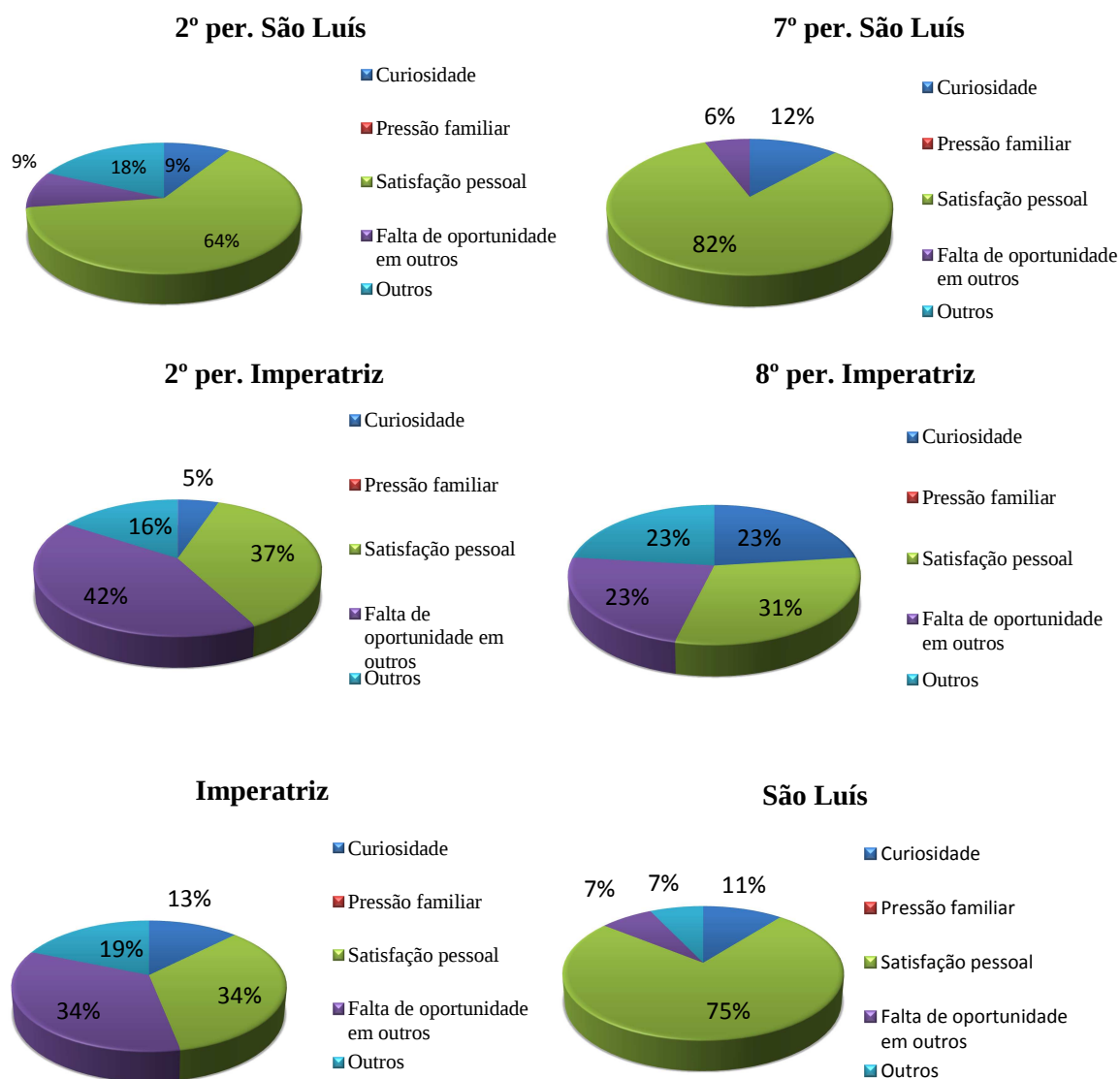
Constatamos que os participantes estudaram, em sua maioria (nos dois Campi) da rede pública. Dos sessenta licenciandos que participaram da pesquisa, 37 cursaram o Ensino Fundamental em escolas públicas e 41 fizeram o Ensino Médio também em escolas públicas.

O quadro ora apresentado nos revela as escolhas profissionais desses licenciandos, ou melhor, as ofertas e imposições do mercado de trabalho. Tais condições ainda são influenciadas pelo estado civil dos participantes. Nesta pesquisa, 46 pessoas são solteiras e 11 são casadas. As demais não declararam.

A escolarização dos pais, o tipo de ocupação exercida e a renda familiar são fatores decisivos na escolha profissional dos licenciandos, pois com a gama de informações, dificilmente alguém escolherá uma carreira profissional que não ofereça a possibilidade de ascensão salarial. Esse também é um dos motivos pelos quais se deu a desvalorização da docência e da pedagogia ao longo da história educacional brasileira e maranhense.

Por isso, a partir do próximo gráfico, analisaremos os motivos que levaram os participantes a escolherem o Curso de Pedagogia. Dentre as opções oferecidas, destacamos: curiosidade, pressão familiar, satisfação pessoal e falta de oportunidade e outros, pois havendo razoável pulverização reservamos um campo para opções que não são abarcadas pelas opções anteriores.

Quando individualizamos as respostas por período, constatamos que no segundo período de São Luís, o motivo da escolha da maioria (64%) foi a satisfação pessoal, que aumenta para 82% no sétimo período. Isso indica que à medida que se desenvolve o curso, aprendem e trocam experiências, a tendência pela satisfação aumenta. Interessante é notar que ninguém foi pressionado pela família para fazer o curso.

Gráfico 9: Motivo da escolha por períodos e por município

Fonte: Questionários

Ao analisar o motivo da escolha em Imperatriz constatamos diferenças significativas, pois no segundo período a incidência maior foi a “falta de oportunidade em outros”. Já no gráfico do oitavo período, os motivos encontram-se em equilíbrio, com destaque para a satisfação pessoal.

Assim, ao analisarmos os motivos pelos quais o Curso de Pedagogia é escolhido nas duas cidades, teremos: Em São Luís é por “satisfação pessoal” e em Imperatriz “a falta de oportunidade em outros” aparece empatada com “satisfação pessoal”, o que significa dizer que boa parte dos pedagogos de Imperatriz não sabiam se queiram essa identidade profissional ao ingressarem no curso. Essa identificação poderá ser criada ou não, pois

dependerá de uma série de fatores, tais como: disposição pessoal para aprender, metodologias utilizadas, vocação, contexto sócio-econômico, entre outros. Lembramos ainda que, a disciplina de orientação vocacional foi retirada dos currículos de Educação Básica, o que dificulta a escolha dos jovens, pois a forma como é trabalhada está condicionada ao interesse dos estabelecimentos de ensino.

Quando analisamos a questão: “Atualmente, você se identifica com o curso? Por quê?” tivemos por objetivo analisar a criação do processo de construção identitária deste pedagogo, ou seja, mesmo que ao ingressar no curso ele não tenha uma clareza sobre sua identificação profissional, é possível que essa identidade seja criada ao longo do curso?

Registramos dois motivos de identificação: um por período e um por Campus.

No segundo período de São Luís, 100% dos discentes se identificam, no entanto, no sétimo período esse percentual caiu para 80% provocando uma redução no processo de identificação. Devemos considerar o fato de que no segundo período 11 licenciandos responderam ao questionário enquanto que no sétimo tivemos quinze licenciandos dos quais, doze se identificam, dois não se identificam e um não respondeu. No Campus Imperatriz, 78% dos participantes declararam identificação no segundo período que passou para 87% no oitavo período, resultando, em um movimento contrário ao observado em São Luís. Lembramos que a quantidade de licenciandos que se identificam é a mesma nos dois períodos, ou seja, quatorze licenciandos. A diferença está pois na quantidade de licenciandos por turma. Pressupõe-se que mesmo não havendo outras opções de curso, é possível construir uma identificação profissional de pedagogo.

Na análise por período, nos segundos, sétimo e oitavo períodos, verificamos a mesma redução de 86% para 84%. Quanto aos períodos finais, deixamos de extrair o percentual face a omissão da resposta de uma pessoa alterando a amostra. Caso contrário, a taxa se manteria praticamente a mesma.

A partir desse ponto, modificaremos nossa forma de apresentação dos resultados em virtude das respostas subjetivas, que trazem consigo os elementos culturais que subsidiaram a construção cultural da identidade profissional do/a pedagogo/a. Com isto listamos em quadros todas as respostas para melhor visualização e interação com o objeto de estudo.

Continuando a questão anterior, ao perguntamos aos licenciandos se eles se identificam com o curso, a resposta foi afirmativa por parte de nove, apesar de nenhum destes exercerem a profissão, o que limita a sua identificação à perspectiva dos saberes. Apenas dois não se manifestaram.

Quadros 1: Sobre a identificação com o curso

Quadro 1.1 - Segundo período de São Luís

1.	Por considerar a educação um passo importante para o aprimoramento pessoal.
2.	A cada dia sei que não seria outra profissional.
3.	Porque entendo que a docência é um meio de transformação do mundo e eu quero contribuir com isso.
4.	A pedagogia me fez entender o sentido da educação.
5.	Superou minhas expectativas em relação a formação do/a pedagogo/a.
6.	Pela abrangência dos assuntos discutidos em especial os de valor social.
7.	É ótimo, abrange várias áreas da análise social e principalmente da criança.
8.	Porque gosto de aprender e ensinar.
9.	É um aprendizado bem amplo, vai da religião até a política.

Nesse momento inicial, os alunos colocam suas expectativas, suas formas de compreensão, as discussões realizadas sobre a realidade, de conhecimento do campo de atuação, por exemplo, eles sabem que trabalharão com educação e que para isso os saberes serão bem amplos/gerais, mas, alguns não tiveram contato com a especificidade da profissão e criam seus primeiros vínculos de identificação com o curso.

As respostas fornecem, em linhas gerais, as características do curso nesse período, tais como: formação geral, o significado do curso, a identificação com a área de atuação. Entendemos que seja função do Curso nesse período, fornecer isso.

Quadro 1.2 - Segundo período de Imperatriz

1.	Não, gostaria de fazer um curso relacionado à área de minha profissão técnica.
2.	Não, é uma (...).
3.	Sim, auxilia na compreensão do mundo.
4.	Não, por identificação pessoal.
5.	Sim, oportunidade de crescimento profissional.
6.	Sim, é muito do que eu esperava.
7.	Identifico-me, porque corresponde com aquilo que quero ser, enquanto pessoa e profissional.
8.	Sim, porque minha visão sobre o curso mudou.
9.	Sim, os assuntos abordados são interessantes.
10.	Sim, identifico como um curso que está me preparando profissionalmente, e que poderá me garantir oportunidades.
11.	Não, nos é passado muita teoria e pouca prática.
12.	Sim, o curso de pedagogia traz aspectos que me atrai.
13.	Sim, porque eu passei a compreender o curso e a gostar das metodologias.
14.	Sim, porque era o que queria realmente.
15.	Sim, me identifico com o curso.
16.	Sim, acredito que com os conhecimentos que aprender possa causar um impacto positivo.
17.	Sim, acredito que um pedagogo comprometido pode mudar a história dele e de outros.
18.	Sim, porque me dá uma maior compreensão do ser humano.

No segundo período de Imperatriz encontramos 14 pessoas que se identificam com o curso. E, novamente, percebemos a identificação limitada aos saberes, aos conhecimentos, evidência constatada até mesmo nas respostas negativas. Presume-se estas respostas ao fato de os discentes estarem em fase de compreensão do curso e da formação recebida.

Observamos as mudanças na percepção do curso, o que retrata um descompasso com os discursos veiculados sobre a realidade encontrada. A influência das disciplinas que fornecem os fundamentos da educação é marcante ao retratarem as preocupações com a compreensão de homem e do compromisso político.

Podemos destacar, também, a percepção clara que os licenciandos têm sobre a formação profissional, que estão recebendo, o que revela que eles sabem das dificuldades, mas sabem também o que querem.

Quatro pessoas do 2º período de Imperatriz não se identificam com o curso. Se compararmos com o 8º período (Quadro 1.4) veremos que esse quantitativo diminui para a metade. Verificamos que a identificação não acontece somente em nível profissional, mas em nível pessoal também, os conteúdos selecionados refletem os conhecimentos relativos à formação do homem. Os discentes colocam, ainda as dificuldades em relacionar a teoria com prática, semelhante ao 7º período de São Luís. Verificamos, outrossim, uma mudança positiva nas formas de representação do curso.

Quadro 1.3 - Sétimo período de São Luís

1.	Sim, porque tem me dado fundamentos para minha prática.
2.	Sim. Porque o curso não se restringe somente a escola podendo atuar em outras áreas.
3.	Sim.
4.	Sim.
5.	Não. Falta afinidade com a docência.
6.	De certa forma sim, mas esperava mais.
7.	Sim. Pois acabo aplicando em minha vida.
8.	Sim. Apesar das dificuldades da profissão, gosto muito do que faço.
9.	Sim. É uma área que tem mercado de trabalho diversificado, não só escola como muitos pensam.
10.	Sim
11.	Sim. Porque no decorrer do curso pude confirmar minha vocação.
12.	Sim.
13.	Sim. Favorece a minha formação enquanto educador de educação infantil.
14.	Não por completo, apenas em algumas áreas.
15.	Sim. O curso favorece uma gama de informações que sustenta a base prática. Como somente no ultimo período que temos estágio em sala de aula, fica muita teoria ociosa esperando o último período para ser aplicada, isso gera uma dissociação entre a teoria e a prática.

As colocações do 7º período de São Luís confirmam todo o trabalho realizado, na medida em que deixam claro que a identidade profissional é de fato, uma construção cultural. Em suas respostas percebemos a clareza das reflexões feitas ao longo do curso. As treze pessoas que responderam afirmativamente, reconhecem a importância da formação para a prática cotidiana, para confirmação ou não da vocação. Reconhecem também as disparidades na relação teoria e prática.

E como a identidade é um campo de significação, ressignificação, representação e negociação, há também, aquelas pessoas que recebem a formação, mas não aceitam a identidade profissional, por isso duas pessoas declararam que não se identificam e quatro não responderam. O que nos leva a pensar que mesmo sem terem uma noção, nos períodos iniciais, da especificidade do trabalho do/a pedagogo/a, as pessoas acabam descobrindo o que gostam de fazer, e o fazem com autonomia, consciência e liberdade.

Ninguém obriga ninguém a ser pedagogo, nem mesmo os pais (conforme o Gráfico nº 9 que representa o motivo da escolha), se é pedagogo mediante vontade, vocação, desejo e identificação. É uma profissão que possibilita justamente ser o que se é talvez por prazer, de forma que, ao descobrir-se que o curso não é o que se esperava, pode-se “guardar” o diploma e assumir outra identidade profissional.

No sétimo período já foi possível aos licenciandos identificarem as possibilidades de atuação no mercado de trabalho. E quando não há identificação, o primeiro elemento citado é a afinidade com a docência. De forma que não se pode exercer um trabalho como o de pedagogo/a sem ter afinidade com a docência.

