

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Linha de Pesquisa: Formação de Professores



Ana Claudia Salomão Antonio Mufarrej Simão Luiz

**As repercussões das Diretrizes Curriculares
Nacionais na prática dos docentes do Curso de Pedagogia da
Universidade da Amazônia e da Universidade do Estado do
Pará**

Belém-Pa
2011

Ana Claudia Salomão Antonio Mufarrej Simão Luiz

**As repercussões das Diretrizes Curriculares
Nacionais na prática dos docentes do Curso de Pedagogia da
Universidade da Amazônia e da Universidade do Estado do
Pará**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores, sob orientação do Prof^o Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha.

Belém-Pa
2011

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Simão Luiz, Ana Claudia Salomão Antonio Mufarrej

As repercussões das diretrizes curriculares nacionais na prática dos docentes do Curso de Pedagogia da Universidade da Amazônia e da Universidade do Estado do Pará. / Ana Claudia Salomão Antonio Mufarrej Simão Luiz. Belém, 2011.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2011.

Orientador: Emmanuel Ribeiro Cunha.

1. Professores – Formação 2. Currículos 3. Prática de ensino I. Cunha, Emmanuel Ribeiro (Orientador) II. Título.

CDD: 21 ed. 371.12

Ana Claudia Salomão Antonio Mufarrej Simão Luiz

**As repercussões das Diretrizes Curriculares
Nacionais na prática dos docentes do Curso de Pedagogia da
Universidade da Amazônia e da Universidade do Estado do Pará**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores, sob orientação do Prof^o Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha.

Data de Aprovação: / /2011

Banca Examinadora:

_____ (Presidente - Orientador)

Emmanuel Ribeiro Cunha

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Universidade do Estado do Pará-UEPA

_____ (Membro Interno)

Albêne Lis Monteiro

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

Universidade do Estado do Pará-UEPA

_____ (Membro Externo)

Iria Brzezinski

Doutora em Administração Escolar pela Universidade de São Paulo - USP

Universidade Católica de Goiás-UCG

_____ (Membro Externo)

Carlos Jorge Paixão

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP

Universidade da Amazônia-Unama

_____ (Membro Suplente)

Pedro Franco de Sá

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Universidade do Estado do Pará-UEPA

A Deus, pois todas as vitórias alcançadas em minha vida são de acordo com a vontade dele. E aos meus familiares pelo amor, dedicação e estímulos oferecidos para a concretização da minha trajetória profissional.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pelo dom da vida e pelas graças alcançadas; a **Nossa Senhora** pelo exemplo de fé e de coragem e ao **Espírito Santo** fonte de toda minha inspiração;

Aos meu pais, **David Mufarrej** (in memoriam) e **Valquiria Mufarrej** que me ensinaram a ter fé em Deus e coragem para enfrentar os desafios da vida;

Ao meu amado esposo, **Mauro**, pelo incondicional companheirismo e por ter me estimulado com muito amor a superar os obstáculos e a alcançar mais uma entre as nossas tantas vitórias;

Ao maior presente que Deus me deu, **meu filho amado**, que habita em meu ventre dando força e alegria as minhas noites de estudo, obrigada pela companhia de todas as horas e por ser meu maior estímulo para finalizar esse desafio;

Aos meus irmãos **Ana Paula, Cristina, Patricia e Salomão**, aos sobrinhos amados **Fadia, Talita, David, Sammya, Davizinho, Samir e Bia**, pelo apoio em todos os momentos da vida;

A querida tia **Ana Maria** e a todos os nossos familiares;

Ao meu orientador, Professor Dr. **Emmanuel Cunha** pelas orientações, paciência, incentivo e amizade que foram imprescindíveis para a concretização do Mestrado;

À professora Dr^a **Iria Brzezinski** pelas lutas em defesa dos profissionais da educação;

Às professoras Dr^a **Albêne Monteiro** e Dr^a **Iria Brzezinski** pelas sabias contribuições e por abrilhantarem nossa produção aceitando fazer parte das bancas de qualificação e defesa da dissertação;

Aos professores do PPGEAD – Mestrado em Educação da UEPA, pelos ensinamentos e atenção oferecidos;

Aos funcionários do PPGEAD – UEPA, em especial **Jorginho e Nicolás**, pelo apoio e dedicação;

Ao meu primo, professor Dr **Salomão Hage** por suas valiosas análises;

A amiga **Vanessa Galvão** que foi incansável no processo de construção da dissertação, revelando-se numa verdadeira irmã com quem dividi os momentos difíceis e também as alegrias e realizações;

Aos colegas da turma do mestrado pelas contribuições e atenção, em especial as amigas **Arlete Gonçalves, Ana Paula Fernandes, Darinez Conceição, Rosileni Moraes e Vanessa Galvão** por todas as contribuições e amizade;

Aos amigos da Unamea, por compreenderem a minha ausência e por tocarem os trabalhos iniciados por nós;

Aos amigos da Unama, em especial as amigas **Graça Lima, Geo e Fátima Muniz** que não mediram esforços para contribuir;

Aos meus amigos da **Equipe de Nossa Senhora** e do **ECC - Bolinhas Vermelhas** que entenderam minha ausência e rezaram pela concretização desse sonho;

Aos colaboradores **Samuel e Marquinhos** que foram muito atenciosos nesse processo.

Aos professores do Curso de Pedagogia da Unama e da UEPA que aceitaram participar da entrevista, tornando possível a realização da pesquisa;

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram na concretização desta jornada.

Meus sinceros agradecimentos!

Aos galos da tessitura

“Um galo sozinho não tece uma manhã: Ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito e que ele o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que como muitos outros galos se cruzemos fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.”

(João Cabral de Melo Neto)

RESUMO

SIMÃO LUIZ, Ana Claudia Salomão Antonio Mufarrej. As repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais na prática dos docentes do Curso de Pedagogia da Universidade da Amazônia e da Universidade do Estado do Pará. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

A pesquisa insere-se na linha de pesquisa “Formação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Problematizou as repercussões que as DCN/2006 provocaram na prática dos docentes dos Cursos de Pedagogia da Unama e da UEPA. O estudo objetivou identificar o posicionamento dos docentes acerca das diretrizes, revelar a participação dos docentes no processo de instituição das DCN/2006 por meio da reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos e analisar as repercussões das DCN/2006 no Curso de Pedagogia, mais especificamente na prática docente, a fim de fortalecer as pesquisas desenvolvidas na linha de formação de professores e de contribuir para as discussões acerca da temática no meio acadêmico e científico. Baseou-se em uma metodologia de natureza qualitativa, utilizando-se de análise de documentos, e de entrevistas semiestruturadas, com 08 docentes e os dados foram analisados com base na análise de conteúdo. Os resultados indicam que os docentes das duas instituições conhecem as DCN/2006, e que a maioria dos entrevistados tem posicionamento favorável ao que foi estabelecido por elas, principalmente em relação à docência como base do curso. Inferimos que as repercussões das diretrizes na prática docente estão relacionadas às alterações curriculares, à definição da docência como base do curso, à atuação do pedagogo em ambientes escolares e não escolares, à interdisciplinaridade, à relação teoria e prática, à identidade do Curso de Pedagogia e ao processo de formação.

Palavras-chave: Educação. Formação de Professores. Diretrizes Curriculares. Curso de Pedagogia. Prática docente.

ABSTRACT

SIMÃO LUIZ, Ana Claudia Salomão Antonio Mufarrej. The repercussions of the National Curriculum Guidelines on practice of teachers of the Education Course from Universidade da Amazônia and Universidade do Estado do Pará. Thesis (MA in Education) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

The research is part of the research line "Teacher's Formation", the Post-Graduate Education Program of the Universidade do Estado do Pará. It aimed to investigate the repercussions that resulted DCN/2006 practice in the pedagogy staff of UNAMA and UEPA. The study identified the placement of teachers on the guidelines, demonstrate the involvement of teachers in the process of imposition of DCN/2006 through the reformulation of the pedagogical projects and analyze the impact of DCN/2006 in the pedagogy course, more specifically in teaching practice in order to strengthen the research developed in line with teacher training and to contribute to discussions on the subject in academic and scientific. The study was based on a qualitative methodology, using document review and structured interviews with 08 teachers and data were analyzed based on content analysis. The results indicate that teachers from both institutions know the DCN/2006; most respondents have a favorable position to that established in the guidelines, particularly in regard to teaching as the basis of the course. We infer that the impact on teaching practice guidelines are related to curricular changes, the definition of teaching as the basis of the course, the work of teachers in school and non-school environment, interdisciplinary studies, the relation between theory and practice in the identity of the Education Course and in the process of formation.

Keywords: Education. Teacher Education. Curriculum Guidelines. Pedagogy Course. Teaching practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1	As repercussões das DCN/2006 na prática dos docentes do Curso de Pedagogia	73
-------------------	--	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de disciplinas da UNAMA	78
Quadro 2 - Quadro de disciplinas da UEPA	78
Quadro 3 - Demonstrativo dos docentes e suas disciplinas	81
Quadro 4 – Demonstrativo dos docentes e suas disciplinas	81

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Administradores Educacionais
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEEP	Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia
CESEP	Centro de Ensino Superior do Pará
CFE	Conselho Federal de Educação
CFE/CP	Conselho Federal de Educação – Curso de Pedagogia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
DCN/2006	Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas em 2006
DCN/CP	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia
EB	Educação Básica
FAED	Faculdade Estadual de Educação
FICOM	Faculdades Integradas Colégio Moderno
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PUC/SP	Universidade Católica de São Paulo
SEDUC	Secretaria de Ensino de Educação
SESU/MEC	Secretaria de Ensino Superior Ministério de Educação
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
Unama	Universidade da Amazônia
UNESPA	União de Ensino Superior do Pará
UNICAM	Universidade de Campinas

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	
LISTA DE QUADROS	
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	
INTRODUÇÃO	13
DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	19
METODOLOGIA	22
A DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	24
INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	25
1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELO CURSO DE PEDAGOGIA	29
1.1 RESGATE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	29
1.2 O RESGATE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNAMA	40
1.3 O RESGATE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA	44
2 O POSICIONAMENTO DOS DOCENTES E A MATERIALIZAÇÃO DAS DCN/2006 NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNAMA E DA UEPA	48
2.1 AS DCN DE PEDAGOGIA E O POSICIONAMENTO DOS DOCENTES DA UNAMA E DA UEPA	49
2.2 O PROCESSO DE MATERIALIZAÇÃO DAS DCN/2006: O MOVIMENTO NA UNAMA E NA UEPA	64
3 AS REPERCUSSÕES DAS DCN/2006 NA PRÁTICA DOS DOCENTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA	73
3.1 ALTERAÇÕES NA ESTRUTURA CURRICULAR	74
3.2 A DEFINIÇÃO DA DOCÊNCIA COMO BASE E A IDENTIDADE DO CURSO	83
3.3 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA E A INTERDISCIPLINARIDADE	86
3.4 AS DCN/2006 E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS ALUNOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	106

INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro, ao longo da sua história, nos impõe grandes indagações que ainda precisam ser compreendidas, apesar dos avanços e das mudanças ocorridas de acordo com as leis vigentes em nosso país. Essas indagações e inquietações nos conduziram ao estudo cujos resultados são apresentados para melhor compreender as disputas existentes no campo da educação, principalmente na formação de professores. Essa busca nos remete a momentos significativos da nossa trajetória.

A convivência com pais dedicados à educação despertou nosso interesse pelo campo e nos conduziu a ingressar na área educacional com atuação na secretaria de uma escola de Educação Básica, no ano de 1995. A dinâmica desafiadora do cotidiano de uma escola nos impulsionou a buscar formação em nível superior e a iniciar nossa construção como profissional da educação.

No ano de 1996 ingressamos, como aluna, no Curso de Pedagogia da Universidade da Amazônia - UNAMA, nele reconhecemos que de maneira teórica, construímos uma base inicial para desenvolver práticas educativas como docente e, quatro anos depois, com a conclusão do curso, assumimos a coordenação da Educação Infantil em uma Escola de Educação Básica da rede privada, na qual tentamos colocar em prática as teorias adquiridas, sempre na busca de integrá-las.

As expectativas e responsabilidades se ampliaram e iniciamos um novo desafio, desenvolver as atividades inerentes ao cargo de coordenadora pedagógica. Diante de profissionais, com mais de quinze anos de experiência, acostumados a uma realidade de escola tradicional, nos defrontamos com algumas barreiras, principalmente, a resistência à mudança de postura para colocar em prática propostas metodológicas atualizadas. Com objetivo de ultrapassar essas barreiras, estrategicamente, criamos momentos de estudos com os docentes que relutavam em desenvolver atividades lúdicas, de reflexão e de debates com alunos; realizamos reuniões com pais para discutir a proposta da escola e eventos com a participação da comunidade. Entretanto, a prática docente pouco mudava, mas percebemos a necessidade de fortalecer os nossos conhecimentos e a nossa prática pedagógica, participando de eventos externos, cursos e palestras.

Trabalhamos lentamente para conquistar a confiança dos docentes e conseguimos superar algumas resistências, apresentando as novidades do campo

educacional e também aprendendo com as experiências dos docentes mais antigos, que conheciam o “chão” da escola, a realidade da sala de aula e possuíam uma bagagem acumulada de anos de atuação na docência. Aos poucos transformamos aquele ambiente competitivo em um clima harmônico no qual tornou-se possível estabelecer relações de troca e de desenvolvimento mútuo.

Percebemos, contudo, que o Curso de Pedagogia concluído, em 1999, havia proporcionado uma base teórica que aliada à prática que buscávamos desenvolver era significativa, porém, não o suficiente para atender os nossos anseios. A busca pelo conhecimento precisa ser constante e é necessário ir além da formação inicial.

Neste contexto, partimos para a Pós-Graduação, em nível de Especialização em Gestão Educacional da Universidade do Estado do Pará - UEPA, e diante a nova realidade, foi possível vivenciar a experiência de uma Instituição de Educação pública, desenvolver novas visões, ter novas interpretações acerca da gestão escolar, conhecer autores que discutem os rumos da educação e, principalmente, constatar um campo indispensável ao docente, o da pesquisa.

A conclusão da Especialização propiciou a continuidade do exercício de nossas atividades profissionais na coordenação de maneira mais segura, e, em seguida um novo desafio, o de atuar no Ensino Superior, nos cursos de licenciatura da UNAMA em alguns municípios do Estado do Pará. Desenvolver atividades com os alunos do interior do Estado, professores leigos, traduziu-se em experiências significativas para o nosso desenvolvimento e valorização profissional.

No ano de 2007, tivemos a oportunidade de assumir a docência no Curso de Pedagogia da Unama em Belém, para ministrar a disciplina Prática Pedagógica. Trabalhar na Unama e, especialmente, no Curso de Pedagogia tem sido uma experiência de realização profissional; a docência é fascinante, e na Universidade, torna-se imprescindível ir além do ensino, em função do “tripé”: *ensino, pesquisa e extensão*. Portanto, um desafio ainda maior foi contemplado nessa nova atuação, pois além das habilidades docentes sentimos a necessidade de nos construir profissionalmente como pesquisadora. Daí a necessidade de ingressar em um Programa de Mestrado em Educação.

Entretanto, nesse percurso profissional nos defrontamos com diversas questões. Por exemplo, a falta do reconhecimento e do prestígio social do Pedagogo; as precárias condições de trabalho dos professores da Educação Básica; as inconsistências em termos de conhecimento que os ingressantes no Curso de

Pedagogia trazem da Educação Básica; o pouco envolvimento dos alunos e professores das Instituições de Ensino Superior nos programas de pesquisa e extensão; as dificuldades com as quais nos deparamos no processo de formação nos campos de estágio; e o baixo poder aquisitivo dos alunos (futuros professores) impede o acesso a teatros, cinemas, literaturas e, enfim, à produção cultural.

Nessas idas e vindas ao Curso de Pedagogia da Unama, ora como aluna, ora como professora, tivemos a oportunidade de vivenciar inúmeras mudanças no perfil dos alunos, na organização da estrutura curricular, no campo de atuação, enfim, no Projeto Pedagógico do Curso. O mais inquietante é que aparentemente as transformações e reformulações ocorridas no Curso de Pedagogia, foram impulsionadas e provocadas por determinações legais impostas “de cima para baixo”, ou seja, provocadas pelas políticas públicas de maneira verticalizada, que tratam os professores como agentes passivos do processo.

Entendemos que as mudanças no campo da educação provocadas pelas transformações na sociedade contemporânea, ocorrem de forma acelerada, em alguns setores com reflexos sociais contraditórios, visto que os avanços tecnológicos provocam transformações nas formas de produzir, libertam o homem do trabalho mecânico e repetitivo e permitem um aumento da produtividade, da valorização do conhecimento e da expectativa de vida.

Entretanto, ao mesmo tempo que trazem benefícios, essas transformações trazem consequências negativas à natureza, à vida, ao ecossistema e, até mesmo, ao modelo de organização social, pois expulsam os trabalhadores do campo, aumentam o desemprego, a violência nos lares, nas escolas, nas ruas, e excluem um número crescente de pessoas que vivem à margem da economia, sem acesso às condições humanas essenciais.

Muitas dessas transformações foram desencadeadas na década de 90, com a reforma do Estado implantada por governos neoliberais na perspectiva de diminuir recursos para as políticas sociais, minimizar responsabilidades e transferir para a sociedade algumas de suas funções. Assim, o Estado passou a assumir o papel de legislador e controlador ao ditar normas e avaliar os resultados, por meio de diversos instrumentos, entre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

As políticas educacionais brasileiras apontam para reformas em todos os níveis de ensino com o objetivo de fortalecer o desenvolvimento do sistema

capitalista neoliberal, no qual predomina o discurso da autonomia e da gestão descentralizada para mascarar o interesse de minimização do Estado e, como reflexo disso, assistimos à criação de muitas instituições privadas de ensino, de políticas de incentivo as Instituições de Ensino Superior - IES privadas e ao sucateamento de universidades públicas.

Segundo Scheibe (2007), para atender a lógica internacional de mercantilização da educação e a ideia de que é por meio da educação que se pode obter mão de obra qualificada para o mercado moderno e para que o governo alcance a qualidade da educação almejada, urge a necessidade de repensar a formação do professor, pois as novas demandas do mercado requerem outra dimensão do papel e da formação do professor, voltadas para o projeto de sociedade neoliberal, com enfoque no treinamento e na pedagogia das competências.

Na era do conhecimento, a educação, a escola e o professor passam a ser alvo de debates frequentes. Diante de uma sociedade complexa, o papel e os caminhos da educação são questionados, bem como os princípios e as funções dos cursos de licenciatura, pois os diversos setores da sociedade se modificam aceleradamente e tornam o trabalho de formar professores, ainda mais desafiador.

As políticas e o processo de formação de professores não podem ser estudados sem considerarmos que:

[...] há 2 projetos de sociedade em disputa. De um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, entretanto colocam em prática os princípios da qualidade total. De outro lado, encontra-se o da sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuarão na educação básica (BRZEZINSKI, 2008, p.1141).

De acordo com o projeto de sociedade que se almeja e à medida que as transformações da sociedade ocorrem, exige-se um novo olhar e uma nova organização para os Cursos de Formação de Professores. Vale ressaltar que os ajustes para esses cursos não tratam de um fato isolado e se fundamentam nas reformas do Estado, que no campo da educação, se materializam por meio das políticas educacionais apontando uma tendência expansionista do Ensino Superior, com base na necessidade da acessibilidade, mas que não contemplam a antiga luta

dos educadores em defesa do projeto de sociedade, fundamentada nos princípios de qualidade social.

A exemplo de como essas reformas na educação ocorrem, citamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 que traça diretrizes, os caminhos a serem percorridos na educação e desencadeia um processo de reflexão e reorganização do ensino no país, construída a “várias mãos”, e promulgada após profundas discussões.

A Lei ao tratar da Educação Superior aponta para a necessidade de formação mais elevada para os profissionais da educação, quando determina no artigo 62 que:

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

Tudo isso para atender ao mercado de trabalho e à sociedade atual, que exigem das pessoas uma formação profissional em cursos superiores. A fim de atender às determinações da lei tornou-se urgente que os professores da Educação Básica buscassem a formação em nível superior, e nos cursos de licenciatura, também oferecidos fora das universidades. Apesar de estimular a busca por níveis mais elevados de formação a referida Lei no art. 63 permite que a formação de professores seja oferecida pelos Institutos Superiores de Educação, ferindo uma das bandeiras defendidas pelo movimento dos educadores, que vê a universidade como o *locus* autêntico de formação dos profissionais da educação.

A LDB/1996 também ofereceu ameaças à continuidade do Curso de Pedagogia ao determinar no art.64 que a formação dos profissionais da educação para atuar na administração, no planejamento, na inspeção, na supervisão e na orientação pode ser realizada em nível de pós-graduação, por qualquer profissional e não apenas ao Pedagogo.

Contudo, tornaram-se mais evidentes as intenções do mundo oficial quando em 1999, o Decreto nº 3.276 determinou que a formação para o magistério na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental seria realizada exclusivamente nos Cursos Normais Superiores. Após lutas e manifestações das entidades dos educadores e da pressão das universidades contra a decisão do

governo federal, o Decreto nº 3.554/2000 substituiu o termo exclusivamente pelo termo preferencialmente.

No intuito de atender às exigências da Lei, e ao mesmo tempo se contrapondo as tendências políticas, e respeitando as demandas sociais do mundo real, a prática e a formação do professor são discutidas, o que tem refletido no Curso de Pedagogia que passa por diversas reformulações.

Destacamos que foi a promulgação da LDB/1996 que desencadeou também um processo de discussões acerca da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, dentre as quais as do Curso de Pedagogia – DCN/2006, as últimas a serem instituídas, dez anos após a Lei.

Nos últimos vinte anos, o Curso de Pedagogia sofreu mudanças, influenciadas por diversos fatores, dentre eles, as políticas públicas e as determinações legais, impregnadas pela busca da excelência, produtividade e qualidade total, com ênfase no desenvolvimento de competências, fundamentadas nos princípios do projeto de sociedade política, defendido pelos tecnocratas, para atender aos ditames dos organismos internacionais.

Assim, em função das disputas ideológicas sobre o que iria permear os textos dos Pareceres e Resolução que instituíram as DCNs nos anos de 2005 e 2006, os embates sobre a temática foram significativamente acirrados, pois as disputas históricas que permeiam o Curso de Pedagogia desde a sua criação, não ficam fora desse cenário, pois estão presentes nos avanços e retrocessos em todo o desenvolvimento do Curso no Brasil, haja vista a importância que o campo da educação representa para o desenvolvimento de uma nação.

O longo processo de elaboração das DCN/Pedagogia que resultou em dez anos de lutas e expectativas, entre a promulgação da LDB/1996 e a Resolução do CNE n. 1 de 2006, que instituiu as diretrizes para o Curso de Pedagogia merece destaque e por isso será apresentado em outro momento.

A partir da mobilização dos educadores de todos os níveis de ensino, no sentido de rediscutir a formação dos profissionais da educação, definiram-se opções por reformas curriculares, princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos curriculares, base comum nacional, entre outros. Portanto, consideramos relevante para o campo da educação, para o nosso desenvolvimento profissional e para o processo de reformulação dos Cursos de Pedagogia pesquisar o modelo de formação de professores que se materializa atualmente nos Cursos de

Pedagogia, bem como os reflexos reais das mudanças que as políticas públicas educacionais como as DCN, provocam no processo de organização curricular e na prática dos docentes que atuam na formação do Pedagogo.

O objeto desta pesquisa foi se configurando, então, a partir das nossas observações enquanto ex-aluna e professora do Curso de Pedagogia da Unama e ampliando-se com a participação nas disciplinas do Mestrado em Educação da UEPA, na linha de pesquisa Formação de Professores.

Nas discussões acerca da formação de professores, constatamos uma carência em nossa formação, de não conhecer a história da formação dos professores e do Curso de Pedagogia desde a sua criação até os dias de hoje, com a finalidade de compreender como se deu o processo de desenvolvimento da Pedagogia, partindo do pressuposto que as mudanças, provocadas na organização dos referidos cursos, advém das políticas públicas nacionais para a educação que são implementadas por meio da legislação e delineadas a partir de interesses políticos e econômicos nacionais e internacionais.

Apesar do rico referencial produzido sobre as DCN-Pedagogia, ainda são raras as pesquisas acerca da materialização dessa política nos Cursos de Pedagogia, no Brasil, e principalmente no Pará. Por isso, consideramos necessário investigar o problema que delimitamos a seguir.

