

## AVALIAÇÃO CURRICULAR PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Sheyla Maria Fontenele Macedo<sup>1</sup>

### RESUMO

A avaliação curricular é em si um campo interpenetrado por redes, tramas e tessituras que envolvem inúmeros contextos. Configura-se de forma complexa e desafiadora, em que as novas reflexões, saberes e fazeres apontam em direção à (re) significação de propostas curriculares de diferenciados cursos na educação superior. O texto em questão aponta nessa rota e se apresenta como uma investigação de natureza qualitativa, revisão de literatura e pesquisa documental. Visa refletir sobre o percurso da avaliação curricular a partir da experiência do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (PPC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Pau dos Ferros. O texto apresenta dois blocos temáticos interdependentes. No primeiro momento há uma discussão sobre as premissas teóricas e legais que envolvem a formação profissional/identitária do pedagogo até os dias atuais. Por fim, são apresentadas reflexões extraídas a partir da experiência avaliativa curricular diante da instância de revalidação curso de Pedagogia, e das ações do Núcleo Docente Estruturante (NDE) nessa seara. Expõe como principais resultados contribuições teórico-práticas para maior compreensão sobre os contextos de atualização, mudança e aperfeiçoamento curricular de forma a responder às reais necessidades da formação do profissional do pedagogo.

**Palavras-Chave:** Avaliação curricular; Pedagogia; Pedagogo.

### 1 INTRODUÇÃO

O artigo *Avaliação curricular perspectivas e possibilidades: uma experiência no curso de Pedagogia* foi motivado pelas discussões decorrentes da atividade de coordenação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), do Curso de Pedagogia, no *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

O marco existencial da avaliação é tido como do início do século XX, sendo a expressão *avaliação educacional* utilizada pela primeira vez por Tyler, considerado *pai da avaliação*. (MACEDO, 2008). O fato é que o campo da avaliação enquanto estudos é muito recente, e o termo, ainda é permeado por uma série de significados, e abrange uma gama de áreas, tais como a avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, avaliação em larga escala, avaliação curricular, dentre outras.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa, Profa. Ajunta III da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sheylafontenele@uern.br

Da avaliação curricular, esta surge no pós-guerra, precisamente no final dos anos 40, nos Estados Unidos a partir do “aparecimento de novos currículos de Ciências e Matemática, foi o paradigma quantitativo e instrumental que de início, dominaram os trabalhos realizados”. (FERNANDES, 1998, p. 19). É ainda Tyler que vai corroborar para que a área se construa e se expanda, exatamente porque trouxe ao cenário da avaliação o enfoque dos objetivos. Suas pesquisas se voltavam principalmente para a análise dos resultados de programas educacionais, em outras palavras, do currículo. (MACEDO, 2008).

Apesar da simplicidade do modelo de Tyler apresentado em 1942, a avaliação curricular era um ponto de originalidade, isto porque a avaliação por objetivos,

[...] também promoveria a revisão do currículo na construção de novas habilidades específicas. Para isso, os objetivos propostos precisariam estar em estreita relação com os resultados esperados, pois só assim se concretizaria a mudança de novos valores sociais e culturais. A avaliação passaria a ser, portanto, a ligação entre a escola e a sociedade, apontando problemas e interferindo nas possíveis soluções. É um modelo que promove a tomada de decisão. (MACEDO, 2008, p. 100).

Tyler ao apresentar a avaliação como estratégia de aprimoramento dos currículos utilizava “a medição e procura confirmar as hipóteses explicativas formuladas durante todo o processo de avaliação, o que aproxima os seus métodos do que são utilizados na investigação educacional. Tyler propôs o primeiro método sistemático de avaliação curricular”. (FERNANDES, 1998, p.20).

Foi a partir dessa pedra fundamental, que muitos teóricos se debruçaram até os dias de hoje sobre a temática, criando novos campos de investigação, modelos e ensaios nessa rota. (GUBA,1990; GUBA; LINCOLN, 1989; SCRIVEN, 1973). Logo, a avaliação curricular é em si um campo interpenetrado por redes, tramas e tessituras que envolvem inúmeros contextos.

O novo paradigma da avaliação curricular, se opõe aos métodos quantitativos e compreende o currículo do ponto de vista humanista, antropológico e etnográfico, parte da cultura escolar (GUBA; LINCOLN, 1989), sendo por essa ótica que as atividades do NDE, orientaram seus trabalhos, considerando o desafio da avaliação institucional, promovendo reflexões, saberes e fazeres que apontaram em direção à (re) significação do currículo do curso de Pedagogia do CAMEAM. Nessa rota, a pesquisa se apresenta como uma investigação de natureza qualitativa, revisão de literatura e pesquisa documental. E tem por objetivos:

#### Geral

- Analisar o percurso da avaliação curricular no processo de materialização do Projeto

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

Pedagógico do curso de Pedagogia (PPC), a partir da experiência da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Pau dos Ferros.