Na oportunidade queremos retificar a resposta de número 15. O/a licenciando afirma que “somente no último período que temos estágio em sala de aula”. Se considerarmos o PPP do Curso veremos que o primeiro estágio em Gestão do Trabalho Docente I é oferecido no 4º período, ou seja, na metade do curso e não no final como afirma o/a aluno/a. Será que no seu caso houve essa especificidade? O que motivou?

Quadro 1.4: Oitavo período de Imperatriz

1.	Não, Em relação ao mercado de trabalho é muito saturado e desvalorizado.
2.	Sim, Porque me fez entender o que realmente é educação.
3.	Não, durante o curso não tive afinidade com as temáticas e conteúdos abordados.
4.	Sim, Porque pretendo ser uma ótima professora.
5.	Sim, Supriu com as minhas expectativas.
6.	Sim, Por ter proporcionado-me um crescimento pessoal e profissional.
7.	Sim, A partir do momento que comecei a trabalhar na área.
8.	Sim, Porque possibilita um estudo para vida.
9.	Sim, Porque já trabalho na área de educação.

10.	Sim, Pois possuo experiência na área.
11.	Sim, Penso em contribuir com meu compromisso na educação.
12.	Sim, Gosto de ensinar e me relacionar com as pessoas.
13.	Sim, Me ensina uma coisa nova a cada dia.
14.	Sim.
15.	Sim, É um curso dinâmico e que de fato é real na vida de cada sujeito.
16.	Sim, Estou trabalhando na área e satisfeita.

No Campus Imperatriz, encontramos 14 pessoas que se identificam com o curso. Em suas respostas percebemos a importância da existência desse curso para a formação de professores. As representações e as experiências dos licenciandos confirmam que para efeito de saberes, é necessário aliar a teoria e a prática. Essa constatação revela que a experiência na área é fundamental para compreensão do curso como um todo, de teorias e metodologias, notórias em onze respostas. As relações da formação recebida com a atuação profissional, com as relações humanas e com aprimoramento pessoal confirmam a relevância do curso.

Por outro lado, verifica-se que a identificação com o curso para além de uma questão de satisfação pessoal fica condicionada ao mercado de trabalho. Isso é evidente na primeira resposta. É como se a ideologia do neoliberalismo definisse as identidades! É ela que movimenta a vida das pessoas, isso é fato, entretanto, não deve ser encarada como único elemento na determinação das identidades profissionais.

Na outra resposta negativa temos como fator de não-identificação uma questão pessoal, ou seja, a afinidade com as temáticas abordadas.

A análise das respostas dadas a essa questão pelo 8º período de Imperatriz causam uma inquietação que resulta no seguinte questionamento: Por que tem pessoas que chegam ao final do curso sem se identificarem com ele? Cursam nove períodos, ou seja, quatro anos e meio, e não conseguem perceber as contribuições do Curso, não criam nenhum vínculo epistemológico e não se satisfazem com a escolha que fizeram? O que nos leva a questionar: será só querem um diploma de educação superior.

Resumidamente, temos um fator interno que influencia na identidade para-si e temos um fator externo que influencia a identidade para-o-outro. Dois exemplos claros de que a identidade não é um produto determinado e fechado, ele sempre envolve significações e negociações.

Quadros 2 - Representação do currículo

Quadro 2.1 - Segundo período de São Luís

1.	A oportunidade de poder contribuir com a melhoria do ensino básico.
2.	Respaldo e responsabilidade.
3.	Os meios para me tornar uma pedagoga completa.
4.	Fundamentação para o meu futuro trabalho.
5.	Oportunidade de apropriação dos conhecimentos necessários para atuar em sala de aula, ou gestão na área educacional.
6.	Para falar a verdade, acredito que as questões curriculares são pouco discutidas.
7.	Representa um papel de desenvolvimento intelectual além do papel prático, este último não muito evidenciado.
8.	Um caminho para que eu possa entender o que se passa no ambiente escolar e como me preparar para o futuro.
9.	O currículo até agora apresentou-se bom, mas acho que deveria haver um foco maior em psicologia social no ensino.
10.	Nunca refleti sobre isso.
11.	Ainda não tive a disciplina currículo só no próximo período.

Ao observarmos a qualidade das respostas fornecidas à questão: o que o currículo do curso representa para você? Nossa primeira constatação é a não-uniformidade das mesmas. Alguns licenciandos (embora estejam no início do curso) apresentam uma clareza e precisão em suas respostas, que sedimentam a ideia de que a construção cultural da identidade é um processo, e como tal envolve pelo menos dois pontos de referência, um de partida e um de chegada.

Mesmo que algumas respostas possam ser localizadas nos extremos da subjetividade e da objetividade, algumas merecem atenção mais acurada. Por exemplo, a perspectiva do/a aluno/a que vê no currículo um caminho (pista de corrida é o sentido original do termo) para entender o ambiente escolar, incide favoravelmente em nosso estudo, pois avança em relação ao sentido tradicional de currículo, para qual ele é um rol de conteúdos. Isso nos faz perceber as muitas representações que são criadas em torno dos currículos.

Por outro lado, por que temos respostas como as duas últimas: “nunca refleti sobre isso” e “ainda não tive a disciplina” como empecilho para responder a questão? São reflexos de quê? É como se fragmentássemos o conhecimento e a interdisciplinaridade não existisse. Sem esquecer do período em que se encontram, não podemos aceitar passivamente respostas como essas e nada fazer, ou os alunos só saberão o que é currículo no período seguinte?

O modelo de identificação é criado a partir do currículo, e segundo as respostas dos licenciandos ele representa a possibilidade de identificação e o fundamento para a prática. A resposta número 5 demonstra que o discente já sabe, de certa forma, onde vai atuar e que o currículo expresso em disciplinas, é que possibilita a apropriação de conhecimentos. Além

disso, os licenciandos emitem opiniões a respeito da estrutura curricular e denunciam que a prática não é evidenciada no currículo. Essa é uma reclamação corrente entre eles.

Quadro 2.2 - Segundo período de Imperatriz

1.	Uma oportunidade futura de melhor formação profissional e de melhores oportunidades financeiras.
2.	Nada, é um curso defasado e desvalorizado.
3.	Ampliação do horizonte crítico.
4.	Mostrar como acontece a educação entre os seres humanos.
5.	Eu acredito que falta melhorar bastante, incluindo mais a parte didática.
6.	Representa crescimento pessoal.
7.	Uma oportunidade de “abrir meus olhos” para um novo mundo de conhecimentos e descobertas.
8.	Muito, pois possibilita apresentar tudo que aprende.
9.	Uma oportunidade de conhecimento amplo sobre diversas áreas, pois acho o curso bastante amplo.
10.	Uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos.
11.	A oportunidade de conhecer novos “mundos” e rever meus conceitos, passando a ter um olhar mais crítico e humanístico.
12.	Um abrangente de teorias de metodologias que futuramente possa estar usando em sala de aula.
13.	A oportunidade de me aprimorar.
14.	Uma forma de conquistar minha identidade profissional.
15.	Contribuição para a formação profissional.
16.	Representa os dados que identificam as características e aptidões de um profissional determinando sua capacidade de atuação.
17.	Representa uma maior amplitude no conhecimento da sociedade e no conhecimento do ser humano.

A resposta de número 14 nos propicia certa satisfação, devido novamente (embora estejam na fase inicial do curso), alguns se apresentam conscientes do que estão fazendo. Quando o/a discente diz que o currículo representa “uma forma de conquistar a identidade profissional”, ele ratifica todo nosso objeto de estudo.

Essa representação válida, em parte, o que discutimos até então; de que o currículo fornece o alicerce para a identidade profissional, pois é ele quem irá decidir o formato de pedagogo/a a ser formado. Entretanto, ele não é uma “camisa de força” que “amarra” o profissional ao seu trabalho. Acreditamos, sobremaneira, que a construção da identidade profissional não acaba quando finda o curso, mas apenas se reestrutura com a sua atuação no mercado de trabalho.

Para complementar essa constatação, vemos na percepção dos alunos, o entendimento de que o currículo confere as formas de identificação, as características e aptidões do profissional formado, determinando, inclusive, sua “capacidade de atuação”.

Entre as representações, a palavra oportunidade aparece em seis respostas. Isso indica a superação considerável do conceito tradicional de currículo uma vez que, na visão dos licenciandos, este não se restringe somente a um rol de conteúdos (semelhante ao 2º período de São Luís) mas, é encarado também de uma forma mais ampla, mais flexível e mais próxima da concepção das teorias pós-críticas.

Quadro 2.3 - Sétimo período de São Luís

1.	Algo indispensável para a organização do curso.
2.	Deveria ser alterado, a relação teoria-prática só é vista nos últimos períodos.
3.	O currículo apresentado constitui-se de uma formação que vai transmitir ao profissional suas competências e habilidades.
4.	As áreas nas quais posso atuar, pois as disciplinas são voltadas para essas áreas.
5.	Muita teoria e pouca vivência na prática.
6.	Não atende a todas as necessidades que os formando realmente necessitam.
7.	A parte fundamental de qualquer curso.
8.	O currículo deveria ser melhorado, tornado mais prático para os alunos (conhecimentos).
9.	Nosso currículo é incompleto, pois deveria abordar mais disciplinas práticas e o aluno teria que ser mais consciente dos outros setores de atuação do/a pedagogo/a.
10.	Representa toda a formação que o curso quer nos transmitir, não só no âmbito das disciplinas, mas no sentido político, social, filosófico, etc.
11.	Representa algo indispensável no momento da prática profissional.
12.	Representa um norte para a formação do/a pedagogo/a.
13.	É o elemento regente do curso.
14.	Uma boa base na formação profissional.
15.	Uma estrutura pedagógica que orienta a formação do indivíduo carregado de política e ideologia.

Já no sétimo período, encontramos uma novidade em relação à percepção dos currículos pelos alunos. Eles percebem a incompletude, reconhecem que ele precisa ser melhorado porque é o “elemento regente” do curso. Representa formação “política, social e filosófica” por isso não pode ser descontextualizado da “prática profissional”.

O currículo além de fornecer os saberes, contém as competências, habilidades e representa a área de atuação. Mais uma vez as respostas denunciam a dissociação existente entre teoria e prática. Eles incluem na representação do currículo a política, a ideologia e outros elementos, o que nos ajuda a entender que a compreensão de currículo não acontece isoladamente.

Quadro 2.4 - Oitavo período de Imperatriz

1.	O currículo é a expressão concreta da escola para direcionar o ensino.
2.	O currículo representa a construção do meu processo de formação como pedagoga.
3.	As temáticas, conteúdos e o embasamento teórico e prático do curso.
4.	Uma ponte que terei que percorrer para chegar até meu objetivo final.

5.	Ainda falta muito a ser revisto.
6.	A base da minha formação.
7.	A formação profissional, além crescimento pessoal.
8.	Representa a estrutura do curso em geral.
9.	Significa sairmos do senso comum do conhecimento.
10.	Deverá acrescentar outras disciplinas como Libras e retirar outras como avaliação e estágio em disciplinas pedagógicas já que não somos habilitados para licenciatura em ensino médio.
11.	É muito interessante e pode melhorar sinto muitas vezes um desleixo dos nossos professores.
12.	Um desafio, pois necessitamos de disciplinas essenciais a nova prática com Libras.
13.	É importante para uma boa formação.
14.	As formas, metodologias e didáticas do processo de ensino e aprendizagem. É o foco primordial e principal de qualquer área educacional.
15.	Que o currículo é a identidade do/a pedagogo/a.

Os concluintes de Pedagogia em Imperatriz ainda são mais “ousados”. Eles indicam quais as mudanças que deverão ser feitas. Sugerem a inclusão de disciplinas como Libras, baseados principalmente, nas novas exigências do mercado de trabalho e demonstram uma preocupação com a especificidade do campo de atuação identificando lacunas no currículo.

Entre as representações, encontramos três que se referem ao currículo do curso como um processo de formação, alguns percebem-na como uma relação entre a teoria e prática que estrutura o funcionamento do curso. Uma ou um não se manifestou.

Quadros 3 - Currículo X Identidades

Quadro 3.1 - Segundo período de São Luís

1.	Sim, porque através dele a educação há de melhorar é formar pessoas mais conscientes.
2.	Sim, pois terá mais respaldo devido estar trabalhando na base da sociedade.
3.	Sim, porque os conteúdos dados em determinadas cadeiras se tornam parte do nosso sistema cognitivo, da nossa visão e atuação no mundo.
4.	Ajuda a formar. Mas este processo de formação de identidade profissional é permeado por múltiplos fatores.
5.	Sim, porque no final do curso o individuo supostamente irá atuar conforme foi formado.
6.	Poderia, porém muito do que é preconizado, seja conteúdo, seja no ensino pelos professores, muitas das vezes não se efetiva.
7.	Sim, principalmente a visão de mundo.
8.	Pode possibilitar se cada sujeito assumir para si a responsabilidade de contribuir ou não para as mudanças.
9.	Ele influencia, mas acredito que dentro de um contexto maior outros fatores corroboram também, com posição sócio-econômica, orientação religiosa.
10.	Sei lá.
11.	Posso responder depois que eu ver essa disciplina, a única coisa que entendo por currículo são as obrigações que teremos que organizar.

Em relação a questão “o currículo forma identidades?”, temos respostas falaciosas, entretanto, observamos alguns elementos relevantes. Nas respostas de número 3 e 7, verificamos que o currículo atua na formação de representações e ideologias. Através das respostas seguintes e, principalmente, a de número 9, verificamos que o currículo não é o único fator de determinação identitária.

Cinco pessoas concordaram de modo enfático. Quatro não consideram que o currículo seja o único definidor da prática, acreditam na influência de outros fatores e são citados como exemplo: a classe e a orientação religiosa. É notório que é nos primeiros períodos que se inicia o processo de identificação. Constatamos também nas respostas que o Curso de Pedagogia também contribui para um pensar mais crítico, para a melhora de personalidade e para a formação humana e social como um todo.

Quadro 3.2 - Segundo período de Imperatriz

1.	Absolutamente. A partir de um ensino superior, e principalmente na área de humanas, é construída uma análise mais crítica da sociedade e de si mesmo.
2.	Não, porque não, o curso é bom, mas falta qualidade entre os mestres.
3.	Sim, uma vez que há sempre opiniões, ideologias e interesses por trás da elaboração do mesmo.
4.	O currículo pode coincidir com a cultura pessoal, mas não transforma o que tem na mente.
5.	Sim, pois através das atividades relacionadas com o currículo é possível se compor o comportamento dos futuros profissionais.
6.	Sim, aprendendo a história de todo sistema educacional e a utilidade de cada disciplina o curso possibilita encontros com identidades, inclusive próprias.
7.	Sim, até este momento todos os assuntos têm ligação direta com o profissional da educação.
8.	Não, porque você pode contar muito mais que aquilo que contém no currículo.
9.	Não, vai depender fundamentalmente do sujeito a sua formação, podendo dessa forma a pessoa ter ou não uma posição na sociedade.
10.	Com certeza, através dos conhecimentos adquiridos, está me capacitando para uma formação profissional.
11.	Sim, pois muda totalmente nossa forma de pensar, pois geralmente ao se entrar na faculdade ainda nos encontramos alienados, e a partir do conhecimento e novas visões que adquirimos mudamos nossa forma de pensar e com certeza para melhor.
12.	Sim, pois pelo fato do curso ser teórico, ele pode estar formando identidades.
13.	Com certeza, todo conhecimento adquirido faz com que se adquira uma nova identidade que será utilizada na nossa vivência diária.
14.	Sim, porque se o currículo não for adequado e adaptado não seremos bons profissionais.
15.	Sim.
16.	Sim, porém ele não faz de uma pessoa um incompetente e de outro um bom profissional, acredito que ele forma identidades porque as pessoas a usam para classificar as pessoas.
17.	Sim, através do currículo pode se transformar a personalidade, afetando assim a identidade para melhor.
18.	Sim, depende de cada um e do interesse pessoal em absorver e aprofundar os conteúdos dados em sala de aula.