Delimitação do problema

O crescente e acelerado acesso ao Ensino Superior, estimulado pelas políticas públicas, tem permitido a entrada de alunos com pouco domínio de conhecimento, provenientes de uma Educação Básica com índices baixos, que dificulta o trabalho docente.

No Curso de Pedagogia esse *déficit* configura-se claramente. Nossas percepções nos levam a deduzir que isso ocorre por conta da concorrência menos acirrada nos processos seletivos, uma vez que os ingressantes no “afã” de obter um diploma de nível superior – que lhes permita uma oportunidade no mercado de trabalho – optam por cursos com menor concorrência. Por isso, nos deparamos com muitos estudantes que manifestam desinteresse pelo curso e que apresentam dificuldades para ler e compreender os textos que trazem os conteúdos básicos para

a formação do profissional, fatores que comprometem o nível de qualidade da Formação do Professor e do Ensino Superior.

As inúmeras críticas que o Curso de Pedagogia “sofre” desde a sua criação, que chegam a ameaçar o futuro dele, também é outro fator preocupante, haja vista a desvalorização do egresso como profissional e do próprio Curso.

Vale ressaltar que é necessário se ter claro o projeto de formação que defendemos o que efetivamente é ser Pedagogo, quais os saberes necessários para o desempenho do seu papel e quais habilidades precisam ser desenvolvidas para o exercício da profissão na perspectiva da transformação social e da emancipação.

Diante de um contexto complexo e conflituoso, o governo instituiu Diretrizes para o Curso de Pedagogia, como nova política, que tem sido objeto de debates entre educadores e legisladores. No momento histórico no qual se definiam as DCN, os educadores se organizaram em defesa da concepção do Curso de Pedagogia e dos espaços de atuação dos profissionais egressos. Dentre os documentos, oriundos dessas mobilizações, alguns foram encaminhados ao Ministério de Educação – MEC e serviram de base para a proposta de DCN. Atualmente, tem-se o contexto de uma nova configuração curricular do curso e a conseqüente alteração do perfil do Pedagogo. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a área da formação de professores no nível superior de ensino tornou-se um dos temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar e passou a ser objeto de discussão de pesquisadores, órgãos educacionais, legisladores e profissionais da educação.

Apesar da diversidade de concepções sobre a formação e sobre as práticas educativas que configuraram o debate e o embate sobre a formação e a atuação do Pedagogo a partir da LDB, tem-se hoje, com a aprovação da Resolução CNE/CP n. 1/2006, que “[...] institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura”, a configuração de um curso com base na docência e, portanto, um novo perfil de egresso. Pretendemos aqui, compreender o debate envolto na formação do Pedagogo, pois as DCN desencadearam um processo de análise e discussão dentro de cada IES que oferece o curso, no intuito de efetivar mudanças para atender as diretrizes traçadas pelo MEC.

No contexto do Estado do Pará e particularmente em Belém, o processo de expansão do Ensino Superior e o processo de privatização se evidenciam nos numerosos cursos de Pedagogia atualmente ofertados por mais de dez IES.

Consideramos relevante conhecer os novos cursos de Pedagogia que as universidades paraenses oferecem, traçando um paralelo entre eles e as Diretrizes Curriculares Nacionais a fim de visualizar as aproximações e afastamentos existentes, para que possamos analisar as mudanças que foram materializadas além das distintas formas de organização de um curso que é oferecido em um mesmo Estado, desenhados a partir das mesmas Diretrizes, porém por Instituições diferentes.

As DCN-Pedagogia, obrigatoriamente, desencadearam um processo de reformulação nos Cursos, fazendo com que se adaptassem às novas concepções. Nessa perspectiva, surgiu o interesse de estudar: **Quais as repercussões que as diretrizes curriculares provocaram na prática dos docentes dos Cursos de Pedagogia ofertados pela UNAMA e pela UEPA.**

Entendemos que estudar as repercussões trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia instituídos em 2006, pode contribuir para que a comunidade acadêmica conheça as diferentes propostas de formação de professores desenvolvidas pelas universidades e as alterações das práticas docentes necessárias para acompanhar as inovações.

Na perspectiva de compreender o problema definido, tomamos como orientação as seguintes questões:

1. Qual o posicionamento dos professores dos Cursos de Pedagogia da UNAMA e da UEPA sobre as DCN/2006?
2. Em que medida as DCN/2006 alteraram a prática dos docentes dos Cursos de Pedagogia da UNAMA e da UEPA?
3. O que mudou no processo de formação dos alunos dos Cursos de Pedagogia da UNAMA e da UEPA?

Nessa perspectiva, a pesquisa almejou alcançar os seguintes objetivos:

Geral:

Analisar as repercussões que as Diretrizes Curriculares Nacionais provocaram na prática dos docentes dos Cursos de Pedagogia da UNAMA e da UEPA.

Específicos:

- a) Identificar o posicionamento dos professores dos Cursos de Pedagogia da UNAMA e da UEPA sobre as DCN/2006;

b) Revelar em que medida as DCN/2006 alteraram a prática dos docentes dos Cursos de Pedagogia da UNAMA e UEPA;

c) Avaliar as possíveis mudanças ocorridas no processo de formação dos alunos dos Cursos de Pedagogia da UNAMA e da UEPA.

Para alcançar os objetivos propostos foi necessário construir um percurso metodológico que apresentaremos na seção seguinte.

Metodologia

Nesta seção, descrevemos o caminho percorrido para o desenvolvimento da pesquisa, com os procedimentos técnicos que foram usados, a maneira como selecionamos os instrumentos adequados e delimitamos os sujeitos, e o processo construído para a organização e análise das informações. Ressaltamos que todas essas ações foram definidas em função dos objetivos que pretendíamos alcançar.

Os procedimentos desenvolvidos compreenderam: a) levantamento bibliográfico, acerca da produção dos teóricos e pesquisadores que discutem sobre o Curso de Pedagogia e DCN/2006; b) estudo documental, por meio de análises dos documentos que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, e dos Projetos Pedagógicos construídos por duas Universidades da cidade de Belém; c) pesquisa de campo, com realização de entrevista semiestruturada com os docentes das duas IES (*lócus* da pesquisa).

Os objetivos propostos na pesquisa nos levaram a optar pela realização da abordagem qualitativa que

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito – observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo – lhes um significado (CHIZZOTTI, 2006, p.79).

Segundo o autor a subjetividade é um elemento da pesquisa qualitativa e a integração, como elo entre o sujeito e objeto, permite um diálogo entre o pesquisador, o sujeito e o objeto de pesquisa como parte do processo de conhecimento.

Assim, reconhecemos a abordagem como uma maneira de olhar, ou seja, é a forma que elegemos para buscar ou alcançar o objeto de estudo, sem relacionar os dados, mas a forma como os tratamos e analisamos. Portanto, para investigar a repercussão das DCN-Pedagogia na prática dos docentes dos Cursos de Pedagogia da Unama e da UEPA, utilizamos a abordagem qualitativa, considerando diversos sentidos que os sujeitos envolvidos conseguiram construir a partir de uma realidade e de um contexto específico de atuação.

Na fase exploratória foram desenvolvidas as seguintes atividades: levantamento do referencial já produzido acerca do Curso de Pedagogia e das DCN/2006, para a construção do referencial teórico da pesquisa; definição do *lócus* de pesquisa, obedecendo ao critério da relevância histórica. Buscamos as IES que têm maior tradição no campo da educação no município e elegemos como *lócus* inicialmente as três universidades que oferecem o Curso de Pedagogia em Belém, entretanto, havia dúvida quanto à viabilidade de realizar a pesquisa nas três universidades, em função do tempo disponível para a conclusão dos estudos.

Com o processo de construção, desconstrução que dá espaço para novas construções inerentes ao fazer acadêmico, constatamos principalmente com as orientações da banca de qualificação que havia motivos para restringir o *lócus* de pesquisa. Assim, demos prioridade para estudar os Cursos de Pedagogia oferecidos pelas Universidades que os oferecem por mais tempo na cidade de Belém e por comungarmos da ideia expressa na LDB/2006, de que a universidade deve ser o *lócus*, preferencialmente definido para a formação dos profissionais da Pedagogia.

A Universidade Federal do Pará - UFPA não foi selecionada por termos identificado que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia não havia sido reformulado após as DCN/2006.

A escolha da Unama e da UEPA, como *lócus*, não ocorreu de forma aleatória, mas porque elas tiveram seus Projetos Pedagógicos reformulados, após as DCN/2006 e pela relação de aproximação existente entre as Instituições e a pesquisadora. Após a definição do *lócus*, partimos para o processo de seleção dos sujeitos que apresentamos a seguir.

A definição dos sujeitos da pesquisa

O processo de definição dos sujeitos da pesquisa iniciou com o levantamento de informações sobre os docentes que atuavam antes e depois do processo da institucionalização das DCN em 2006. Para tanto, foi necessário entrar em contato com as Coordenações dos Cursos de Pedagogia da UNAMA e da UEPA.

No primeiro encontro com as coordenações, solicitamos verbalmente a autorização para a realização da pesquisa, os dados informativos acerca do quantitativo de professores que atuam no curso, e uma cópia dos Projetos Pedagógicos. Ambas, as coordenações, autorizaram a realização da pesquisa.

De posse dos documentos com o quantitativo dos professores dos dois Cursos de Pedagogia percebemos a existência de um grande número de professores: 23 docentes na UNAMA, destes 5 foram excluídos, pois 3 estavam de licença para o doutorado no exterior e 2 diretamente envolvidos com a elaboração da pesquisa como orientador e autora e 31 na UEPA. Foi necessário, então, restringirmos o número de interlocutores e, para isso, definimos como critério de seleção dos sujeitos, os professores que atuaram no currículo anterior a 2006 e que permanecem vivenciando o curso atualmente.

A partir da orientação dos Coordenadores dos Cursos excluímos aqueles professores que iniciaram recentemente no curso e não vivenciaram o período anterior a reformulação ocorrida em 2006. Assim identificamos os 18 professores da Unama e 26 da UEPA, que haviam vivenciado o Curso de Pedagogia antes e depois das DCN/2006.

Com os dados pessoais convidamos os docentes via *e-mail*. Das 44 (quarenta e quatro) correspondências, somente 9 (nove), sendo 4 (quatro) da UEPA e 5 (cinco) da Unama, incluindo os coordenadores, responderam que aceitavam participar da entrevista.

Tentamos ampliar o número de sujeitos da UEPA por contato telefônico com mais 4 (quatro) professores. Entretanto, estes não aceitaram participar do estudo. Além disso, dentre os quatro que aceitaram, só foi possível realizar a pesquisa com três docentes, visto que um dos docentes da UEPA que aceitou inicialmente desmarcou doze encontros pré-agendados, até dizer que infelizmente não seria possível participar da pesquisa por motivos pessoais.

Assim, o total de sujeitos que efetivamente conseguimos entrevistar, incluindo os coordenadores, foram 3 (três) docentes da UEPA e 5 (cinco) da Unama, definidos no decorrer da pesquisa, mediante a expressa aceitação em participar do estudo e cujo perfil encontra-se anexo.

Diante da nossa inexperiência como pesquisadora, considerávamos pequeno o número de interlocutores representativos de cada instituição, o que nos levava a acreditar que precisávamos buscar mais sujeitos para o estudo. Porém, durante o percurso percebemos que não teria sido possível realizar mais entrevistas em função do tempo disponível para transcrever e analisar os dados. Além disso, as entrevistas realizadas nos ofereceram a fundamentação necessária para responder alguns questionamentos iniciais e foram além, suscitando novas interrogações.

Entrevistar professores dos Cursos de Pedagogia não se configurou em atividade fácil, contudo prazerosa, por termos construído gradativamente ambientes propícios para o diálogo e discussão de idéias sobre as DCN/2006. Vale confessar que na primeira entrevista, o roteiro foi seguido como um questionário em um clima formal, porém a cada nova entrevista as questões se ampliavam e os debates fluíam, tanto que o processo de transcrição tornou-se longo, visto que algumas entrevistas tiveram a duração de mais de uma hora.

Como cuidado ético solicitamos que cada sujeito assinasse um termo de consentimento para autorizar a utilização das suas falas. E a fim de resguardar o nome dos sujeitos, no decorrer do texto eles foram identificados por códigos da seguinte maneira: os docentes da UEPA foram denominados, DUE1, DUE2 e DUE3; os da Unama chamados de DUN1, DUN2, DUN3, DUN4 e DUN5.

Instrumentos de produção de dados

Com o objetivo de analisar as repercussões das DCN-Pedagogia na prática dos docentes, realizamos entrevistas semiestruturadas com os sujeitos do estudo. Para esta etapa, construímos um roteiro com os itens ou questões, que serviram como diretriz para evitar fugas desnecessárias do tema, com base nos objetivos e questões norteadoras. Nele, seis perguntas abertas que, depois de analisadas e alteradas pelo orientador, foram testadas com duas colegas de trabalho, docentes do Curso de Pedagogia, que responderam sem dificuldades.

Ressaltamos ainda que a entrevista é um instrumento que tem como característica a flexibilidade. Apesar de ela requerer um planejamento prévio é comum novas questões no desenrolar do processo. As entrevistas semiestruturadas, apesar do guia elaborado pelo entrevistador, permitem ao entrevistado liberdade para desenvolver as respostas, seguindo a direção que considere adequada, explorando, de uma forma flexível e aprofundada, os aspectos mais relevantes.

A entrevista semiestruturada apresenta algumas vantagens, dentre as quais: a possibilidade de acesso a uma grande riqueza de informações; a possibilidade do/a investigador/a esclarecer pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação; a definição de novas estratégias; e a seleção de outros instrumentos.

Iniciamos entrevistando o coordenador de cada curso e posteriormente os docentes da Unama e os docentes da UEPA, perfazendo um total de 8 (oito) entrevistados.

O agendamento das entrevistas, em hora e local, foi pré-definido por meio de telefonemas. As entrevistas foram conduzidas por um roteiro flexível, estendidas de acordo com a necessidade, gravadas e transcritas.

Concluída a busca dos dados da pesquisa, iniciamos o processo com a organização e análise das informações coletadas a fim de alcançar nossos objetivos e construir os resultados da pesquisa.

Após a fase de transcrição, elaboramos um quadro com perguntas e respostas, para facilitar o processo de categorização. Assim, organizamos as repostas de todos os docentes por questão, o qual nos possibilitou fazer diversas leituras e perceber os pontos de divergência e convergência. Esse quadro, denominado por Bardin (1977) de matriz analítica, serviu para realizar a pré-análise dos discursos, uma leitura flutuante, que “corresponde a uma etapa que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais”. (*ibidem*, p. 95). Essa é considerada a primeira etapa da análise de conteúdo, um trabalho de apropriação do texto, de várias idas e vindas, na qual estabelecemos um primeiro contato com os dados construídos, conhecendo as mensagens nele contidas.

No desenvolvimento do processo, elegemos o parágrafo como unidade de contexto e as frases como unidade de registro. Dessa forma emergiram as categorias de análise que nos permitiram fazer inferências e interpretações, de acordo com os objetivos do estudo. As categorias de análise foram assim definidas:

1. Posicionamento dos docentes, 2. Repercussões na prática docente, 3. Repercussões na formação dos alunos.

Assim, cada categoria de análise que emergiu dos discursos dos sujeitos entrevistados recebeu tratamento com base no referencial teórico, que por meio de interpretações e comparações nos permitiram fazer as inferências para alcançar os objetivos propostos para o estudo.

Realizamos a análise do conteúdo das entrevistas como forma de interpretar e desvelar as contradições e os “conteúdos manifestos e simbólicos das mensagens” presentes e ocultos nos referidos dados, com base em Bardin (1977) que a define como um conjunto de técnicas de análise de comunicação, que visa obter – por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem – indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. Assim, a análise de conteúdo se constituiu em um importante instrumento que possibilitou realizar inferências significativas acerca do contexto no qual se materializam as DCN/2006.

Para realizar a análise de conteúdo expresso nos textos dos documentos e das entrevistas semiestruturadas, nos embasamos na idéia de que

[...] o processo de análise de conteúdo organiza-se da seguinte forma: pré-análise [organização do material], descrição analítica dos dados [codificação, classificação, categorização] e interpretação referencial [tratamento e reflexão] (TRIVIÑOS,1987, p.161).

Para melhor entendimento dos resultados, este texto está estruturado em três capítulos: no primeiro capítulo apresentamos os caminhos percorridos pelo Curso de Pedagogia no Brasil e no Pará. Construímos um breve resgate acerca das legislações que provocaram mudanças na história do Curso de Pedagogia no Brasil e apontamos as alterações que ocorreram no Curso de Pedagogia da Unama e da UEPA ao longo do seu desenvolvimento. O capítulo vai situar historicamente o leitor e contextualizar o objeto, além de subsidiar a construção dos demais capítulos na busca de analisar as repercussões que as DCN/2006 desencadearam no Curso de Pedagogia em duas Universidades do Estado do Pará.

No segundo capítulo apresentamos o processo de materialização das DCN/2006 nos Cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior estudadas. Para a elaboração desse capítulo, analisamos documentos legais e institucionais e utilizamos a fala dos entrevistados, nas quais identificamos o posicionamento dos docentes acerca das diretrizes.

No terceiro capítulo revelamos as repercussões das DCN/2006 nos cursos de Pedagogia da Unama e da UEPA, principalmente na prática dos docentes e no processo de formação dos alunos (futuros docentes), e apresentamos as análises e as interpretações das entrevistas.

Nas considerações finais revelamos nosso posicionamento e os resultados sobre o estudo realizado sem a pretensão de esgotar a discussão sobre a temática, além de apontarmos caminhos para novas investigações.

1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELO CURSO DE PEDAGOGIA

Conhecer a realidade dos Cursos de Pedagogia construída e transformada com base em um conjunto de fatores, dentre os quais as políticas curriculares, é de fundamental importância para alcançar os objetivos do estudo proposto.

Os processos de desenvolvimento do Curso de Pedagogia e das diretrizes curriculares não são neutros, são influenciados pelas concepções dos organismos internacionais e por políticas que tendem a valorizar a formação do professor na perspectiva das necessidades do mercado, mas que são criticadas e algumas vezes vencidas pelas lutas dos educadores.

A história nos possibilita conhecer como chegamos à atualidade, por isso, este capítulo é composto por duas partes: a primeira trata do resgate histórico do Curso de Pedagogia, no Brasil, e a segunda do resgate histórico do Curso de Pedagogia na Universidade da Amazônia - UNAMA e Universidade do Estado do Pará - UEPA.

1.1 Resgate histórico do Curso de Pedagogia no Brasil

Ao longo de sua história, o Curso de Pedagogia, no Brasil, assumiu diversas finalidades e enfrentou algumas resistências quanto à sua implementação e desenvolvimento, por diversas vezes ameaçado de extinção e, por isso, passou por reformulações.

Procuramos enfatizar, neste capítulo, a legislação brasileira e as mudanças provocadas no referido Curso de acordo com o cenário político, econômico e social de cada período. Para isso, dividimos essa trajetória a partir de três momentos importantes sob o enfoque da organização curricular do Curso de Pedagogia no Brasil. O primeiro momento marcado pelo Decreto Lei n. 1.190 de 1939, que regulamentou a criação do Curso obedecendo ao esquema 3+1 (três mais um) de organização curricular similar aos das licenciaturas; o segundo, se delineou a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 4.024/1961, e do Parecer 251/1962 que regulamentou o currículo mínimo do Curso de Pedagogia; e o terceiro momento que, impulsionado pela LDB 9394/96, desencadeou movimentos para discutir a elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso, instituídas quase dez anos mais tarde.

O processo de institucionalização do Curso de Pedagogia, no Brasil, ganhou força nas décadas de 1920 e 1930, período de grandes disputas entre os liberais e os conservadores na Associação Brasileira de Educação – ABE, que promovia as Conferências Nacionais de Educação e fora palco de conflitos na disputa entre os ideais desses grupos.

Nesse momento histórico, houve a

[...] criação de diversos órgãos federais que instalaram a estrutura administrativa definitiva do ensino e passaram a estabelecer regras a serem cumpridas: O Ministério da Educação e Saúde (1931), O Conselho Nacional de Educação (1931), [...] O Inep - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938) (HILSDORF, 2002, p.69).

As mudanças instituídas a partir das crescentes manifestações dos pioneiros da Escola Nova, fundamentados nos princípios de John Dewey, influenciavam reformas nos cursos de formação de professores para atuar nas escolas primárias, que eram realizados nas escolas normais.

Segundo Villela (2003), o pensamento iluminista europeu, materializado nas ideias pedagógicas brasileiras, sinalizava o único caminho em direção ao desenvolvimento, a educação. Desse modo, a falta de instrução do povo brasileiro era considerada o motivo do Brasil ser subdesenvolvido e atrasado em relação aos países europeus, desenvolvidos e civilizados.

Esse pensamento desencadeou uma expansão do ensino primário e das escolas normais. No intuito de elevar o nível intelectual e moral do povo, o poder público vigente valorizava a cultura europeia e a elegeu como modelo para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, originando o eurocentrismo, presente até hoje em nossa cultura.

Com o início da era Vargas (1930), crescia o interesse do Estado em ter o controle cultural do povo para, por meio da educação, disseminar um sentimento nacionalista de amor à pátria para manter a ordem em nome do progresso de um novo país, baseados nos princípios nacionalistas e positivistas de Augusto Comte, traduzidos como lema da bandeira nacional, que influenciaram a organização do trabalho escolar.

O sistema educacional foi organizado de acordo com o sentimento nacionalista da época com objetivo de contribuir com a permanência do poder da classe dominante que, além de exercer controle sobre a ordem social, ditava as

normas para a formação da mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico nacional.

Assim, desde a década de 1930, a educação passa a ser entendida como instrumento de desenvolvimento econômico do país. Influenciadas por ideias iluministas, as transformações ideológicas, políticas e culturais fizeram com que, no contexto nacional, a educação passasse a ter uma importância jamais vista.

No cenário de disputas entre liberais e conservadores surge a preocupação com a qualificação dos profissionais da educação, por isso o oferecimento de mais cursos e maiores investimentos para a formação dos professores, inclusive com criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, reformas importantes ocorreram, entre elas a estruturação da universidade.

Diante das transformações, o movimento dos educadores liberais publicou, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, documento que evidenciou uma proposta de política nacional de educação, baseada na ideologia pedagógica de Comte, Durkheim e Dewey.

Inúmeras tentativas foram efetivadas no intuito de criar o Curso de Pedagogia em nível superior, porém, somente em 1939, ele foi institucionalizado pelo Decreto Lei nº. 1.190, passando a funcionar na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, “[...] com a dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação e licenciados, destinados à docência nos cursos normais” (TANURI, 2007, p.64).

A formação de professores para atuar nas escolas primárias era realizada pela Escola Normal, mas com a criação do Curso de Pedagogia, os Pedagogos poderiam dar aulas nas escolas normais, bem como trabalhar em Órgãos Públicos Educacionais, conforme regulamentou o Decreto Lei nº. 1.190 de 1939.

O Curso de Pedagogia foi estruturado com um esquema de três anos mais um, os três primeiros anos do curso formavam os Bacharéis que ao cursarem mais um ano completavam a Licenciatura. Esse sistema, conhecido como esquema 3+1(três mais um), permaneceu por mais de duas décadas, em consonância com o modelo de organização curricular das licenciaturas que estabelecia a dicotomia entre bacharelado e licenciatura.

No período de 1945 a 1964, o Brasil vivenciou um processo desenvolvimentista voltado para internacionalização da economia, no campo da educação. Segundo Aranha (2006, p.309) foi iniciado “[...] um debate nunca visto

que teve como pano de fundo o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que levou treze anos para entrar em vigor”.

Após tramitar no congresso, a Lei 4.024 foi promulgada em 1961, e contemplou em seu bojo tendências privatistas, que marcaram um quadro de expansão quantitativa de escolas privadas. Ressalta-se que pelo período de desenvolvimento acelerado havia carência de mão de obra qualificada, entretanto, a lei não dispensou atenção ao Ensino Técnico, que provocava descompasso entre a demanda econômica e a organização educacional.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 4.024/61, desencadeou o segundo momento de relevantes transformações em nível de organização curricular do Curso de Pedagogia no Brasil, pois determinava a fixação de um currículo mínimo para todos os cursos superiores. No campo da formação de professores, a lei deixou aberturas negativas, ao tratar da formação para o exercício do magistério, exigia profissionais especializados e registrados, entretanto fazia concessões a professores não-formados em virtude da quantidade de habilitados não suprir a demanda. Nesse sentido, Brzezinski (1996, p. 53) aponta que “[...] o próprio Estado promovia a desvalorização dos profissionais, oficializando a descaracterização profissional do professor”, por isso, a lei foi considerada omissa por não trazer encaminhamentos em relação à formação do professor, além de ter ultrapassado os limites de concessão ao “desvalorizar o preparo do professor em cursos formais, ao instituir a habilitação para o exercício do magistério por meio de exames de suficiência” (ibidem).