#### Específicos

- Conhecer as premissas históricas e legais que envolvem a formação profissional/identitária do pedagogo até os dias atuais;
- Analisar a experiência de avaliação curricular do Projeto Pedagógico de Curso (PPCP) diante das instâncias de revalidação do curso de Pedagogia do CAMEAM.

O texto apresenta dois blocos temáticos relevantes. No primeiro momento propõe incursões sobre a construção histórica do Curso de Pedagogia no Brasil, especialmente a partir dos estudos de Silva (2003) e discussões sobre o contexto da identidade do pedagogo a partir de Castells (2000) e Freitas (2000). Por fim, são apresentadas reflexões extraídas a partir da experiência avaliativa curricular do Projeto Pedagógico de Curso (PPCP) – ainda em fase de construção - diante das instâncias de revalidação do curso de Pedagogia do CAMEAM, e das ações do Núcleo Docente Estruturante (NDE) nessa seara, destacando-se para esse fim, os documentos legais da UERN.

Expõe como principais resultados contribuições teórico-práticas para maior compreensão sobre os contextos de atualização, mudança e aperfeiçoamento curricular de forma a responder às reais necessidades da formação do profissional do pedagogo.

Do exposto, pode-se adiantar que o curso de Pedagogia, desde seu marco inaugural, teve sua história forjada sob a discussão da *identidade do pedagogo*. Ora este pedagogo era o *especialista da educação*, ora professor dos cursos normais, mantendo-se desfechos de alternância entre a docência e o bacharelado, finalizando os dias de hoje, com novas discussões acerca do papel do pedagogo nos espaços não escolares.

As visões dos profissionais do NDE do atual curso culminam as discussões, a partir de um “breve” desfecho diagnóstico em que relatam se suas expectativas foram ou não atingidas ao longo do curso através de suas experiências.

O texto realmente se constitui em temática relevante por contribuir com reflexões significativas sobre a caminhada passada, presente e futura da formação do pedagogo. Deixa claro que é preciso fazer escolhas acertadas acerca dos melhores passos que deverão ser construídos no aqui e no agora, para que possamos realmente encontrar coerências frente à formação da identidade deste profissional em sua formação inicial, continuada e em serviço.

## 2 Metodologia

A investigação se apresenta como de natureza qualitativa, revisão de literatura e pesquisa documental. O trabalho foi dividido em duas etapas, na primeira buscamos tratar das discussões de cunho teórico, sendo exatamente na parte dois, que retratamos a experiência propriamente dita, do curso de Pedagogia, CAMEAM/UERN, com base nos documentos da universidade, mais especialmente, o Projeto Pedagógico de curso. A trajetória é desenvolvida a partir da experiência da coordenação do Núcleo Docente Estruturante.

## 3 Resultados e Discussão

O subtítulo apresenta-se organizado em dois blocos temáticos, no primeiro desvelamos as construções históricas pelas quais o curso de Pedagogia no Brasil se construiu. Ao mesmo passo em que, desnudamos a sua permanente crise identitária, sendo os contributos de Silva (2003) relevantes nesse sentido. Na segunda, é através dos documentos representativos da avaliação curricular e do NDE que a experiência se revela e é revelada.

### 3.1 O pedagogo: formação profissional em permanente crise de identidade

Quem é este profissional, o pedagogo? O que é ser pedagogo, para que serve um pedagogo? Qual sua função ao longo das sociedades? Quando se diz, *vou fazer um curso de Medicina*, o imaginário coletivo no entorno da afirmativa se constrói com base nas ideias de que essa pessoa terá profissionalmente um futuro promissor. Sabe-se que este indivíduo será em tempo, um médico, aquele que cuidará dentre tantas especificidades, da saúde dos corpos físico e psicológico humanos e que será bem remunerado. Similarmente pode-se afirmar quase que o mesmo quando se informa o desejo de cursar Direito. Essa pessoa será fundamentalmente um advogado que se dedicará à manutenção e garantia dos direitos dos indivíduos na sociedade, e que terá a perspectiva de uma carreira envolta de certo *status quo*. Assim acontece com outras profissões. Entretanto, quando pensamos, em alguém que expressa a intenção em realizar um curso de Pedagogia, via de regra e mesmo sem saber exatamente o que empreende profissionalmente um pedagogo, a assertiva não costuma causar um impacto tão otimista. Afinal, pedagogo é sinônimo de professor. Mas quando se questiona sobre o que estuda e faz mesmo um pedagogo, muitas ideias assolam as mentes coletivas. Dentre elas, *o que faz mesmo um pedagogo?* Afinal, o que é ser um pedagogo, que aspectos envolvem a construção de sua identidade profissional?

Quando abordamos a expressão identidade, constatamos que o vocábulo possui uma raiz latina “idem”, que significa “o mesmo” e do sufixo “dade”, que indica um estado ou qualidade. O termo tem sido utilizado para caracterizar um conjunto de condições que classificam a ação de um indivíduo ou de um grupo (MACEDO, 2008).