Verificamos as mesmas observações no segundo período de Imperatriz no que tange à formação das ideologias. Percebemos também uma estreita relação do currículo com as mudanças da personalidade e comportamento, o que revela o poder que o currículo exerce sobre a construção das identidades em um curso de formação. Alguns alunos associam diretamente o currículo aos conhecimentos necessários à formação e, estes, modificam as identidades.

Das dezoito respostas, onze concordam afirmativamente e dizem que o currículo influencia a personalidade, a formação profissional, pensamento crítico e o comportamento.

Reclamam da qualidade dos professores e alertam para o fato de ter uma formação em nível superior não significa colocação imediata no mercado de trabalho, depende do esforço pessoal também.

Quadro 3.3 - Sétimo período de São Luís

1.	Sim, pois antes de entrar no curso não tinha nenhuma base sobre a minha posição enquanto educadora.
2.	E muito relativo, nem todos que entram no curso saem pedagogos de fato. O curso em si atua mais para a formação infantil e nem todos tem afinidades com essa área.
3.	Sim, se não estiver inserido o contexto e a realidade local.
4.	Sim, mas depende também do graduando. Eu, por exemplo, me identifico com EJA, mas o nosso curso não forma profissionais para essa área, portanto, não acredito que ele (o currículo) formará minha identidade.
5.	Facilita, mas não plenamente. Faltam algumas lacunas a serem preenchidas.
6.	Com certeza, o currículo é a base do sistema educacional.
7.	Sim, pois toca a identidade do aluno direta e indiretamente.
8.	Sim, porque por meio do conhecimento temos oportunidades de mudar pensamentos, ações e reflexos.
9.	Sim, não só forma como reconstrói, pois através dos olhares de outros autores e teóricos, podemos ser sabedores da construção de nossa identidade.
10.	Sim, dependendo de como o curso procura formar os pedagogos, ele ajuda a formar professores crítico-reflexivos ou professores alienados.
11.	Sim, porque consegue formar opiniões diversas em diferentes olhares.
12.	Na verdade, acredito que em parte. Pois o currículo do curso ainda é muito amplo, provavelmente devido a forças políticas.
13.	Acredito que não mas é algo próprio de cada pessoa.
14.	Sim, porque contribui na abertura de novos pontos de vista.
15.	Sim, pois o currículo é carregado de política, concepções que acabam baseando o indivíduo.

No sétimo período as discordâncias são maiores que aquelas verificadas nos períodos anteriores, apesar de eles fazerem relação direta entre currículo e identidades. Novamente percebemos o poder das forças que fazem com que o currículo seja o que é. Na resposta número 12, o/a aluno/a descreve essas forças como políticas. Ele/a tem razão, principalmente, se entendermos que são essas forças que influenciam os discursos oficiais a respeito do curso.

Constatamos nas respostas dos discentes que o currículo dá sustentação e posicionamento ao ato de educar, o que mostra uma afinidade com os elementos culturais que deveriam/devem constar no currículo propostos pelos professores, como por exemplo, o comprometimento político do/a pedagogo/a com a formação de seus alunos.

Dos quinze participantes, onze pessoas declararam sim, revelando que acreditam que o currículo “não só forma como reconstrói”, o que nos permite concluir que a construção da identidade é, ao mesmo tempo, um processo de apropriação e de reestruturação.

Quadro 3.4 - Oitavo período de Imperatriz

1.	Sim, ele pode ser ideológico, político e muitas vezes oculto.
2.	Sim, dependendo do currículo do curso, encontramos ou podemos nos direcionar para uma melhor atuação como profissional.
3.	Sim, pois é a partir dele que é gerado uma identificação e maior conhecimento com o curso.
4.	Sim, porque o estudante aprende questões sobre o curso que está fazendo.
5.	Não, o que te dá identidade é o nome do curso e o tipo de profissional que você se transforma.
6.	Sim, o estudo sempre provoca um sentido em nossas vida, mesmo que não seja tão prazeroso.
7.	Sim, porque é a base de tudo.
8.	Sim, porque de acordo com a disciplina a pessoa se especializa.
9.	Sim, porque dentro de cada quesito tem um objetivo para o aluno.
10.	Sim, um exemplo é minha própria classe, percebi mudanças na vida de muitos, oportunidade de emprego, etc.
11.	Sim, toda experiência nos ajuda a formar identidades, mas acredito que diante dos novos desafios educacionais precisamos de várias outras disciplinas.
12.	Sim, porque despertei a minha durante o curso.
13.	Sem dúvidas, de fato é o currículo que define o conteúdo e todas as outras variáveis que fazem parte da educação brasileira.
14.	Sim, quando trabalhado para a própria sociedade.

Há o reconhecimento dos vários tipos de currículo, inclusive o oculto. Eles fazem a relação entre currículo e atuação profissional. O currículo é visto por esta turma como o gerador da identificação com o curso. O interessante é que essa identificação é gerada a partir dos saberes que o curso proporciona. Eles também reconhecem que a experiência é importante, mas não é tudo. E que ele deve estar vinculado aos interesses da sociedade.

Constatamos que para os licenciandos o currículo não dá identidade, mas o que determina é a atuação desse profissional e que há um despertar da identidade durante o curso. Duas pessoas não se manifestaram.

Após análise deste item do trabalho podemos compreender que a maioria dos licenciandos que responderam ao questionário constituem-se de jovens mulheres heterossexuais, casadas e que se declaram pardas, que concluem o curso antes dos trinta anos,

cuja escolarização dos pais e renda familiar são melhores em São Luís do que em Imperatriz. Verificamos que o mercado de trabalho interfere na construção da identidade à medida que fornece os discursos, práticas e saberes deste profissional. A consequência imediata são as inúmeras representações criadas para o currículo. Estas colocam o currículo como um dos elementos que contribuem para a construção das identidades, pois possui lacunas.

Constatamos, sobremaneira, que a identificação continua após o término do Curso, através da formação continuada e da atuação no mercado de trabalho por isso inserimos no corpo de nossa análise a contribuição das pedagogas egressas da UFMA conforme segue.

4.5 EGRESSOS: MERCADO DE TRABALHO

Além dos questionários aplicados com licenciandos, nos foi proposto estender a coleta de informações aos egressos do curso nos dois Campi. Assim procedemos. Adaptamos o roteiro e aplicamos a oito pedagogas egressas da UFMA, quatro de cada Campi. Utilizamos como critério de seleção a atuação profissional na área de formação. A partir dessas informações, identificamos os participantes, analisando as respostas dadas por eles.

São mulheres com mais de trinta anos, das quais seis são casadas. Todas declararam renda familiar superior a três salários. No que concerne à formação básica dos pais verifica-se a mesma tendência constatada na análise da escolaridade paterna e materna dos discentes. Já em relação à Educação Básica das egressas há um aumento na quantidade da procedência de escolas privadas, comparada aos licenciandos.

Essa situação é um reflexo das Políticas Públicas (tais como PROUNI, a reformulação do ENEM) que vêm se desenvolvendo no país nos últimos anos. Elas têm oportunizado o acesso crescente à Educação Superior, por parte dos alunos de escolas públicas.

Perguntamos às egressas que especificassem as ocupações que desempenham uma vez que todas trabalham na área e obtivemos as seguintes respostas:

- Em Imperatriz - Assessora pedagógica; Orientação Educacional na Rede Municipal; Professora e Supervisora Escolar na Rede Estadual; Pedagoga; e, Orientadora Educacional, Professora Universitária e Orientadora Educacional.
- Em São Luís – as quatro são Supervisoras Pedagógicas, sendo uma Professora de Educação Infantil e outra Coordenadora de Instituição Particular de Educação Profissional, concomitantemente.

Percebemos que a despeito da formação inicial, as pedagogas atuam profissionalmente segundo as habilitações. O mercado de trabalho oferece vagas aos pedagogos segundo as habilitações, tais como as descritas: Supervisão Escolar e Orientação Escolar (no caso da Rede pública de ensino). São profissões que não perderam espaço (como a de Inspeção Escolar) e importância, pois é o trabalho de acompanhamento realizado por estas profissionais que melhoram a qualidade das ações docentes e discentes.

No entanto, as habilitações foram retiradas da grade curricular por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006, o que representa um contrassenso, pois o mercado ainda precisa destes profissionais que o curso não forma mais.

Outro ponto que queremos chamar a atenção é o fato de algumas aliarem as funções técnicas com o exercício da docência. Constatação que nos remete à preocupação da ANFOPE em definir a identidade profissional dos educadores a partir da docência.

Não vemos como as pedagogas podem desenvolver um trabalho com êxito sem a experiência com a regência de sala de aula, pois uma de suas atribuições é orientar o professor e ajudá-lo a identificar as dificuldades de seus alunos para saná-las da melhor forma possível.

Sem os saberes da prática docente é ineficaz a orientação de uma pedagoga sobre planejamento, avaliação, metodologia, a resolução de conflitos em sala de aula, etc. Além de não surtir efeito, afasta os professores e fragiliza o processo pedagógico.

Acerca da contribuição do Curso de Pedagogia para as respectivas práticas, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 4 - Relação com a atuação profissional

São Luís	
1.	É a base que me auxilia em minha atuação profissional, complementada pela experiência que só se adquire com a prática do exercício da profissão.
2.	Ajuda a entender e me envolver nas relações humanas principalmente no aspecto profissional.
3.	Ajuda a entender como se dá o processo de ensino-aprendizagem seja na infância como na vida adulta.
4.	Ajuda no momento em que dialogo com os docentes da Instituição que trabalho em sala de aula propondo inovação.
Imperatriz	
5.	Ajuda a desenvolver o pensamento analítico-crítico sobre as atividades desempenhas.
6.	Atuo como pedagoga, portanto, os conhecimentos aprendidos durante a formação inicial, ou seja, no curso de Pedagogia, me ofereceu e oferece a base de atuação.
7.	Na formação de professores, na orientação de crianças e na educação de minhas filhas.
8.	Para desenvolver de maneira satisfatória o nosso trabalho é importante o embasamento que recebemos. Tive excelentes mestres que me inspiram até hoje.

As pedagogas de São Luís reconhecem a importância e as contribuições que o Curso oferece para a atuação profissional. Elas identificam essas contribuições no que tange às relações interpessoais, ao processo ensino-aprendizagem independente da faixa etária, no diálogo com professores e na proposição de inovações pedagógicas.

As de Imperatriz destacaram a importância da formação continuada para a atual ocupação. Elas reconheceram que o Curso de Pedagogia fornece a base sobre a qual irá se fundamentar sua prática.

A última resposta ainda ressalta a importância e a influência que os professores têm na vida profissional dos alunos. Como o Curso forma uma identidade profissional, a atuação docente é fundamental, pois a identidade dos professores e a forma como eles a assumem juntamente com a identidade dos autores, com os quais ele trabalha influenciam, consideravelmente na identidade dos licenciandos.

Encontramos, também, a relação da formação recebida com a maternidade que se torna possível, pois ao formar o Professor de Educação Infantil, a grade curricular contempla os estudos sobre a criança.

Essas relações são importantes, pois ao serem feitas instigam novas relações, por exemplo, a atuação profissional relacionada com a formação inicial gera novas relações. Com isso queremos dizer que para chegar ao momento da atuação profissional foi necessário um preparo, um estudo, uma formação para que isso ocorresse. E a formação só foi possível mediante uma escolha, ou seja, houve um momento de suas vidas que as, agora pedagogas, precisaram escolher sua carreira profissional.

E, então, inevitavelmente nos vem o seguinte questionamento: Por que você escolheu o Curso Pedagogia? Delimitamos cinco opções, sendo que uma estava em aberto. Em São Luís, uma pedagoga alegou satisfação pessoal, uma declarou falta de oportunidade em outros e uma escolheu a opção Outros. Uma não se manifestou.

No entanto, em Imperatriz, três pedagogas assinalaram a opção falta de oportunidade em outros e apenas uma sabia realmente o que queria.

Uma pedagoga que disse não ter oportunidade em outros, justificou dizendo: “porém no segundo período me apaixonei pelo curso” o que constata a necessidade de nosso estudo envolver também os segundos períodos, pois é geralmente nos primeiros períodos que eles passam a conhecer o curso, fazem suas escolhas e tomam suas decisões de continuar ou não, de buscarem construir sua identidade profissional a partir do curso ou não.

Por que isso acontece? Por que nos deparamos com esse despertar para a Pedagogia, uma descoberta dentro do curso, ou será que existem relações de poder por trás do sentimento

de pertencimento? Muitos jovens ingressam no curso sem experiência com a docência. Para alguns se supõe a oportunidade de ter um diploma de curso superior.

Assim, os alunos ingressam no curso sem saberem o que querem realmente, sem a experiência docente e sem uma relação mais prazerosa com a educação. Um exemplo para essa questão é o estudo realizado por Silva (2009) com alunas do Curso de Pedagogia do CESI/UEMA. Ela verificou que muitas licenciandas rejeitam a docência da Educação Infantil e Séries Iniciais como profissão. Essa situação, segundo a autora, se deve às representações construídas no imaginário e às consequências da educação tradicional na construção da identidade do professor.

Também questionamos as egressas a respeito das suas representações sobre o currículo do curso. Obtivemos o seguinte:

Quadro 5 - Representação do currículo

São Luís	
1.	Representa os critérios de formação daquele profissional e o que a escola e a sociedade como um todo esperam dele.
2.	O currículo representa a identidade do curso, pois é através do conhecimento que é ofertado através das disciplinas selecionadas que norteia a concepção de saberes do profissional.
3.	Oportunidade de ir além do que está previsto no currículo.
Imperatriz	
5.	Representa parcialidade/generalidade da ação do professor/gestor educacional no cotidiano.
6.	Com as devidas atualizações, representa a base de toda formação profissional.
7.	Na época em que cursei, contribuíu significativamente com algumas disciplinas. Gostaria de ressaltar que as disciplinas que habilitavam para Orientação Educacional foram significativas e elementares para minha prática pedagógica. Devido isso não concordo com as mudanças que houve no curso de Pedagogia.
8.	Não representa muito, o que determina mesmo é o papel que o profissional desempenha.

Em São Luís, o currículo é visto como critério de modelo de identificação que é projetado e esperado pela sociedade e pela escola. Percebemos, ademais, uma articulação dinâmica entre currículo, identidade e sociedade. Em outra argumentação, o currículo representa a identidade do curso e há uma relação direta entre currículo e saberes profissionais. Uma não respondeu.

Em Imperatriz há o reconhecimento que o currículo precisa ser constantemente atualizado mas, uma pedagoga discorda de certas modificações. Colocam o currículo na base da formação profissional. E outra relativiza a função do currículo.