No sentido de dar aplicabilidade aos dispositivos da lei, o Conselho Federal de Educação – CFE, pelo Parecer n. 251/62, regulamentou o currículo mínimo e a carga horária para o Curso de Pedagogia além de definir que este se destinava à formação do técnico em educação por meio do bacharelado e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, pela licenciatura.

O estabelecimento do currículo mínimo que definia as disciplinas obrigatórias para compor a estrutura curricular do Curso de Pedagogia, a fim de dar uma especificidade ao currículo do curso, segundo Brzezinski (1996) foi julgado pelos educadores como uma proposta de engessamento curricular e antidemocrática, e defendido pelo CFE com base no princípio da uniformidade nacional, como uma proposta necessária para a unicidade, dentro do território brasileiro, que viabilizasse

os casos de transferências de alunos, além de caracterizar a especificidade do Curso de Pedagogia a partir das disciplinas fixadas.

As críticas dos educadores apontavam a rigidez curricular que não contemplava as diversidades e as peculiaridades regionais do nosso país.

Até o período histórico, de 1964, na discussão educacional, permeavam questões curriculares, metodológicas, filosóficas e sociológicas, mas com a vigência da ditadura militar, de 1964 a 1985, a discussão assumiu outro enfoque, o de modernizar a escola, que passou a ter caráter tecnicista, baseado na racionalidade, na qualidade total, na eficiência e na eficácia, cujo objetivo era preparar para o trabalho fundamentado, pedagogicamente, na Teoria do Capital Humano, na visão taylorista-fordista da economia nacional.

Contudo, as fragmentações do trabalho e do conhecimento repercutiram no Curso de Pedagogia que passou a discutir a formação dos especialistas, com base na Reforma Universitária instituída pela Lei 5.540/68 e pelo Parecer CFE/CP n. 252/69, que aboliu a formação do bacharel e do licenciado, mas fragmentou o Curso de Pedagogia, ao permitir a divisão da formação em habilitações, em consonância com o modelo econômico e social da época. Isso materializou uma concepção do curso limitado a 'treinar' pedagogos para atividades não docentes nas escolas, permeadas por uma visão positivista e tecnicista da educação, regida pelas tendências do mercado, pois

a criação de novas funções na escola e de novas habilitações no curso de Pedagogia trouxe para o processo de trabalho pedagógico e para o interior da escola a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, presente na sociedade capitalista. Este novo enfoque alijava o professor dos processos de planejamento e decisão do trabalho pedagógico no interior da escola, criando novos postos, com remuneração diferenciada (FREITAS, 1996, p.64).

O Curso de Pedagogia passou a destinar-se à formação de profissionais específicos, sem o conhecimento geral do trabalho do educador. Os pedagogos eram formados para desenvolver atividades de acordo com sua habilitação, como professor do Ensino Normal ou como orientador, administrador, supervisor e/ou inspetor. Apesar das diversas habilitações os egressos do curso teriam direito a um único diploma com o título de licenciado.

Segundo Tanuri (2007), foi nos pareceres do CFE 251/62 E 252/69 que tratam do currículo mínimo para o curso de pedagogia que inicia o processo de

abertura do campo de atuação do pedagogo, sob a perspectiva de atuar como professor primário, o que contribuiu também para a descaracterização da escola normal.

Os Cursos de Pedagogia de todo o Brasil passaram por transformações para atender às determinações legais. No período da ditadura militar, os idealistas, progressistas e críticos do sistema foram silenciados, juntamente com os movimentos dos educadores que ganhava força política nas decisões no campo educacional.

Após aprovação dos Pareceres 251/62 e 252/69, de autoria de Valnir Chagas, na década de 1970, o Conselheiro encaminhou um conjunto de Indicações ao CFE, com os Pareceres 67/75, 68/75, 70/76 e 71/76, que apontavam como objetivo do Curso de Pedagogia a formação do especialista no professor, que dava direito aos egressos de qualquer licenciatura de formar-se em pedagogia, todos como parte do “pacote pedagógico”. Vale ressaltar que

[...] a homologação do pacote pelo CFE foi recebida pelos educadores como mais uma arbitrariedade do poder que desconhecia as práticas, as pesquisas e os estudos desenvolvidos pelos profissionais que tratam dessas questões em seu cotidiano. Este fato estimulou o movimento de educadores que punham resistência ao poder instituído em especial do CFE. Movimento era contra as possíveis mudanças no curso de pedagogia que descaracterizavam ainda mais a profissão do Pedagogo, que paulatinamente seria extinta (BRZEZINSKI, 1996, p.81-82).

O MEC, pressionado pelo movimento dos educadores, sustou os pareceres que ameaçavam a continuidade do Curso de Pedagogia e iniciou um processo de debate, em nível nacional, acerca da reformulação do Curso, organizando Encontros Regionais em alguns Estados.

Após a realização desses vários Encontros, foi organizado pelo MEC em novembro de 1983, um Encontro Nacional, em Belo Horizonte, com a intenção de dar continuidade ao processo de reestruturação curricular, iniciado em 1978 no I Seminário de Educação Brasileira, na Universidade de Campinas – UNICAMP, que discutiu “A função e estrutura da pedagogia na educação brasileira”.

No contexto de enfraquecimento da ditadura militar, os processos de abertura política desencadearam, na década de 1980, uma movimentação das entidades representativas de educadores acerca das questões relacionadas à formação dos profissionais da educação, que teve como marco a I Conferência Brasileira de

Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP em 1980, onde foi criado o Comitê Nacional de Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores que, em 1990, se transformou em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

Na década de 1990, apontamos o início do terceiro grande momento de reorganização curricular da história do Curso de Pedagogia, permeado por uma política de reformas do Estado e das políticas educacionais, influenciadas e financiadas pelos organismos internacionais que “[...] passam a exercer um protagonismo inquestionável na medida em que financiam projetos de educação no país” (VIEIRA, 2002, p.41).

Nesse contexto, foi promulgada a LDB 9394/96 que, permeada por ideologias neoliberais, carregou em seu bojo artigos contraditórios que desencadearam, outra vez, polêmicas acerca do futuro do Curso de Pedagogia.

A LDB foi alvo de muitas críticas dos educadores, pois, apesar de tratar da formação dos profissionais da educação, exigia que a formação de professores para a Educação Básica se realizasse em nível superior e, contraditoriamente, admitiu a formação em nível médio, na modalidade Normal, para o exercício do magistério para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que permitia como *locus* de formação os Institutos Superiores de Educação – ISE, contrariando a lógica defendida pelo movimento dos educadores da Universidade como *locus* para a formação dos profissionais da educação, visto que exige a articulação entre o ensino e a pesquisa.

Nessa perspectiva,

[...] as esperanças depositadas na nova LDB, no sentido de que ela viesse a enfrentar com êxito o problema da formação de professores, resultaram frustradas. Com efeito abortado o dispositivo legal que elevaria o preparo de todos os professores ao nível superior; e considerando-se que a inovação dos institutos superiores de educação representa um forte risco de nivelamento por baixo, perdeu-se a possibilidade de se registrar um quarto momento decisivo na história da formação docente no Brasil (SAVIANI, 2005,p.220).

A LDB contrariando o que vinha ocorrendo desde 1983 no interior de amplo movimento pela reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas, no qual se estabeleceu uma base comum: “[...] a docência constitui a base da identidade

profissional de todos os profissionais da educação” (Encontro Nacional, 1983), determinou a criação dos Institutos Superiores de Educação.

É como no dizer de Saviani (2005), que ao optar-se por atribuir aos Institutos Superiores de Educação, além dos cursos normais superiores, os cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, foi criada uma nova figura institucional que transformou-se em alternativa ao Curso de Pedagogia, que permitia fazer tudo o que estes fazem, porém, de forma mais aligeirada, em consonância com os princípios da LDB, que tem como lógica a flexibilização e a diversificação de modelos.

De um lado, a nova regulamentação, trazida pela LDB, descaracterizou o curso e a sua finalidade; e por outro, a variedade de configurações presentes nos cursos em funcionamento no país. Na década de 1990, estiveram em declarada disputa, distintas concepções a respeito da identidade e da organização do curso.

Diante dessas inúmeras contradições, sobre a formação dos profissionais da educação presentes na lei, tornava-se ainda necessário definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, para todos os Cursos de Graduação, para os cursos de formação de professores e especialmente, para o Curso de Pedagogia.

Em virtude das tensões provocadas pelas disputas entre as ideias antagônicas defendidas pelos educadores e pelas imposições dos organismos internacionais sobre o perfil dos profissionais para o desenvolvimento do país, as DCN- Pedagogia foram as últimas instituídas pelo Conselho Nacional de Educação.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, iniciada em 1996, impulsionada pela LDB, acirraram as disputas ideológicas que influenciaram os textos do Parecer CNE/CP nº5/2005 e da Resolução CNE/CP nº1/2006 que as instituíram, após quase dez anos de discussões.

Tais disputas históricas não poderiam ficar de fora desse cenário, pois, os avanços e retrocessos, em todo o desenvolvimento do Curso de Pedagogia no Brasil, foram relevantes, haja vista a importância que o campo da educação tem para uma nação.

Em 1997, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação – SESU/MEC, por meio do Edital n.4, de dezembro, iniciou o processo de alteração curricular, solicitando às IES que enviassem propostas para a elaboração das

diretrizes curriculares para os cursos de graduação. De acordo com o Edital, as diretrizes curriculares

[...] têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas (BRASIL, 1997, p.2).

Para o desafio de estruturar as DCN-Pedagogia, o Ministério da Educação – MEC compôs uma Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia – CEEP para analisar as propostas formuladas tanto pelas IES quanto pelas entidades representativas do campo educacional e, desse modo, conduziu o processo, apesar dos impasses e clima de tensão que foram necessários administrar.

[...] o movimento de discussão e elaboração das diretrizes da pedagogia tem um marco importante em 1998, quando a Comissão de Especialistas de Pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso, desencadeou amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e as entidades – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (AGUIAR et al, 2006, p.824).

Nesse contexto, foram discutidas as diversas posições acerca da concepção do Curso de Pedagogia que realmente permearia as Diretrizes, pois não se trata de um campo neutro, visto que o processo de elaboração das DCN/2006 foram palco de disputas ideológicas e políticas no qual confrontaram-se diversas propostas antagônicas, dentre elas destacamos:

[...] a proposta apresentada pela Comissão Bicameral - CB que defendia os interesses do governo, fundamentados na lógica das políticas neoliberais de regulação; [...]

[...] a proposta da CEEP embasada nas ideias defendidas pelas entidades representativas (ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR), as quais defendem a docência como a base da formação do Pedagogo; [...]

[...] a proposta do Manifesto dos Educadores, elaborada por Libâneo, Pimenta e Franco, que contesta as duas propostas citadas por não aceitar a docência como base do curso e por considerar reducionista o projeto de formação construído pelo CNE (DURLI; BAZZO, 2008, p.203).

Apesar dos confrontos que fizeram parte do processo, a partir dos trabalhos desenvolvidos a CEEP, com mandato de dois anos, composta pelos professores Celestino Alves da Silva Jr., da UNESP, Leda Scheibe, da UFSC, Márcia Aguiar, da

UFPE, Tisuko Morchida Kishimoto, USP, e Zelia Milleo Pavão, da PUCPR, divulgou em maio de 1999, um documento chamado Proposta de Diretrizes Curriculares, no qual

[...] foram contemplados os princípios e funções do Curso consubstanciados ao longo do movimento representado pela Anfope [...] congregou as atuais funções do curso, abrindo também a possibilidade de atuação do Pedagogo em áreas emergentes do campo educacional. Assim definiu o perfil comum do Pedagogo: profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidades profissionais (SILVA, 2002, p.10).

A proposta apresentada pela CEEP resultou de um amplo processo de discussão nacional, em que foram ouvidas as entidades da área, particularmente a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, apoiada em suas concepções centrais pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED; o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR; a Associação Nacional de Administradores Educacionais – ANPAE; e o Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES. Entretanto, a proposta contrariava os interesses dos organismos internacionais defendidos pelos órgãos governamentais e, por isso, foi silenciada e não chegou a ser discutida no CNE.

No período de 1999 a 2006, o CNE emitiu vários atos normativos com objetivo de regulamentar a formação do professor, dentre eles, a Resolução CEB 04/1999 que institui as DCN para a formação de professores na modalidade normal em Nível Médio; as diretrizes para os Institutos Superiores de Educação pelo Parecer CNE/CP 115/1999; a Resolução CNE/CP 1/2002 que instituiu as DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, entre outros.

Além de ignorar a proposta da CEEP, desde 1999, o CNE, em 2005, apresentou nova proposta de DCN para o Curso de Pedagogia que reduzia o curso a formar professores para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Essa proposta foi rejeitada pelos educadores e desencadeou um processo de mobilização nacional, em prol de diretrizes que contemplassem as propostas construídas historicamente pelo movimento dos educadores, que surtiu algum efeito, visto que o projeto inicial do apresentado pelo governo foi reformulado.

A partir desses movimentos, uma comissão do CNE elaborou novo parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovado em reunião do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, em 13 de dezembro de 2005, com a presença de representantes da ANFOPE, CEDES e FORUMDIR.

Após a reunião, em e-mail encaminhado à lista de discussão da Anfope, a professora Iria Brzezinski, que representou o CEDES na ocasião, parafrazeando Anísio Teixeira, ponderou significativamente: 'Vitória? Porém meia vitória (SCHEIBE, 2007, p.55).

Brzezinski (2005) quer dizer com a frase “meia vitória” que, no contexto de um país, que na retórica se intitula democrático, mas cujas políticas são delineadas a partir de exigências dos organismos internacionais, sob a lógica de desenvolvimento neoliberal, é vitorioso que os educadores organizados em entidades representativas alcancem algumas conquistas, na proposta aprovada, mesmo que não seja uma vitória plena e completa. Sabemos que no processo de elaboração de políticas faz-se necessário dialogar e recuar em algumas questões para avançar e vencer em outras.

Após esse longo processo de embates, entre as teses dos educadores e as ideias defendidas pelo CNE, as DCN-Pedagogia foram aprovadas pelo Parecer n. 5/2005 e instituídas pela Resolução CNE/CP n. 1/2006.

Evidenciamos que não há um consenso entre os educadores concernente ao Curso de Pedagogia e as diretrizes, entretanto, a diversidade de visões sobre a temática contribui para permanentes debates e reflexões e, em detrimento a essas disputas, a história do Curso revela que, ao longo do seu desenvolvimento, no Brasil, muitas mudanças foram efetivadas na estrutura e na organização dos cursos, geralmente, influenciadas pelas políticas públicas de educação nacional, decretadas e instituídas a partir do CNE, por meio dos Pareceres e Resoluções.

As disputas e os confrontos, presentes no processo de definição das diretrizes, corroboram para aumentar a inquietação que nos instigou a investigar o complexo processo de reformulação do Curso de Pedagogia que, por um lado, objetiva adequar-se às exigências legais, mas por outro, não pode perder a intencionalidade de construir novos projetos de formação de profissionais da educação na perspectiva emancipatória defendido pelo movimento dos educadores.

Contudo, consideramos relevantes as informações sobre trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil e nas duas Universidades que elegemos como *lócus* da pesquisa para compreendermos como o Curso de Pedagogia passou a se organizar na prática para atender as políticas públicas vigentes. Este será o objetivo da próxima seção.

1.2 O resgate histórico do Curso de Pedagogia da UNAMA¹

O Curso de Pedagogia da Unama teve origem nas Faculdades Integradas Colégio Moderno – FICOM, autorizado pelo Parecer CFE nº 812/79, de 7 de janeiro de 1979, com objetivo de oferecer as habilitações: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio; Administração Escolar; Orientação Educacional e Supervisão Escolar.

O Curso de Pedagogia da Unama foi criado no contexto da ditadura militar e, portanto, em consonância com a Lei 5.540/68 e com o Parecer CFE/CP n.252/69, que regulamentou um curso voltado para a divisão da formação em habilitações, em conformidade com o modelo econômico e social da época, que valorizava uma formação fragmentada, que acompanhasse o modelo de organização do trabalho exigido pelas tendências do mercado.

Apesar de ter sido criado em 1979, somente em 1984, foi emitido pela Comissão do Conselho Federal de Educação, o Parecer nº 708/84 de 06 de novembro de 1984, que aprovou o seu reconhecimento.

A organização curricular do curso obedecia ao regime semestral, com uma carga horária total de 2.790 horas e o currículo pleno era constituído de um núcleo básico, um núcleo integrado e do núcleo profissional.

Em 1983, o Curso de Pedagogia foi reestruturado e, além de reduzir sua carga horária para 2.280h, adotou uma organização de regime seriado anual, com uma matriz curricular constituída de parte comum, parte diversificada e formação técnica especificada, que proporcionou um aumento significativo nas disciplinas de fundamentos e reduziu as de formação técnica.

Nessa reformulação, ficou mantida a habilitação do Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º grau e a Habilitação Técnica (Administração, Supervisão e

¹ Seção construída com base nas informações disponibilizadas nos Guias Acadêmicos e no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (Unama, 2007).

Orientação Educacional). No entanto, no ingresso ao curso, o aluno indicava a escolha de uma dessas habilitações técnicas diferente do proporcionado anteriormente.

No período de redemocratização do país, iniciado no final da ditadura militar os educadores em nível nacional retomam o processo de organização em movimentos, por meio de encontros regionais e nacionais que impulsionam uma organização mais participativa dentro das instituições educacionais, tanto que, no ano de 1986, o Departamento de Educação da Faculdade propôs nova reformulação do Curso de Pedagogia, e a comunidade acadêmica das Faculdades Integradas Colégio Moderno/FICOM, aprovou o projeto.

O processo de reformulação, de 1986, foi retomado em 1987 para alterações na matriz curricular do curso. Neste processo, as propostas foram discutidas por docentes e discentes no Encontro de Estudantes do Curso de Pedagogia das FICOM e encaminhadas ao colegiado do Curso para análise e decisão final.

Devido à fusão entre as Faculdades Integradas Colégio Moderno/FICOM e o Centro de Ensino Superior do Pará/CESEP, foi criada a UNESPA, em 1988, ano em que foram retomados os estudos sobre o curso com o objetivo de elaborar um novo Projeto Pedagógico.

Em 1990, por meio de reavaliações de documentos já existentes sobre o assunto, foi constituída uma comissão formada por representantes docentes e discentes que elaborou um sistema para avaliar o curso, com objetivo de fazer diagnósticos, realizou seminários e reuniões, cujas discussões finalizaram com a decisão de manter o Projeto Pedagógico com as habilitações (e suas dicotomias) e, compor um novo Projeto Pedagógico direcionado à Formação do Pedagogo para o Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a Instituição ofereceria, em seu processo seletivo, o ingresso para dois cursos de Pedagogia com diferentes formações.

A implantação da habilitação direcionada para a docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental ocorreu, no ano de 1994, e o reconhecimento pelo MEC, em 1998, com a denominação de Magistério da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar, com ênfase em Educação Infantil. A inclusão da habilitação técnica (Supervisão Escolar com ênfase em Educação Infantil) ocorreu, por exigências do MEC, na época do processo de reconhecimento,

uma vez que não existiam Cursos de Pedagogia com a exclusividade da formação docente.

Essas mudanças ocorreram por meio das reuniões de Congregação do Curso de Pedagogia da Unama, composta pela coordenação, pelos professores e pelos representantes estudantis, que desenvolve um permanente processo de avaliação do Projeto Pedagógico, para estudar o curso e suas diretrizes.

No início do ano de 1996, o processo de reformulação do curso que oferecia as habilitações técnicas foi iniciado por meio de reflexões de um grupo de estudo constituído de professores, que incentivados pelo Pró-reitor de Ensino de Graduação e pela Diretora do Centro de Ciências Humanas e Educação, foram movidos pela vontade de repensar a formação oferecida pelo curso, questionar as práticas e saberes necessários à formação do educador; a estrutura, os pressupostos e objetivos do curso, enfim, a comunidade dedicou-se a discutir acerca dos desafios da formação do educador para propor mudanças no curso, de acordo com o contexto educacional brasileiro.

No final de 1996, surgiram os textos elaborados pela comissão, que mais tarde deveriam concretizar a reformulação do Curso de Pedagogia da Unama, que se basearam em experiências obtidas através de pesquisas realizadas junto às escolas públicas, às escolas particulares, à administração do sistema estadual de ensino e aos egressos do curso. Os resultados dessas pesquisas apontavam para a necessidade de se ter um novo educador, com sólida e ampla formação, capaz de atuar como articulador de atividades educativas e de intervir, criticamente, na realidade educacional.

Diversos debates e reflexões foram travados até ocorrer a alteração curricular do Curso de Pedagogia, por meio da resolução CONSEPE nº 58, de 30/12/1998, com objetivo de atualizar o curso às exigências da lei nº 9394/96, equiparou sua estrutura curricular e priorizou a formação de professores para as disciplinas pedagógicas do magistério no ensino médio e a formação do especialista, com uma visão ampla e integradora obedecendo aos princípios da Gestão Educacional e Escolar.

Em 2003, a Unama recebeu a comissão de avaliação das condições de ensino do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/MEC, que atribuiu os conceitos “CB” e “CMB” considerando assim as condições desse curso predominantemente boas (CB) ou muito boas (CMB) na maior parte dos itens

verificados relacionados ao corpo docente, à organização didático-pedagógica e às instalações, o que resultou na portaria nº 3.140, de 31/10/2003, do reconhecimento do curso.

Por decisão institucional, no segundo semestre de 2003 os cursos da Unama passaram do regime anual para o semestral, que repercutiu a mais uma alteração do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

No início do ano de 2006, com a aprovação da Resolução CNE nº 1/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, tornou-se necessário que as Instituições que já ofereciam o curso, elaborassem novo Projeto Pedagógico, no prazo de um ano.

O documento legal estruturado em 15 artigos define os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem e os procedimentos para organização dos Cursos de Pedagogia das Instituições de Educação Superior do país.

Conforme esse documento, o Curso de Pedagogia atualmente destina-se à formação para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos, em ambientes escolares e não escolares.

Essas diretrizes vinham sendo discutidas em nível nacional, desde 1997, e os docentes e discentes da Unama acompanharam todo o seu processo de elaboração, por meio de participação em debates organizados pela ANFOPE e com os docentes das outras universidades que oferecem o Curso de Pedagogia em Belém, como a UEPA e a UFPA.

O processo de reformulação do Curso de Pedagogia desencadeado pelas DCN/2006, foi repleto de discussões, das quais além da participação da congregação do curso teve o apoio de educadores de renome nacional, como Iria Brzezinski e Ana Rosa Brito.

Na Unama, para a reformulação do curso, foram realizadas oficialmente onze reuniões para compor finalmente um novo Projeto Pedagógico que estivesse de acordo com as exigências legais e ao mesmo tempo atendesse às especificidades regionais e as expectativas da comunidade. De acordo com o histórico do curso, esta não foi uma tarefa complexa, considerando a oferta existente da habilitação

para a docência da educação infantil. Portanto, tratou-se da unificação de dois Projetos Pedagógicos, com base nas exigências legais.

Após o processo de reformulação desencadeado pelas diretrizes nacionais, em 2007 foi aprovado o novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Unama, o qual foi organizado tem como base a formação docente, com objetivo de preparar por meio de uma sólida formação teórica e pela iniciação à prática docente os profissionais da educação que de acordo com a Resolução CNE/MEC nº 1/2006 destina-se a formação de professores para educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, dos cursos normais no ensino médio, de educação profissional e nas outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, em ambientes escolares e não escolares. Entretanto, por opção institucional, o Curso de Pedagogia da Unama não elencam em seu projeto pedagógico a formação para área de serviço e apoio profissional.

O profissional formado nesse curso recebe a titulação de Licenciado em Pedagogia, com formação profissional para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para Administração, Supervisão e Orientação Educacional.