A palavra vem de idem (versão latina do grego *tó autò*, “o mesmo”), que resulta no latim escolástico em *identitas*, isto é, a permanência do objeto, único e idêntico a si mesmo apesar das pressões de transformação interna e externa. Identidade – ou conformidade, por semelhança ou igualdade, entre coisas diversas – é, assim o caráter do que se diz ‘um’, embora seja ‘dois’ ou ‘outro’, por forma e efeito (SODRÉ, 1999, p. 33).

Identidade não é conceito de um só significado. Aristóteles já o definia enquanto *unidade da substância* (ARISTÓTELES, 2002). Mais adiante Leibniz define identidade enquanto *àquele de igualdade* (ABBAGNANO, 1982, p. 503).

Freitas (2000, p.40) em estudos posteriores, afirma que “a identidade é um resultado, um estado psicossocial [...] um sujeito tem diversas identidades, e o conjunto delas lhe permite experimentar um sentimento de identidade, visto que não existe identidade sem esse sentimento”.

A noção de identidade esteve historicamente ligada à concepção de um sujeito uno, unificado. Hoje, em função dos diferentes movimentos sociais, da afirmação de determinadas culturas e etnias, e por intermédio de lutas ideológicas e políticas, o conceito adquiriu um caráter polissêmico, que não distingue a formação de uma só identidade, mas pela reivindicação na construção de identidades (MACEDO, 2008).

Para fins de clareza e objetividade neste trabalho, tomar-se-á o conceito de identidade em Castells (2000), por oferecer um precioso caminho sobre o significado e a operacionalização conceitual do termo: “No que diz respeito a atores sociais, entendo por identidade o processo e construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados”. (CASTELLS, 2000, p.22). Da afirmativa extrai-se que o conceito de identidade é uma construção de caráter simbólico sociocultural, ou em outras palavras, a identidade de um ser, sua essência, é forjada na medida da interpretação da realidade de sua cultura, da representação simbólica construída sobre a mesma na interação com os ressortes da própria *psiqué* (MACEDO, 2008).

A identidade sob esta ótica articula os conteúdos pessoais, com os conteúdos presentes numa cultura num meio social ou numa sociedade. É formada com base em conceitos, crenças, imagens que os indivíduos constroem nos diferentes grupos sociais, e que se naturalizam no senso comum, constituindo-se em muitas das vezes em representações sociais de uma



determinada realidade. O que significa, em outras palavras, que a identidade individual corrobora na elaboração da identidade social, e vice-versa, dando motivação para construção de inúmeras representações, tanto no individual quanto no coletivo (MACEDO, 2008).

O fato é que, sob os pontos conceituais elencados, ainda temos mais uma questão no *caldeirão identitário* da formação do pedagogo: Sua função é idêntica a que? O que permanece imutável em sua função social? Que é inerente e não o deixará de ser em seu papel? O pedagogo é o quê? Um professor, um especialista, um cientista da educação, um educador social? Ou será tudo isto ao mesmo tempo? Se é que esta é uma possibilidade concreta.

Para chegar ao cerne destas questões, faremos um curtíssimo ingresso na história da Pedagogia. A mesma advém de idas e vindas ao que se relaciona ora à formação de professores do antigo ensino primário, ora de especialistas, sofrendo inúmeras modificações ao longo das épocas, especialmente no que tange a organização curricular expressa. Apesar deste artigo não ter como objetivo central o histórico da Pedagogia, pontos principais da pesquisa realizada por Silva (2003) nos subsidiarão para melhor compreender a identidade que se construiu em torno do profissional pedagogo e que influenciaram os mais diversos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia espalhados pelo país, especialmente o do CAMEAM/UERN.

Silva (2003) propõe uma divisão histórica do curso em quatro tempos, da década de 1930 a 1972, de 1973 a 1978, 1978 a 1998 e deste período até os dias de hoje. Trazemos aspectos básicos vasculhados a fim de que possamos tecer considerações sobre a construção da identidade do pedagogo.

O primeiro período é marcado pela primeira regulamentação do curso de Pedagogia em 1939, através do Decreto lei nº 1.190 de 4 de abril, por meio da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que visava fundamentalmente o preparo de docentes para a escola secundária. Até este decreto, ou seja, do final do século XIX até esta data, a formação de professores acontecia nas Escolas Normais (BRZEZINSKI, 1996). O decreto, entretanto, consolida o formato “bacharelado e licenciado” (SILVA, 2003). A formação de bacharel em Pedagogia acontecia em nível superior e por 3 (três) anos. Este profissional era tomado como *técnico da educação*, função entendida como *difusa*, pois estaria habilitado para trabalhar, por exemplo, no Ministério da Educação. A questão em pauta era, afinal, quem eram os referidos técnicos e o que faziam? Após a formação bacharelada era acrescido um ano de didática no Ensino Superior para que o pedagogo pudesse ser professor da antiga Escola Normal, que formava docentes a nível primário. Logo, parece-nos que, neste momento havia uma inversão da lógica do que hoje compreendemos ser papel do pedagogo, já que neste momento da história a função docente era forjada *pós bacharelado*. Importante

também mencionar que, além da formação docente acontecer nestas condições, aos professores que ensinavam nos Cursos Normais era suficiente o diploma de ensino superior, isso de acordo com o Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que trata da Lei Orgânica do Ensino Normal:

Art. 49. A constituição do corpo docente em cada estabelecimento de ensino normal, far-se-á com observância dos seguintes preceitos:

1. Deverão os professores do ensino normal receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior (BRASIL, 1946).

Em síntese, a escola normal formava o professor primário. Já o técnico de educação forjava-se em nível de graduação e o professor da escola normal teria que possuir o bacharelado em qualquer área, acrescido à sua formação, mais um ano em didática.

Até 1972 documentos se sucedem num *vai e vêm*, organizando e desorganizando o posto, que para além do Decreto-Lei 8.530 de 1946, pode-se elencar: a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) 4.024 de 20 de dezembro de 1961, os Pareceres nº 251/62 e nº 252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE).

Revela Silva (2003) que a década de 60 do século XX é marcada por questionamentos acerca da manutenção do curso de Pedagogia no Brasil, fato elucidado no Parecer 252/62, do Conselho Federal de Educação (CFE), de relatoria de Valnir Chagas. O relator registra nas entrelinhas deste documento a necessidade de uma formação superior para o professor primário, ratificando o desaparecimento paulatino dos cursos normais e alimentando a ideia da formação técnica em educação para estudos posteriores. O parecer propõe a organização do bacharelado em concomitância com a licenciatura e apresenta-se de forma imprecisa quanto à formação do técnico de educação. A confusão acerca da identidade profissional do pedagogo *pega fogo*. Pois até 1965 e de acordo com Portaria do Ministério da Educação e Cultura nº 478/54, os licenciados poderiam ministrar disciplinas do ensino médio em Filosofia, História Geral do Brasil e ainda Matemática, no primeiro ciclo, fato modificado a partir de 1969. A identidade do pedagogo, portanto, se mantém de forma difusa em que não é difícil compreender a razão pela qual os estudantes de Rio Claro, São Paulo, por ocasião do Congresso Estadual de Estudantes (1967), apresentaram proposta de reformulação do curso no sentido de delimitar o campo de ação pedagógica deste profissional.

Finalmente, a LDB 4.024/ 61, ratifica o posto, no artigo 52, delimita que: “O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância”. (BRASIL, 1961). É nesta linha que o Parecer do Conselho

Federal de Educação (CFE) nº 251/62 estabelece um currículo mínimo para o curso reduzindo a identidade do pedagogo a um *fazer técnico*.

Outros marcos são revelados na pesquisa de Silva (2003), em 1968, surge a lei de Reforma Universitária de nº 5.540, de 28 de novembro, que desagrega as antigas seções das Faculdades de Filosofia, transformando-as em departamentos, faculdades e institutos, desta forma, foi destituída a seção de Pedagogia que passa a ser oferecida em departamentos ou por intermédio de Faculdades de Educação.

O ano de 1969 é marcado pelo Parecer nº. 252, de 11 de abril, do Conselho Federal de Educação (CFE), cuja autoria também era do Conselheiro Valnir Chagas. O mesmo é considerado um marco legal para o campo da Pedagogia, pois vem de certa forma por um ordenamento na situação em que o profissional pedagogo se encontrava. O parecer termina por abolir a distinção entre bacharelado e licenciatura, e juntamente com a da Resolução CFE nº. 2/69 mantém as especializações em formato de habilitações em Magistério das disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Administração Escolar. Logo, passa a ser licenciado aquele que se forma em Pedagogia (disciplinas do Curso Normal), mas por outro lado, fragmenta a formação do pedagogo. O fato é que, este parecer norteou o curso de Pedagogia até a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da educação, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já que a lei de reforma de ensino, diretrizes e bases da educação, lei 5692 de 11 de agosto de 1971, estabelecia que os especialistas da educação se formariam em nível de ensino superior, ou seja, em habilitações, assim como os professores que dariam aulas na escola normal. E a formação para lecionar de 1ª a 4ª séries, caracterizava-se como uma habilitação profissional a ser realizada na escola Curso Normal, dada nos Institutos de Educação.

Os segundo e terceiros períodos assinalados por Silva (2003) são denominados: período das indicações (1973 a 1978) e logo, o período das propostas (1978 a 1998). Estes dois se complementam, pois se no primeiro percebemos a intencionalidade de uma identidade projetada para a formação do pedagogo com base nas ideias de Valnir Chagas, o segundo momento reflete *burburinho* no sentido da projeção da identidade para a nova formação do pedagogo. Entretanto, faz-se importante mencionar, que as décadas entre 70 e 90 do século XX, são fortemente marcadas pela ideia do pedagogo como especialista da educação.