Finalmente, perguntamos se “O currículo forma identidades?” Assim se manifestaram:

Quadro 6 - Currículo X Identidades

São Luís	
1.	Sim, tanto o currículo formal quanto o oculto contribuem para a formação da identidade do educando, pois transmitem a ele os valores e os conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade em que vive.
2.	Não necessariamente, ajuda sim, porém o profissional precisa ir em busca de outras fontes.
3.	Acredito que sim, uma vez que o mesmo norteia a consolidação do conhecimento e a visão do profissional.
4.	Sim, forma ideologias diversificadas.
Imperatriz	
5.	Sim, porque o currículo representa um meio de significados abordados pelos membros da comunidade escolar.
6.	Sim, pois quando bem desenvolvido tanto pelo professor orientador quanto na busca pessoal do aluno, sua identidade profissional será construída.
7.	Sim, pois vem proporcionar reflexões na educação que temos e a que queremos.
8.	Não, mas pode contribuir para formar melhores profissionais.

Em São Luís contamos com três respostas favoráveis. E vemos a presença de concepções e categorias trabalhadas pelas teorias críticas, como a de currículo oculto. E que envolvem, também, valores não se restringindo aos “conhecimentos acumulados historicamente”. Nas demais, verificamos que o currículo “norteia e consolida” saberes profissionais além de transmitir ideologias, que por sua vez produzem identidades.

Já em Imperatriz obtivemos respostas, em parte, positivas. Na primeira resposta percebemos o currículo como representação e conjunto de significados de pessoas. Na segunda resposta, observamos uma compreensão de que o currículo não é um ponto de chegada, mas o início pelo qual professores e alunos podem atuar e construir. E, na última constatamos que muitas reflexões podem ser feitas no sentido de conscientização da realidade vivenciada visando sua transformação.

Com as respostas dos discentes e egressas validamos nosso objeto de estudo, estas nos suscitaram novas questões, contempladas adiante na participação dos professores na construção cultural das identidades dos licenciandos.

4.6 PROFESSORES: ENTRELACANDO SABERES E PRÁTICAS

Se pedíssemos a um pedagogo que leciona no Curso de Pedagogia para definir sua identidade, teríamos uma resposta diferente daquela dada por seus alunos. O que não causaria

surpresa. Entretanto, se propuséssemos a mesma questão a alunos desafetos do professor, com certeza, teríamos uma resposta surpreendente, detalhada e reveladora. Por isso é que a identidade vista pela própria pessoa possui uma diferença significativa em relação àquela vista pelos demais.

Assim, a forma como as identidades são percebidas dependem das representações que são feitas. Com estas observações introduzimos a análise das entrevistas concedidas pelos professores.

As entrevistas foram concedidas pelo coordenador de Curso e dois professores, um de currículo e um que lecionou nos dois Campi de Imperatriz e de São Luís. Utilizaremos pseudônimos para identificá-los.

A primeira entrevista foi realizada no dia 3 de dezembro de 2010 com o Professor José com duração de treze minutos. A segunda entrevista foi concedida pela Professora Heloísa no dia 4 de dezembro de 2010. Em virtude da professora, à época, esta participando do Congresso Nacional de Educação realizado em Imperatriz, a mesma preferiu enviar as respostas via e-mail, sendo recebido no dia 15 de dezembro de 2010. O terceiro foi o Professor Paulo, sua entrevista aconteceu no dia 20 de dezembro de 2010 com duração de 17 minutos.

Elaboramos um roteiro diferenciado que contempla a relação do currículo com a identidade em cinco aspectos principais: as características da identidade dos pedagogos; os elementos constitutivos da construção cultural dessa identidade; a contribuição do currículo de formação para a atual identidade dos professores; a pergunta central do nosso trabalho – o currículo forma identidades? e; a influência dos autores sobre a identidade docente.

A respeito da primeira questão os professores têm opiniões bem diversas. Entretanto, se podemos fazer a síntese, destacamos a compreensão acerca das funções que exercem, o que caracteriza suas identidades. A identidade do/a pedagogo/a é um processo de construção e apresenta-se relativamente frágil, devido às dificuldades encontradas no mercado de trabalho. Assim, toda formação recebida se articula com a lógica do mercado.

Para o professor José “a identidade do/a pedagogo/a é a docência”. Entretanto, a professora Heloísa observa que a identidade do/a pedagogo/a enfrenta uma crise nacional, devido a “baixa remuneração, a inexpressiva representatividade e a baixa produção científica pelos pedagogos”

Lembramos que esses fatores evidenciados pela professora contribuem para a produção dos discursos, da cultura e das representações que permeiam o curso e influenciam

na qualidade da formação recebida. Além do mais, atribuímos a esses fatores as relações de poder instituído.

Para tentar reverter essa situação, o professor Paulo apresenta como característica a preocupação com o processo histórico-cultural de formação do/a pedagogo/a e da sociedade mais ampla, para que os licenciandos compreendam as implicações de sua prática pedagógica. Ele alerta para a necessidade de os licenciandos e pedagogos assumirem a leitura e a pesquisa como prática cotidiana.

Em segundo lugar, perguntamos sobre os elementos que devem estar presentes na construção cultural da identidade do/a pedagogo/a. Para melhor compreensão das opiniões, achamos oportuno transcrever na íntegra as do professor José e da professora Heloísa.

E os elementos que deveriam estar presentes na construção cultural da identidade do/a pedagogo/a é (eu não sei se seria da identidade do/a pedagogo/a), mas eu acredito das capacidades que o pedagogo deve ter. Eu coloco alguns elementos que eu acho fundamentais. Um deles é a capacidade que ele tem que ter de conhecer a realidade na qual atua, tanto a realidade interna da escola, quanto a realidade externa. Porque o aluno vem de uma realidade e ele depende dessa realidade, não é porque ele entra na escola que ele deixa de existir com sua vida. Dentro da escola eu acho necessário que o pedagogo conheça a realidade interna, como os elementos materiais como: prédio, carteira, cadeira... enfim todo o mobiliário, como, também, os elementos não materiais como a proposta da escola. Se ele não conhecer a proposta da escola não tem a menor possibilidade, logo esses elementos fundamentam bastante. Um outro ponto dentro desses elementos, que deveria estar presente na construção da identidade do/a pedagogo/a é o comprometimento político que ele deve ter. Não da política partidária, mas a política como comprometimento com a elevação cultural, com a apropriação do conhecimento por parte do aluno. Esse compromisso, eu acredito que ele não pode faltar; e outra é o conhecimento teórico no seu campo de trabalho. Como pedagogo a gente escuta muita crítica... “pedagogo não sabe nada”, “pedagogo isso, pedagogo aquilo”, então dentro do grande, do vasto campo do conhecimento pedagógico, eu acho praticamente impossível o professor, o pedagogo deter todo ele, mas se aprofundar num campo de conhecimento que seja importante pra ele. Esse conhecimento teórico é importante que ele tenha, e é lógico não poderia faltar o conhecimento pedagógico mesmo... o conhecimento pedagógico já é campo teórico dele, mas especificamente de procurar não ser um metodólogo mas procurar sempre metodologias que sejam propícias à aprendizagem. Então, isso aí pra mim são elementos que não podem faltar nesse processo.

Entrevista do Professor José em 3/12/ 2010

Elementos que assegurem com maior propriedade **uma formação técnica** capaz de garantir a inserção do/a pedagogo/a na comunidade como pesquisador desta, de tal modo que seja capaz de subsidiar a escola a enfrentar os problemas de ordem pedagógica que contribuem para o atual nível de qualidade do ensino. Não basta constatar o precário nível da aprendizagem, é preciso pensar alternativas com a escola e exigir o cumprimento das mesmas no âmbito das políticas públicas, o que só é possível se a formação contemplar sólida **formação política**, outra dimensão fundamental. A **formação ética e estética** também são fundamentais e não raras vezes são negligenciadas em nome da formação técnica, nem sempre alcançada. É necessário conjugar tais dimensões.”

Entrevista da Professora Heloísa em 4/12/ 2010

Nas duas respostas verificamos a presença de dois elementos: a formação técnica e política, e a professora Heloísa acrescenta a formação ética e estética. Com efeito, são elementos que se articulam na construção cultural da identidade. Lembramos que esses elementos devem constar em nível de currículo oficial que uma vez articulados com as práticas, saberes e discursos produzidos nas relações de poder, cultura e ideologia que formam o currículo, que está fora das determinações legais, oculto e real.

Quando solicitamos que respondessem se o currículo do seu curso de graduação contribui/contribuiu para a formação de sua identidade. Os três professores entrevistados concordaram que sim. E apresentamos suas respostas, dividindo-as em dois momentos. O primeiro refere-se a concordância dos quatro professores em reconhecerem a incompletude do currículo estudado para a atuação profissional. O segundo aspecto refere-se ao tipo de contribuição dada para a formação da identidade. A formação inicial é uma apropriação mínima que não deve ser a única nem a definitiva, por isso da necessidade de constantes reformulações curriculares adequando-as ao momento histórico-político-social.

Ao passarmos para o objeto de nosso estudo: se o currículo forma identidades. Destacamos a fala do professor José e do professor Paulo, respectivamente:

só o currículo forma a identidade do/a pedagogo/a [...], não só o currículo formal, mas toda uma cultura da escola que se traduz no currículo, tanto com as questões com o currículo explícito, quanto o currículo oculto, a cultura da escola, os professores todos, os alunos todos, todos esses elementos [...] Não tenho a menor dúvida, que essa nossa responsabilidade é muito grande, porque o indivíduo vai acabar tendo uma identidade com um pouquinho do que eu ajudei a construir...”

Entrevista do Professor José em 3/12/ 2010

Sim, com certeza o currículo forma identidades. Se você, após formado no curso de pedagogia, e tem a intenção de atuar na área de educação, enquanto profissional formado nele, então o currículo do curso te aproxima dessas situações, dessa condição do exercício profissional. Dentro do processo formativo para nós exercermos uma determinada profissão, temos que ter uma identificação com a profissão em si. Então a questão colocada na formação da identidade a partir do currículo, eu creio que ele fornece esses elementos, ele vai te dando as condições para o exercício profissional. Imagine se nós não exercêssemos a nossa profissão de pedagogo sem ter uma certa afinidade, sem ter um amadurecimento, sem ter essa identidade formulada para o exercício das funções que deve exercer na área de educação? Tais como analisar o próprio currículo, de construir um projeto político-pedagógico, de conseguir analisar os problemas que existem no campo de educação, na escola, numa secretaria de educação municipal, na elaboração de uma proposta pedagógica, na reunião dos conselhos escolares mesmo, na atividade docente em sala de aula. Então, o currículo tem essa função de formar identidade para que nós possamos tentar mesmo atuar em todas essas funções que o curso requer, ou que o próprio mercado de trabalho vai requerer após nós sermos formados no curso.”

Entrevista do Professor Paulo em 20/12/ 2010

Os conhecimentos que são construídos na formação inicial servem de base para a vida toda. Entretanto, o curso fornece uma formação geral, ampla e diversificada (evidência constatada nos questionários e entrevistas), cabendo ao egresso buscar a especialização do conhecimento de sua área de atuação posteriormente. Essa necessidade precisa ser acompanhada pelas reformulações curriculares, pois os licenciandos devem estudar o que a profissão exige. A forma como o currículo está organizado e a articulação das disciplinas considerando o ensino, a pesquisa e extensão; e, a interdisciplinaridade contribuem para a construção da identidade.

Não esqueçamos, também, que não é só o currículo formal que tem essa incumbência. Muito do que está fora da versão oficial, como as práticas, os discursos, a cultura, as relações de poder, a ideologia, entre outros, interfere na qualidade do que é veiculado formalmente. Além do mais existem os sujeitos que também participam dessa construção. Os professores, coordenadores e os próprios discentes têm formas específicas de interação e participação nesse processo. O que nos possibilita afirmar que o currículo forma identidades.

Para a última questão destacamos a resposta da professora Heloísa e do professor Paulo:

Sim. Não só por autores, mas pelos sujeitos com os quais convivi e convivo – professores, alunos, etc. Não há como nos isentarmos de tais influências, embora elas não sejam incorporadas acriticamente. É fundamental termos a capacidade de fazer a releitura de tais influências, considerando sempre o contexto e as necessidades dos sujeitos concretos.

Entrevista da Professora Heloísa em 4/12/ 2010

Com certeza, eu penso que cada autor que nós trabalhamos, cada autor que nós estudamos eles vão contribuindo significativamente para nossa atuação enquanto profissional da área de educação. A partir das leituras, a partir das reflexões, daquilo que eles trabalham, e nós temos, lógico, que pontuar cada coisa que é escrita, cada reflexão que é feita. Eu penso que cada autor também parte da compreensão de uma realidade, e essas compreensões das realidades que eles estudam vão colaborando, porque nós conseguimos fazer uma articulação com a nossa própria realidade, com aquilo que nós atuamos, até mesmo nós conseguimos de certa forma ter essa compreensão até no processo de selecionar que autores nós vamos trabalhar, como ele vai ser trabalhado com os nossos alunos. Então eu vejo que cada autor que nós estudamos no curso, não só dentro de um determinado referencial teórico específico, da área ligada ao materialismo histórico-dialético, a área ligada às teorias da complexidade ou pós-modernidade. Eu penso que quando se atua nessa área, você tem que ter esse conhecimento de forma mais geral mesmo, se apropriar daquilo que é trabalhado por esses diversos autores e fazer reflexões sobre aquilo que eles trabalham para que a nossa prática profissional possa ser construída a partir dessas reflexões. Eu acredito nisso e eu penso que até hoje eu faço isso, eu consigo fazer isso. Lógico como processo de aprendizado permanente porque não se pode pensar que as coisas estão terminadas de jeito nenhum. Em cada momento, nós temos que nos apropriar de novos conhecimentos, daquilo que é escrito pelos autores, de tudo aquilo que é publicado, porque a nossa própria atuação enquanto profissional da área

de educação, na sala de aula, principalmente, aqui relacionado ao ensino superior, nós temos essa demanda mesmo. Dentro desse cenário, se nós não buscarmos conhecer aquilo que é escrito, até o que as outras pessoas falam dos autores que nós trabalhamos, nos vamos estar de certa forma um pouco, não quero dizer ultrapassado, mas um pouco limitado dentro de uma determinada visão. Muitas vezes, essas visões podem, talvez não nos oferecer condições para que se possa analisar a realidade no sentido mais amplo, e atuar enquanto profissional de educação de forma mais específica, de forma mais coerente, com o trabalho que se pretende realizar.

Entrevista do Professor Paulo em 20/12/ 2010

Se identificar com o Curso de Pedagogia implica também criar identificação com um conjunto específico de saberes que fornecem orientação do trabalho a ser desenvolvido. Esse corpo de conhecimentos orienta a personalidade, os comportamentos, as relações interpessoais e, mais especificamente, as formas de planejamento, as metodologias e o trabalho de acompanhamento, próprios do profissional formado em Pedagogia. Representa, portanto, acreditar em teorias que fundamentam os discursos, as práticas, os saberes. Dentro do vasto campo de educação, existem incontáveis teorias que servem de modelo de identificação. Ao escolher uma delas, escolhe-se, também, uma orientação para a identidade.