1.3 O resgate histórico do Curso de Pedagogia da UEPA²

Em 1984, foi criada a Faculdade Estadual de Educação - FAED e o Curso de Pedagogia da UEPA, que em 1986 obteve autorização para funcionamento, mas só foi implantado em 1987, com as habilitações de: magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau, administração escolar e educação especial – deficiência mental (DM), todas de acordo com as recomendações do MEC.

O Curso foi estruturado com base no Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE), que estabeleceu as diretrizes gerais do Curso de Pedagogia, a Resolução nº 02/69 do CFE, que fixou os mínimos de conteúdos e a duração do Curso, além de ter acatado as recomendações que o CEE emitiu em relação à proposta inicial da FEP, alterou as habilitações indicadas.

² Seção construída com base nas informações disponibilizadas no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (UEPA, 2006).

Apesar de o curso ter sido criado a partir das exigências normativas vigentes e com base na proposta elaborada no seminário que envolveu as entidades representativas do Estado, em 1988, um ano depois de sua implantação foram detectadas algumas falhas na estrutura curricular que apontavam para uma reformulação.

Visando solucionar esses problemas, foi realizado um Seminário junto à comunidade com a finalidade de identificar o tipo de profissional que o curso desejava formar, e ao mesmo momento, constituiu uma comissão que elaborou uma proposta de reformulação curricular, que não foi aprovada pelos departamentos.

No ano de 1989, foi criada a universidade, o que exigiu o reconhecimento do curso e gerou a necessidade de retomar o processo de reformulação curricular. A partir de uma assembléia geral foram definidas as comissões por habilitações para analisar as propostas anteriores. Além disso, aproveitou-se a semana de planejamento para discutir questões fundamentais como a estrutura, o período de duração, o processo de avaliação e o estágio.

Nesse processo, houve alteração na estrutura curricular que passou a ser dividida em dois momentos, o primeiro composto pela parte comum a todas as habilitações e o segundo, com a formação específica, em habilitações.

Outra alteração foi que o curso passou a funcionar em regime seriado anual, executado em blocos semestrais, divididos em três partes, a primeira de Fundamentos Básicos, a segunda de Integralizantes e a terceira de Profissionalizantes.

Em 1990, iniciou um longo processo de reformulação curricular, que a partir da realização de seminários, pesquisas e consultorias envolvendo docentes e discentes, resultou no começo de uma construção coletiva do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia.

Entretanto, em 1991, foi extinta a Universidade Estadual do Pará, com a saída do Governo Hélio Mota Gueiros e a entrada de Jader Barbalho. Assim, a FEP gerenciou o ISEP até maio de 1993, ano em que a UEPA foi recriada e a FEP e as Unidades de Ensino Superior isoladas, dentre elas o ISEP, extintos.

Recriada a UEPA, em 1993 deu-se ênfase ao processo de reformulação do Curso de Pedagogia, com a constituição de um Grupo de Trabalho (GT) que realizou pesquisas com docentes, discentes e egressos com objetivo de avaliar o Curso. A partir das informações obtidas, em outubro de 1993, foi elaborado um documento

denominado “Projeto de Pedagogia: resgate histórico” que continha a síntese das propostas anteriores de reformulação do Currículo Pleno de Pedagogia, objeto de discussão no Seminário “Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia: uma construção coletiva”.

No período de 1995 a 1997, um novo GT foi composto com objetivo de retomar o processo de construção do Projeto Pedagógico do Curso - PPC, o que desencadeou diversos trabalhos na busca de diagnósticos e reflexões que pudessem subsidiar a elaboração do novo documento. Em 1998, o colegiado compôs uma nova comissão de reformulação curricular, que com base nos dados organizados pelo GT anterior, conseguiu finalmente, em 1999, apresentar o novo PPC que foi aprovado no Colegiado do Curso de Pedagogia da UEPA.

O novo projeto pedagógico do curso apresentou habilitações para a docência das séries iniciais de educação de jovens e adultos, educação especial, gestão e planejamento e avaliação institucional.

No ano de 2003, a comissão de especialistas do CNE e do CEE realizou o processo de credenciamento do curso e apontou a necessidade de alterações no PPC, entretanto, a coordenação aguardou a definição das diretrizes curriculares nacionais que estava em processo de construção para dar início ao novo processo de reformulação do PPC.

O CNE, depois de um longo processo de disputas, aprovou a Resolução nº 01 em maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, que trouxe a docência como base da formação do Pedagogo e destinou o curso 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.

Após várias reformulações, foi iniciado um novo processo de reestruturação do curso com o objetivo de atender às determinações oficiais, que envolveu além do Curso de Pedagogia, o Curso de Formação de Professores para o pré escolar e 1ª a 4ª série do ensino fundamental que a instituição oferecia desde 1990.

Algumas deliberações foram necessárias para obter qualidade no processo: a composição de uma comissão de reformulação composta pelos colegiados do Curso de Pedagogia e do Curso de Formação de Professores; a realização da avaliação diagnóstica dos cursos com objetivo de olhar a realidade a partir de professores e

alunos, servindo de embasamento para as discussões durante o processo de reformulação.

De acordo com o PPC, alunos e professores do CCSE reuniram-se para participar de forma democrática da elaboração de uma nova proposta que fizesse a junção entre o Curso de Formação de Professores para o pré escolar e 1ª a 4ª série do ensino fundamental e o Curso de Pedagogia.

E com o novo PPC, construído no período de 2006 a 2007, Curso de Formação de Professores para o pré escolar e 1ª a 4ª série do ensino fundamental foi extinto e foi criado um novo Curso de Pedagogia da UEPA que

propõe atualmente á formação de profissionais que atuam na docência em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (modalidades educação especial e educação de jovens e adultos), bem como em gestão educacional, em ambientes escolares e não escolares (UEPA, 2006, p.35).

Atualmente, o curso passa por um processo de transição que, a partir do percurso histórico permeado por disputas políticas internas, e das avaliações institucionais que vem sendo realizadas, inferimos que brevemente um novo processo de reformulação será desencadeado.

2 O POSICIONAMENTO DOS DOCENTES E A MATERIALIZAÇÃO DAS DCN/2006 NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNAMA E DA UEPA

Neste capítulo, objetivamos revelar o posicionamento dos docentes acerca das DCN/2006 e apresentar o processo de materialização das diretrizes nos Cursos de Pedagogia a partir dos movimentos desenvolvidos na Unama e na UEPA.

Tornou-se interessante identificar o posicionamento dos docentes dos Cursos de Pedagogia da UEPA e da Unama acerca das DCN/2006, por não se configurar em um campo neutro e por ser uma política curricular implementada em um contexto de reforma curricular que abrange todos os níveis e modalidades de ensino.

As Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia continuam sendo marcadas por diversos conflitos, seja pela forma como é compreendida por professores dos Cursos, seja por concepções divergentes defendidas por educadores no cenário nacional e local.

Assim, para a construção desse capítulo, nos embasamos nos documentos legais que instituíram as DCN/2006, tais como: Pareceres CNE/CP n.5/2005 e Resolução CNE/CP n.1/2006 e nos estudiosos que discutem sobre essa temática na atualidade, tais como, Brzenziski (2008a,b), Franco, Libâneo e Pimenta (2007), Scheibe (2007) e Aguiar *et al* (2006).

A partir das análises das informações orais dos sujeitos entrevistados e das leituras e interpretações dos documentos institucionais como os projetos pedagógicos dos cursos estudados, identificamos o posicionamento dos docentes e a forma como as diretrizes se materializaram no Curso de Pedagogia da Unama e da UEPA. As análises estão organizadas nas duas seções que compõem este capítulo.

2.1 As DCN de pedagogia e o posicionamento dos docentes da Unama e da UEPA

diretrizes são linhas gerais que, assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior. Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser (CURY, 1998, p. 193).

Conforme Cury (1998), as diretrizes devem ser traduzidas em diferentes projetos, como algo que não deve ser tomado pelas instituições como camisa de força que engessa os currículos e desrespeita o princípio da autonomia universitária, mas como algo que oferece caminhos, para que o bom conhecedor seja capaz de usar para além das expectativas de regulação e controle institucionalizadas pelos órgãos governamentais.

Portanto, enfatizamos que as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006, por conceber influências de forças antagônicas, não satisfizeram os anseios dos educadores de forma plena e trouxeram à tona, mais uma vez, o debate a respeito da identidade, da finalidade e de outras questões polêmicas.

Atualmente o Curso de Pedagogia conforme formulação legal destina-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, em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, oportunizando amplas interpretações e possibilidades de organização de projetos de formação diferenciados.

Com o interesse de identificar o posicionamento dos docentes dos Cursos de Pedagogia acerca das DCN/2006, apresentamos aos nossos sujeitos algumas questões pré definidas que pensamos que poderiam nos ajudar nessa busca. Por isso perguntamos inicialmente: “Qual é o conhecimento que você tem sobre as DCN/Pedagogia?” Destacamos as respostas de dois docentes de cada Universidade que apresentamos a seguir:

(...) acompanhei todo o longo e demorado processo de definição das DCN's de Pedagogia, colaborando como era possível, através das reuniões da ANFOPE (DUN3).

(...) procuro me inteirar das legislações promulgadas sobre a referida área. Especificamente tenho acompanhado a trajetória do Curso de Pedagogia, não só por ser oriunda deste Curso, como também por ser formadora de Pedagogos. Esta é minha área de atuação na docência (DUN4).

bom, **eu conheço as diretrizes, eu já fiz um estudo particular delas** (DUE1).

eu conheço o documento, eu tenho um compromisso de conhecer(...)(DUE2).

Com base nas falas, inferimos que os docentes conhecem o teor dos documentos que instituem as DCN/2006, no entanto um professor da UEPA afirmou o contrário:

é até vergonhoso dizer isso, mas hoje tenho muito pouco conhecimento sobre as DCN/Pedagogia, basicamente é de ouvir dizer. Infelizmente não tenho apropriação desse debate (DUE 3).

Apesar do que declara o DUE3, no decorrer da entrevista percebemos que “o não conhecer” expresso pelo sujeito pode estar relacionado ao fato de não aceitar ou contestar o que apontam as diretrizes. Esta percepção justifica-se pela propriedade com que o docente critica as diretrizes e principalmente o processo de elaboração do PPC construído em 2006, quando afirma:

esse PPP é um absurdo, se você pegar as cartas da ANFOPE está tudo aqui no PPP, tudo copiado com vírgula e ponto (DUE3).

Isso indica que além de discordar do PPC, conhece as cartas da ANFOPE e posiciona-se contra as ideias defendidas por ela e pelas diretrizes.

Contudo é notório o interesse de todos os sujeitos entrevistados pela temática e também a propriedade com que eles discutiram e argumentaram, no decurso das entrevistas, ao demonstrar nas entrelinhas e por vezes verbalizando como seus conhecimentos foram construídos.

Professores das duas instituições indicam como fator relevante para o conhecimento que construíram sobre as DCN/2006 a participação em reuniões de discussões como membro da ANFOPE:

sou membro da ANFOPE, que discute a formação de professores no Brasil, portanto participei desde o início das DCN's juntamente com outras instituições em Belém (DUN1).

(...) é que **eu sigo muito as Diretrizes da ANFOPE**, eu sempre segui as Diretrizes pensadas e encaminhadas por ela (DUE2).

Esses depoimentos destacam a importância e o diferencial do professor ser filiado às instituições que lutam pelas causas dos educadores, como por exemplo, a ANFOPE, visto que, para eles as diretrizes não foram apresentadas como imposições ou algo novo, por terem participado de todo o processo de discussão percebem-se como agentes envolvidos e parte dele.

Os docentes da UEPA, de forma geral, atribuem o conhecimento que possuem acerca das diretrizes à realização de estudos individuais estimulados por interesses profissionais:

(...) **eu já fiz um estudo particular delas (DCN/2006), um estudo individualizado**, em especial quando eu aceitei o desafio de coordenar o curso de pedagogia, logicamente, fui me embasar teoricamente sobre a legislação então as diretrizes foram os parâmetros que utilizei inclusive para pensar no curso para entender a proposta de reformulação (DUE1).

os meus estudos são individuais, eu faço o meu movimento, quando as DCN foram instituídas eu estava trabalhando Políticas Educacionais lá no Mojú com uma turma de Pedagogia e aí eu disse é aqui que eu vou mostrar para esses rapazes e moças a importância deles conhecerem as Políticas Educacionais (...) (DUE2).

Por outro lado os docentes da Unama atribuíram o conhecimento adquirido sobre as diretrizes ao fato de terem participado de reuniões de estudos decorrentes do processo de reformulação do Curso de Pedagogia.

participei dos estudos, de todo o trabalho desenvolvido aqui na Instituição pela coordenação do Curso de Pedagogia, onde **houve sessão de estudos e nós professores fizemos parte de grupos de estudos, para a gente ter um conhecimento maior acerca de toda, vamos dizer, a abrangência das Diretrizes**, as estratégias, objetivos. Quando as diretrizes foram implantadas houve estudos deste material entre os professores, inclusive foi formada até uma comissão que ficou a frente disso, mas os professores foram convocados e foram divididos e a gente teve um período, um cronograma para estudar e discutir (DUN2).

(...) **discutimos intensamente no âmbito do colegiado/congregação do Curso de Pedagogia, tentando interpretar as DCN's** e fazer uma leitura institucional, de acordo com a história do curso na Universidade da Amazônia, porque ele vinha já se antenando com as diretrizes, porque as diretrizes foram um longo processo de discussão, o Curso de Pedagogia foi o último curso a aprovar as diretrizes curriculares (DUN3).

outro **motivo para conhecer as DCN/Pedagogia é devido à participação no processo de reformulação do Curso de Pedagogia da Unama** que é onde atuo (DUN4).

para a reformulação do Curso de Pedagogia na Unama, participei não só nas reuniões de congregação do Curso, mas também nas **reuniões de estudo sobre as diretrizes** (DUN5).

Apesar das diferentes estratégias, desenvolvidas nos dois cursos conforme relatam os docentes, inferimos que eles conhecem o teor dos documentos legais que instituíram as DCN/2006. Entretanto destacamos a associação que os docentes da Unama fazem entre conhecer as diretrizes e o processo de reformulação do projeto pedagógico do curso, o fato de construir o novo projeto ocorreu em função das determinações legais.

Destacamos a necessidade que os docentes, alunos e toda a comunidade acadêmica têm de conhecer as diretrizes e as concepções que as fundamentam para saber usá-las de forma positiva, para contribuir na elaboração de percursos curriculares próprios, fundamentados na realidade local, e que possibilite a definição de um perfil do Pedagogo que se pretende formar levando em consideração as especificidades regionais, sem a perda da identidade. Isto fica claro no depoimento, a seguir, de um professor da Unama:

existe uma crítica dizendo o seguinte: de que essas diretrizes querem formar um super Pedagogo, eu acho que não. As diretrizes têm que ser amplas, a instituição é que vai optar, a partir das diretrizes, qual é a identidade que ela vai dar, ao curso dela em função da especificidade local, institucional e da própria exigência da demanda da sociedade (DUN3).

E acrescenta:

você conhece a expressão “fazer de limões uma limonada?” Pois é foi isso que fizemos. Olhamos para o curso que tínhamos e discutimos. O Curso de Pedagogia sempre tem muito essa participação, muito raro uma decisão, principalmente séria no que diz respeito ao projeto pedagógico, não passar pelas comissões... (DUN3).

O docente DUN3 defende que as diretrizes precisam ser amplas para não restringir a autonomia, conferida legalmente as Universidades, e aponta que o problema não está nas diretrizes, mas no processo de desenvolvimento que ocorre nas IES.

Segundo (AGUIAR et al, 2006, p.829), abriu-se amplo horizonte para a formação e atuação profissional dos pedagogos. Tal perspectiva é reforçada nos

artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP n.01/2006, que define a finalidade do Curso de Pedagogia e as aptidões requeridas do profissional desse curso.

Na formação inicial, é necessário desenvolver uma visão ampliada e geral da profissão; o pedagogo deve ter acesso ao aprofundamento teórico-prático acerca das várias possibilidades de atuação e, no processo de formação continuada, ele escolherá o campo mais específico, conforme as demandas locais e regionais, suas habilidades, entre outros.

Concordamos com o docente no sentido de que é preciso sensibilizar e mobilizar toda a comunidade acadêmica para conhecer e participar desse processo, mas não podemos agir ingenuamente e esquecer que as políticas governamentais servem como instrumento de controle do Estado sobre a educação e a cultura, que se efetivam por meio de normas e leis que visam aos interesses dos organismos internacionais.

Por isso, as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia não são fruto de consensos, são resultados das negociações possíveis entre forças antagônicas, entretanto percebemos nelas, por um lado, algumas conquistas dos educadores que se organizaram por meio das entidades representativas e, por outro, visualizamos algumas perdas por estar impregnada de interesses neoliberais e mercantilistas que exigem a constituição de um perfil profissional amplo que contemple as demandas para o desenvolvimento do mercado em consonância com as demais políticas curriculares implantadas no Brasil.

Os textos, com assinatura oficial, produzidos sob a forma de Pareceres e Resoluções, caracterizam propostas constituídas pelo diálogo e confronto entre ideias e projetos diferenciados de formação de professor.

Nessa perspectiva, Brzezinski aponta com base das negociações entre o CNE e as cinco entidades de estudos e pesquisa em educação (ANFOPE, ANPED, ANPAE, CEDES e FORUMDIR) as convergências e divergências expressas na DCN/2006, que serão citadas respectivamente

- a) a organização curricular do curso em disciplinas será superada e a fragmentação do conhecimento em habilitações foi extinta; b) a formação do Pedagogo configura-se no preparo qualificado para a docência e para outras dimensões do ato pedagógico; c) a concepção de docência foi epistemologicamente explicitada e consiste na base da identidade do Pedagogo; d) a base comum nacional deverá ser respeitada por todos os cursos de formação de professores; e) formação para a gestão educacional

e para pesquisa esta assegurada; f) a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério. As tensões e divergências sobre a formação do Pedagogo são constantes. Descrevo algumas: a) a pedagogia é ciência da educação ou os estudos sobre a epistemologia da pedagogia indicam que não é ciência; b) o curso de graduação em Pedagogia deve ser ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado ou somente licenciatura; c) existe distinção entre o campo de formação do Pedagogo e o campo de sua atuação profissional; d) o art. 64 da lei nº 9394/1996 deve permanecer com a redação original ou ser alterado pelo congresso nacional, retirando da graduação em pedagogia a formação de especialistas em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional para atuar na EB; e) uma política global de formação e valorização do magistério deve configurar o cerne do sistema nacional de formação de profissionais da educação ou não é importante (BRZEZINSKI, 2010, p.765-766).

De acordo com a autora e com o nosso entendimento apesar das divergências que não foram superadas, as DCN/2006 trouxeram alguns avanços para a reformulação dos cursos de pedagogia, por terem contemplado reivindicações históricas defendidas pelo movimento dos educadores. Especialmente por ter assegurado a tese principal defendida pela ANFOPE, que é a docência como base da formação dos profissionais da educação, tal como foi definida no Encontro Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação” em Belo Horizonte/MG, em 1983.

Nesse sentido, todos os docentes da Unama e dois da UEPA apontam posicionamento favorável às diretrizes quando afirmam:

(avanço nas DCN) atende os princípios da ANFOPE, que indica que o Pedagogo deve ter **a base na docência** (DUN1).

eles(alunos) tiveram uma atuação maior e isso se deu a partir das Diretrizes que trazem a **docência como base do Curso de Pedagogia** (DUN2).

tivemos **avanços na implementação de um perfil de formação mais coerente com as exigências contemporâneas**, implantamos a Brinquedoteca, que é desse processo, quando a gente **volta o curso a ter uma forte base na docência** da Educação Infantil das séries iniciais (DUN3).

(vantagem das DCN/2006) **maiores possibilidades de absorção no mundo do trabalho, principalmente na docência** em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Julgo que esta área oferece mais oportunidade de emprego (DUN4).

as atuais **DCN/2006, entende a docência de forma ampliada** e possível de ser desenvolvida em espaços escolares e não –escolares, permite ao trabalho docente e aos docentes realizarem a tecitura do conhecimento, obtidos nas relações sócio políticas, econômicas e culturais na trama do cotidiano que se transforma continuamente (DUN5).

a pedagogia encontra um determinado caminho, tinham vários vícios de discussão, mas fez a opção por esse **caminho da docência e da gestão para graduação**, acho que esse estabelecimento de um norte, de um rumo para o curso é muito bom(...) (DUE1).

(...) eu fico com a ANFOPE, eu apoio a base docente, o bom gestor tem que ser um bom professor, antes de qualquer coisa você pode estar gestor, mas você é professor (DUE2).

Eles convergem ao que foi estabelecido no art.2º da Resolução CNE/CP nº1/2006:

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.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p.1).

Entretanto, um outro docente da mesma Universidade contesta:

eu trabalho numa perspectiva que provavelmente tu vais discordar de mim, eu sou de uma linha bem minoritária na área da Pedagogia, **eu parto do princípio que a docência não é a base do curso de Pedagogia, a docência transversaliza a formação do Pedagogo mas não é a base, eu acho que é um grande equívoco.**(...)Eu trabalho na linha do Libânio e Saviani, isso é um estigma dentro do Curso de Pedagogia(...)Essas Diretrizes são da ANFOPE e trazem a docência como base da formação que é o que considero lamentável(...) (DUE3).

Tal posicionamento diverge das DCN/2006 e do posicionamento da ANFOPE, porém apóia-se no que defendem autores como Libâneo (2006, p.850) que cita diversos autores nacionais e internacionais que conceituam a pedagogia e afirma que:

[...] essas definições mostram um conceito amplo de pedagogia, a partir do qual se pode compreender a docência como uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Dessa forma, por respeito à lógica e à clareza de raciocínio, **a base de um curso de pedagogia não pode ser a docência**. Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um Pedagogo, mas nem todo Pedagogo precisa ser professor (grifo nosso) (LIBÂNEO, 2006, p. 850).

A tese defendida pela ANFOPE e institucionalizada pelas DCN-Pedagogia não é consenso, portanto constitui-se em alvo de críticas pelos autores que defendem que a base da formação do Pedagogo é o trabalho pedagógico, e que a docência é apenas parte desse trabalho, mas não a base.

Contudo nos posicionamos favoráveis a definição da docência como base da formação, expressa na Resolução CNE/CP n.1/2006, como Aguiar *et al* (2006) explicam:

[...] docência nas DCN-Pedagogia não é entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas. O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares [...] (p. 830).

Após a leitura dos Pareceres e Resolução que instituíram as DCN-2006 à luz dos autores que pesquisam sobre a temática, entendemos que ter a docência como base não significa restringir o campo da pedagogia à docência, mas que todo Pedagogo, por mais que atue na administração ou coordenação, precisa sentir e conhecer a docência. Além de considerar o conceito abrangente do trabalho docente para além das atividades desenvolvidas em sala de aula, para aquele que envolva qualquer atividade de cunho pedagógico em ambientes escolares e não escolares, que realça o sentido lato de docência.

Nesse sentido, citamos Brzezinski (2008, p. 1150), que indica como um dos traços específicos para a construção da profissionalização e da identidade dos profissionais da educação: “[...] a docência como base da identidade de formação de todo profissional da educação; uma base comum nacional de formação inicial[...]”.

A segunda pergunta do roteiro tentou levantar informações sobre o posicionamento dos docentes e as melhorias que as DCN/2006 possivelmente trouxeram ao Curso de Pedagogia. Assim indagamos: “Você considera que as DCN/2006 trouxeram melhorias para o desenvolvimento do Curso de Pedagogia?”

Dos 08 (oito) sujeitos entrevistados, sendo 3 (três) da UEPA e 5 (cinco) da Unama, 06 (seis) professores responderam positivamente conforme excertos a seguir:

acredito que sim (DUE1)

trouxeram, mas eu acho que poderia ser melhor (DUE2).

sim, principalmente em termo de aluno, realmente as Diretrizes proporcionaram até mesmo um novo olhar, eles tem maior conhecimento da escola(...) (DUN2).

sim, considero que trouxe melhorias (DUN3).

de uma maneira geral, sempre uma legislação vem eivada de bons propósitos, de inovações (DUN4).

acredito que sim (DUN5).

Setenta e cinco por cento (75%) dos docentes consideram que as diretrizes trouxeram melhorias aos Cursos de Pedagogia, entretanto, um docente da Unama diverge dos demais ao apontar que:

propriamente para o curso, não. Ficou uma formação docente muito extensa que exige um perfil longo... acabou por deixar a formação de Administração Escolar, Orientação Escolar e Supervisão Escolar, para segundo plano (DUN1).