Entretanto, um marco para a profissionalização do pedagogo se deu no final do terceiro período assinalado por Silva (2003), pela sanção da nova LDB 9394/96, que redefine os caminhos do curso de Pedagogia a nível superior, com formação em habilitações ou em pós-



graduação para especialistas, definindo ainda o curso Normal Superior como uma das instâncias de formação de professores nas primeiras etapas da educação básica.

Embates político-pedagógicos foram grandes responsáveis para que se chegasse a esta legislação, tais como: o I Seminário de Educação Brasileira na Universidade de Campinas, 1978; a I Conferência Brasileira de Educação, na PUC de São Paulo em 1980, que deu margens a mobilização nacional e formação do Comitê Nacional Pró-Reformulação do Curso de Formação de Educadores; a proposição de reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, conhecida como “Documento Final de 1983” neste mesmo ano; a discussão sobre a questão da ruptura “licenciatura/bacharelado” por meio da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) transformada anos depois em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) nos anos 1990; a nomeação em 1998 da Comissão de Especialistas do curso de Pedagogia para intermediar os conflitos surgidos em decorrência da nova LDB/96; a realização pela ANFOPE, na cidade de Campinas, no ano de 1998, do IX Encontro Nacional, em que *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação* que apresentou que a formação de professores para atuação na educação básica e superior deveria ser na Universidade.

Mas foi realmente a LDB 9394/96 que provocou as discussões acirradas nos encontros e documentos projetados, pois gerou polêmicas sobre a formação do pedagogo que vinha sendo discutida no âmbito da formação superior, mais especificamente nos artigos 62 e 63 temos a contraposição dos intercâmbios que vinham se sucedendo:

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

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Conforme o exposto, três pontos chamam a atenção: a) A interposição dos Institutos Superiores de Educação (IES) na formação de profissionais da educação básica; b) A manutenção da formação mínima para a educação infantil e séries iniciais do fundamental na

modalidade normal de nível médio, consolidando a dicotomia modalidade normal x superior. Ou seja, teríamos uma Pedagogia para quê? Já que os mesmos profissionais se formariam no ensino médio; c) O arremate no complemento do artigo 63, incisos I e II, em que os IES além de manter o Curso Normal também dariam formação pedagógica aos portadores de quaisquer diplomas de nível superior para atuar na educação básica. Mais uma vez se *desconfigurava* a identidade do pedagogo.

No último período assinalado por Silva (2003), identificamos um grande salto para a construção da identidade do pedagogo que temos hoje, e que se deu a partir da concretização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, consolidada por intermédio dos Pareceres de n.º 05 de 2005, n.º 01 de 2006 e na Resolução n.º 01 de 2006, todos do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esta última estabelece em seu Art. 4 que:

Art. 4.º - 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:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL,2006).

Este artigo é, entretanto, contrariado pelo Decreto Presidencial n.º 3.276 de 6 de dezembro de 1999, que em seu artigo 3 estabelece que a formação em nível superior de professores, destinada ao magistério na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seria realizada *exclusivamente* em cursos normais superiores (BRASIL,1999), o que causou intenso *rebolço* entre os educadores, provocando o Decreto Presidencial n.º 3.554, de 7 de agosto de 2000, que vem corrigir o decreto anterior, retirando a expressão *exclusivamente* para “preferencialmente” (BRASIL, 2000). O que em linhas gerais pouco muda, já que *preferencialmente* é expressão que ainda mantém o *lôcus* da formação em Cursos Normais Superiores.

Mas o grande avanço proposto pelo artigo citado encontra-se na abertura de novos campos de ação profissional para o pedagogo, que se conforma na expressão *espaços não escolares*. O pedagogo passou então a descortinar a possibilidade de vivenciar novas

experiências profissionais para fora da abrangência escolar. Mas quais seriam estas novas matrizes curriculares que dariam sustentação a esta nova a dimensão pessoal e social do conceito de educador? Os cursos de Pedagogia estariam prontos para isto? Estes campos já se consolidaram? O estágio supervisionado, como se sustentaria? Questões que impactam hoje nas discussões dos diferentes NDEs de Pedagogia que se espalham pelo país.

Do breve exposto, pode-se aferir que, desde o marco histórico da criação do curso de Pedagogia o papel deste profissional já se inicia com uma grande distorção, a da priorização do bacharelado em detrimento da licenciatura, e mais adiante o exercício das atividades técnicas-pedagógicas sem campo claramente delimitado. Logo, o resumo da história aqui percorrida denota claramente a indefinição em relação à formação e a identidade do profissional de Pedagogia que se estende até os dias de hoje. A questão agora é saber, ratificamos o visto ou refazemos o percurso?

