

O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO*

*Tancredo Lobo – Mestrando em Educação – FAGED – UFC ***

A educação escolar, historicamente, tem sido alvo de desprestígio social, embora muitos, no discurso, reconheçam que essa é uma atividade importante para a sociedade. Os setores localizados nos extremos sociais são os que mais desqualificam a escolarização, ou seja, os mais ricos por não necessitarem materialmente dos bens do sistema escolar; e os mais pobres por não alcançarem mais a dimensão possível de superação de parte de sua miséria pelo acesso à escola.

As licenciaturas em geral, e a Pedagogia, particularmente, são diretamente afetadas por esse preconceito social, especialmente verificado pela valorização de outras áreas de conhecimento, quer sejam as tradicionais e culturalmente prestigiadas ou as modernamente ligadas às tecnologias, em detrimento dos campos relacionados à formação de professores e outros profissionais em educação.

Contraditoriamente, cresce, estatisticamente, a matrícula nos diversos segmentos do sistema educacional, aumenta a procura no vestibular pelos cursos de Pedagogia, abrem-se novos cursos em instituições privadas, mas é como se esse fenômeno se desse numa expansão amorfa, sem sentido.

Apenas dessa ligeira constatação, fica-se evidente que há uma necessidade de estudo sistemático desse campo de conhecimento para tentar compreender o emaranhado de determinantes que se enroscam para formar tão controverso contexto em que transitam a formação de professores e educadores em geral, especialmente seus currículos.

Há uma necessidade premente de verificação científica que, teórica e empiricamente, possa dar conta de entender, explicar e apresentar alguma alternativa de (re)valorização da educação escolar e de seus profissionais, socialmente, bem como por eles próprios, desprestigiados.

Problematizando a identidade do pedagogo

O problema central neste texto, embora vasto, porque lida com categorias subjetivas como identidade, auto-conceito, profissionalização, etc, pode ser delimitado na tentativa de torná-lo mais claro quando formalizo a pergunta básica: QUAL O LUGAR QUE OCUPA O CURRÍCULO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA URCA ?

O problema é um conjunto de atitudes e comportamentos que chamo de “fraca identidade” em relação à “pedagogia”, que eu caracterizo como: descompromisso dos envolvidos com o curso no que refere à efetivação do que está prescrito na dimensão formal do currículo e o assumir-se como um trabalhador em educação.

Onde poderia iniciar o problema? Tenho observado que desde a escolha do aluno em se inscrever no vestibular e resolver fazer o curso de Pedagogia.

No primeiro dia de aula, quando eu pergunto: Por que você escolheu fazer o curso de Pedagogia ? Ele responde: *“Não, na realidade, eu gostaria de fazer Direito, Economia ou Enfermagem, mas é muito difícil passar ... então, estou aqui”*. E essa postura, geralmente, perdura ao longo do curso, comprometendo todo o trabalho de construção identitário do futuro profissional.

Quando ele termina o curso vai trabalhar em atividades alheias ao investimento que se fez e feito pelo Estado, por exemplo: no balcão de uma loja, vendedor informal, ou cuidando de negócios familiares que já haviam antes de fazer o curso, etc.

Esse é o principal incômodo.

Então, inevitavelmente surgem as questões:

1. Por que existe uma fraca identidade profissional na formação do pedagogo que se reflete nas pessoas envolvidas com o curso de Pedagogia ?
2. Como o currículo está colaborando para a constituição da identidade do pedagogo ?

Eles participam de um curso de formação socialmente desprestigiado e acabam por incorporar esse preconceito. Some-se a isso que se vive um momento de redefinições das áreas relacionadas à licenciatura, desde 1996 com a LDB e a criação dos cursos “Normal Superior” e as atribuições

profissionais do pedagogo previstas nas diretrizes curriculares nacional para a formação do profissionais para a educação básica. Por falta de informações consistentes, recentemente, vários foram os alunos que abandonaram o curso, pois não se sabia ao certo o novo perfil da formação e as habilidades que daí resultavam. Hoje, eles reconhecem que têm uma formação no que refere aos fundamentos teóricos e metodológicos distanciados da realidade social, a ponto de pouco usarem o que estudaram na graduação na sua atividade docente, embora prescreva diferente.

Interessante notar que o currículo formal ou prescritivo fala-nos em uma formação dialética, consciente, transformadora, etc, o que efetivamente não se caracteriza no dia-a-dia, na informalidade, nos fóruns de tomada de decisão ou outras instâncias onde se manifestam mais fortemente a ideologia, a ação e a cultura. No discurso formalmente pronto e acabado aparecem indicativos, como:

- * visão critico-dialética da educação evidenciando seus determinantes político-sociais e econômicos;
- * formação do educador globalista/pesquisador, que proporcione uma leitura e compreensão da realidade educacional da região na sua relação com os contextos sociais, nacionais e internacionais;
- * visão dialética da cultura, meio ambiente e do conhecimento, entendida nas suas especificidades sociais e históricas;
- * intencionalidade de capacitar profissional com visão politico-pedagógica, formando educadores capazes de intervir no desenvolvimento educacional. Esse profissional não se restringiria a um mero "repassador" de conhecimentos e conceitos acabados. Teria de assumir atitude de busca, de descoberta da dimensão científica da educação, que introduziria a procedimentos capazes de assegurar resultados que implicassem em avanço para o desenvolvimento do aluno.