Nesse discurso, percebemos duas críticas, a primeira relacionada ao perfil do egresso que as diretrizes estabelecem nos 16 incisos do Art. 5º considerado pelo professor como longo e a segunda demonstra certo saudosismo em relação às habilitações ao declarar uma carência na formação do especialista, ao se estabelecer a docência como base do curso. Essas críticas são justificadas no decorrer da entrevista, pela dificuldade de organizar um curso que atenda com qualidade a formação extensa expressa nas DCN/2006 e pela preferência dos alunos ingressantes do curso que, segundo o entrevistado, declaram interesse pela formação do especialista em detrimento à formação docente.

A visão expressa pelo DUN1 fundamenta-se no que afirma Libâneo (2006), as DCN-Pedagogia deveriam regulamentar a formação de Pedagogos especialistas, por meio de estudos teóricos da pedagogia em curso de bacharelado, e em curso de licenciatura específicos para formar professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental deveriam obedecer ao que regulamenta a Resolução CNE/CP n. 2/2002. Porém observa a necessidade de articulação direta entre os cursos de bacharelado e licenciatura.

Para contestar a ideia da necessidade de dois cursos específicos, um para formar licenciados-professores, e outro destinado à formação de bacharéis-especialistas, buscamos embasamento no Boletim da ANFOPE:

[...] o Curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado (ANFOPE, 2001, *apud* SCHEIBE, 2007, p. 53).

Nesse sentido, Aguiar *et al* (2006, p.826) alertam que “[...] um dos princípios defendidos pela ANFOPE é superar a fragmentação entre as habilitações no Curso de Pedagogia e a dicotomia entre Pedagogos e demais licenciados”.

Para nós a superação da fragmentação da formação em habilitações e a configuração da identidade docente ao Pedagogo traduzem-se como contribuições positivas das DCN/2006 aos Cursos de Pedagogia e a formação do professor, visto que a organização curricular do Curso em habilitações é criticada por Brzezinski (2008) e demais educadores que compõem a ANFOPE por transportar para o contexto escolar o modelo de organização do sistema capitalista de produção adotado em empresas, no qual há afastamento significativo entre os intelectuais que pesquisam, analisam e projetam e os profissionais, executores.

No caso da escola, os especialistas e os professores assumem os papéis respectivamente apresentados, o que fortalece a dicotomização do trabalho dos profissionais da educação e contribui para a desvalorização da profissão, conforme evidenciam os autores:

[...] a organização do Curso de Pedagogia em habilitações obedecem a uma lógica positivista, fragmentada que precisa ser superada e apresenta uma expectativa histórica dos educadores de construir uma política nacional de formação e, em seu interior, um sistema articulado e integrado de formação dos profissionais da educação, contemplando todas as modalidades e os níveis até a pós-graduação e a formação continuada. É indicadora ainda da compreensão de que essa formação somente atingirá níveis qualitativamente elevados se desenvolvida de forma integrada e articulada para todos os níveis de ensino, nas instituições universitárias (AGUIAR *et al*, 2006, p. 826).

Posicionamo-nos favoravelmente a ideia de que a qualidade social da educação pressupõe uma integração e articulação das políticas nacionais em todos os níveis de ensino, sem privilégios de um nível em detrimento ao outro, diferente das políticas que se instauram a partir das exigências dos organismos internacionais que financiam parte da educação nacional.

Um docente da UEPA também se posiciona contrário às diretrizes e denuncia:

nós temos hoje uma cizânia dentro do Curso de Pedagogia, nós temos professores que estão apartados da realidade, os professores não sabem a realidade com que trabalham, **os alunos do Curso de Pedagogia não desejam a docência, eles não querem a licenciatura**, e a licenciatura tem sido empurrada a eles a ferro e fogo (DUE3).

As críticas dos sujeitos DUN1 e DUE3 se fundamentam nas ideias defendidas por Franco, Libâneo e Pimenta (2007):

[...] a resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do Pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de descon siderações dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p.94).

Entendermos que as DCN/2006 contemplam o campo da Pedagogia de maneira ampla, pois as imprecisões conceituais, destacadas pelos autores, não impedem que o leitor possa enxergar a amplitude do Curso de Pedagogia reconhecido na Res. CNE n. 1/2006, que objetiva desde a formação para atuar na docência da Educação Infantil e Ensino Fundamental quanto no planejamento, gestão e pesquisa, enfim, outras áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos em ambientes escolares e não escolares.

De acordo com nossa compreensão, a concepção estreita, simplista e reducionista da pedagogia descrita pelos autores ao criticar o conteúdo do documento que institui as Diretrizes deve ser bem analisada, pois há um grupo de educadores que defende exatamente o contrário, ao reconhecer que ter a docência como base do curso, não significa reduzir a atividade do Pedagogo ao ato de dar aulas, mas no sentido da amplitude do trabalho pedagógico para ambientes escolares e não escolares.

Nessa perspectiva, há um docente da UEPA que apesar de ter considerado que as DCN/2006 trouxeram melhorias e ter apontado alguns avanços, tece a seguinte crítica:

o Curso ficou tão aberto, e essa é uma crítica que eu faço, que tem professor que chega lá e defende a Pedagogia Empresarial, tem outro professor que vai defender a Pedagogia em ambientes não formais ou em formais, mas ele é purista, porque o Curso não amarra (...)(DUE2).

Sobre críticas nesse sentido um docente da Unama contesta:

eu acho que essas diretrizes, apesar do sofrimento do processo de aprovação, ela trouxe muito mais avanços do que entraves, o problema é que as Instituições não sabem aproveitar as aberturas que as diretrizes dão (DUN3).

Com essa declaração, o DUN3 diverge dos demais e destaca a importância das diretrizes serem abertas, para que na reformulação dos cursos as instituições possam aproveitar as aberturas para usar de sua autonomia e construir percursos próprios de formação. Diante desse entendimento a abertura e lacuna indicadas pelos dois docentes da UEPA não deveriam criticar as DCN/2006, mas os Cursos que na elaboração dos seus projetos pedagógicos poderiam ter optado por percursos que atendessem aos anseios da comunidade.

Apesar de concordar com o DUN3 sobre a necessidade das diretrizes serem amplas, chamamos atenção para o fato de que elas geralmente não estão afinadas com as necessidades da sociedade contemporânea e tampouco com a realidade da comunidade local, que apesar da retórica da autonomia das universidades para construir os projetos de cada curso, de acordo com a comunidade acadêmica e as necessidades regionais, o governo institucionaliza diretrizes amplas, porém cria instrumentos de controle como atualmente no caso dos cursos superiores o ENADE, que exigem um processo de organização curricular padronizado.

Ao menos em tese, as diretrizes indicam que a formação no Curso de Pedagogia é mais abrangente que aquela oferecida no curso normal superior, e destacamos outro artigo das DCN/2006 que, em parte, contempla as idéias defendidas pelo Movimento dos Educadores:

art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006).

De acordo com o texto citado, as diretrizes apontam o curso como uma licenciatura, que contempla a formação ampliada, ao estabelecer que as funções do curso excedem a atuação no magistério ao contemplar a participação na gestão, coordenação, e produção e difusão do conhecimento. O que propicia as IES possibilidades de interpretações que permitem a superação da dicotomia historicamente instituída entre bacharelado e licenciatura, por revelar a visão integrada de formação defendida pela ANFOPE, na qual a formação docente e a formação do especialista não se separam e não se hierarquizam. “Em consonância com as DCNP/2006 o Pedagogo é professor, é pesquisador, é gestor para atuar em espaços escolares da EB e não escolares, sendo a docência a base da identidade profissional do Pedagogo” (BRZEZINSKI, 2010, p.765).

Portanto, visualizamos no documento em análise, possibilidades para que os Cursos de Pedagogia, em todo o país, no intuito de adequar-se às exigências legais, elaborarem novos projetos de cursos que contemplem a formação integrada do Pedagogo com base na docência, ao considerar o conjunto das funções que lhes são próprias, conforme aponta um docente da Unama:

o nosso curso é ao mesmo tempo uma licenciatura como base que forma o docente e é também um “bacharelado” que forma o profissional, o especialista em educação que vai atuar na organização e na gestão de sistemas, de escolas e nas áreas não escolares como a empresa, por exemplo ou seja também a formação para trabalhar em projetos e experiências não escolares, o que não significa trabalhar por habilitações (DUN3).

A luta em defesa de uma formação que supere a dicotomia entre bacharelado e licenciatura se estende desde a década de 1930, com a criação do curso, e apesar da fala do docente expressar uma superação no Curso de Pedagogia da Unama, ainda há divergências, nesse sentido, quanto ao entendimento dos educadores a partir dos documentos legais, quando no art. 1º define que “a presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.” e no art. 4º ao tratar dos objetivos estende as atividades do curso para além da licenciatura, que abrange a participação na gestão, planejamento, coordenação e produção do conhecimento no campo da educação. O que se configura como uma das contradições no documento que tem gerado polêmica entre os educadores.

Outro aspecto que consideramos positivo nas DCN/2006 está relacionado à questão da carga horária mínima exigida para a formação no Curso de Pedagogia, visto que em 2002 com a institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, todas as licenciaturas teriam que obedecer à definição de carga horária mínima de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, a fim de atender aos princípios orientadores das políticas curriculares que objetivam a redução do tempo de formação para o ingresso mais rápido no mercado de trabalho.

Nesse sentido, como uma das vitórias dos educadores sobre as definições das diretrizes destaca-se que, em vez das 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, passaram a ser determinadas 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, essa conquista configura-se no sentido de superar a tendência de cursos aligeirados, baratos e de precária formação teórica, incentivados pelas reformas curriculares da década de 1990, o aumento da carga horária está relacionado à valorização da diversificação dos estudos e da consistência teórica necessárias à qualidade da formação.

Quanto à luta por uma carga horária mínima mais elevada, consideramos positivo para o cenário nacional, entretanto não alterou o percurso dos cursos em análise, pois apesar de se tratar de duas realidades diferentes, uma Instituição pública e outra privada, ambas são universidades e têm como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva, o discurso dos professores entrevistados revelou preocupação das instituições em oferecer um curso de qualidade e de formação teórica sólida, que requer o tempo mínimo de duração de quatro anos para a realização da formação inicial.

Conforme expressa um docente da Unama:

uma coisa que a gente já vinha lutando era contra essa questão dessa formação aligeirada que muitas instituições dão, fazem aproveitamento de horas, **nós sempre mantivemos o curso na direção da sólida e rigorosa formação teórica, que precisa de tempo, de 4 anos** e 8 semestres, não é só de horas de sala de aula, precisa de hora de formação (DUN3).

Diante do exposto, inferimos que houve superação tanto das DCN/2006 quanto das duas Universidades em estudo, em relação às tendências do contexto no qual estão inseridas, por contrariar as políticas de incentivo expansionistas, pelas quais muitas instituições passam a criar cursos aligeirados e baratos, que atraem

grande parte do público interessado em alcançar um nível mais alto de escolaridade facilite a inserção no mercado de trabalho, sem preocupação com a qualidade da formação que será oferecida e com a qualidade do profissional que participará da construção e transformação do mundo que será vivido pelas próximas gerações.

Quanto à abordagem curricular, Brzezinski (2008b) lembra que

[...] as DCNP detalham a totalidade de conhecimentos e de práticas inerentes à formação do Pedagogo, à medida que são explicitadas as possibilidades de elaboração do projeto político-pedagógico e de um currículo interdisciplinar do curso. Neste, devem ser respeitados três núcleos articuladores do conhecimento: o de estudos básicos, o de aperfeiçoamento e o de diversificação de estudos. Em face disso, as DCNP instigam as instituições formadoras a usar da liberdade para oferecer a formação do docente dos AIEF, da EI, assim como do Pedagogo – pesquisador e do Pedagogo - gestor, profissionais que poderão atuar também fora do sistema educacional (p.1145).

A organização curricular apresentada nos documentos das DCN/2006 se configura em mais um avanço para os cursos de pedagogia por propor a superação da organização disciplinar ao regulamentar a estrutura do curso, em três núcleos. Assim, ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Unama e da UEPA percebemos preocupação em atender à organização curricular por núcleo proposta nas DCN/2006, visto que as disciplinas foram deslocadas e reagrupadas por núcleos em ambos os cursos, para facilitar o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, fator analisado como uma das repercussões apontadas pelos docentes no próximo capítulo.

Em síntese, inferimos que os docentes das duas universidades conhecem o teor dos documentos que instituíram as DCN/2006, a diferença é que os docentes da Unama declararam ter participado de estudos coletivos e os da UEPA por meio de estudos individuais isolados.

Todos os docentes apresentaram posicionamento favorável as DCN/2006 e destacaram como positivo a definição da docência como base do Curso de Pedagogia, com exceção de um docente da UEPA que se posicionou contrário a elas e defendeu que a docência é apenas uma parte do trabalho do pedagogo.

Além disso, os docentes da Unama apontaram que as DCN/2006 trouxeram melhorias para o Curso de Pedagogia, a saber: atendeu aos princípios da ANFOPE e trouxe a docência como base; os alunos passaram a conhecer mais a prática; o perfil de formação mais coerente, com as exigências contemporâneas, possibilitou a

formação integrada, pois o curso é ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado; a prática permeando o curso desde o início favoreceu a luta contra a formação aligeirada e a visão de docência de forma ampliada.

Dois docentes da UEPA reconheceram os seguintes aspectos como melhorias: as DCN proporcionaram o processo de integração entre dois Cursos da instituição; a Pedagogia encontrou um caminho com a definição de docência como base; e o Curso de Pedagogia não está mais restrito a um bacharelado.

Apesar dos docentes, de maneira geral, terem apresentado posicionamento favorável às DCN/2006 e apontado avanços e melhorias para os Cursos, houve críticas como do DUE3 que se posicionou contrário à definição de docência como base e ressaltou não haver melhorias e nem avanços porque os alunos não desejam a docência e não tem interesse pela licenciatura, e também do DUE2 que apontou como negativa a abertura que as DCN trouxeram para o Curso.

2.2 O processo de materialização das DCN/2006: movimento na UEPA e na Unama

A partir do período letivo seguinte àquele em que foi publicada a Resolução, em 15 de maio de 2006, as instituições de ensino superior, tiveram que extinguir as habilitações até então em vigor, que acelerou o processo de transição entre os cursos que existiam e os novos modelos de cursos de formação que passavam a ser exigidos. Os projetos pedagógicos tinham que ser protocolados nos sistemas de ensino dentro de um ano, a fim de alcançar todos os alunos que iniciariam o curso no próximo período letivo.

Essas exigências repercutiram nas duas Instituições, *lócus* da pesquisa, tanto que desencadearam movimentos que se configuraram no processo de reformulação, culminando com a elaboração de novos projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia que iniciaram no mesmo nas Universidades, logo após a instituição das DCN/2006, conforme apontam os projetos pedagógicos do Curso de Pedagogia da UEPA e da Unama, o primeiro aprovado no mesmo ano, e o segundo, no ano subsequente.

A leituras dos documentos elaborados na UEPA e na Unama ratificam que a reformulação foi provocada pela instituição das DCN/2006, a partir dos textos

as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovadas em 15/05/2006 oficializaram a docência como base estruturante da formação do profissional da área da educação, o que trouxe para o Curso de Pedagogia da UEPA a necessidade de adequação de seu projeto pedagógico ora em vigor (UEPA, 2006, p.4).

a reestruturação do Projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da Unama é decorrente do atendimento à Resolução CNE/MEC nº 1, de 15 de maio de 2006, qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (UNAMA, 2007, p.5).

Os PPC, das duas instituições, na parte introdutória, justificam a necessidade de reestruturação do curso para adequação às DCN/2006, com isso constata-se a principal repercussão das diretrizes, no curso, e, conseqüentemente, na prática dos docentes.

Constatados os novos projetos de formação, tornou-se inquietante ir além a fim de conhecer como se deu o processo de elaboração dos novos Cursos de Pedagogia que as universidades paraenses haviam construído, até porque alguns docentes declararam que a partir deles, realizaram estudos para conhecer as DCN/2006.

Apontam na mesma direção os textos dos novos projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia ao declarar que foram construídos com a participação da comunidade conforme os trechos a seguir:

democraticamente optamos pela construção coletiva de um novo projeto que abarcasse os anseios dos atores envolvidos (UEPA, 2006, p.4).

as propostas elaboradas nesse processo foram analisadas em onze Reuniões de Congregação do referido curso. Desta forma, estão incorporadas sugestões e reivindicações da comunidade acadêmica, em consonância com a legislação pertinente aos cursos de formação...(UNAMA,2006, p.5).

Nesse sentido, para conhecer melhor o processo consideramos pertinente ir além da leitura e interpretação dos documentos e demos voz aos professores, por meio das entrevistas. Assim perguntamos: “Você participou, em 2006, do processo de reformulação do Curso de Pedagogia onde atua?”

eu participei do início da reformulação, não como comissão de reformulação, mas como professor mesmo do curso, depois acabei me afastando, quando eu retorno as atividades do curso o projeto já estava pronto, encaminhado e a luz das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia (DUE1).

eu não pude participar da reformulação do Curso de Pedagogia em 2006, então eu estudei a parte, até porque nesse momento era a Gloria Rocha que estava conduzindo o Departamento e eu lembro que ela mandou convite para que nós participássemos como eu estava coordenando a Ed. do Campo do Estado e aí trabalhar em uma gestão complexa como a de um Estado toma muito tempo e eu não pude participar. Mas sempre recebendo e-mail com algumas informações, mas não fiz parte do debate (DUE2).

Os docentes entrevistados declararam que, por motivos particulares, não participaram do processo de reformulação do Curso de Pedagogia da UEPA, apesar de terem sido convidados.

Opondo-se à declaração exposta no PPC da construção coletiva, a partir de um processo democrático, e a justificativa da ausência dos demais professores entrevistados, um docente critica:

enquanto professor do Curso não participei do processo de reformulação do Curso em 2006, porque o PPP é um campo de disputa, de luta, não é “clean”, então **eu fui colocado “de lado” por conta das minhas posições** (...) (DUE3).

Inferimos que o professor sentiu-se alijado do processo de reformulação, porque no seu discurso declarou ainda que “desde que entrou para o corpo docente da instituição foi a primeira vez que não participou do processo”, consideramos que por essa sensação de exclusão declarada pelo DUE3, as críticas ao PPC tenham se agravado como podemos perceber em diversos momentos da sua entrevista conforme o relato a seguir:

hoje nós temos um divorcio dentro do Curso de Pedagogia, o que o PPP aponta é completamente diferente dos anseios dos docentes, os docentes querem. É uma colcha de retalhos, nós perdemos a nossa identidade, foi uma grande agressão, um estupro que o Curso de Pedagogia sofreu por parte do Curso de Formação de Professores(...)esse PPP é um desastre, nós criamos um Frankenstein (não gosto de usar esse termo), numa visão stalinista do processo (DUE3).

Apesar dos demais docentes entrevistados não terem participado do processo de reformulação do curso o que poderia reforçar a denuncia citada pelo DUE3 que derruba a idéia de construção democrática expressa no documento, a justificativa por não terem participado não foi por terem sido excluídos do processo, mas por motivos de ordem pessoal.

É lamentável e inquietante que dos três professores do Curso de Pedagogia de uma universidade pública entrevistados, nenhum tenha participado ativamente do

processo de reformulação do Curso, apesar de esse locus se constituir como um espaço historicamente permeado pelas lutas, debates, participação crítica dos diversos segmentos que compõe a comunidade acadêmica.

Por outro lado, os docentes da Unama ratificam a participação quando afirmam

o processo de alteração, na época se deu por meio de 16 reuniões envolvendo docentes e representantes discentes. O documento foi escrito pela coordenação com base nas discussões e decisões coletivas e por fim foi aprovado em reunião de Congregação do Curso de Pedagogia (DUN1).

quando vieram as Diretrizes, nós pensávamos: o que é que a Unama tinha como histórico, como perfil, que nos possibilitava aproveitar, a partir da aprovação das diretrizes,...Então nós fizemos um processo de buscar no nosso projeto pedagógico o que estava em exigência o que já existia nas diretrizes, o que as diretrizes estavam apontando que pudesse nos dar identidade, esse foi o processo de reformulação(...) (DUN3).

todo o professorado foi chamado a participar não só das discussões como também da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso, e posteriormente esse novo Projeto foi apresentado e aprovado em reunião de Congregação do Curso de Pedagogia (DUN4).

Os discursos evidenciam que os professores enxergam-se como parte integrante, como gestores que participam das decisões, superando a visão restrita do professor como agente passivo do processo ensino e aprendizagem, o mero executor das determinações institucionais. Essa concepção torna as condições de trabalho mais prazerosas e produtivas, pois resgata o princípio da autonomia docente, assegurado pela LDB.

O processo de reformulação do curso requer grande movimentação para se obter a participação efetiva de toda a comunidade envolvida, para que se tenha força para lutar contra a concepção neoliberal que as políticas públicas almejam institucionalizar, mas deve obedecer à lógica de formação dos alunos, professores e toda a comunidade acadêmica. Em outras palavras, a participação se configura em elemento de resistência da tendência de organização curricular verticalizada.

O sucesso da condução do processo de reformulação do PPC depende de um conjunto de fatores, porém a concepção e o posicionamento da coordenação são de peculiar importância. No caso da Unama todos os informantes declararam ter vivenciado um processo participativo, no qual as responsabilidades e decisões foram compartilhadas.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei 10.172/2001) estabelece como um de seus objetivos e prioridades a

(...) democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p. 34).

Essa determinação destaca a necessidade e importância da participação ativa e democrática de alunos, professores e comunidade, em geral, no processo de elaboração do Projeto Pedagógico.

A coordenação do Curso de Pedagogia da Unama conseguiu criar um clima favorável e um ambiente propício à participação, visto que dos cinco professores entrevistados, todos declararam ter participado do processo, apesar de um deles enfatizar que

na reformulação do PPP do Curso, sim, nós participamos, mas nós não tivemos uma participação muito ativa, na hora da tomada de decisões os professores ficaram de fora, não tivemos uma participação muito atuante (DUN2).

O confronto entre este discurso e dos demais professores nos levou ao entendimento de que essa foi uma percepção isolada, que talvez tenha ocorrido pelo fato do PPC ter sido escrito pela coordenação, entretanto a coordenadora declarou que “o documento foi escrito pela coordenação com base nas discussões e decisões coletivas e por fim foi aprovado em reunião de Congregação do Curso de Pedagogia.”

É importante lembrar que a retórica da autonomia universitária que confere liberdade às Instituições para a elaboração da proposta curricular e projeto pedagógico de acordo com a realidade da comunidade e das demandas regionais, se esvazia pelas políticas e processos de avaliação classificatórios instaurados para regular e controlar as instituições e o processo de desenvolvimento dos cursos, que tendem a padronizar e restringir a liberdade acadêmica e institucional de construção de um projeto de formação profissional que vise à emancipação e à transformação social, mas a participação coletiva e a construção democrática configuram-se como instrumentos de resistência e luta.

Contudo, é necessário considerar o protagonismo dos organismos internacionais presentes nos documentos oficiais e, conseqüentemente, na elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das universidades paraenses quando identificamos nos documentos das duas instituições a lista de várias competências necessárias à formação do Pedagogo.

Apesar da Resolução CNE/CP nº1/2006 não indicar uma relação de competências, ao estabelecer nos 16 incisos do art. 5º as aptidões necessárias ao egresso do Curso de Pedagogia, ela influenciou na elaboração de listas de competências nos projetos pedagógicos das duas Universidades, posto que na UEPA registramos a apresentação de oito tópicos com as competências necessárias à formação do Pedagogo e, na Unama identificamos uma lista ainda maior com trinta e cinco competências e habilidades. A quantidade de competências propostas nos projetos pedagógicos se aproxima do conteúdo da extensa relação expressa no art. 5º.

Isto evidencia que a lógica das competências está expressa tanto nas DCN/2006, quanto nos PPC dos cursos e no discurso de um docente da Unama ao apontar como uma vantagem a construção do quadro de competências que ocorreu durante o processo de reformulação do curso influenciado pelas diretrizes:

outra coisa muito legal que eu falei, é o do quadro de competências e habilidades, que o Curso construiu.(...)esse foi o processo de reformulação: discutir o perfil da formação, as competências e habilidades; quais os componentes curriculares dariam conta dessas competências e habilidades, tanto é, que eu acho que o Curso de Pedagogia é o único curso na Unama que tem um quadro com as competências e habilidades e quais as disciplinas darão conta dessas competências e habilidades (DUN3).