### **3. 2 Incursões sobre o currículo do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no *Campus* de Pau dos Ferros: perspectivas e possibilidades**

O curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do *Campus* de Pau dos Ferros, foi criado em 16 de novembro de 1966, e constituiu-se à *priori* numa extensão do que já era oferecido pela Faculdade de Educação no *Campus* Central. Seu funcionamento iniciou-se em 19 de dezembro de 1976, quando da instalação oficial do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros com os Cursos de Pedagogia, Economia e Letras. (PPCP, 2013).

O ano de 2000 foi marcado pela elaboração do primeiro Projeto Pedagógico do curso, em atendimento às exigências internas institucionais, que refletiam os anseios e necessidades legais em torno da formação de professores para a educação básica. (PPCP, 2013). Até 2005, discussões sistemáticas sobre avaliação curricular se pronunciaram. Entretanto, foi a partir de 2007, em circunstâncias do advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006), que os encontros se impulsionaram em direção à reestruturação, culminada no ano de 2012, forjando-se nova proposta curricular, assente na seguinte trajetória metodológica:

[...] estudos de documentação legal sobre as novas diretrizes curriculares, assim como de investigações existentes sobre o Curso de Pedagogia da UERN; construção de um diagnóstico sobre o Curso de Pedagogia-CAMEAM/UERN, a partir da aplicação de um instrumental de consulta aos discentes para obter uma análise capaz de apontar pontos fortes, fracos e necessidades do curso e da universidade como um todo; seminários e encontros semanais com o coletivo de professores e representantes de cada período do Curso de Pedagogia em torno do atual PPP; discussão com 13

(treze) professores representantes do *Campus* Central e *Campi* avançados; e, apreciação do corpo docente (através de reunião de estudos) sobre os dados coletados e 699 analisados. (PPCP, 2013, p. 29).

Como resultado de estudos e pesquisas, dentre os avanços que se pronunciaram nesse processo de avaliação curricular, registra-se a reflexão acerca da finalidade do curso, de modo que a formação possibilitasse que o pedagogo atuasse “[...] de modo integrado (...) na docência da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, bem como na gestão dos processos educativos, escolares e não-escolares, e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional”. (PPC, 2013, p.16).

Identificamos que foram agregados ao trabalho do pedagogo novos postos de trabalho. Sua função, antes restrita à sala de aula ou ao trabalho de supervisão, orientação e administração escolar, encampa novos contextos, tais como a pesquisa, a pedagogia empresarial, hospitalar (esta última que inclusive hoje já possui legislação que regulamenta a profissão), a Psicopedagogia, o educador social, o coordenador da educação para o trânsito, dentre outros.

Porém, o currículo proposto a partir de 2013, e apesar de em sua configuração manter o espaço não escolar como um dos campos de formação, manteve o foco na docência voltada para o espaço escolar da Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais).

A questão que se desdobra deste denominado *novo perfil* para a profissão do pedagogo, remete-nos ainda à reflexão sobre como esta nova formação no âmbito da dimensão técnica se integrará com a ética, estética, política e a prática cotidiana do fazer escolar. (RIOS, 2002).

Preocupam-nos, especialmente, as discussões no campo da ética, em vista que a mesma tem acontecido de forma *tímida* nos cursos de Pedagogia, escamoteada pelo discurso da transversalidade. Pouco se discute sobre a ética nas relações humanas estabelecidas, no ato de avaliar, na responsabilidade gestora, na prática didática, ou seja, faltam discernir o que significa ser ético no campo do *saber-fazer pedagógico*. Ou conforme elucida Macedo (2018) é a ética profissional componente curricular *oculto* no corpo dos diferentes PPCs de Pedagogia.

Identificamos ainda que as lacunas da formação proposta se encontram no despreparo docente para qualificar para os espaços não escolares. Espaços estes ainda em estado de formação no *locus* da própria ação profissional. Ou seja, ainda há poucos pedagogos nas empresas, nos hospitais, no trânsito etc. Fator somativo ao despreparo, o que provavelmente denota as escassas as pesquisas nos respectivos campos. Logo, a formação do pedagogo nestes espaços tem que se *fazer acontecer* por força da lei, porém desprovida de consistência teórico-prática.

Foram também estabelecidos cinco princípios formativos, que se configurariam em fundamentos básicos da formação profissional: a relação teoria e prática; a contextualização; a interdisciplinaridade; a democratização; a flexibilização e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Importante informar que, com base nesses princípios, o curso também se sustentaria em eixos formativos constituídos como conceitos foco da formação “os quais se caracterizam como componentes contínuos e transversais no currículo que queremos desenvolver” (PPCP, 2013, p.52), sendo estes: “1) a educação como prática social, histórica e cultural; 2) a pesquisa e as práticas pedagógicas nos diferentes espaços educacionais”. (p.52).

Atualmente, o curso se encontra em processo de revalidação pelo Conselho Estadual do Rio Grande do Norte (CEE), o que projetou o reavivamento de novas discussões em torno da avaliação curricular do PPCP. Afinal, o projeto seria mais uma vez reestruturado ou atualizado?