Entretanto, é importante que não se incorpore qualquer tipo de influência acriticamente, apenas por modismo. Conhecer a visão dos autores sobre determinada realidade é importante para ampliar as concepções particulares, contudo, é preciso ter como referência a realidade, pois é a partir e, em favor, dela que saberemos como aplicar o conjunto de conhecimentos oferecidos pelo curso. Caso contrário, de que adiantará tantas teorias, se elas não correspondem às necessidades reais? Portanto, o cuidado com o ecletismo teórico dentro do curso deve ser evidenciado e discutido para que as identidades construídas sejam coerentes com o projeto pessoal e profissional de cada um.

Algo que nos chama atenção e contribui para nosso trabalho é o fato de que a (re)construção da identidade envolve o movimento constante de ação-reflexão-ação. Essa constitui-se como a maneira de julgar a qualidade do processo de identificação. O que denota que é preciso refletir sobre a ação, sobre as práticas e redimensionar os saberes e as maneiras de ser e de estar na profissão.

A professora Heloísa destaca que no interior das decisões sobre a estrutura e os objetivos que definem os currículos estão as relações de saber-poder, ou seja, quem tem o poder e detém os saberes, determina os currículos e, conseqüentemente, as identidades. Por isso que a participação dos professores e licenciandos é indispensável nos encontros nacionais, regionais e locais sobre os rumos da formação do/a pedagogo/a, pois são eles os

primeiros prejudicados ou beneficiados, são eles que conhecem as dificuldades da formação, as necessidades reais e os desafios postos pelo mercado de trabalho.

A identificação, também, passa pelas funções exercidas, pois como poderemos nos realizar profissionalmente se não gostamos do que fazemos cotidianamente? Entendemos que seria uma incoerência de nossa parte não contemplar em nossa análise as funções que o/a pedagogo/a exerce profissionalmente.

Assim, constatamos que para se identificar culturalmente como pedagogos, precisamos gostar do que fazemos, encontrar prazer em nosso ofício. Caso contrário, seremos reprodutores de práticas tradicionais, profissionais descomprometidos além de pessoas infelizes.

A partir das observações feitas e da análise da legislação oficial pudemos constatar através dos questionários (licenciandos e egressos) que a construção cultural da identidade acontece durante o curso mediante a confirmação ou não das escolhas feitas. Os licenciandos incorporam os elementos científicos e culturais que constituem sua identidade profissional e reconhecem as contribuições para a identidade pessoal.

A partir delas, eles constroem as representações sobre a carreira, o currículo e sua atuação profissional. Reconhecem na formação inicial, a base para toda a atuação profissional concomitante ou posterior ao curso. Se identificam com o curso, com os saberes e com os discursos, fato evidenciado em suas respostas.

Na maioria das respostas percebemos que o Curso de Pedagogia não contribui apenas para a construção de uma identidade profissional, mas para o enriquecimento pessoal, nas relações humanas, na criticidade do pensamento e etc.

Os professores admitem sua participação no processo de construção da identidade dos discentes. Sabem os elementos que devem compor a formação do/a pedagogo/a e os desafios que enfrentam frente o mercado de trabalho. Com isso, vemos que o processo de identificação é, em verdade, um ciclo, pois para a construção da identidade discente, é necessário a intervenção da identidade do docente que, por sua vez, é referenciada nos autores com que trabalha. As identidades se cruzam e entrecruzam para a construção de novas identidades.

Não tivemos a pretensão de classificar essas identidades, até mesmo porque seria impossível dada a quantidade de participantes da empiria e nosso objetivo maior era a análise do processo.

Percebemos também que o PPP do Curso de Pedagogia encontra-se em consonância com a Legislação Nacional atual, no que tange às formações identitárias dos pedagogos. O PPP busca atender as disposições legais e as reivindicações das entidades representativas. Mas

como tudo é fruto de um processo acreditamos que o PPP deverá passar por novas reformulações porque a realidade da formação dos pedagogos e o mercado de trabalho são dinâmicos.

Detemos-nos em analisar como é o processo de construção. Conforme nosso objetivo geral, podemos descrevê-lo em cinco momentos:

- 1 – É feita a escolha pelo curso, independente de motivo;
- 2 – Há o (re)conhecimento da escolha feita – se dá, geralmente, no 2º período (conforme este estudo), onde se confirma ou não o campo e a área para atuação como pedagogo.
- 3 – Ida ao campo, no estágio é feita a escolha pelo nível/modalidade, ou seja, a prática profissional específica (representa um momento de prática simulada);
- 4 – Atuação profissional concomitante ao fim da formação inicial, acontece geralmente nos períodos finais, quando os licenciandos começam a atuar na área profissionalmente (momento em que os concluintes experimentam a prática real);
- 5 – Atualização e formação continuada mediante o campo de atuação no mercado de trabalho escolhido (reconstrução cultural da identidade).

Entendemos que todos esses momentos estão presentes na construção cultural de uma identidade profissional. No entanto, essa construção não é neutra, e não acontece de forma linear e passiva, mas envolve as construções culturais, as ideologias presentes na sociedade e as relações de poder, juntos estes produzem discursos, práticas e saberes no contexto de formação e posterior a ele, o que nos permite concluir que ela é histórica, social e politicamente construída e reconstruída.

5 PARA CONCLUIR

Ao chegarmos nesse momento, percebemos a inconclusão de nosso estudo pois acreditamos pela escolha do objeto **“A construção cultural da identidade do/a pedagogo/a pelo currículo”**. Este não termina com a formação inicial.

Buscamos na relação entre cultura e identidade presente nas várias ciências, os fundamentos para compreender a construção cultural das identidades. Introduzimos essa relação na história das teorias curriculares para verificarmos como esse processo acontece no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão em seus dois Campi, a saber, São Luís e Imperatriz.

Para clarificar nossas intenções retomemos sinteticamente o percurso teórico utilizado na estrutura de nosso estudo.

No início de nossa trajetória percebemos que os estudos sobre o ser começaram desde a Antiguidade grega em torno do que seria a essência do ser humano. A partir da ontologia obtivemos a compreensão de que o ser humano está sempre em processo de mudança.

Da sociologia apreendemos que as pessoas são diferentes haja vista sua localização geográfica. Elas formam grupos que possuem características singulares. E que na relação entre os diversos grupos humanos algumas diferenças se sobressaem. Isso possibilitou em dado momento da história da humanidade desenvolver teorias para hierarquizar essas sociedades tendo como referência o modo de vida europeu.

A socialização é um processo aprendido pelo sujeito, pois pertence a uma coletividade e esta, por sua vez, está repleta de significados. Além desta constatação inferimos outra, a de que o sujeito ao mesmo tempo em que se apropria do mundo de significados e estabelece uma relação de pertencimento, ele aprende a escolher os papeis que irá desempenhar em sociedade, ou seja, ele escolhe quem quer ser. Há, então, dois tipos de socialização – primária e secundária – esta última corresponde à identidade profissional, foco de nosso estudo.

Partimos para o campo da Psicologia genética do qual obtivemos a contribuição de que a identificação é uma construção social e produz significados sendo constantemente negociada numa equação que envolve pertencimento + relação. Da Psicanálise entendemos que o Eu é móvel, dadas as estruturas internas do inconsciente.

Na Antropologia buscamos o conceito de cultura para fundamentar o nascedouro das questões sobre identidade. Por isso entendemos que ao fazer cultura, produto de suas mãos, o homem elabora técnicas e métodos que possam resolver problemas do cotidiano, criando para

si uma espécie de “segunda natureza” (Cotrim, 2006). Assim, é possível verificar registros científicos nas sociedades antigas e medievais.

Dessa análise resultou a forma de abordagem da construção cultural da identidade inserida nos debates educacionais. Por ela, temos que a cultura torna-se disciplina científica para constar no currículo. Dos padrões científicos, a cultura passa aos escolares, curriculares. A ciência especializou-se cada vez mais distinguindo tudo o que não é ciência. A cultura passa a se localizar no grupo da não-ciência. Os métodos de investigação se sobrepõem à realidade. A cultura de forma sistemática, organizada e legitimada é, senão, o currículo. A forma de organização se sobrepõe ao conteúdo. Este passou a ser menos importante do que aquele. Em síntese, ciência era mais importante que cultura. A especialização da cultura é o currículo.

O projeto de homem, a partir de então, é monolítico, único, centrado, disciplinado. Esse projeto se materializa apenas por uma escola e um currículo igualmente disciplinares pelo qual a cultura dos sujeitos é distinta e inferior à ciência, motivo suficiente para ser ignorada, silenciada (SANTOS, 2008).

Concomitantemente, desenvolveram-se as Humanidades e as Ciências Sociais que operam com mais de um paradigma, diferente das ciências naturais. A economia foi a primeira ciência social a se desenvolver seguida pela Psicologia (SANTOS, 2008). Verifica-se, sobremaneira, que na modernidade a filosofia continuou a trabalhar junto às ciências naturais através da epistemologia.

Assim, percebemos que a característica fundamental do paradigma que operou na modernidade foi também a causa de seu declínio ao longo do século XX. Ele fracassou porque distingue, classifica e julga o melhor conhecimento, separa o que é ciência do que não é, e coloca-a acima dos outros tipos de conhecimento. Embora distintas, filosofia, senso comum (englobando cultura) e ciência permanecem unidas na compreensão e explicação da realidade. Ao mesmo tempo esse modelo de racionalidade afasta a ciência da vida cotidiana, de suas dúvidas e práticas. No topo da superioridade, aqueles que a concebem assim, se colocam na posição de determinar que conhecimento vale mais. Essas indagações estão presentes no momento de seleção dos currículos e são legitimados como a versão oficial (SANTOS, 2007).

As teorias críticas surgiram logo depois, representadas por Michael Apple, Henri Giroux e Peter McLaren, se desenvolveram ao mesmo tempo que na Antropologia vigoravam o estruturalismo e a fenomenologia.

Posteriormente, o currículo pós-crítico recebeu influência da antropologia, dos estudos culturais, multiculturalismo, da virada linguística, do pós-estruturalismo, estudos feministas, pós-colonialismo, e hibridismo cultural, de Foucault e sua análise do saber-poder. Os estudos sobre identidade se desenvolveram.

O currículo passou a ser visto como a seleção de uma parte da cultura. Essa seleção à medida que é feita enfatiza determinados saberes, práticas, significados em detrimento de outros. De que forma é feita essa seleção? A favor de quem ela é feita? E, por quê? Essas questões assinalaram as mudanças epistemológicas na teorização curricular.

Outra tendência que se depreende dessas teorias é a que se refere à multiplicidade da identidade. Podemos considerar como exemplo, as teorizações de Apple (2000) sobre cultura. Elas nos levaram a perceber que havia uma identidade nacional, que estava sendo ameaçada pelo processo de imigração nos Estados Unidos. Com o movimento feminista e, principalmente, a teoria *queer*, passamos a ter uma identidade cultural baseada na nova perspectiva das categorias de sexo e gênero, as quais distinguem nossas identidades. Adquirimos, também, a noção de pertencimento a uma identidade étnica e racial. Além de investirmos na construção de uma identidade profissional.

Por outro lado, o currículo apresentou-se como prática de significação pelo qual, grupos que, até então, foram invisibilizados pela versão oficial sob rótulo de nacionalismo, lutam por seus espaços, pelo direito de construírem seus significados, representações, subjetividades e identidades, com seus modos, suas linguagens, sua arte, sua cultura, pois as significações são inerentes à cultura.

Emerge, sobremaneira, o conceito de representação que significa as práticas através das quais o Outro é representado. É através da representação que se torna possível a construção da identidade do Outro e a nossa, pois a representação está no centro das relações de saber-poder (Silva, 2010).

Ademais, são as relações de poder que produzem e reproduzem a diferença entre as pessoas, entre as classes, entre as sociedades e entre as culturas. Assim, o multiculturalismo tornou-se relativo. Existem diferentes matrizes teóricas e discursos híbridos sobre a relação entre conhecimento, cultura e poder dentro do currículo ao que parece ser o questionamento epistemológico atual neste campo.

Iniciamos o terceiro capítulo desconstruindo o conceito de identidade. Utilizamos como subsídio os estudos de Bauman (2005) e Hall (2009 B). Por eles, entendemos que a identidade é produzida diuturnamente. Representam, em seu percurso histórico, inclusões, exclusões, escolhas, posições e pertencimentos. Se relacionarmos ao currículo veremos que

este é campo, arena, espaço de mediação, a identidade irá constituir-se numa posição movimentada por relações de poder, resistências e negociações.

Nesse ínterim, emerge o currículo como elemento articulador da identidade profissional, uma vez que, ele (in)forma o tipo de profissional, como será sua atuação e o que ele precisa saber para assumir-se como tal.

Partimos do pressuposto de que a identidade profissional é uma construção cultural. Entendemos também que essa construção envolve poder, cultura e ideologia. Essas, combinadas, produzem saberes, práticas e discursos.

Com toda essa teorização partimos para a análise do Curso de Pedagogia a nível nacional e nos dois Campi da UFMA. Enfocamos a história do curso, suas reformulações curriculares com seus respectivos objetivos. Tentamos aproximá-las das questões que instigam nossa pesquisa e das categorias que utilizamos. Fizemos isso através da pesquisa empírica.

Quando chegamos ao nosso campo de pesquisa, a primeira de nossas ações foi a de passar dois semestres realizando observações sobre a cultura escolar dos licenciandos do 2º período (turma em que realizamos nosso estágio), testamos e revisamos nosso instrumento de coleta de dados ao qual direcionamos para os licenciandos dos segundos, sétimo e oitavo períodos nos dois Campi.

Na próxima etapa prevista, ouvimos os professores a respeito da relação currículo X identidade e sobre suas relações nesse processo. Concomitantemente analisamos a legislação pertinente, aplicamos questionários com as pedagogas egressas da UFMA – Imperatriz e São Luís, e conversamos com as ex-professoras do curso, Profª. Drª. Maria Alice Melo e Profª. Msc. Lílían Saldanha que participaram ativamente da Reformulação Curricular de 2002.

Através de nossa pesquisa alcançamos os seguintes resultados:

- Descrevemos e analisamos o processo de construção cultural da identidade do/a pedagogo/a, este é composto por cinco momentos que se intercambiam e promovem a construção e reconstrução cultural da identidade.
- Através do resgate teórico de currículo e identidade, especificamente dentro do Curso de Pedagogia da UFMA, percebemos que cada estrutura curricular possui uma intenção de profissional a ser formado, que o currículo é um campo de lutas pela significação e pelo poder da representação, está cheio de ideologias e discursos que ajudam a determinar as identidades.