Daí então, ser possível perceber os princípios orientadores indicados para o processo de reestruturação curricular dos cursos superiores: flexibilidade curricular; dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; ênfase na formação geral; e definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. Tudo isto indica

que o forte apelo ao conceito de competência, que está posto em todas as diretrizes que deverão nortear o ensino nas próximas décadas, vincula-se a uma concepção produtivista e pragmatista na qual a educação é confundida com informação e instrução, com a preparação para o trabalho, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania (SCHEIBE, 2001, p.53).

Concordamos com Scheibe 2001, pois as DCN/2006 não se diferenciam muito das demais reformas curriculares empreendidas na década de 1990, por obedecer à mesma tendência, que optam pela formação voltada para as exigências do mercado e exige currículos mais flexíveis, sob a lógica das competências, com base nos princípios da produtividade e eficiência. Essas políticas têm como base os princípios da educação privada mercantil e distancia-se dos princípios da função social da educação superior.

O objetivo geral, apontado como orientador para a reforma dos cursos de graduação, desde o que expressa o edital nº 4/97 do MEC parece ter sido, fundamentalmente, o de “tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexível” conforme orientam (CATANI *et al.*, 2001, p.74).

No processo de formação de professores, a polivalência e a flexibilização curricular se consolidam com objetivo de atender às demandas do mercado. Essa lógica de flexibilização curricular, competências e habilidade se materializam nas políticas públicas educacionais por meio de variados mecanismos, como os PCNS, DCNs e avaliação que determinam, direcionam em grande parte

quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens (PCNs), como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos (diretrizes e referenciais), como preparar os professores (competências necessárias) para estas tarefas, quais as instituições mais adequadas e sua forma institucional e pedagógica (regulamentação dos ISEs) e, por último como avaliar as diferentes instâncias e sujeitos envolvidos nas tarefas educativas postas pela reforma (sistemas de avaliação dos estudantes – SAEB, ENEM e Prova) e como controlar o trabalho docente e a produção da formação – os atuais processos de certificação de professores e de acreditação dos Cursos e instituições (FREITAS 2003, p. 1107, grifos da autora).

Percebemos, então, que as políticas públicas curriculares organizadas a partir dessa concepção buscam formar um tipo de homem, para um determinado tipo de sociedade, por meio da formação de um profissional flexível, hábil na busca e manipulação das informações, conforme os interesses traçados pelos organismos internacionais.

Nesse sentido, destacamos o que anuncia Santomé (1998, p.21) “a introdução da flexibilidade curricular, autonomia das instituições escolares, necessidade de maior formação e atualização dos professores etc. faz parte das velhas reclamações dos grupos docentes e sindicais mais progressistas”.

Na elaboração dos documentos oficiais, são utilizados termos e palavras conhecidos como reivindicações dos movimentos progressistas com sentidos e lógicas opostos, que por diversas vezes podem confundir os educadores, entretanto é preciso estar atento ao conceito e aos objetivos que embasam as políticas curriculares atuais para evitar julgamentos ingênuos.

Outra crítica que os docentes da UEPA fizeram quanto ao processo de reformulação do PPC desencadeado pelas diretrizes foi acerca da extinção do Curso de Formação de Professores para o pré escolar e 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

o Curso de Formação de Professores não juntou com o de Pedagogia, ele veio para dentro do Curso deixando de ser, o Curso de Pedagogia assumiu como única Licenciatura em formação de professores, para mim foi uma perda lamentável, porque quando eu coordenei o Curso de Formação a gente trouxe a Helena Freitas (...) que disse em uma Assembléia de Professores que não era problema a UEPA manter os dois Cursos até porque varias Instituições Públicas faziam isso no Brasil, nesse momento já havia uma especulação de exterminar o Curso de Formação(...)(DUE2).

80% do Curso de Pedagogia foi capturado pela lógica torta da visão da Formação de Professores (...) (DUE3).

Em contrapartida, um docente da mesma instituição afirma que

as diretrizes propiciaram esse processo de integração dos dois cursos, ainda que de uma forma impositiva, não podemos dizer que a união de formação de professores e de pedagogia tenha sido um processo fácil, foi um processo difícil, complexo. Eram duas estruturas de gestão separadas. Mas as diretrizes serviram como parâmetro para essa integração (DUE1).

Inferimos que as visões divergentes entre os docentes da UEPA está fundamentada na formação inicial, visto que os docentes DUE2 e DUE3 são Pedagogos, portanto consideram negativa a junção dos Cursos de Formação de Professores e de Pedagogia, o primeiro por entender que havia possibilidade de manter os dois cursos e, o outro, por defender a idéia de que o Curso de Pedagogia deveria formar os especialistas e não o professor. Por outro lado, o DUE1 que não é Pedagogo e atuava inicialmente no Curso de Formação de Professores com a junção, em 2006, passou a atuar no Curso de Pedagogia, posiciona-se, favoravelmente.

Em síntese reconhecemos nos discursos dos sujeitos entrevistados dois processos diferentes, por um lado os docentes da Unama demonstraram maior

envolvimento, participação e aceitação de um processo aparentemente harmônico no qual foi possível um consenso e, por outro lado, os docentes da UEPA que não relataram participação ativa na reformulação do projeto pedagógico ocorrida, em 2006, como consequência das Diretrizes e caracterizam um cenário conflituoso e contraditório, característico das relações de luta entre concepções ideológicas e políticas do meio educacional.

Os dissensos que ainda não foram equacionados nas discussões dos educadores, em nível nacional, acerca das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, refletem no posicionamento dos professores e nos conflitos que existem nas instituições e se revelam como forças antagônicas em disputa nos processos de reformulação dos cursos. Inferimos que ao mesmo tempo em que isso pode ser prejudicial por tornar o desenvolvimento dos processos mais lentos, se configura como positivo por despertar discussões e reflexões que permitem um olhar mais crítico e a construção de projetos de formação mais significativos.

3 AS REPERCUSSÕES DAS DCN/2006 NA PRÁTICA DOS DOCENTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

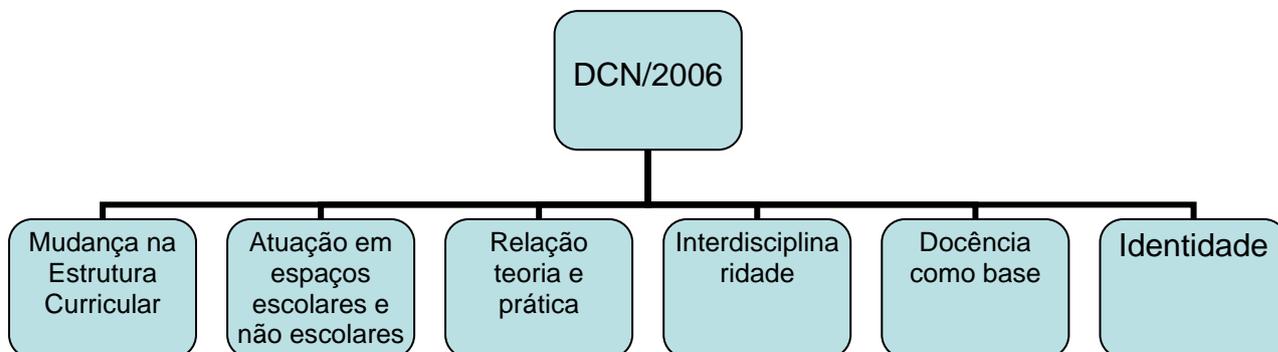
Neste capítulo objetivamos revelar as repercussões das DCN/2006 na prática dos docentes dos Cursos de Pedagogia da Unama e da UEPA, além de avaliar as possíveis mudanças provocadas no processo de formação dos alunos (futuros professores).

Para tanto, buscamos informações nas entrevistas concedidas pelos docentes dos Cursos e na análise documental realizada nos projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia em estudo.

Após a fase de transcrição das entrevistas, realizamos diversas leituras e em seguida elaboramos um quadro com perguntas e respostas, para facilitar o processo de categorização e análise que nos permitiram fazer inferências e interpretações de acordo com os objetivos do estudo. Assim emergiram as repercussões que foram reveladas pelos docentes, sujeitos da pesquisa, e analisadas por nós com base no referencial teórico construído, acerca das DCN/2006 e da prática docente.

O processo de categorização nos possibilitou revelar as seguintes repercussões das DCN/2006 nos Cursos de Pedagogia estudados: na organização curricular, na atuação em espaços escolares e não escolares, na relação teoria e prática, na interdisciplinaridade, na docência como base e na identidade, conforme o diagrama a seguir:

Diagrama 1- As repercussões das DCN/2006 na prática dos docentes dos Cursos de Pedagogia.



FONTE: Pesquisa de Campo 2009/2010

O capítulo está dividido em quatro seções, nas quais analisamos as repercussões das DCN/2006 na prática dos docentes dos cursos estudados. Na primeira, apontamos as alterações na estrutura curricular como repercussão das diretrizes na prática docente; na segunda, analisamos as mudanças na definição da docência como base e na identidade do curso; na terceira, apresentamos as repercussões reveladas, particularmente, por docentes do Curso de Pedagogia da Unama, tais como: a relação teoria e prática e a interdisciplinaridade. Na quarta, a ampliação do ambiente de trabalho do pedagogo que, por conseqüência, influenciou no processo de formação dos alunos (futuros professores) oferecidos pelos Cursos de Pedagogia da Unama e da UEPA, conforme indicaram os docentes sujeitos da pesquisa.

3.1 Alterações na estrutura curricular

O segundo capítulo nos oportunizou revelar o posicionamento dos docentes da Unama e da UEPA acerca das DCN/2006, e junto a isso o processo de reformulação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia em questão com o qual foi possível perceber a maneira como os docentes das duas universidades participaram do processo.

A reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos foi materializada com o objetivo de atender às exigências legais instituídas pelo CNE por meio das Diretrizes. Neste sentido apontamos a reformulação dos PPC como a principal repercussão das DCN/2006 nos cursos de pedagogia da Unama e da UEPA.

De acordo com esse entendimento buscamos analisar as falas dos sujeitos entrevistados para revelar em que medida as diretrizes repercutiram em sua prática docente e inicialmente percebemos que de maneira geral os professores da UEPA negam que as DCN/2006 tenham alterado sua prática:

como prática docente não mudou(...) (DUE1).

não existe essa ruptura antes e depois das DCN/2006(...) (DUE2).

não houve nenhuma repercussão (DUE3).

Inferimos que houve resistência em reconhecer que as diretrizes tenham provocado repercussões na prática docente, visto que inicialmente não admitem que

sua prática tenha se alterado em função das DCN, mas percebemos o contrário quando afirmam:

(a minha prática) mudou! Entraram disciplinas novas no Currículo como essa que estou ministrando agora Pedagogia nos Ambientes não Escolares, na qual nós discutimos a educação no ambiente hospitalar, popular(...) (DUE2).

há incidência na minha prática enquanto didática, como eu tenho que sintetizar muito, resumir muito os conteúdos, eu vou trabalhando muito com vídeos de curta duração (3 minutos) (DUE3).

Os discursos apontam repercussões na prática docente como consequência das alterações curriculares, seja pelo fato de trabalhar com as novas disciplinas da estrutura curricular ou em função utilização de novos recursos. Entendemos, a partir da fala dos sujeitos, que práticas diferentes estão se desenvolvendo sob efeito das mudanças provocadas pelas DCN/2006.

A postura de resistência evidenciada no discurso dos professores fundamenta-se na idéia de que a prática docente se altera em função das reflexões e análises desenvolvidas por eles, no processo de reflexão-ação-reflexão, de acordo com Schön (2000). No sentido de reforçar a autonomia do trabalho docente e contrariar a lógica do professor como executor passivo das determinações legais, uma resistência ao que Contreras (2002) denomina como processo de proletarização do trabalho docente, que se estabelece com a perda da competência técnica e do controle de suas próprias atividades pedagógicas.

Contudo, concordamos com a afirmação de que “o fato de muitos professores assumirem uma posição de resistência frente aos processos de mudança/ inovações(...), ocorre sobretudo porque não se sentem (co)autores desses processos” (NUNES e MONTEIRO, 2007, p.67).

O fato dos professores da UEPA não terem participado das discussões para a elaboração das DCN/2006 e por não terem vivenciado o processo de reformulação do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia, contribuiu para que adotassem a postura de resistência evidenciada nos discursos. Conforme apontam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.18) “Uma das principais críticas feitas aos processos tradicionais de reformulação curricular é a pouca atenção direcionada ao papel dos professores nessas reformas.”

As decisões no cenário educacional não podem ser verticalizadas e impostas, exigem a participação democrática efetiva para que os professores atuem como autores dos processos educacionais.

Nesse sentido, concorda um docente da Unama quando defende:

eu não vejo antes e depois das DCN, acho que isso foi um processo de amadurecimento, de busca, de atualizar o Projeto Pedagógico do Curso, permanentemente (DUN3).

O docente contesta a ideia de mudança provocada por determinações legais, mas defende que elas ocorrem por meio de processos e aponta a atualização do projeto pedagógico como momento propício para isso, visto que nele há participação da comunidade docente e discente nas reflexões e tomadas de decisões, apesar de não atentar para o fato do processo de reformulação ter sido realizado com objetivo de atender às exigências legais.

Entretanto é preciso considerar que

os professores e suas praticas não estão à margem das políticas educacionais que geram diversas e contraditórias posições teóricas e práticas nos profissionais da educação e nas próprias finalidades da educação (RAMALHO, NUÑES e GAUTHIER, 2004, p.31).

Por outro lado, os professores da Unama reconhecem que as DCN/2006 provocaram repercussões na prática docente da seguinte maneira:

implicam em alterar as práticas docentes que agora dão ênfase a docência para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (DUN1).

alterou a minha prática porque eu tive que voltar mais para a questão da escola, para conhecer a escola, para saber das dificuldades da escola, porque até então a gente se preocupava com essa prática, mas não discutia as dificuldades, as problemáticas da escola(...) passaram a ter uma maior praticidade depois das Diretrizes, antes as atividades eram sim desenvolvidas, mas não totalmente voltadas para a docência (DUN2).

requer uma maior compatibilização em relação ao conteúdo e a forma de abordagens, em função de algumas mudanças de carga horária e deslocamento de disciplinas de um semestre para outro (DUN4).

hoje com muito mais liberdade e postura me permite superar os modelos engessados de organização curricular do curso (DUN5)

Ao reconhecerem que houve repercussões das Diretrizes na prática docente, os sujeitos DUN1 e DUN2 enfatizam que a alteração foi provocada pela ênfase do

curso voltada à docência, enquanto que DUN4 e DUN5 relacionam as alterações à nova organização da estrutura curricular. Porém, os discursos, de maneira geral, enfatizam que as alterações curriculares provenientes do processo de materialização das diretrizes repercutiram no desenvolvimento da prática dos docentes do Curso de Pedagogia da Unama. Isto mostra que

a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se no desenvolvimento da teoria pedagógica.(...) o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano do seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com os seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (AZZI, 2008, p.43).

Assim, a prática docente se constrói e se transforma a partir do desenvolvimento do trabalho docente e em consonância com o desenvolvimento da sociedade, que demanda a construção de novos saberes e novas atividades.

Nessa perspectiva, realizamos uma análise nos projetos pedagógicos dos cursos e verificamos que com a reformulação dos PPC algumas disciplinas foram extintas e novas foram inseridas na estrutura curricular, conforme os quadros 1 e 2.

QUADRO 1: Quadro de disciplinas da Unama

EXTINTAS	INSERIDAS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislação Escolar; ▪ Fundamentos e Métodos da Educação Básica; ▪ Prática Pedagógica I e II; ▪ Educação e Inclusão Social; ▪ Gestão Escolar; ▪ Estágio Supervisionado em Gestão II. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projeto Interdisciplinar A, B, C e D; ▪ Educação de Jovens e Adultos; ▪ Língua Brasileira de Sinais; ▪ Elaboração e Gestão de Projetos; ▪ Gestão da Educação; ▪ Fundamentos e Métodos da Educação Infantil; ▪ Fundamentos e Métodos da Educação Física; ▪ Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Arte; ▪ Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa; ▪ Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Matemática; ▪ Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Geografia e História; ▪ Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências Naturais.

FONTE: PPC, Unama, 2003

FONTE: PPC, Unama, 2007

QUADRO 2: Quadro de disciplinas da UEPA

EXTINTAS	INSERIDAS
<ul style="list-style-type: none"> • Ciências Políticas; • Ciências Econômicas; • Linguagem e Hermenêutica; • Prática Pedagógica I, II, III e IV; • Biologia da Educação; • Organização Estrutura e Funcionamento da Educação; • Corporeidade e Cidadania; • Educação Popular, Cultura, Movimento e Sociedade; • Estatística Aplicada à Educação; • Funções Técnicas Pedagógicas; • Metodologia de Ensino Aplicada a Educação Especial I; • Metodologia de Ensino da Educação Popular; • Metodologia de Ensino da Educação à Distância e Continuada; • Psicologia Institucional; • Metodologia do Ensino aplicada à Educação Especial II; • Metodologia de Ensino I (Linguagem); • Metodologia de Ensino II (Ciências da Natureza/Matemática); • Metodologia de Ensino III (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e Produção de Texto; • Educação Infantil no Contexto Brasileiro; • Atividades Físicas Recreação e Jogos; • Processos Lingüísticos; • Fund. Teor. Metod. da Linguagem; • Tecnologia Educacional; • Geografia do Brasil e seu Ensino; • História do Brasil e Met. do Ensino de História; • Estudo dos Números e operações Matemáticas; • Introdução a Geometria e Estudos de Funções; • Geografia da Amazônia e Seu Ensino; • História da Amazônia e Met. do Ensino de História; • Formas de Exp. e Com. Artística; • Química e Met. do Ensino de Ciências; • Física e Met. do Ensino de Ciências; • Biologia e Met. do Ensino de Ciências; • Língua Brasileira de Sinais; • Fund. da Educação de Jovens e Adultos; • Políticas Públicas e Educação; • Educação em Instituições não Escolares e Ambientes Populares; • Estágio Supervisionado em Instituições Não Escolares e Ambientes Populares; • Estágio Supervisionado em Ed. Infantil; Estágio Supervisionado em Ens. Fundamental.

FONTE: PPC, UEPA, 2003

FONTE: PPC, UEPA, 2006

A comparação entre a estrutura curricular que os cursos apresentavam em 2003 e a implantada nos novos PPC nos permitiu perceber a grande quantidade de disciplinas extintas, seis da Unama e dezenove da UEPA e em maior número de disciplinas implementadas, doze na Unama e vinte e duas na UEPA, perfazendo um total de trinta e quatro disciplinas que passaram a fazer parte da nova estrutura curricular dos dois Cursos de Pedagogia estudados. Vale ressaltar que a maioria delas tem por objetivo adequar os cursos à formação com base na docência estabelecida pelas diretrizes nacionais.

Essas alterações constatadas na estrutura curricular dos cursos nos permitiram apontar uma das repercussões das DCN/2006 na prática docente, já que ministrar uma nova disciplina exigiu dos professores empreender novos esforços para buscar outros saberes, conhecimentos, estratégias e práticas que contemplassem a nova disciplina.

Por outro lado, se a disciplina que o professor ministrava foi mantida, esse docente poderá ter a ilusão de que sua prática não precisou ser alterada. Entretanto, o aparato teórico para fazer com que os alunos compreendam o conteúdo de uma determinada disciplina não se constrói isoladamente, mas precisa dos conhecimentos discutidos e relacionados com as disciplinas inseridas no novo desenho curricular e que, portanto, também exige mudanças na postura e prática docente, visto que a disciplina mantida constitui-se como parte de um todo que se transformou.

A percepção de que a prática docente não havia sido alterada porque a disciplina não foi extinta pode ser verificada na fala do sujeito a seguir:

(minha prática) não mudou por uma causa racional provocada pelas DCN ou pelo Projeto Político Pedagógico. A ementa da minha disciplina Fundamentos de Educação Especial continua a mesma, não mudou, (...)sem o espaço da Educação Especial, nós perdemos muito espaço, alias nós vínhamos perdendo espaço desde a primeira reformulação(...)(DUE3).

A afirmação de que as diretrizes não alteraram a prática do docente pela justificativa da disciplina e da ementa terem sido mantidas, não é o bastante, pois o professor entra em contradição no decorrer da entrevista quando afirma que com a reformulação curricular a educação especial perdeu espaço no curso e provocou uma sobrecarga no desenvolvimento da disciplina que ministra que, apesar de ter

permanecido com a mesma ementa, assume uma responsabilidade maior frente aos interesses dos alunos pela área.

O docente afirmou que houve incidência na sua prática por ter precisado usar vídeos de curta duração para contemplar as lacunas deixadas pelas disciplinas da área que foram extintas.

Inferimos que o discurso de resistência do DUE3 expressa, exatamente, a sensação dos professores das disciplinas mantidas, ao declarar que não houve repercussão e de admitir alteração em sua prática didática para suprir a sobrecarga de interesses dos alunos proveniente de disciplinas que foram suprimidas com o processo de materialização das DCN/2006 no Curso de Pedagogia da UEPA, mas não aceita isso como mudança provocada pelas DCN.

Por outro lado, outro discurso sinaliza para a repercussão das DCN/2006 na prática docente, conforme diz um dos professores da Unama:

estas Diretrizes provocaram alterações, eu trabalhava com as disciplinas de Didática e Metodologia de Ensino e passei a trabalhar com Educação de Jovens e Adultos e com Linguagem e Alfabetização (DUN2).

Apesar das falas dos professores das Universidades apontarem repercussões das diretrizes, em sua prática docente, percebemos caminhos diferentes, o DUE3 teve sua disciplina mantida e nega a mudança, enquanto o DUN2 declara que as diretrizes provocaram alterações em sua prática e justifica indicando o distanciamento entre as disciplinas que ministrava e as novas disciplinas que passou a trabalhar para atender a atual estrutura curricular.

A fim de aprofundar a análise apresentamos os quadros construídos com base nas informações dos sujeitos entrevistados, que enfatizam as disciplinas ministradas antes e depois das diretrizes:

Quadro 03: Demonstrativo dos docentes e suas disciplinas

COD.	DISCIPLINA MINISTRADA ANTES DAS DCN/2006	DISCIPLINA MINISTRADA DEPOIS DAS DCN/2006
DUN1	Gestão Escolar, Avaliação Educacional e Escolar.	Projeto Interdisciplinar e Elaboração e Gestão de Projetos.
DUN2	Didática, Metodologia de Ensino.	Educ. de Jovens e Adultos e Comunicação, Linguagem e Alfabetização.
DUN3	Didática, Avaliação Educacional e Escolar e Prática pedagógica 3.	Didática e Educação Corporativa.
DUN4	Didática, Currículos e Programas, Avaliação Educacional e Escolar e Estágio supervisionado.	Fundamentos Teórico-metodológicos do ensino de Geografia e História, Concepções e Métodos do Trabalho Pedagógico e Projeto Interdisciplinar.
DUN5	Estrutura e Func. Da Educação Básica, Fundamentos e Métodos Pedagógicos, Metodologia do Ensino, Didática, Sociologia, Prática de Supervisão, Princípios e Métodos de Supervisão, Prática de Educação Infantil, Estágio Supervisionado do Ensino I, Legislação Escolar.	Conhecimento e Método, Organização e Legislação da Educação Básica e Educação a Distância.

Fonte: Diário de Campo, 2010.

Quadro 04: Demonstrativo dos docentes e suas disciplinas

SUJEITOS		DISCIPLINA MINISTRADA ANTES DAS DCN/2006	DISCIPLINA MINISTRADA DEPOIS DAS DCN/2006
DOCENTES	DUE1	Educação da Amazônia, Geografia do Brasil, Estágio em docência da Educação Infantil, Metodologia de ensino nas ciências sociais.	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental.
	DUE2	Didática e Currículo.	Estágio e Educação em Ambientes não Escolares.
	DUE3	Fundamentos da Educação Especial.	Fundamentos da Educação Especial

Fonte: Diário de Campo, 2010.

Ao interpretar os quadros percebemos que com exceção de um docente da UEPA, todos os demais assumiram novas disciplinas para contemplar a atual estrutura curricular alterada em função das DCN/2006.

Este movimento de mudança implicou em novas práticas, pois

com essas novas disciplinas, houve um animo, uma movimentação, não houve uma mudança na minha prática de estratégias de ensino, mas houve uma movimentação, uma mudança na prática de como organizar estas novas disciplinas, essas novas demandas (DUN3).