As discussões movidas pelo NDE do curso se mantiveram acessas na direção de que a avaliação curricular caminhasse na perspectiva de *atualização*, visto que uma reestruturação exigiria discussões necessárias com os demais cursos de Pedagogia da UERN, além de questões que foram trazidas pela Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e que entraram em dissonância com as atuais Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia de 2006. Para melhor entendimento, vejamos o quadro comparativo entre as respectivas diretrizes:

**Quadro 01** – Comparativo entre as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (2015)

Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (2015)
<b>Ponto comum:</b> Os cursos de que trata o <i>caput</i> terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:	
<b>Pontos divergentes</b>	
- 2.800 (duas mil e oitocentas) horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades <u>práticas de diferente natureza</u> , participação em grupos cooperativos de estudos (grifos nossos);	- Pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos (Núcleo de estudos de formação geral e de (Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional), conforme o projeto de curso da instituição;
- Horas de prática não definidas. Pressuposto sua inclusão no campo referente às 2.800 horas dedicadas às atividades formativas;	- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;



- 300 (trezentas) horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;	- 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- 100 (cem) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.	- 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

**Fonte:** Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (2015).

Logo, esses foram ajustes se fizeram necessários, já que o Departamento de Educação do curso de Pedagogia do CAMEAM, preferiu levar em conta a legislação mais atual. Muitos pontos tiveram que ser reformulados, terminando o processo de avaliação curricular por se configurar em *reestruturação*, já que cambiou a carga horária total, apesar de nesse momento, a congregação departamental optar para que os ementários não fossem revisados.

Outro ponto relevante foram as discussões diante do que se denomina *curricularização* da extensão. Sobre essa questão, é importante esclarecer que *curricularizar* significa, transformar a extensão em componente curricular de ensino, ou unidade curricular de extensão (UCE). De forma prática isso significa que, um projeto ou programa de extensão proposto terá de necessariamente ofertar UCEs, sendo estas de no mínimo 30 horas-aula cada, isso de acordo com a Resolução nº 25, de 21 de junho de 2017 (UERN, 2017). As atividades de extensão passarão no primeiro semestre de 2020 a ser obrigatórias para os estudantes e a corresponder à no mínimo, 10% da carga horária total do curso, sendo ainda terão de ser ofertadas no mínimo, duas UCEs por curso. (UERN, 2017). Esse novo arranjo curricular provocou grandes diálogos, mas especialmente, foram suscitados muitos questionamentos, ainda em curso, especialmente no quesito operacionalização.

Finalmente, percebemos que a avaliação curricular é um processo em constante movimento e ação. Ela deve materializar os anseios, desejos e as práticas validadas pelas pessoas no âmbito da comunidade educacional. Entretanto, m

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos no decorrer do trabalho que a crise da profissão do pedagogo é histórica. *Ser 'pedagogo' ou Ser 'pedagogo', eis a questão*. A história brevemente revelada nos remete a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

pensar se a função do pedagogo está em crise, ou se *estar em crise* sempre fez parte de caminhada deste profissional. Afinal, a profissão de pedagogo desde que surgiu, esteve literalmente ligada à dinâmica de cada sociedade e de cada tempo, exigindo constantes movimentos no sentido de reconfigurar sua imagem.

Caminhamos numa profissão cuja área de estudos ainda tenta consolidar-se como *ciência da educação*. São tantos os *tentáculos* deste polvo *Pedagogia*, que o *perfil do pedagogo* não deixa de transparecer que ainda não superou a crise de identidade. Ou como já questionamos, a crise de identidade do pedagogo é mesmo para ser superada? Ou esta crise significa movimento constante em prol do aperfeiçoamento desta profissão? Fatos e dados, a identidade do pedagogo neste momento histórico ainda se encontra multifacetada: docência, gestão, especialização, espaços não escolares.

Hoje a escola deixou de ser o espaço exclusivo do ser, do estar e do fazer-se pedagogo. Preocupa-nos esta extensão, derivada, dentre outros fatores, de um desemprego estrutural e ainda das necessidades naturais advindas da complexidade e demandas da nova sociedade que se constituiu a partir do final do século XX e que impôs a flexibilização do trabalho em suas diferentes instâncias.

A formação do pedagogo já possui pontes construídas em rumo a novos *fazer*s, visão esta que precisará ser encampada nos projetos pedagógicos de curso, para que eles se aproximem de uma formação *de e para o humano*. Admitimos que é coerente formar para estes, outros e novos espaços, mas preocupa-nos particularmente a escola. O ensino, propriamente dito. A sala de aula. Haveria *fuga* dos profissionais da Pedagogia deste campo específico, o ensino? Isso justificaria a crescente procura por novos espaços? Não seria essa uma forma de ratificar o senso comum no entorno do imaginário coletivo diante da função social do pedagogo, assinalada no início deste trabalho?