- Encontramos na Legislação nacional e local os discursos oficiais que determinam os tipos de identidade a serem formadas, estes discursos norteiam as práticas, os saberes que os licenciandos apresentam durante e após o curso;
- Com a fala dos professores constatamos que eles reconhecem sua importância na construção dessas identidades e sabem quais os elementos necessários para que isso ocorra. As professoras Maria Alice e Lílían Saldanha informaram sobre sua participação no Curso e na Reformulação Curricular elencando os principais motivos que levaram a esta Reforma; descreveram o processo de Reformulação, as mudanças curriculares e o projeto de identidade visado; sobre a participação do Campus Imperatriz e sobre suas concepções a respeito do currículo como elemento formador cheio de lutas; Os demais professores compreendem sua função enquanto docentes, caracterizam a identidade do/a pedagogo/a; acreditam que o currículo contribui para a formação da identidade, mas é incompleto; que não podem incorporar qualquer tipo de teoria acriticamente; reconhecem que este processo de identificação deve promover o movimento da ação-reflexão-ação inseridas em relações de poder.
- Nas respostas dos licenciandos e egressos verificamos a forma como eles se apropriam dos elementos que são fornecidos pelo currículo a ponto de negociarem aqueles que constituirão sua identidade. As turmas de Pedagogia são compostas, em sua maioria, por jovens mulheres heterossexuais. Tanto a renda quanto a escolaridade são melhores em São Luís do que em Imperatriz. A identificação com o curso é criada tendo em vista que muitas só passam a conhecer o curso após o ingresso. As representações sobre currículo são as mais diversas. Elas sabem que o currículo, apesar de ser um formador possui lacunas. Verificamos nessa medida que a identificação continua após o término do Curso o que provoca um movimento de reconstrução da identidade mediante a formação continuada e a atuação no mercado de trabalho, pois as egressas atuam segundo as habilitações. Estas conciliam atividades técnicas e docência.

Pelos resultados obtidos, constatamos também que a temática abordada carece de novas investigações, que contribuam para a compreensão do fenômeno tão complexo como a identidade dos pedagogos formados pela UFMA. Tendo em vista tal necessidade, indicamos os seguintes temas a serem investigados:

- A Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA de 2002 e seus impactos na identidade profissional;
- A história do Curso de Pedagogia da UFMA de Imperatriz;

- A contribuição da Profa. Msc. LÍlian Saldanha ao Curso de Pedagogia da UFMA (biografia e trajetória profissional);
- A contribuição do GEMGe para a formação continuada das Professoras do Curso de Pedagogia da UFMA.

Ao término deste, destacamos que a identidade do/a pedagogo/a é uma construção histórica e coletiva que tem no currículo um de seus elementos determinantes. Chegar a essa compreensão nos possibilitou enxergar o/a pedagogo/a como um ser dinâmico que se adapta às condições de sua profissionalização sem reduzi-la aos ditames discursivos ideologicamente orientados, às práticas reprodutivistas e à lógica disciplinar dos saberes.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Repensando Ideologia e Currículo. In: SILVA, T. T. da. MOREIRA, A. F. B. **Currículo, cultura e sociedade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001 A. p. 39-57.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: SILVA, T. T. da. MOREIRA, A. F. B. **Currículo, cultura e sociedade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001 B. p. 59-91.

_____. A presença ausente da raça nas reformas educacionais. In: CANEN, A. MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001 C. p. 147-161.

_____. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora Unb, 1996.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: entrevista a Roberto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOAS, F. **Antropologia cultural**. Trad. Celso Castro. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2007.

BOBBIT, J. F. **O currículo**. Porto: Didáctica Editora, 2004.

BOCK, A. M. B. FURTADO, O. TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da Psicologia. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOSI, E. **Cultura de massa e cultura popular**: leituras de operárias. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEAU, P. PASSERON, J.C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWLES, S. GINTIS, H. **La instrucción escolar en la América capitalista**. México: Siglo XXI, 1981.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam**: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOPES LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 151-172.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

COTRIM, G. **Fundamentos da filosofia**: história e grandes temas. 16 ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

COSTA, C. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1997.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2 ed. Bauru, SP: EDUSP, 2002.

DERRIDA, J. **Margens da filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

DEWEY, J. **The School and Society & The child and Curriculum**. EUA: Eigel Meirovich, 2008.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das sociedades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das identidades**: A interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Nacional, 1963.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 133-166.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso**. 15 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FRANCO, M. A. S. Indicativos para um currículo de formação de professores. In: ROSA, D. E. G. SOUZA, V. C. (Orgs.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002. p. 173-189.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREITAS, M. C. BICCAS, M. S. **Historia social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009 (Biblioteca básica da história da educação brasileira; v. 3).

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

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GORE, J. M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 9-20.

HABERMAS, J. A Postscript to Knowledge and Human Interests. In: **Knowledge and human interests**. Cambridge: Polity Press, 1972. p. 351-386.

_____. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Sociais**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 A. p. 103-133.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009 B.

HOGGART, R. **The uses of literacy.** Londres: Chatto & Windus, 1967.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T. T. (Org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 7-132.

KHUN, T. S. **A estrutura das Revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

LÉVI-STRAUSS, C. **Tristes Trópicos.** São Paulo: Anhembi, 1957.

_____. **A noção de estrutura em etnologia: raça e história, totemismo hoje.** 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

LOPES, A. P. C. A pesquisa sobre relações de gênero e educação no Piauí: dos estudos em torno da profissão ao conhecimento da constituição das masculinidades. In: MOTTA, D. G. AMORIM, E. S. de. (Orgs.) **Gênero em debate: territorialidade e cultura escolar.** São Luís: EDUFMA, 2009.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARSHALL, J. Governamentalidade e Educação liberal. In: SILVA, T. T. (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 21-34.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Perspectiva, v. 3).

MOORE, R. YOUNG, M. O conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma resignificação. In: CANEN, A. MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 195-227.

MOREIRA, A. F. **Currículos e programas no Brasil.** Campinas, SP: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F. CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, J. R. **Introdução ao estudo do currículo da escola primária**. Rio de Janeiro: INEP, 1955.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.

MOTTA, Diomar das Graças. Mulheres professoras maranhenses: memória de um silêncio. **Educação & Linguagem**. São Paulo: 123-135, jul/dez, 2008.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. 13 ed. São Paulo: Vozes, 2005.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Trad. Tomás Rosa Bueno. São. Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 15 ed. Porto: Edições Afrontamentos, 2007.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 16(2), pp. 5-22, 1998.

SILVA, T. T. da. MOREIRA, A. F. B. **Currículo, cultura e sociedade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, T. T (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 A.

_____. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 B.

_____. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, I. M. de O. A professora primária e as representações construídas socialmente na memória das alunas do Curso de Pedagogia da UEMA. In: MOTTA, D. G. AMORIM, E. S. de. (Orgs.) **Gênero em debate:** territorialidade e cultura escolar. São Luís: EDUFMA, 2009.

SOARES, A. M. S. de C. **O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão:** discurso e prática. São Luís, UFMA/Secretaria de Educação, 1984.

SOARES, S. G. **Arquitetura da identidade:** sobre educação, ensino e aprendizagem. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 76)

TABA, H. **Curriculum development:** theory and practice. Nova Yorque, NY: Harcourt, Brace & World, 1962.

TANURI, L. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro/Campinas: ANPEd-UERJ/Autores Associados, n. 14, p. 61-88, mai/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o Magistério. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro/Campinas: ANPEd-UERJ/Autores Associados. n. 13, p. 5-24, jan/abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAYLOR, F. W. **Princípios de Administração Científica.** São Paulo: Editora Atlas, 1995.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica dos professores de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIVEIROS, K. F. M. **Currículo: uma proposta interdisciplinar nas habilitações do Curso de Pedagogia da UFMA**. Dissertação de Mestrado. São Luís: CEFET-MA, 2000.

YOUNG, M. F. D. **Knowledge and Control: New directions for the Sociology of Education**. Londres: Collier-McMillan, 1971.

WHITE, Leslie A. **O conceito de cultura**. Trad. Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

WILLIAMS, R. **Culture and Society**. Londres: Chatto & Windus, 1958.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: Escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Sociais**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-12.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Legislação

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei nº 5. 540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Decreto-lei nº 1. 190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

BRASIL. Resolução nº 2, de 12 de maio de 1969. Dispõe sobre o conteúdo e duração do Curso de Pedagogia.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 242, de 19 de agosto de 2010. Dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros internos de documentos escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 39.663, de 28 de julho de 1956. Concede Reconhecimento aos cursos de Geografia e História, Letras Neolatinas e Pedagogia, da Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Resolução CONSUN nº 49/87. São Luís, 1987. Mimeo. Dispõe sobre o 1º Ciclo Geral de Estudos, carga horária e regime de créditos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Resolução CONSEPE nº 37/90. São Luís, 1990. Mimeo. Reformulação do Estágio Curricular.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Resolução CONSEPE nº 243/02, de 4 de abril de 2002. São Luís, 2002. Aprova o currículo do Curso de Pedagogia.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Norma CP nº 1, de 13 de agosto de 2002. São Luís. Disciplina o Aproveitamento de Estudos na transição do currículo anterior para o aprovado pela Resolução CONSEPE nº 243 de 4 de abril de 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Norma CP nº 2, de 13 de agosto de 2002. São Luís. Disciplina o Aproveitamento de créditos para os Estudos Independentes no Curso de Pedagogia.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. São Luís, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Paraíba, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Campinas: SP, 2007.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Entrevista concedida pela Prof^a. Msc. Lílían Maria Leda Saldanha em 5 de agosto de 2011 às 10:10h em sua residência com duração de vinte e um minutos.

Pesquisadora: Conte sua experiência com o Curso de Pedagogia da UFMA.

Prof^a. Lílían:

Eu cheguei no curso de Pedagogia em 1989 já com uma experiência construída em outras áreas, no Liceu Maranhense, na Escola Normal do Estado e fiquei até 2004 quando me aposentei. Durante esse período fui chefe do Departamento de Educação I, não cheguei a completar o período de gestão porque tive um problema familiar muito sério, depois assumi a Coordenação do Curso depois que a Profa. Narcisa se aposentou, foi a época que a gente promoveu todos os estudos da Reformulação Curricular.

Na sala de aula, a experiência que eu tinha, aquilo me angustiava muito, ver aquele curso com o currículo que ainda obedecia a Lei de Diretrizes e Bases nº 5. 692 da época do Governo Militar. A maioria dos cursos já havia sido reformulado numa outra perspectiva, de um pedagogo com uma formação mais ampla, que desse conta da gestão, compreendida numa perspectiva diferente daquela que tinha na Lei nº 5. 692/71, em que o administrador da escola era o diretor. E a gente via a gestão como uma coisa maior, que envolvesse alguém que pudesse dar conta não só da administração da escola, mas dos aspectos pedagógicos, também, que pudesse fazer toda orientação pedagógica da escola e outras coisas que envolviam até um pouco da Orientação Educacional. E aí, dessa angústia de ver mais de vinte anos aquele currículo funcionando, se começou a discussão, que culminou em 2001, com a aprovação da Reformulação Curricular e logo em 2004 eu me aposentei. Quando estavam saindo os primeiros alunos que fizemos a adaptação para não prejudicá-los, isto deu muito trabalho fazer. Aqueles alunos que estavam até o terceiro período puderam ingressar direto no currículo novo, mas os outros tiveram que ter aproveitamento de disciplinas, qual era a disciplina que era compatível com aquela nova, que entrou pra dar todo aproveitamento para eles. Aí eu cheguei a ver muito pouca gente que saiu com o currículo novo. Mas eu sempre estava perguntando para os professores e para os alunos, se eles estavam vendo avanço, e se tinha um retorno muito bom, eles diziam inclusive. Falavam da questão da pesquisa, que se tinha dado uma ênfase muito grande no professor pesquisador, até porque havia todo um referencial teórico nessa época falando desse professor pesquisador, então colocamos uma ênfase na questão da pesquisa e disse: agora eles estão chegando na monografia, eles já sabem fazer um projeto, sabem coletar dados, sabem tantas coisas que antigamente a gente tinha que retrabalhar com eles a questão do projeto, que tinha sido dado lá no início. Nunca tinham feito a pesquisa prática, e aí eles notaram essa grande melhoria mas, eu não sei muito dos resultados. Eu sempre dizia: gente esse currículo não é pra ficar vinte anos como o outro, então daqui a pouco quando vocês avaliarem... eu cheguei a fazer um formulário para a primeira avaliação, eu queria deixar ele avaliado pelos alunos, pelos professores, mas não conseguimos fazer essa avaliação. Eu saí frustrada por não ter feito, até deixei o formulário lá, mas não cheguei a ver, eu tenho até aí esse formulário de avaliação. E vamos ver se vai sempre reformulando esse currículo, melhorando pra não ficar um currículo estático como aquele primeiro.

Pesquisadora: Como foram pensados os aspectos culturais na Reformulação Curricular de 2001?

Profª. LÍlian:

Primeiro se fez uma tentativa que não deu certo, tinha muita resistência dos alunos, de alguns professores que ainda tinham aquela visão de ter a especialidade, eram professores que tinham formação de especialistas, que não era o meu caso. Quando eu fiz pedagogia formava o generalista, e depois que entrou a Lei nº 5.692 com as especializações, então eu não tinha essa coisa da visão do curso fragmentado em especializações tão rígidas. Bom, então a primeira vez a gente não conseguiu, empacou mesmo no meio, não foi pra frente, aí foi a época que assumi a Coordenação. Saí da Coordenação já com o trabalho iniciado e Maria Alice Melo deu uma força enorme, foi uma companheira, Lucinete foi outra pessoa muito importante, Ilma e o pessoal mais ligado ao Mestrado em Educação, a Profa. Diomar, todos nós assim, trabalhamos muito no sentido de vencer as resistências que se ia encontrando, e tivemos apoio do aluno. Fizemos várias reuniões com os alunos no auditório, chamando, colocando o projeto pra eles discutirem e dando valor aquilo que eles colocavam. Eles colocavam sugestões muito boas, se acolhia essas sugestões e com isso nós colocamos uma representação dos alunos. A Profa. Sirlene, que hoje é Coordenadora do Curso, fazia parte dessa comissão, e assim se foi em frente e conseguimos que fosse aprovado, já com simpatia de todo mundo. Nós fizemos, inclusive, eu me lembro de uma reunião, que se teve de Coordenadores de curso de Pedagogia, não me lembro bem o nome da reunião, e dentro dessa reunião nós apresentamos a nossa proposta de currículo (ainda não estava aprovado), e eles amaram a proposta. Disseram que essa proposta estava muito boa, pediram cópias, eu mandei copiar para uma porção de gente. Quando se viu saíram as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e nós vimos que a nossa proposta estava muito perto delas. Demos um passo enorme para nos aproximarmos da discussão das Diretrizes. Não é que se ache, nem tenho a pretensão de dizer que se influenciou as Diretrizes, de jeito nenhum. Não é isso, é que vínhamos acompanhando as discussões das Diretrizes, o que estava sendo discutido, qual era a direção que estava sendo proposta pelo MEC, pelas pessoas que estavam fazendo essa discussão. Então, nós já caminhamos tanto que quando veio a proposta, a gente até se admirou: Nossa! nosso currículo agora nem precisa grande coisa de Reformulação porque está de acordo com as Diretrizes. Para mim foi o momento mais importante dentro da minha participação no curso, foi isso. Acabar com aquele currículo de vinte e tantos anos, já haviam tido outras discussões, até quando eu cheguei em 1989, já tinha havido discussões pra tentar mudar, e ninguém conseguia. E nesse momento com o apoio de todos os professores, foi muito importante, e mais desse grupo que se juntou comigo e aí conseguimos, e os alunos também. Foi muito importante eles terem dado apoio, porque se não tivesse, claro que tinham aqueles que resistiram um pouco, mas a maioria era solidária conosco. E foi uma experiência gratificante, ficamos todos felizes de ter mudado o currículo. Claro que se sabia que tinham as deficiências, tinham coisas para melhorar, tinham coisas que não saíram tão bem como se queria, que na hora de colocar em prática, não foi tão bom quanto queríamos, mas a aprovação, naquele momento, foi um impacto maravilhoso, até me emocionei nesse dia, quando se conseguiu a aprovação.