Concordamos com o discurso do nosso sujeito no sentido da movimentação provocada pelas DCN/2006, entretanto ministrar novas disciplinas requer de acordo com o nosso entendimento, mais que uma movimentação ou mudança na prática de como organizar estas novas disciplinas, vai além, pois exige que o docente busque novos saberes, altere o percurso e as estratégias de ensino, e desenvolva novas práticas, pois o professor

é um profissional que detém saberes de várias matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o saber profissional que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades (CUNHA,2007, p.34).

Sob esse aspecto é que para diferentes trabalhos, o professor precisa mobilizar vários saberes e agir de maneira específica e adequada e que, portanto ministrar novas disciplinas requer alterações na prática docente.

São diversos os fatores que influenciam na organização do trabalho docente, entretanto, a fala de outro professor da Unama enfatiza que uma das repercussões das DCN/2006 na prática dos docentes do curso está relacionada às alterações curriculares

a alteração curricular provocou uma mudança na conduta docente, por exigir uma formação diferente da anterior que o curso oferecia. Isso implica em alterar as práticas docentes que agora dão ênfase a docência para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (DUN1).

Ao tratar das alterações curriculares ocorridas no Curso de Pedagogia o professor revela que houve mudança de conduta e de práticas docentes, além de ressaltar que essas mudanças curriculares que provocaram repercussões na prática dos docentes foram desencadeadas pela definição da docência como base da formação nos Cursos de Pedagogia.

Concluimos que apesar de algumas posturas de resistência, os docentes indicaram alterações na prática docente como consequência do processo de materialização das DCN/2006 nos Cursos de Pedagogia, visto que provocaram significativas alterações na estrutura curricular que segundo os sujeitos repercutiram na sua prática e na sua conduta docente.

3.2 A definição da docência como base e a identidade do Curso

O fato das diretrizes terem assegurado a docência como base da formação do pedagogo, foi indicado de maneira geral por docentes das duas instituições como uma repercussão positiva, haja vista ter contemplado uma antiga luta do movimento dos educadores.

A definição de docência como base da formação e identidade do pedagogo foi reconhecida como uma das vantagens das DCN/2006 para o Curso de Pedagogia, a partir das falas dos docentes a seguir:

outra vantagem é que o curso não está mais amarrado a um bacharelado e que tem a docência como base (DUE2).

(vantagem) ter a docência como base, tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação (...) (DUN5).

“A base da identidade do profissional da educação encontra-se na docência: todos são professores” (COMISSÃO NACIONAL, 1983 *apud* AGUIAR *et al* 2006, p. 824)

Por outro lado, um docente da UEPA, exceção dos entrevistados, apontou a definição de docência como base uma repercussão negativa, que teve como consequência a perda da identidade sólida que o Curso de Pedagogia da UEPA apresentava com base na formação para a Educação Especial.

O debate sobre a questão da identidade do Curso de Pedagogia fez-se presente durante toda a sua história. Segundo Silva (2003), a discussão dessa identidade, no país, iniciou em 1939, quando foi instituído pelo Decreto Lei 1.190, que trouxe imprecisões conceituais ao tratar da função do curso e dos conteúdos próprios que deveriam esclarecer a necessidade de sua existência.

As indefinições sobre as funções e a identidade do Curso de Pedagogia se estendem tanto que há discordâncias entre autores renomados na área da educação, por um lado Libâneo, Pimenta e Franco que defendem o curso como bacharelado e, por outro, Brzezinski, Sheibe e Aguiar que lutam junto a ANFOPE pela base do curso na docência ampliada como uma licenciatura.

Apesar dos posicionamentos antagônicos dos educadores, acreditamos que as DCN/2006 apontaram encaminhamentos para os questionamentos sobre a indefinição da identidade do Curso de Pedagogia que reflete na desvalorização da profissional do professor no contexto social.

Nesse sentido, um docente da Unama afirma que as DCN/2006

apresentam-se como uma solução, mesmo que provisória, para uma controvérsia que se estende há pelo menos 25 anos, sobre o seu caráter e sobre sua identidade (DUN5).

O posicionamento do DUN5 indica que a definição da docência como base do curso foi uma solução para as divergências históricas porque garantiu uma identidade para os Cursos de Pedagogia, em nível nacional e local, e resolveu uma problemática que é discutida desde a sua criação.

Segundo Aguiar (2006) a fragilidade acerca da questão das várias identidades atribuídas ao Curso de Pedagogia, no Brasil, não estão relacionadas às DCN/2006, mas a um contexto histórico nacional, que revelam “conflitos atinentes ao estatuto teórico e epistemológico da pedagogia e do Curso de Pedagogia, sobretudo no que se refere às concepções de licenciatura e bacharelado e seus desdobramentos na configuração curricular desse curso” (ibidem, p.821).

Em contrapartida, um docente da UEPA critica as novas diretrizes e a docência como base do curso, além de denunciar que o Curso de Pedagogia da UEPA, ao atender as DCN/2006, perdeu sua identidade, construída e reconhecida como referência para o Norte e Nordeste do país e as aponta como desvantagens das DCN/2006 para o Curso de Pedagogia

a falta de identidade do pedagogo e a ruptura completa entre o projeto pedagógico número 1 que foi de 2000 até 2004(...) é a ruptura com a identidade do curso de pedagogia habilitação em educação especial(...)(DUE3).

O posicionamento no sentido da perda da identidade do Curso de Pedagogia influenciado pelas diretrizes indicado pelo DUE3 foi reforçado por outro docente da UEPA e por um da Unama, ao afirmarem, respectivamente que

a desvantagem das DCN/2006 estaria na questão do curso está muito aberto, alguns colegas enfatizam a sua especialidade, o curso não tem uma identidade (DUE2).

há uma fragilidade na identidade do pedagogo. Sinto fragilizar a formação do pedagogo no sentido estrito, diluindo-se em inúmeras outras necessidades, habilidades e funções (DUN4).

Entretanto apesar de concordarem que as diretrizes não resolveram o problema relacionado à questão da identidade, não criticam a definição da docência como base do curso, mas referem-se a abertura às inúmeras funções que o pedagogo poderá desenvolver.

Não se pode ignorar as preocupações de Libâneo e Pimenta (2002), quando se referem ao excesso de habilitações oferecidas aos profissionais formados no Curso de Pedagogia, frente ao exíguo tempo que dispõe a formação inicial para aprofundamento teórico necessário. Parece provável, assim, que possa haver uma superficialidade no trato dos conteúdos (PAPI, 2005, p.87)

Quanto a abertura que as DCN deixaram, um docente defende que

as DCN são abertas, não impõem restrições e a Unama pode fazer uso de sua autonomia didática para definir o seu PP do Curso com a sua identidade (DUN3).

O docente considera positivas as aberturas que as diretrizes apresentam e relaciona a autonomia necessária para que as universidades e os docentes possam decidir sobre a definição de uma identidade própria construída coletivamente com base na história percorrida pelo curso.

Concordamos com o docente, pois com base na autonomia universitária entendemos que é de responsabilidade da universidade decidir sobre o projeto de formação, de homem e de sociedade que vai optar para definir suas estruturas curriculares, seus percursos formativos, sua identidade, e elaborar os projetos pedagógicos da instituição e dos cursos.

Apesar de posicionamentos divergentes identificados nos discursos dos docentes é relevante destacar que, de acordo com a ideia de alguns sujeitos, e com o nosso entendimento, a definição de docência como base da formação do pedagogo define a identidade do Curso de Pedagogia, questionada desde a implantação do curso no Brasil, na década de 1930. A identidade docente é mantida independente do ambiente de atuação do pedagogo, seja em espaços escolares ou não escolares, ao desempenhar a função de professor, de administrador, de coordenador ou de pesquisador, ele estará desenvolvendo o exercício da docência.

Nessa perspectiva as DCN/2006 repercutiram na prática dos docentes do curso ao definirem a docência como base ao mesmo tempo em que ofereceu uma identidade profissional ao pedagogo como docente, que poderá contribuir com o

processo de valorização e prestígio do professor, intrinsecamente relacionados a formação e profissionalização docente.

3.3 A relação teoria e prática e a interdisciplinaridade

uma das principais experiências inovadoras presentes, que procuram se consolidar no Brasil, no cenário educacional, situam-se no campo da: (...) reorganização da relação teoria prática, rompendo com a clássica proposição que a primeira precede a segunda, dicotomizando a perspectiva globalizadora (CUNHA, 2001 *apud* NUNES E MONTEIRO, 2007, p.68).

O rompimento com a dicotomia entre teoria e prática apresentado pelas autoras como uma das experiências, desenvolvidas, atualmente, no Brasil, também foi apontado por docentes da Unama como uma das repercussões das diretrizes na prática docente quando evidenciamos os discursos a seguir:

a nova proposta exige que você tenha uma atuação mais voltada para a prática(...)até então ficava muito mais no campo teórico, a partir daí (DCN/2006) ficou mais prática, uma atuação mais presente na escola, eles começaram a fazer mais pesquisa dentro da escola, começaram a ir mais à escola, observar, entrevistar professores, até mesmo alunos, de conselho e de associações.(...)eles estavam muito no campo da teoria e fora da prática, ficava tudo da prática pedagógica só no estágio, tanto que era aquela surpresa (DUN2).

acho que o avanço que trouxe foi a perspectiva da **prática permear o curso desde o início**, quando foram introduzidas as Práticas Pedagógicas, que nos currículos anteriores a gente tinha a prática sempre nos três últimos semestre do Curso, com as diretrizes a gente veio trazendo esta questão da prática profissional desde o primeiro e segundo semestres do curso, e a inserção no campo de estágio no 6º, 7º e 8º semestre (DUN3).

Está presente, na fala dos docentes, a tendência de superar a dicotomia entre as disciplinas práticas e as teóricas, ao permitir que os alunos façam relação da teoria com a realidade prática desde o início do curso, em todas as disciplinas.

Para Freire (1997) a relação teoria – prática exige uma reflexão crítica, sem a qual a teoria pode virar um discurso vazio e a prática um mero ativismo.

Isso também é revelado no PPC da Unama, ao apontar como um dos princípios norteadores do curso a unidade entre teoria e prática considerada como um dos eixos norteadores da Base Comum Nacional que vem sendo construída pela ANFOPE

unidade entre teoria/prática que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que implica novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social (IX ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 1998, *apud* UNAMA, 2007, p.26).

Apesar do princípio expresso no PPC e dos discursos dos docentes sinalizarem para a tendência de superação dessa dicotomia histórica, reconhecemos que “a separação entre teoria e prática faz parte da lógica do processo de acumulação produtiva do capital” (KUENZER, 2004, p.73) e que, portanto vai além dos novos objetivos e estratégias pedagógicas, por estar fundamentado nas dimensões estruturais do sistema capitalista.

Em função disso, os docentes da UEPA não indicaram alteração na relação teoria e prática, apesar do PPC ter como um dos princípios norteadores da reformulação do curso a indissociabilidade entre teoria e prática da seguinte maneira:

o currículo a ser construído, exigirá o re-significado desses conceitos, o redimensionamento da atividade teórica, identificando como produtora de conhecimento frente à prática social, e assim reduzir as distâncias entre o saber ser e o saber fazer tendo como interface deste processo a prática social, concebida como elemento norteador de todas as disciplinas do currículo (UEPA, 2006, p36).

O PPC indica que a prática deve permear todas as disciplinas do currículo, mas nenhum docente entrevistado destacou isto e a leitura da nova estrutura curricular, do Curso da UEPA, nos permitiu inferir que foi perpetuado o histórico distanciamento entre teoria e prática, pois a distribuição das disciplinas na organização curricular permanece alicerçada na concepção de distanciamento: nos primeiros semestres os componentes curriculares que propiciem embasamento teórico e a partir do 7º semestre do curso as disciplinas práticas.

Nesse sentido são questionados

os modelos formativos que dicotomizam teoria e prática. Esses autores defendem uma visão dialética entre teoria e prática na perspectiva crítica.

Segundo eles, a pesquisa parece constituir-se no elemento articulador das relações teoria-prática numa visão dialética (CARR E KEMMIS, 1998, *apud* RAMALHO, NUÑES e GAUTHIER, 2004, p.29).

Ao criticar a formação que distancia a teoria da prática, os autores apontam como elemento articulador entre elas a pesquisa que foi expressa como função do pedagogo nas diretrizes e é apontada como princípio norteador no projeto pedagógico dos dois cursos estudados, entretanto só foi constatado na fala de um docente da Unama como uma repercussão da seguinte maneira:

vivenciamos novas modalidades do processo educativo e práticas pedagógicas, vinculados ao mundo do trabalho, além de ampliar a prática da investigação, a prática da pesquisa (DUN4).

A prática da pesquisa, a unidade entre teoria e prática, a sólida formação teórica interdisciplinar, entre outros, são princípios defendidos pela ANFOPE como orientadores da base comum nacional para a formação dos profissionais da educação que foram assegurados nas DCN/2006 e definidos como norteadores dos projetos pedagógicos dos cursos estudados.

Entretanto outro aspecto destacado, como uma das repercussões das DCN/2006, na prática dos docentes do Curso de Pedagogia da Unama, por ter sido apontado por todos os sujeitos entrevistados, foi a implantação do componente curricular projeto interdisciplinar:

no novo formato temos o componente curricular **Projeto Interdisciplinar** que possibilita que os professores desenvolvam a interdisciplinaridade horizontal e verticalmente (DUN1).

(...) eu não tive dificuldade para articular, essa prática interdisciplinar com mais evidência, com mais ênfase que a proposta exige, (...) **que haja realmente esta interação com as demais disciplinas, a interdisciplinaridade** (...) (DUN2).

havia iniciativas interdisciplinares, mas não havia um componente curricular que pudesse integrar isso. Antes das diretrizes a gente trabalhava de maneira integrada(...) mas essa prática era muito mais iniciativa dos professores do que responsabilidade de um componente curricular, contemplado no currículo (DUN3).

vivenciamos novas formas de tratar os conteúdos, por meio de projetos interdisciplinares, maior inserção do alunado em ambientes não escolares, inserção de relato de experiências de Pedagogos oriundos de outros serviços e modalidades do processo educativo e práticas pedagógicas, vinculados ao mundo do trabalho...(DUN4).

as DCN/2006, vieram ratificar uma prática já desenvolvida por mim, que é uma prática interdisciplinar, pois formar o novo Pedagogo, requer que se olhe além dos muros da universidade (DUN5).

A inclusão do componente curricular no projeto interdisciplinar foi reconhecida como uma repercussão significativa na prática dos docentes do Curso de Pedagogia da Unama, pois apesar de um dos docentes afirmar que antes disso já eram desenvolvidas algumas práticas isoladas de atividades interdisciplinares, a institucionalização desse projeto, na nova estrutura curricular do curso, mobilizou esforços do conjunto de professores para o planejamento e desenvolvimento de trabalhos coletivos e elaboração de trabalhos interdisciplinares com os alunos (futuros professores), desde o primeiro semestre do curso.

Sobre o trabalho interdisciplinar Fazenda(1998) afirma que

[...] numa sala de aula interdisciplinar, todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros e, nela, a interdisciplinaridade pode ser aprendida e pode ser ensinada, o que pressupõe um ato de perceber-se interdisciplinar. [...] outra característica observada é que o projeto interdisciplinar surge às vezes de um que já possui desenvolvida a atitude interdisciplinar e se contamina para os outros e para o grupo. [...] Para a realização de um projeto interdisciplinar existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele (p. 86-87).

Ao explicar o que seria uma sala de aula interdisciplinar, a autora alerta para a necessidade da atitude interdisciplinar, no sentido de influenciar e alterar os comportamentos, ações e projetos pedagógicos. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade exige o desenvolvimento de valores e atitudes interdisciplinares.

Apesar da organização curricular, por núcleos, proposta pelas DCN/2006 com objetivo de superar a fragmentação do conhecimento em disciplinas não ter alcançado êxito plenamente nos cursos estudados, a partir da implantação no Curso de Pedagogia da Unama do projeto interdisciplinar como componente curricular de todos os semestres, tornou-se possível que as práticas dos docentes tradicionalmente disciplinares cedessem espaço ao desenvolvimento de práticas interdisciplinares. Uma vez que a organização curricular de forma interdisciplinar tem como objetivo possibilitar ao aluno um contato maior com os problemas da realidade educacional, e de estimular a prática da pesquisa.

De acordo com o PPC da Unama

o projeto interdisciplinar deve ser associado, não como uma metodologia específica, mas como uma concepção de ensino.

Ao longo de cada semestre indicado na matriz curricular o aluno desenvolverá um projeto interdisciplinar, atividade curricular que tem como objetivos:

-abrir perspectivas para a construção do conhecimento a partir de questões humanas ou problemas reais, com senso crítico e complexidade, priorizando a região amazônica;

-promover o entrelaçamento dos conteúdos das disciplinas em torno de um tema ou problema comum;

-desenvolver a capacidade de organizar idéias e métodos de estudo bem como a capacidade de trabalho em grupo, liderança, organização e autonomia;

-integrar as diferentes áreas de conhecimento num real trabalho de coordenação e trocas, aberto ao diálogo interdisciplinar a partir de um planejamento integrado (UNAMA, 2007, p.44).

A proposta é perceber o projeto interdisciplinar como uma concepção de ensino que visa construir o conhecimento com base em problemas reais, superando a fragmentação do conhecimento por meio de um trabalho coletivo e interdisciplinar.

Diferente dos da Unama, os docentes da UEPA negam que as DCN/2006 tenham repercutido na prática docente no sentido de estimular o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares. Com exceção do DUE1 que sinaliza que

no projeto a gente percebe a organização curricular por núcleo, agora na prática, na efetivação a minha avaliação é que ele fica a dever ainda a integração, é uma prática que extrapola a simples aplicação do projeto, é uma prática de gestão maior, porque primeiro: nós temos uma estrutura departamental, nossos professores não pertencem aos cursos, eles pertencem aos departamentos,(...) enquanto diretrizes se você verificar você tem **dentro do semestre as disciplinas inter-relacionadas, as disciplinas estão colocadas no semestre com uma possibilidade grande de inter-relação**, no planejamento deste semestre, por exemplo, promovemos encontros, discussões sobre a necessidade dessa integração no curso, e **pensamos em algumas ações e estamos agora esperando o resultado para ver se conseguimos efetivar** (DUE1).

O discurso indica que há interesse em desenvolver uma prática mais integrada e que a atual organização curricular organizada por núcleos facilita que isso ocorra, entretanto critica a estrutura institucional pelo fato de manter os professores ligados ao departamento e não ao curso o que reflete em mudanças constantes no quadro de professores do curso, fator que dificulta o desenvolvimento de atividades integradas e do princípio do trabalho interdisciplinar proposto no PPC.

Contudo concluímos que foi possível perceber além das propostas expressas nos projetos dos cursos, nas falas dos docentes, as repercussões que as diretrizes trouxeram para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, por meio do

desenvolvimento de pesquisas que contribuem para o processo de superação da dicotomia entre teoria. Mas precisamos reconhecer os limites do campo educacional e dos cursos de formação de professores em superar a histórica separação entre teoria e prática, e na fragmentação do trabalho fundamentada na organização política e econômica da sociedade.

não que os processos pedagógicos não sejam relevantes para a constituição de identidades que lutem pela emancipação humana nos planos individual e social. Trata-se, contudo, de reconhecer seus limites para não incorrer no erro de pretender resolver por meio de estratégias pedagógicas, as dimensões estruturais no capitalismo (KUENZER, 2004, P.78).

Concordamos com a autora quando afirma que um projeto de formação

para atender as novas demandas, exige uma configuração que efetivamente articule conhecimento científico e conhecimento tácito, parte e totalidade e teoria e prática no que diz respeito ao desenvolvimento, de modo integrado, de conteúdos, de comportamentos e de habilidades psicofísicos (Ibidem, p.81).

Assim, a necessidade de aproximação entre teoria e prática e do desenvolvimento de pesquisas e práticas interdisciplinares relacionam-se à busca da qualidade da formação docente, discutida na próxima seção.

3.4 As DCN/2006 e o processo de formação dos alunos dos Cursos de Pedagogia

Com o objetivo de analisar as possíveis alterações provocadas pelas DCN/2006 no processo de formação dos alunos dos Cursos de Pedagogia da Unama e da UEPA, indagamos aos professores dos referidos cursos: “De que maneira as DCN/2006 provocaram alterações na formação dos alunos do Curso de Pedagogia?”

Percebemos que todos os docentes da Unama, entre outras coisas, chamaram atenção para a possibilidade de ampliação da formação em ambientes não escolares. O que pode ser observado nos excertos a seguir:

parte do alunado tem preferência pela pedagogia em ambientes não escolares, que é uma linha de formação do curso (DUN1).

eu vejo que ainda falta ter um trabalho mais específico acerca da questão de Pedagogo em ambientes não escolares, está precisando ser

implementado, está muito superficial ainda, está muito na teoria, Pedagogos em espaços não escolares, ele ainda não sabe o que fazer em determinados espaços, mas na escola a ênfase está voltada muito mais para a escola e na docência.(...) **Hoje o Pedagogo tem um campo maior de trabalho** (DUN2).

eu diria, alterações nas intenções de formação, não efetivamente na formação, **mas o que eu percebia é que os alunos tinham dificuldades em pensar em pedagogia para além da escola e além da sala de aula.**(...) infelizmente não temos esse acompanhamento de egresso para saber e até mesmo para comparar se a formação, antes das diretrizes se era melhor ou pior (DUN3).

na ampliação e interrelação de olhares sobre os processos educativos de ambientes escolares e não escolares. Gerou, no alunado mais compromissado, apreensão quanto às exigências de uma formação ampliada, com vistas a atender aos ditames de uma nova formação que requer mobilização de um aparato teórico-prático, relevante e essencial ao seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (DUN4).

era forte anterior as DCN/2006, a formação dos alunos para atuarem em escolas, hoje percebe-se também **um grande interesse na ação dos Pedagogos em ambientes não escolares, a saber: Pedagogo nas empresas em Hospitais, no presídio, no Tribunal de Justiça...**(DUN5).

Com base nas respostas dos docentes podemos inferir que apesar de não haver pesquisas que comprovem a repercussão das diretrizes na formação dos alunos do Curso da Unama, há indícios de um grande interesse por parte deles pela área de atuação em ambientes não escolares, componente do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia, a partir da reformulação de 2006.

O discurso dos docentes destaca como positivo a formação do Pedagogo para atuar em ambientes escolares e não escolares, e nesse sentido o curso passou a oferecer ao pedagogo uma formação ampliada e um campo maior de atuação, apesar de um docente ter indicado a necessidade de dar ênfase à implementação mais sólida dessa área no curso.

Na mesma perspectiva, a partir do que dizem os docentes da UEPA, inferimos que, atualmente, há um interesse maior dos alunos pela pedagogia em ambientes não escolares, campo de atuação do pedagogo assegurado pelas diretrizes, mas que, de acordo com os depoimentos, não tem sido bem explorado pelo curso,

dificilmente você vê o aluno que fez pedagogia para ser professor, **ele em geral faz pedagogia por esse campo novo de atuação em ambientes não escolares** ou porque ele quer ser gestor, coordenador pedagógico, quer trabalhar no campo mais técnico, a docência não é a opção 1ª dele (DUE1).

os alunos **estão enfeitiçados pela Pedagogia Empresarial**, eles dizem que não querem trabalhar em sala de aula ou na Escola(...) acho que eles se interessam porque é novidade, mas depois alguns já vieram conversar sobre o interesse de dar aula (DUE2).

o Curso não está contemplando aquilo o que o aluno quer (DUE3).

Este docente acrescenta que as DCN/2006 trouxeram as seguintes repercussões na formação dos alunos,

trouxeram! em termos de insatisfação, angústia, repúdio e ojeriza(...) Eles não querem a docência, não querem a licenciatura (DUE3).

Está presente no discurso de todos os docentes da UEPA o interesse dos alunos pelo novo campo de atuação em ambientes não escolares, entretanto um deles levanta a hipótese de que há interesse por ser uma novidade, porém os outros dois enfatizam que o problema é que os alunos não se interessam pela docência e, portanto estão insatisfeitos. Essa percepção nos chama atenção, pois a base da formação do pedagogo proposta em nível nacional e local é a docência. Tudo isso indica que os posicionamentos contraditórios revelados continuarão em disputa na luta para a construção dos consensos possíveis sobre a concepção de educação e formação do professor.