Por outro lado, a formação tradicional do pedagogo, voltada exclusivamente para a docência, não *deu conta* de transformar o espaço escolar. De fazer a diferença, de criar modelos de ensino que realmente provocassem construções de aprendizagens significativas.

Avaliar projetos de curso significa ter a consciência desse fazer, ou seja, que se está a reconfigurar gerações humanas, sociedades. E nesse sentido, nos parece que é preciso refletir sobre a formação do pedagogo nas diferentes instâncias em que ela se produz e reproduz. Em outros termos, como pensar formação profissional para a escola básica de modo a alavancar aprendizagem significativa nesse espaço escolar e ao mesmo tempo, criar um currículo que possibilite que o pedagogo ingresse nos espaços não escolares de forma a estar apto a superar

desafios que se associam também às discussões atuais na escola, tais como a inclusão social, a violência, a segurança pública, os recursos financeiros, a vontade política, dentre outras?

Entretanto, arriscamos em afirmar que essa formação terá de prever que esse pedagogo seja aquele que, independente da realidade física profissional (espaços escolares e não escolares) em que se encontre, seja sempre um (re) inventor de possibilidades, estratégias e instrumentos didáticos significativos no encontro do projetar-se na produção e construção de conhecimentos, hábitos, atitudes, comportamentos que venham a forjar uma nova sociedade: mais ética, inclusiva, justa e de contexto realmente humanizado. Talvez seja esta a identidade que realmente reúne, irmana e une todos os pedagogos espalhados pela urbe em todos os tempos e todas as discussões.

Finalmente, a história da Pedagogia se reescreve no hoje e se materializa na avaliação curricular.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Edição de Giovanni Reale. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BRASIL. **Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (CNE/CP), [2006]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 10 de ago. 2012.

BRASIL. **Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (CNE/CP), [2015]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. **Dá organização à Faculdade Nacional Filosofia**. Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, v.003, p. 50, 31dez. 1939. Seção 1. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=6444>>Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Decreto- Lei n. 3.254, de 7 de agosto de 2000. **Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, e dá outras providências**. Brasília, 2000. Mimeografado.

BRASIL. Decreto- Lei n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.** Brasília, 1999. Mimeografado.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal.** Disponível em: [http://www.finep.gov.br/legislacao/decreto\\_3801\\_20\\_04\\_2001.asp](http://www.finep.gov.br/legislacao/decreto_3801_20_04_2001.asp). Acesso em: 06 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei 4.024. de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em 10 de ago. 2019.

BRASIL. Parecer n. 251/62. **Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia.** Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, n. 11, pp. 59-65, 1963.

BRASIL. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. **Estudos pedagógicos superiores.** Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, n. 100, pp. 101-17, 1969.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** 2.ed. Campinas: Papyrus, 1996.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GUBA, Egon G. (ed). **The Paradigm Dialog.** Newbury Park, California. Sage Publications, 1990.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Y. S. Fourth generation evaluation. Newbury Park, CA: Sage, 1989.

FERNANDES, Margarida R. A Mudança de Paradigma na Avaliação Educacional. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 9, 1998, p. 7-32. Disponível em: <http://fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC9/9-1.pdf> Acesso em: 12 ago. 2019.

FREITAS, Maria Ester de. **Cultura Organizacional: identidade, sedução e carisma?.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. **Práticas Avaliativas na Educação de Jovens e Adultos em Escolas da Rede Pública de Fortaleza-CE: fator de inclusão escolar?** Fortaleza, CE. 2008. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará (UFC), 2008.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. **A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira. Um estudo de caso.** Lisboa, Portugal. 2018. Tese doutoral (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEL), 2018.

**Projeto pedagógico do Curso de Pedagogia do CAMEAM.** Pau dos Ferros: UERN, 2011.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender para Ensinar**. São Paulo: Cortez, 2002.

UERN (RIO GRANDE DO NORTE). **Resolução nº 25, de 21 de junho de 2017**. Regulamenta a curricularização das atividades de extensão nos cursos de graduação no âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mossoró: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), 2017a. Disponível em: [http://www.uern.br/controladepaginas/documentos-legislacao-extensao/arquivos/0067resolucao\\_n0\\_2017\\_25\\_consepe\\_regulamenta\\_a\\_curricularizacao\\_das\\_atividades\\_de\\_extensao\\_nos\\_cursos\\_de\\_graduacao\\_no\\_ambito\\_da\\_uern.pdf](http://www.uern.br/controladepaginas/documentos-legislacao-extensao/arquivos/0067resolucao_n0_2017_25_consepe_regulamenta_a_curricularizacao_das_atividades_de_extensao_nos_cursos_de_graduacao_no_ambito_da_uern.pdf) Acesso em: 14 mar.2019.

SCRIVEN, M. Goal-Free Evaluation. *In*: HOUSE, E.R. (ed.) **Scholl Evaluation-The Politics and Process**. Berkeley, Califórnia, McCutchan Publishing Corporation, 1973.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.