Pesquisadora: Que identidade se queria formar?

Profª. LÍlian:

Eu acho que isso está bem expresso aqui, no perfil profissional, era um pedagogo que colocasse a docência como base de sua formação. A gente queria que ele fosse um professor, então a identidade dele não é ser diretor, ser coordenador, queriam que ele se identificasse com prioridade, ele ser um professor. E aí que dentro dessa docência, ele também entendesse muito do planejamento e gestão não só da escola, mas também dos Sistemas Educacionais, porque se imaginava que muitas vezes a própria Secretaria de Educação convidávamos a fazer

trabalhos que era um trabalho do Sistema Educacional, como a avaliação dos Sistemas de Ensino do Ensino Médio ou do Ensino Fundamental. Eram coisas assim que extrapolavam um pouco o âmbito da escola. Então se queria que o professor desse conta da escola, mas tivesse também uma base formativa em relação ao Sistema Educacional. Que ele pudesse trabalhar numa Secretaria de Educação, ou em outras instâncias, municipal, etc. Mas que ele tivesse algo a oferecer para esses campos de trabalho. Uma grande coisa que ficou foi a discussão sobre a questão do/a pedagogo/a para a empresa, mas não contemplamos nesse currículo porque nós achávamos que o currículo já estava dando conta de coisa demais, de mudança demais, e isso ficou para uma outra oportunidade que eu não sei se já foi contemplado mas foi uma discussão que se teve. Não era só escola, ou sistema, mas era o pedagogo que atua na empresa, que atua na formação de recursos humanos empresariais, que organiza o projeto pedagógico. E, também, esse pedagogo que tivesse uma atitude de pesquisa, dos problemas encontrados na escola, que ele fosse aquela pessoa capaz de ao detectar um problema, ele coletasse dados, ele estudasse aquele problema e chegasse mesmo a propor soluções com o resultado daquela pesquisa que seria subsídio pra colocar uma solução menos intuitiva, mais baseada na ciência, mais baseada no conhecimento e tudo mais, então foi por isso que se deu uma grande ênfase na questão da investigação e da pesquisa.

Pesquisadora: Como foi a participação dos licenciandos e professores do Campus Imperatriz nessa Reformulação?

Prof^a. Lílian:

Deixa eu tentar rememorar... eu acho que essa talvez tenha sido uma falha que se poderia ter melhorado. Não é que não houve, se mandava as coisas, mas eu não me lembro de nenhum momento termos indo a Imperatriz apresentar esse projeto para o pessoal de lá. Eu não me lembro, não sei se houve. Eu me lembro que se mandava, pedia sugestões, se queria que o pessoal de lá fizesse o trabalho, mas eu acho que naquele momento era importante se ter ido lá, ter tentado conversar com os alunos, porque eles também faziam parte. Hoje, eu vendo e me distanciando daquele momento, eu acho que foi uma das coisas que poderíamos ter trabalhado bem melhor, essa coisa da discussão não só de Imperatriz, mas também com o curso de Codó. Não se tinha em Chapadinha, não tenho certeza... a poderíamos ter melhorado isso, eu acho que ficou faltando isso.

Pesquisadora: O currículo forma identidades?

Prof^a. Lílian:

Eu acho que sim, ele é o grande formador da identidade do profissional, quando você olha um currículo, quando você analisa um currículo, você já tem uma ideia do rumo daquela formação, o que foi privilegiado naquela formação, o quê poderia ter sido privilegiado, mas foi deixado de lado, e outras coisas mesmo, se aquele currículo é atualizado ou não. A gente teve muito cuidado quando foi fazer o currículo, de pedir para aquelas Faculdades que já tinham feito a Reformulação que mandassem, que enviassem, e muitas vezes pegamos na Internet mesmo, e se analisava e se via como tinham algumas avançado muito e outras que tinham ainda bem parecido, com o que tinha aqui na UFMA, ainda muito ligado àquela concepção da Lei nº 5. 692. Então víamos que atravessando aquele currículo era capaz de dizer se estava com uma concepção mais avançada, mais moderna, mais atual ou do que é um trabalho do/a pedagogo/a e quem tinha ficado na Lei nº 5. 692, do governo militar.

Então eu acho que ele é um formador, tão cheio de lutas e de embates quando ele vai ser reformulado. Também é um documento extremamente político, porque na hora de fazer,

you ao privilegiar determinados campos de saber em detrimento de outros, porque você não pode fazer um currículo universalista que contemple tudo, tem que fazer escolhas, quais as disciplinas que eu vou escolher e quais as que eu vou deixar de lado. Dentro dessas disciplinas, você vai fazer ementas, então dentro dessa ementa tem um mundo de conhecimento. O que eu vou privilegiar e o que eu vou deixar de lado? Isso é uma coisa seriíssima, é uma responsabilidade imensa que você tem, e ali você tem várias cabeças pensando, então quando você deixa alguma coisa de fora e alguém diz: mas você vai dar isso?, você não privilegiar isso dentro do currículo? Mas cadê isso que se dava e agora tiraram, por que tiraram? Então isso tudo é porque você tem um projeto de pedagogo com uma determinada identidade na sua cabeça, e que esse currículo vai romper ou vai dar prosseguimento. Eu acho que foi uma coisa que eu coloquei aqui na apresentação, eu tenho impressão que eu coloquei em algum lugar ou quando eu convoquei as pessoas eu falei que....

Ah! uma outra coisa que privilegiamos muito no currículo foi a questão da integração das disciplinas nos eixos formativos, a questão também de que não havia especializações mas havia, vamos dizer assim, áreas de aprofundamentos de conhecimentos em Educação Infantil, em Educação Especial, eram áreas de aprofundamentos. Então alguém que já trabalhava naquela área e queria aprofundar, então ele tinha três disciplinas pra fazer, e aquilo ser agendado no seu diploma.

E outra coisa, também, que seguimos, uma coisa nova, que o currículo deveria ser flexível e não engessar o aluno, esse aluno deveria ter oportunidade de fazer escolhas dentro do currículo, então colocamos uma série de disciplinas que ele poderia escolher, Educação Indígena, você podia fazer ou não aquilo. Você tinha que fazer duas, então você escolhia, tinham várias coisas dentro dessas disciplinas. Até ficou uma lista grande, mas não foi uma coisa aleatória, cada disciplina ali teria o professor para dar. Eu me lembro que de Educação Indígena tinha o professor Bolívar, que era uma pessoa que lidava com Educação Indígena, Educação da Mulher tinha a Profa. Diomar, então cada coisa que se colocava tinha alguém pra dar. Também a questão da Informática em Educação que foi um dos aprofundamentos de estudo, e que também tínhamos professores, que podíamos contar com a colaboração de outros departamentos. Foi justamente pensando na identidade de um novo profissional que tivesse uma visão mais ampla da educação, que fosse capaz não só de ser um professor ou um diretor, vamos dizer assim, um orientador, mas que ele tivesse uma visão mais ampla da gestão da escola, que ele pudesse atuar em todas as áreas, que a visão extrapolasse o Sistema Escolar e fosse para o sistema maior, onde pudesse dar sua contribuição. Por que quem é que vai dar se não for o pedagogo nessas áreas? Da avaliação, dos projetos pedagógicos das escolas, dos currículos a serem adotados, tem que ser o pedagogo. Então tivemos muito essa preocupação. Eu não sei do resultado, porque não fiquei pra ver, sei que já fizeram modificações dentro deste, fiquei muito feliz que mandaram as modificações, mas ele ainda está muito próximo desse aqui, mas já foram feitas algumas modificações acredito que para o engrandecimento, para melhoria, atualização, porque eu acho que o currículo tem que ser assim mesmo, uma coisa bem dinâmica que vai todo tempo se modernizando e procurando se atualizar de acordo com as necessidades sociais e educacionais, não ficar congelado no tempo e defasado como eu e todos nós achávamos que estava realmente defasado e graças a Deus se conseguiu. Agora eu queria dizer assim que apesar disso, desse trabalho, a minha grande satisfação e o que eu tenho mais saudade do curso de pedagogia é minha sala de aula. Tenho muita saudade, mas quando eu saí, eu saí por uma necessidade muito grande.

APÊNDICE B - Entrevista concedida pela Prof^a. Dr^a. Maria Alice Melo em 14 de julho de 2011 às 10h na sala da Coordenação Pedagógica do Programa de Pós-graduação em Educação com duração de trinta minutos.

Pesquisadora: Conte sua experiência com o Curso de Pedagogia da UFMA.

Prof^a. Maria Alice

No Curso de Pedagogia eu tive experiência em várias áreas...diríamos assim, eu cumpri um pouco aquele tripé da universidade, do ensino, da pesquisa e da extensão. Eu iniciei no Curso de Pedagogia pela extensão. Trabalhei quatro anos no interior do Maranhão em Pedreiras, coordenando projetos de extensão na área da educação e de uma forma também interprofissional. Era um dos estágios rurais da universidade, um era em Pedreiras e o outro em Codó. Comecei trabalhando com as comunidades, com o órgão municipal de educação com formação de professores. Todos desenvolvidos a partir da universidade, e também baseado nas necessidades daquela localidade. Depois ainda trabalhei em extensão aqui em São Luís, Paço do Lumiar e São Jose de Ribamar. No ensino eu sempre fiquei trabalhando com disciplinas da área da administração, no antigo currículo, nesta habilitação Administração Escolar, trabalhei com todas as disciplinas dessa habilitação e continuo hoje trabalhando nessa área da gestão. Ao mesmo tempo, enquanto trabalhava na área do ensino tinha também trabalhos na área da pesquisa ligadas, sobretudo, a formação de professores. Além do ensino, da pesquisa e da extensão, eu trabalhei também no campo da administração, na gestão do próprio curso, fui coordenadora de curso, fui do colegiado de curso, retornei agora ao colegiado do curso. Fui coordenadora do Mestrado em Educação e do colegiado do Mestrado. Essa experiência toda, esse conjunto de atividades que desenvolvi em vários setores, foram reafirmando essa responsabilidade que a gente tem com a questão do ensino, com a questão da formação desse pedagogo, as pesquisas, os estudos, a orientação de monografia, dissertação, de certa forma eles estão ligados a essa questão da formação do/a pedagogo/a.

Pesquisadora: Como foram pensados os aspectos culturais na Reformulação Curricular de 2001?

Prof^a. Maria Alice

Antes de 2001, o Curso de Pedagogia tinha o formato das habilitações, era uma parte de núcleo geral, das disciplinas básicas e tínhamos também as habilitações, a Orientação Educacional, a Administração Escolar, a Supervisão Escolar e o Magistério, inicialmente o magistério era tido como uma habilitação. Depois de algumas reformulações no decorrer dos anos, essa habilitação em magistério se tornou, pelas discussões desenvolvidas pela ANFOPE que considerava a docência como a base da formação do/a pedagogo/a, ser básica pra todos. Não era mais habilitação, então todos que se formavam em pedagogia tinham magistério e administração, magistério e orientação, magistério e supervisão, considerando essa orientação da ANFOPE, que consideraram a docência como a base da formação do/a pedagogo/a, a qual não se poderia entender nada da escola, se não tivesse essa base, essa compreensão, da experiência com a docência para ser administrador.

O nosso currículo de pedagogia passou muito tempo nesse formato, que é da década de 1970, ele ficou até os anos 2000, com o formato das habilitações. A gente sabe que alguns cursos no Brasil já haviam se modificado, por conta de discussões e tudo, mas o do Maranhão

continuava com esse formato, embora no decorrer da década de 1970 até os anos 2000, tiveram umas pequenas modificações, alguns ajustamentos. Um dos últimos foi antes da reformulação e implantação do novo currículo de 2001, nós decidimos em colegiado, a introdução da disciplina Currículo, que nós achávamos que essa disciplina deveria estar tanto na Administração, quanto na Orientação, quanto na própria Supervisão, porque não poderíamos entender uma pessoa, que mesmo sendo especialista, era considerado proveniente dessas habilitações, que não entendesse de currículo. Então foi introduzido perto da reformulação curricular.

A Reformulação Curricular de 2001 era uma necessidade sentida por todos, e desde anos 1990, quando alguns cursos já tinham se modificado, aqui nós trabalhávamos muito nessa discussão, que durou muitos anos. Essas discussões ficavam ora acirradas, depois ficavam sem nenhuma atenção dos professores, momentos em que essas discussões vinham a tona, provocadas pela própria ANFOPE, que ficou por muitos anos discutindo essa questão da identidade do/a pedagogo/a, a questão dos conteúdos, que conteúdos formavam esse pedagogo, quais eram os princípios que deviam nortear a formação do/a pedagogo/a, portanto, também, a estruturação do currículo, mas foi em 2000 que nós já tínhamos um certa maturidade, pra levar em frente essas discussões e de fato realizar essas mudanças. A Profa. Lílian foi uma pessoa decisiva, não só por ela lecionar essa disciplina de Currículo, como também porque acompanhava toda essa discussão nacional sobre currículo, e ia propondo discussões pra reformulação desse currículo.

O fato é que em 2001, nós chegamos a uma matriz curricular antes mesmo das diretrizes, estas custaram muito a sair. Mesmo antes das diretrizes serem aprovadas, nós fizemos inicialmente uma proposta de reformulação do currículo. Depois esse currículo foi implantado. Nesta proposta de reformulação do currículo, nós assimilávamos e tentávamos traduzir as orientações advindas da ANFOPE. Essas orientações nós tentamos traduzir neste documento. E num encontro que nós tivemos em 2001, aqui em São Luís, um encontro de coordenadores de pedagogia do norte-nordeste e neste encontro de pedagogia, nós queríamos saber como estava o andamento, as discussões dos currículos de pedagogia. Então para nossa surpresa, nós apresentamos a nossa proposta, os participantes, coordenadores de outros cursos acharam que nós tínhamos conseguido traduzir bem as ideias contidas nos documentos da ANFOPE.

E esse currículo procurou traduzir essas orientações privilegiando três eixos, o eixo da docência, da gestão e o eixo da pesquisa. A partir desses eixos formativos onde as disciplinas estão agrupadas com essa intenção, o currículo também previa o fortalecimento desse pedagogo, que ele também não fosse apenas um repetidor dos conteúdos, mas que fosse um pedagogo que pesquisasse a sua prática, que pesquisasse durante a sua formação e que essa pesquisa também pudesse influir na sua formação que pudesse modificar determinados conceitos que ele tinha anteriormente através da própria pesquisa.

Pesquisadora: Qual eram as principais preocupações da Reformulação Curricular?