Consideramos um avanço organizar a formação do Pedagogo com a possibilidade de atuar como docente em diversos ambientes, pois defendemos que o desenvolvimento da aprendizagem e da educação ocorre na escola e para além dela, em vários ambientes e de diferentes maneiras.

Entretanto, chama-nos a atenção o depoimento a seguir

nosso desafio para este ano é divulgar bastante nosso projeto do curso com nossa comunidade (alunos e professores) que eles venham conhecer, discutam e amadureçam a discussão sobre o projeto, e as críticas e as inquietações possam ser fórum de debate, para que a gente possa conversar sobre isso, então quem sabe novas proposta de reformulação (DUE1).

O depoimento e posicionamento apresentado no discurso dos docentes da UEPA permitem-nos inferir que há necessidade de desenvolver pesquisas com os alunos do Curso, a fim de conhecer suas análises, perspectivas e expectativas acerca da formação que o Curso de Pedagogia oferece, e urge a organização de um novo processo de reformulação que envolva a participação de docentes e discentes

em reuniões de estudos e plenárias de discussões para que se possa chegar a alguns consensos acerca da formação que se almeja.

Em síntese, as repercussões das DCN/2006 no processo de formação dos alunos dos Cursos de Pedagogia analisados incidiram sobre a formação para atuar em ambientes não escolares, o que foi ressaltado como positivo pelos docentes entrevistados. Além disso, os professores demonstraram insegurança para ampliar a discussão sobre essa questão, por se tratar de um processo em transição, fato que foi abordado da seguinte maneira:

acho que as instituições formadoras estão vivendo um período de transição entre a regulação e a implementação e a maneira de se pensar a formação do pedagogo nas perspectivas das DCN/CP requer, rever e ressignificar o Projeto Pedagógico para atender a multidimensionalidade de sua formação na pluralidade de habilidades, nos conhecimentos teórico-práticos e nas funções (DUE4).

Para avaliar outras repercussões das diretrizes no processo de formação dos alunos dos Cursos de Pedagogia sugerimos o desenvolvimento de novos estudos, envolvendo além dos professores, os egressos e os alunos, visto que no período de realização de nossa pesquisa ainda não havia nenhuma turma formada com o novo desenho, as quais poderão ampliar e ressignificar os achados de nossa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo investigar as repercussões que as Diretrizes Curriculares Nacionais provocaram na prática dos docentes dos Cursos de Pedagogia da UNAMA e UEPA. Seu desenvolvimento nos possibilitou entender que as práticas dos docentes não são neutras ou particulares, mas são resultado de construções que sofrem influência de fatores individuais e coletivos, políticos, econômicos, culturais e sociais do contexto no qual os sujeitos estão inseridos.

O problema central da nossa pesquisa: Quais as repercussões que as diretrizes curriculares provocaram na prática dos docentes dos Cursos de Pedagogia ofertados pela UNAMA e pela UEPA? Instigou e orientou todo o percurso desenvolvido.

A fim de conhecer as duas realidades definidas como *lócus* da pesquisa e as repercussões que uma política pública provocou no trabalho dos docentes, desenvolvemos o estudo orientados pelas questões norteadoras e pelos objetivos propostos para alcançar os resultados, alicerçados em um referencial teórico sobre formação inicial de professores, políticas públicas, DCN e prática docente.

Com o estudo buscamos identificar o posicionamento dos professores dos Cursos de Pedagogia da UNAMA e da UEPA sobre as DCN/2006; revelar em que medida as DCN/2006 alteraram a prática dos docentes dos Cursos de Pedagogia da UNAMA e UEPA; avaliar possíveis mudanças ocorridas no processo de formação dos alunos dos Cursos de Pedagogia da UNAMA e da UEPA. As análises conclusivas nos permitiram inferir que as DCN/2006 alteraram os Cursos de Pedagogia e conseqüentemente repercutiram na prática desenvolvida pelos docentes dos cursos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia são uma política pública, e, portanto, trazem no seu bojo tendências neoliberais defendidas pelo poder oficial, consubstanciadas por um projeto de formação, de homem e de sociedade. Entretanto, conhecer o desenvolvimento histórico que permeou a sua construção até aprovação e a análise do conteúdo final expresso nos documentos legais que as instituíram nos levaram a perceber que algumas vitórias das lutas dos educadores foram contempladas.

As conquistas viabilizaram aos cursos maior autonomia para decidir acerca da materialização das diretrizes, pois se constata diversas possibilidades de organização do Curso de Pedagogia expressos nos documentos oficiais.

Para se aproximar da realidade dos cursos oferecidos pelas duas instituições e ter mais informações para analisar as repercussões das diretrizes na prática dos docentes, realizamos análise documental e entrevistas semiestruturadas. Esses instrumentos nos forneceram os dados necessários para a análise de conteúdo que apontaram os resultados que foram apresentados nesse estudo da seguinte maneira.

No primeiro capítulo apresentamos a trajetória histórica do Curso de Pedagogia no Brasil e nas duas instituições que foram *lócus* da pesquisa e visualizamos que as alterações que ocorreram nos cursos foram na maioria das vezes influenciadas pelo contexto político e econômico ao qual estavam inseridas, bem como pelas regulamentações legais.

Com objetivo de apresentar o posicionamento dos professores dos Cursos de Pedagogia da UNAMA e da UEPA sobre as DCN/2006, construímos o segundo capítulo no qual foi possível afirmar que todos os professores demonstraram conhecer as diretrizes e que a maioria demonstrou posicionamento favorável, principalmente por ter assegurado que a base do Curso de Pedagogia é a docência, entretanto houve discordância por parte de um docente da UEPA que teceu diversas críticas e revelou não aceitar as diretrizes e nem a docência como base do curso.

O processo de materialização das DCN/2006, nos cursos, ocorreu por meio da reformulação dos projetos pedagógicos, entretanto, a análise documental realizada inicialmente apontava que ambos foram construídos democraticamente, mas a partir dos depoimentos dos sujeitos concluímos que obedeceram a percursos diferentes.

Quanto ao processo desenvolvido na Unama, tanto o texto do projeto pedagógico quanto a fala dos sujeitos convergiram, ao indicarem que houve participação dos docentes por meio de diversas reuniões de estudos e reuniões de congregação que envolveu além de professores, representantes discentes na reestruturação do curso, o que revelou um comprometimento dos docentes por terem construído coletivamente o novo PPC e por sentirem-se como parte envolvida.

Por outro lado, os docentes entrevistados da UEPA afirmaram que não participaram do processo de reformulação do projeto pedagógico desencadeado

pelas diretrizes, apesar do documento ter apontado para uma elaboração coletiva. Vale ressaltar que alguns justificaram que não participaram do processo por motivos pessoais, e um docente desabafou, ao fazer críticas ao processo, por ter sido excluído em função de seu posicionamento contrário.

Como consequência desse processo de reformulação do Curso de pedagogia da UEPA, houve a extinção do Curso de Formação de Professores que a instituição oferecia, o que foi alvo de críticas de dois docentes, porém foi considerada como um avanço para um docente que afirma que as diretrizes propiciaram uma integração entre dois cursos. Inferimos que esse processo de integração está relacionado ao posicionamento defendido pela ANFOPE de superar a dicotomia entre bacharelado e licenciatura.

Apesar de alguns posicionamentos críticos evidenciados na fala de poucos docentes, as DCN, como política curricular do Estado, sofreram influências das reivindicações dos movimentos dos educadores e de acordo com o depoimento dos professores foram consideradas positivas e trouxeram mais avanços e vantagens para os Cursos do que desvantagens.

Entendemos que a pouca resistência dos professores em relação as DCN/2006, política implantada pelo governo, no contexto da reforma educacional, intensificada na década de 1990, se evidencia em função das vitórias dos educadores no sentido de superar a tendência de formação aligeirada, baseada na racionalidade técnica.

Com referência à análise que efetivamos sobre as repercussões das DCN/2006 na prática dos docentes, foram reveladas no terceiro capítulo. Sobre esse aspecto os docentes das duas instituições reconheceram algumas mudanças nas práticas que desenvolvem, entretanto houve resistência entre os professores do Curso de Pedagogia da UEPA em aceitar que as diretrizes tenham provocado alterações na prática docente, entretanto no decorrer das entrevistas percebemos contradições nesse sentido.

Observamos que as repercussões indicadas pelos professores do Curso de Pedagogia da Unama são relacionadas a mudanças no curso, mas que consequentemente alteraram a prática dos docentes.

Assim, podemos revelar algumas repercussões que emergiram do discurso dos diferentes sujeitos entrevistados: alterações na estrutura curricular, na atuação

do pedagogo em ambientes não escolares, na relação teoria e prática, no trabalho interdisciplinar, na docência como base do curso e na identidade.

Com base nessas alterações curriculares apontadas tanto por docentes da Unama quanto da UEPA, inferimos que foi necessário aos docentes buscar novos saberes, os quais possibilitaram o surgimento de novas práticas, para ministrar o conteúdo de disciplinas que foram implantadas na atual estrutura curricular.

Foi necessário também uma mudança de postura para assumir o desafiador trabalho interdisciplinar proposto no PPC das duas instituições. Sobre esse aspecto os docentes da Unama reiteram os esforços e avanços empreendidos no sentido de buscar estratégias para superar a prática disciplinar em detrimento a uma nova prática interdisciplinar e destacam a implantação do componente curricular Projeto Interdisciplinar que se desenvolve em todos os semestres do curso. Enquanto os docentes da UEPA não reconhecem avanços sobre esse aspecto e um deles destaca que há uma nova estrutura curricular organizada por núcleos que poderia favorecer a prática interdisciplinar, mas denuncia que a estrutura institucional departamental inviabiliza a realização da proposta, apesar de sinalizar que atualmente há projetos com essa perspectiva.

Outra questão apontada pelos docentes como repercussão foi o fato das diretrizes terem assegurado a docência como base da formação do pedagogo, para os docentes das duas instituições foi reconhecida como uma repercussão positiva, visto que contemplou uma antiga luta do movimento dos educadores, entretanto para um docente da UEPA foi negativa e motivo de insatisfação dos alunos do curso, que segundo ele não tem interesse pela docência.

Para um docente da Unama, ter a docência definida como base reflete em outra repercussão positiva em nível nacional e local, visto que oferece uma identidade para os Cursos de Pedagogia que tende a resolver uma problemática que é discutida desde a criação do curso. Em contrapartida um docente da UEPA criticou as novas diretrizes, a docência como base do curso e denunciou que o Curso de Pedagogia da UEPA ao atender as DCN/2006 perdeu a sua identidade, que foi construída e reconhecida como referência para o Norte e Nordeste do país.

A relação teoria e prática a partir de uma concepção dialética foi apresentada como princípio norteador do projeto pedagógico do curso da Unama e da UEPA, entretanto, essa repercussão foi apontada somente por docentes da Unama que evidenciaram alterações em suas práticas, por indicarem que começaram a levar

seus alunos para o campo desde os primeiros semestres sem diferenciar disciplinas teóricas de disciplinas práticas. Eles afirmam que antes os alunos ficavam dentro da universidade para ler e refletir sobre as teorias até o sétimo semestre, quando iniciavam as disciplinas práticas próprias para conhecer a realidade. Atualmente, desde o primeiro semestre os alunos desenvolvem pesquisas a partir da realidade dos ambientes escolares e não escolares.

Daí percebemos que as repercussões provocadas pelas DCN/2006 nos Cursos de Pedagogia, além de alterar a prática docente reflete no processo de formação dos alunos (futuros docentes).

Quanto às repercussões das diretrizes no processo de formação, os docentes indicam que não tem resultados de pesquisa com egressos, até porque ainda não há concluintes do novo curso, contudo todos os docentes tanto da Unama quanto da UEPA destacam o interesse dos alunos pela atuação do pedagogo em ambientes não escolares e consideram positiva a ampliação do campo de atuação assegurado pelas diretrizes e implantados nos cursos.

Assim, ficou claro, após a conclusão deste estudo, que as Diretrizes Curriculares para o Curso de pedagogia continuam sendo alvo de críticas e dissensos por parte dos educadores em nível nacional e que isso reflete nas posições contraditórias encontradas no interior das universidades estudadas.

Nessa perspectiva, evidenciamos algumas resistências, mas reconhecemos no discurso dos professores as repercussões que foram analisadas.

O estudo realizado não teve a pretensão de esgotar a discussão acerca das repercussões das DCN/2006, tampouco os resultados apresentados buscam qualquer forma de generalização.

Essa pesquisa enseja abertura para consultas, discussões, críticas e novas pesquisas sobre o processo de formação de professores no Curso de Pedagogia e tem uma relevância mais imediata que é contribuir para as reflexões que demandam aos possíveis processos de reformulação da proposta curricular emergentes nas duas instituições.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M; et. al. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de Projetos no Campo da Formação do Profissional da Educação.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006.

ARANHA, M. L, de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Israel Belo de. **Prazer da Produção Científica: descubra como é fácil e agradável.** Editora Hagnos, 2002.

AZZI, Sandra. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico.** In: PIMENTA, Selma. (org). Saberes Pedagógicos e Atividade docente. São Paulo: Cortea, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº3.276 de 1999.**

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº3.554 de 2000.**

_____. Ministério da Educação. **Edital SESU/MEC nº4 de 1997.**

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº251 de 1962.**

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº252 de 1969.**

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº5 de 2005.**

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei 10.172/2001)????**

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº1 de 2002.**

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº2 de 2002.**

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº1 de 2006.**

_____. Ministério de Educação e Desporto. **Lei 4.024 de 1961.**

_____. Ministério de Educação e Desporto. **Lei 5.540 de 1968.**

_____. Ministério de Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.** Brasília, 1996.

_____. Ministério de Educação. **Parecer nº 252/69 de 1969.**

_____. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil:** um tema vulnerável às investidas ideológicas. Disponível em:<http://ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/CarmemBissoli.html>. 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação.** Portugal: Porto, 1994.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e formação de professores.** São Paulo: Papirus, 1996.

_____. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

_____. **LDB dez anos depois:** reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. **Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 105 - p. 1139-1166, set./dez. 2008b.

_____. **Convergências e tensões na formulação das atuais políticas para a formação de professores no Brasil:** entre o arcabouço normativo e o respeito às culturas e às formas de vida. In DALBEN, Ângela [et al.](Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente /** – Belo Horizonte : Autêntica, 2010.

CATANI, Afrânio Mendes. OLIVEIRA, João Ferreira de. DOURADO, Luiz Fernandes. **Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil.** Educação & Sociedade. Campinas, v. 22, n. 75, p. 67-83, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** Cortez, 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os saberes docentes ou saberes dos professores.** Cocar. Belém/PA, v. 1, n. 2, julho/dez, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional.** Revista Brasileira de Educação. Espaço Aberto. Mai/Jun/Jul/Ago 1998 N ° 8, p. 72-85.

DURLI, Zenilde. BAZZO, Vera Lúcia. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia:** concepções em disputa. Atos de Pesquisa em Educação. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE/FURB). v. 3, nº 2, p. 201-226, maio/ago. 2008. Disponível em

<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/938/709>. Acesso em 03.Mar2010.

FAZENDA, Ivani (org) **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas- SP: Papirus, 1998.

FRANCO, M.A.S; LIBÂNEO, J.C; PIMENTA, S.G. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, vol.37, n.130, p.63-97, jan-abr, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Helena Lopes Costa de. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica**: as políticas educacionais e os movimentos dos educadores. Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação, Campinas: São Paulo, ano XX, n. 68, p. 17-44, Dezembro/99.

_____. **A Pedagogia das Competências como Política de Formação e Instrumento de Avaliação**. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). Avaliação: Políticas e Práticas. Campinas, SP. Papirus, 2002, 3ª ed, p. 43-64. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Certificação docente e formação do educador**: regulação e desprofissionalização. Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação, Campinas: São Paulo, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro/2003.

_____. **A nova política de formação de professores**: a prioridade postergada. Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação, Campinas: São Paulo, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1023-1230, Outubro/2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em 08.Out2009.

_____. **O trabalho docente como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papirus, 1996.

GAMBOA, Silvio A.S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.

GHEDIN, Evandro. **Implicações da reforma no ensino para a formação de professores**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Unesp, 2004. p. 397 a 417.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação Brasileira**, Cortez Editora, 2008.

GIL, Antônio. Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 5ª.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arlida Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas. v.35. n.2. São Paulo: RAE, 1995.

HILSDORF, Maria Lucia Espedo. **História da Educação Brasileira: leituras**. Editora Cengage Learning, 2002.

KUENZER, Acacia. **A relação entre teoria e prática na educação profissional**. In: ROMANOWSKI, Joana. MARTINS, Pura Lúcia, JUNQUEIRA, Sérgio Rogério. (org.) **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. vol.1. Curitiba: Champagnat, 2004.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos**. São Paulo (SP): Atlas; 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepções estreitas da formação profissional de educadores**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 843-876, out. 2006.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NUNES, Cely; MONTEIRO, Albêne. **A formação de professores e a escola frente ao quadro de inovação e mudanças educacional: desafios para o trabalho docente**. COCAR, v. 1, n.2, julho/dez, 2007.

NUNES, Cely do Socorro Costa *et al.* **Relatório Final de Pesquisa a Pedagogia das competências como política de formação de professores no Brasil**. Belém: UEPA, 2005, mimeo.

OLIVEIRA, Dalila A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

PIMENTA, Selma G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

QUIVY, Raymond et al. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

RAMALHO, Betânia L. (et al). **Formar o professor profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: Currículo Integrado**. Porto Alegre, RS. Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História da Formação docente no Brasil**: três momentos decisivos. Educação. Centro de Educação, Universidade de Santa Maria. V. 30, n.2, p. 11-26, 2005.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**: trajetória longa e inconclusa. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

_____. **Formação de Profissionais da Educação Pós-LDB**: vicissitudes e perspectivas. Simpósio Nacional de Política e Administração da Educação- ANPAE, Salvador, nov. 2001. In: VEIGA, Hilma. Formação de Professores Políticas e Debates. Campinas-SP: Papirus, 2002.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999. (Polêmicas do nosso tempo, 66).

SCHON, Donald. **Educando O Profissional Reflexivo**. Editora: Gaia, 2000.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. N. 14, p. 61-88, maio/jun/jul/ago, 2007. (Especial - 500 anos de educação escolar).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA. Centro de Ciências Humanas e Educação. **Projeto Político Pedagógico Licenciatura em Pedagogia**. Belém, 2007.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Centro de Ciências Sociais e Educação. **Projeto Político Pedagógico Licenciatura em Pedagogia**. Belém, 2006.

VEIGA, Ilma P.A (org). **Projeto político pedagógico de escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma P.A. ARAÚJO, Jose Carlos Souza. KAPUZINIÁK. **A profissionalização docente**: uma construção histórica e ética. In: _____. Docência : uma construção ético-profissional. Campinas-SP: Papirus, 2005, p. 9-51. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas de Formação em cenários de reforma**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). Formação de professores: políticas e debates. Campinas: SP. Papirus Editora, p. 13-45, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLELA, Heloisa de O. S. **O mestre-escola e a professora**. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cyntia G. (org). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: autêntica, 3 ed. P. 95-134, 2003.

APÊNDICE A. TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PESQUISA: AS REPERCUSSÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNAMA E DA UEPA**

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

A Direção do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará autoriza por meio deste Termo de Consentimento a discente **Ana Claudia Salomão Antonio Mufarrej Simão Luiz**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação (Linha de Pesquisa Formação de Professores) da Universidade do Estado do Pará, com sede em Belém, no Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE, estabelecido à trav. Djalma Dutra s/ nº. CEP - 66.113-970. Bairro do Telégrafo - Belém/Pará. *e-mail*: mestradoeducacao@uepa.br - Fone: 4009-9552, sob orientação do Prof^o. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha, realizar a pesquisa **as repercussões das DCN nos Cursos de Pedagogia da Unama e da UEPA**.

A pesquisa será realizada por intermédio de entrevista semiestruturada com os Professores e com a Coordenação do Curso de Pedagogia. As informações obtidas têm como única finalidade o desenvolvimento da pesquisa, os sujeitos terão seus nomes preservados e ainda os resultados poderão ser apresentados em eventos científicos e publicados em revistas da área, sendo identificado somente o *lócus* de realização do estudo: O Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará.

Belém-Pa, _____

Prof^a Ms. Maria José de Souza Cravo
Diretora do CCSE-UEPA
Fone: (91) 40099542

APÊNDICE B. TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PESQUISA: AS REPERCUSSÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNAMA E DA UEPA**

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

A Direção do Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade da Amazônia autoriza por meio deste Termo de Consentimento a discente **Ana Claudia Salomão Antonio Mufarrej Simão Luiz**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação (Linha de Pesquisa Formação de Professores) da Universidade do Estado do Pará, com sede em Belém, no Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE, estabelecido à trav. Djalma Dutra s/ nº. CEP - 66.113-970. Bairro do Telégrafo - Belém/Pará. *e-mail*: mestradoeducacao@uepa.br - Fone: 4009-9552, sob orientação do Profº. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha, realizar a pesquisa **as repercussões das DCN nos Cursos de Pedagogia da Unama e da UEPA**.

A pesquisa será realizada por intermédio de entrevista semiestruturada com os Professores e com a Coordenação do Curso de Pedagogia. As informações obtidas têm como única finalidade o desenvolvimento da pesquisa, os sujeitos terão seus nomes preservados e ainda os resultados poderão ser apresentados em eventos científicos e publicados em revistas da área, sendo identificado somente o *locus* de realização do estudo: O Curso de Pedagogia da Universidade da Amazônia.

Belém-Pa, _____

Profº Dr. Edval Bernardino Campos
Diretor do CCHE-Unama
Fone: (91) 40093145

APÊNDICE C. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO POR CADA SUJEITO ENTREVISTADO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PESQUISA: AS REPERCUSSÕES DAS DCN/2006 NA PRÁTICA DOS DOCENTES DOS CURSOS DE
PEDAGOGIA DA UNAMA E UEPA.**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a Professor/a :

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa acima citada. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, residente e domiciliado na _____, portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF _____ nascido(a) em ____ / ____ / _____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) das entrevistas para a Pesquisa de Mestrado em Educação, linha formação de professores, sobre “AS REPERCUSSÕES DAS DCN/2006 NA PRÁTICA DOS DOCENTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNAMA E DA UEPA” a serem desenvolvidas no período de Março a Maio de 2010.

Estou ciente que:

- I) A participação nesta pesquisa não me causará nenhum gasto com relação aos procedimentos efetuados com o estudo;
- II) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e que a desistência não causará nenhum prejuízo;
- III) A minha participação nesta pesquisa contribuirá para acrescentar à literatura dados referentes ao tema;
- IV) Não receberei remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo minha participação voluntária;

- V) Os resultados obtidos durante este ensaio serão mantidos em sigilo;
- VI) Concordo que os resultados sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
- VII) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.
- Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Belém, de de 2010

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Sujeito Cedente: _____

Nome / RG / Telefone

Responsável pela Pesquisa:

ANA CLAUDIA MUFARREJ SIMÃO/ 32262037/ 81273146

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Orientador da Pesquisa:

Dr. EMMANUEL RIBEIRO CUNHA

APÊNDICE D. ROTEIRO DE ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PESQUISA: AS REPERCUSSÕES DAS DCN/2006 NA PRÁTICA DOS DOCENTES DOS CURSOS DE
PEDAGOGIA DA UNAMA E UEPA.**

Nome:

Código:

Formação:

Idade:

Tempo de Serviço no curso de Pedagogia da Unama:

Tempo de Serviço no curso de Pedagogia da UEPA:

Vínculo Empregatício:

Disciplinas que ministrou aula no Curso de Pedagogia:

Disciplinas que ministra atualmente:

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA

- 1) Qual é o conhecimento que você tem sobre as DCN/Pedagogia? Você participou, em 2006, do processo de reformulação no Curso de Pedagogia onde atua? De que maneira?
- 2) Você considera que as DCN/2006 trouxeram melhorias para o desenvolvimento do Curso de pedagogia?
- 3) Na sua opinião quais as vantagens e desvantagens das DCN/2006 para o desenvolvimento do Curso de Pedagogia no qual você atua?
- 4) Com relação a sua prática como professor do Curso de Pedagogia, que alterações as DCN/2006 provocaram?
- 5) Como era sua prática antes das DCN/2006 e como se dá atualmente?
- 6) De que maneira as DCN/2006 provocaram alterações na formação dos alunos do Curso de Pedagogia?
(ampliar a partir das respostas dos sujeitos)



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Linha de Pesquisa: Formação de Professores
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
<http://www2.uepa.br/ccse>