Prof^a. Maria Alice

O currículo foi estruturado dessa forma e nós como vivenciamos o currículo anterior e vivenciamos este currículo, esta reforma de 2001, nós pudemos verificar muitos avanços na formação do/a pedagogo/a. Uma das razões de nossa urgência em discutir é que o curso normal foi extinto, a formação do professor em nível médio, aqui em São Luís nós não tínhamos mais escolas normais, escolas de formação de professor em nível médio, nós ficamos sem campo de estágio para a pedagogia, já que um dos nossos eixos de trabalho era exatamente ser responsável pelas disciplinas pedagógicas nas escolas normais. Nós tínhamos aqui em São Luís um problema muito sério, porque o curso noturno não tinha as habilitações,

ele não oferecia as habilitações, elas eram oferecidas no diurno, e o noturno só tinha a das disciplinas pedagógicas. Eles não tinham onde fazer estágio e a grande questão que ficava pra nós é que eles estavam se formando exatamente para quê? Então isso impulsionou mesmo essa necessidade de reformular o currículo embora os alunos do curso noturno tivessem essa possibilidade de vir para o curso diurno fazer as habilitações. Nem sempre as pessoas que vão para o noturno tem tempo, eles já optam pelo curso noturno porque trabalham o dia todo. As pessoas saíam mesmo só com este magistério, que não era o magistério do ensino fundamental, não era o magistério das quatro primeiras séries do ensino fundamental, era o magistério das disciplinas pedagógicas. E ao mesmo tempo começaram a ser instituídos concursos para a carreira do magistério, para ensinar nas quatro primeiras séries. Como é que esses alunos egressos podiam fazer o concurso, se eles eram formados para ensinar na escola normal. Então de repente se fechou o cerco para que essa reformulação acontecesse de fato. E como eu lhe falei antes, nós tínhamos idas e vindas, momentos de discussões acirradas para fazer essas modificações e tinha momentos que a gente ficava totalmente distanciado disso. E nesse tempo houve essa necessidade grande e foi um dos motivos que impulsionaram, e não só isso, e também as mudanças em cursos próximos, em outros estados, outras universidades federais, cursos que já estavam na terceira ou quarta mudança, tudo fazia com que a gente de fato se pensasse na formulação de um novo currículo.

Pesquisadora: Que identidade para o pedagogo se queria formar e por quê?

Profª. Maria Alice

Que avanços em relação ao currículo anterior? Com esse currículo de 2001 houve a introdução de uma disciplina chamada Projetos Educativos que, na verdade, eram práticas de pesquisa, então nós sentimos, eu particularmente, que os alunos atualmente são muito mais corajosos, se sentem mais firmes e mais preparados no sentido de enfrentar a monografia, porque quando eu era Coordenadora com esse currículo anterior, havia uma dificuldade na elaboração dos projetos de monografia. Muitas pessoas desistiam depois de todo o curso, de concluírem todos os créditos, elas não faziam as monografias, abandonavam porque tinham dificuldade de fazer essa monografia. E com esse novo currículo, um dos avanços que nós sentimos é justamente isso, as pessoas vêm com mais vontade de fazer a monografia, tem a possibilidade de preparar logo esse projeto, não tem mais esse medo da monografia. E eu penso que há um maior número de alunos que concluem o curso do que anteriormente. Eu fiquei exatamente nessa transição do currículo.

Outro ponto que a gente verifica é a produção do aluno. Em decorrência dessas práticas de pesquisa, através dessa disciplina de Projetos Educativos, o aluno participa mais de eventos científicos, ele tem sempre um trabalho pronto pra entregar, um trabalho que ele fez no projeto educativo 1, 2, 3. Há muito mais participação de alunos em eventos que ocorrem não só aqui na Universidade como também fora. Nós acreditamos que, por exemplo, o fato de escrever sobre determinado assunto da área de educação, ele tem um exercício maior nessa sua caminhada, portanto enfrenta com mais facilidade, participa, se apresenta, o curso está mais presente nesses eventos, através de seus alunos e professores.

Um outro ponto também desse currículo é que quando elaboramos a proposta inicial, tínhamos o seguinte, uma retenção muito grande de alunos nos primeiros períodos, quer dizer, a retenção não motivada por eles, mas a retenção proveniente das próprias dificuldades do curso. No início, nós tínhamos várias disciplinas provenientes de outros departamentos, que era a filosofia, a psicologia, a sociologia, e como a Universidade, neste tempo atravessava um momento muito difícil, uma redução do número de professores, decorrente do número de aposentadorias e a não reposição dessas vagas, então, quando o aluno de pedagogia entrava

ele não tinha o professor dessa disciplina que vinha de outro departamento. Então ele ficava ali no primeiro período sem poder continuar os outros períodos, porque essas disciplinas eram pré-requisito, então na Reformulação Curricular essas disciplinas foram tiradas e o currículo inicia pelas disciplinas do próprio curso. Claro que pode haver até um certo prejuízo em relação a não ter mais a filosofia geral, pois só trata da Filosofia da Educação, da Sociologia da Educação, mas de qualquer maneira, nós possibilitamos, com isso, o aluno se viu possibilitado a ter um curso mais regular no sentido de concluir seu curso dentro do tempo previsto. Não só pela conclusão da monografia como também pela retirada dessas disciplinas, que eu não estou dizendo que foi a coisa melhor do mundo, mas eu quero dizer que isso facilitou, dado o momento que nós vivíamos, sem professor de determinadas disciplinas, que você sabe que essa década de 1990 foi uma década de muita dificuldade para as Universidades. Nós tivemos muitos problemas, aposentadoria sem reposição de professor e a Universidade bastante sucateada.

Pesquisadora: Você acredita que o currículo do curso forma identidades? Explique-nos.

Profª. Maria Alice

Na história da pedagogia, essa discussão da identidade do/a pedagogo/a é recorrente, sabe-se que a identidade do/a pedagogo/a é construída no próprio processo de formação, através de todas essas disciplinas, através dessas vivências que ele tem no decorrer do curso, mas ela não se completa aí, essa identidade vai se completando no decorrer de seu exercício profissional, com a formação continuada, com a própria prática, seja de sala de aula, seja no campo da gestão, em outros espaços que o pedagogo participa, ela vai se formando e se fortalecendo no decorrer de todo exercício profissional. As disciplinas colocadas no currículo, de certa forma, elas contribuem para a identidade do/a pedagogo/a. Se formos levantar o número de produção sobre a identidade do/a pedagogo/a é vasta, todo mundo tem identidade, não tem identidade, esse pedagogo não tem identidade...é uma complicação, mas de certa forma eu considero o seguinte: que as disciplinas que compõem o currículo de pedagogia, de certa forma ele contribui para a formação dessa identidade, hoje o pedagogo faz o quê? De acordo com as Diretrizes Nacionais, ele é um profissional que atua de 1º ao 5º ano, nas quatro primeiras séries dependendo da estrutura, da organização da escola. Trabalha na Educação Infantil e, também, com outros componentes, pelas diretrizes que ele tem um conjunto de atribuições bem maior, quer dizer, ele trabalha tanto em espaços formais em educação, como em espaços informais.

Hoje, nós vemos um leque imenso para o pedagogo, mas ele tem uma atividade específica, ele vai atuar no campo pedagógico, mesmo que ele atue num espaço, digamos assim: se ele trabalha numa ONG, ele trabalha no espaço pedagógico, na formação pedagógica, ele trabalha, por exemplo, em projetos de diferentes áreas, ele trabalha naquele projeto na formação pedagógica, no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nós temos nas Diretrizes que ele pode atuar em disciplinas de Educação Profissional, aquelas que tem o conteúdo pedagógico. Por exemplo, se você vai formar uma pessoa que vai trabalhar em uma creche que não seja o professor, mas que seja uma pessoa que vai apoiar, vai desenvolver uma atividade com aquelas crianças, tanto na Educação Infantil, envolvendo a pré-escola e a creche, você vai verificar que o pedagogo pode formar essas pessoas. Um cuidador de criança que não é uma atividade que seja específica da docência, ele tem uma atividade que é educativa e pedagógica. Dentro daquele trabalho, ele vai cuidar de crianças, ele também tem uma função que é, de certa forma, também educativa. Então o pedagogo também milita nestes espaços.

Pesquisadora: Como foi a participação dos alunos e dos professores do Curso de Pedagogia de Imperatriz nessa Reformulação?

Prof^a. Maria Alice

Olha essa reformulação se deu muito mais aqui, nesses momentos de discussão...Eu acho que as idas a Imperatriz foram poucas para esse processo de discussão. O currículo nosso de 2001, claro que ele também decorre das várias experiências existentes que se dialogava com ela, da experiência e proposta da Unicamp, da proposta de Minas Gerais, e outras propostas que foram se organizando na direção do que preconizava a ANFOPE. Lílian foi uma professora que ficou dialogando, trazendo, estruturando, tinha um grupo mais próximo que discutia aqui em São Luís. Algumas discussões se faziam também com o grupo de professores, eu me lembro que nós tínhamos duas propostas, na época, a proposta que a professora Lílian apresentou e a proposta que o outro grupo também apresentou, elas foram apresentadas, discutidas e essas reformulações foram objeto de seminários, e os alunos participaram, também foram ouvidos...porque neste tempo havia uma coisa forte da reformulação da pedagogia, as diretrizes que sempre se anunciavam que estavam sendo discutidas mas nunca se concluíam. Então, nesse processo o grupo daqui participou mais. Quando eu entrei na Coordenação do curso, já estava na fase final de organização, de inclusão, o que ia ter ou não, porque uma proposta curricular não pode ser feita só por uma pessoa, tem que ter a participação de outros. Primeiro porque a própria organização mexe com tudo, cada professor é responsável por um grupo de disciplinas, então mexe com cada professor, e além disso, isso também obriga o professor a colocar o que ele pensa sobre a disciplina, como vê aquela disciplina, qual a direção que ele está dando para aquela disciplina. Quando fizemos a reformulação, embora o currículo tivesse com uma outra organização anterior que vinha desde a década de 1970, com as habilitações, com algumas pequenas reformulações no decorrer desse tempo, mas os programas e as ementas eram bem atualizadas, eram ementas compatíveis com o momento. Apesar do curso ter aquela organização já não eram mais aquelas ementas da década de 1970, 1980 porque as ementas foram se modificando ao longo do tempo e os programas foram acompanhando os avanços, incorporando as publicações existentes, as produções recentes...

Mas lá tinha uma professora que era a Coordenadora do Campus e se queria que tivesse, foi até ideia, também, da pró-reitoria, que tivesse um professor, que não era o Coordenador do curso porque não tinha essa figura, mas um professor que pudesse estar responsável pelo Curso de Pedagogia, para que pudéssemos nos entender com esse professor. Nessa época lembro que fui mais de uma vez para verificar, já na época da implantação como é que essas disciplinas iam funcionar, como ia se fazer a adaptação, como é que as disciplinas iam ser aproveitadas para o currículo novo, como é que os alunos iam terminar o curso sem demorar mais tempo, que é uma coisa complicada, tanto lá como em Codó nós fizemos essas discussões.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com os professores do curso

Este é um instrumento de pesquisa cujas respostas dadas por você subsidiarão minha análise do processo de formação identitária através do currículo do Curso de Pedagogia na UFMA. Sua finalidade é especificamente científica, por isso não é necessário identificação. Desde já agradeço a colaboração.

1. Como você caracterizaria a identidade do/a pedagogo/a?
2. Que elementos deveriam/devem está presentes na construção cultural da identidade do/a pedagogo/a?
3. O currículo do seu curso de graduação contribui/contribuiu para a formação de sua identidade?
4. Para você o currículo forma identidades? Explique-nos.
5. Sua atuação profissional no curso de Pedagogia tem sido influenciada por identidades dos autores utilizados?

APÊNDICE D: Questionário aplicado aos licenciandos do Curso de Pedagogia (2º, 7º e 8º períodos – São Luís e Imperatriz)

Este é um instrumento de pesquisa cujas respostas dadas por você subsidiarão minha análise do processo de formação identitária através do currículo do Curso de Pedagogia na UFMA. Sua finalidade é especificamente científica, por isso não é necessário identificação. Desde já agradeço a colaboração.

1. Idade:
☐ Até 20 anos ☐ Entre 20 a 30 anos ☐ Acima de 30 anos
2. Sexo:
☐ Masculino ☐ Feminino
3. Orientação sexual:
☐ Bissexual ☐ Homossexual ☐ Heterossexual ☐ Outros.
 Especificar: _____
4. Raça/Cor:
☐ Branco ☐ Negro ☐ Indígena ☐ Asiático ☐ Outros.
 Especificar: _____
5. Estado Civil:
☐ Solteiro ☐ Casado ☐ Divorciado ☐ Outros. Especificar: _____
6. Renda Familiar:
☐ Até 1 salário ☐ Entre 2 a 3 salários ☐ Acima de 3 salários
7. Possui ocupação?
☐ Sim ☐ Não Se, sim. Especificar: _____
8. Nível de escolarização do pai:
☐ Ensino Fundamental ☐ Ensino Médio ☐ Educação Superior Concluído: ☐ Sim
☐ Não
9. Nível de escolarização da mãe:
☐ Ensino Fundamental ☐ Ensino Médio ☐ Educação Superior Concluído: ☐ Sim
☐ Não
10. Ensino Básico do respondente:
 11.1 Fundamental ☐ Público ☐ Privado
 11.2 Médio ☐ Público ☐ Privado
11. Por que você escolheu o Curso de Pedagogia?
☐ Curiosidade ☐ Pressão familiar ☐ Satisfação pessoal ☐ Falta de oportunidade em outro
☐ _____) Outros. Especificar: _____
12. Atualmente, você se identifica com o curso? ☐ Sim ☐ Não
 Por _____ quê?
13. O que o currículo do curso representa para você?

14. Você acredita que o currículo forma identidades? Justifique.

APÊNDICE E: Questionário aplicado aos Egressos do Curso de Pedagogia (São Luís e Imperatriz)

Este é um instrumento de pesquisa cujas respostas dadas por você subsidiarão minha análise do processo de formação identitária através do currículo do Curso de Pedagogia na UFMA. Sua finalidade é especificamente científica, por isso não é necessário identificação. Desde já agradeço a colaboração.

15. Idade:
☐ Entre 20 a 30 anos ☐ Acima de 30 anos
16. Sexo:
☐ Masculino ☐ Feminino
17. Estado Civil:
☐ Solteiro ☐ Casado ☐ Divorciado ☐ Outros. Especificar: _____
18. Renda Familiar:
☐ Até 1 salário ☐ Entre 2 a 3 salários ☐ Acima de 3 salários
19. Qual sua ocupação?
Especificar: _____ Entidade: pública ☐ privada ☐
20. Nível de escolarização do pai:
☐ Ensino Fundamental ☐ Ensino Médio ☐ Educação Superior Concluído: ☐ Sim
☐ Não
21. Nível de escolarização da mãe:
☐ Ensino Fundamental ☐ Ensino Médio ☐ Educação Superior Concluído: ☐ Sim
☐ Não
22. Ensino Básico do respondente:
11.1 Fundamental ☐ Público ☐ Privado
11.2 Médio ☐ Público ☐ Privado
23. Por que você escolheu o Curso de Pedagogia?
☐ Curiosidade ☐ Pressão familiar ☐ Satisfação pessoal ☐ Falta de oportunidade em outros
☐ _____) Outros. Especificar:

24. Como o Curso de Pedagogia ajuda em sua atuação profissional?

25. O que o currículo do curso representa para você?

26. Você acredita que o currículo forma identidades? Justifique.

"Pesquisa é o processo de entrar em velas para ver se elas são becos sem saída." (Marston Bates)

ANEXO