Entretanto, a cultura que daria movimento ao currículo, tem sido apenas trabalhada nos moldes reprodutivistas nos espaços ocultos do currículo, a ponto da seleção de saberes dessa cultura ser feita de forma espontaneísta e desinteressada, deixando de contemplar a evolução da produção cultural do cotidiano e incorporar essa dinâmica na vivência curricular. A cultura vivida no currículo é estranha à realidade social local.

Essa situação gera uma estagnação cultural que influencia diretamente a atitude perante a própria formação verificada no conjunto do discurso (verbal ou não verbal) que acaba por reproduzir a “fala” das elites. Não se faz perceber nesse discurso a introjeção e manifestação de todas as teorias, leituras, experiências, relações que tiveram durante a ação do currículo, especialmente se pensarmos no caráter transformador que se propõe exercer.

Tal característica do isolamento teoria – prática prepara ambiente favorável onde se faz sobrepôr a linguagem do senso comum, especialmente evitada de desqualificação com as áreas educacionais, encontrando respaldo no âmbito na formação do pedagogo, que manifesta nos seus agentes um sentimento de incapacidade, medo e omissão à participação crítica e consciente.

Mesmo compreendo que o currículo é um “espaço” de construção, desconstrução e reconstrução de identidades, como funcionasse como uma arena onde se debatem idéias e práticas que acabam refletindo-se na estruturação de identidades sempre em metamorfose (CIAMPA), o que permanece como problema é: qual identidade esse currículo está ajudando a construir?

O currículo está servindo à construção de uma identidade débil, dependente e mantenedora do *status quo* ou serve para gerar pessoas com identidades co-dependentes, enraizadas e, ao mesmo tempo, fluidas ?

O currículo mantém um largo espaço entre o seu aspecto prescritivo e sua efetivação em sala de aula, nas reuniões formais do departamento, na organização de professores e alunos, nos corredores, enfim ?

Assim, o currículo - como ponto nodal da problemática - é entendido como o próprio movimento institucional, representado pelo confronto cultural, das visões de mundo, dos valores, dos interesses e das posturas teóricas e práticas que vêm se formando na cotidianidade, assumindo características de uma política cultural. Portanto, sua organização não está isenta do processo de construção social, considerando-se a teorização educacional crítica, as diversidades culturais, o mundo do trabalho e o contexto sócio-político e econômico onde as instituições educacionais estão situadas. Ele deve ser um espaço de produção cultural, histórica, política e social.

A interrogação faz sentido porque não existe necessariamente uma "falta de identidade", mas qual identidade!

Pela minha observação cotidiana, em sala de aula, nas instâncias decisórias e nos "espaços" informais, tenho percebido uma identidade enfraquecida, que assim caracterizo como a ausência de um sentimento de pertença e a falta de um comprometimento com o fortalecimento desse sentimento identitário.

Existe no senso comum, bem como nos cursos de bacharelado, que o curso de Pedagogia é "fácil", "só tem brincadeiras", é "composto só de mulheres", etc, e, não tem utilidade prática para a sociedade dominada pela tecnologia. Aqui, acrescento mais um elemento dessa desqualificação: as áreas de conhecimento em Educação são uma ameaça, a depender de como se trabalha - pela alienação ou emancipação - são um perigo ao *status quo* - não contando com o necessário incentivo dos órgãos governamentais, assumidamente voltados à produção capitalista, econômica e ideologicamente.

Uma constatação que faço, desde quando interrogo sobre a identidade, é sobre a presença marcadamente poderosa como a cultura e ideologia dominantes estão presentes, na formação do educador a partir da efetividade do currículo, confirmando a separatividade entre áreas de prestígio e as sem tanta utilidade, pois, ser professor hoje, às vezes, virou motivo de piada. A instituição escolar não foi capaz de oferecer a tão sonhada ascensão social prometida como redentora e a formação, em seu caráter mais estrutural - o currículo - não é capaz de propiciar uma leitura crítica e transformadora do mundo.

Para uma formação tradicional, que facilmente se observa no curso em caso, tem-se um profissional que recorre freqüentemente aos métodos ortodoxos e autoritários de condução das situações de aprendizagem. Às vezes, chegam até a falar em abordagens progressistas em educação, mas continuam funcionando na ideologia que está arraigada, desde há muito. A práxis, ou seja, a relação teoria e prática fica prejudicada por conta dessa incoerência entre a atitude discursiva e ação cotidiana.

Referindo-me a essa relação teoria-prática, como dinâmica implicada para a formação do educador, quero discutir duas visões antagônicas:

- Uma relação dissociativa de características positivista da realidade, onde prevalece uma tendência à ênfase teórica; ou, separadamente, centrada na racionalidade tecnológica, justificando-se com uma certa neutralidade científica, que advoga a eficácia e a produtividade. Nessa visão, o currículo, e suas disciplinas instrumentais são encaradas, como aplicação das disciplinas teóricas.
- Outra visão de unidade da relação teórico-prática tomam-nas como componentes de um núcleo articulador, isto é, superando a tendência de considerar a prática educacional como sendo separada das teorias pedagógicas. A teoria é revigorada e deixa de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos, sistematizados a *priori*, passando a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional, a qual busca responder através da orientação metodológica. A teoria é orientadora de uma ação (prática) que permite mudar o existente e reorientar a teoria, criando uma espiral dialética auto-organizativa.

As interrogações emergem, enquanto vou revolvendo o campo especulativo do problema:

- * Como é encarada a teoria ? Como um conjunto de verdades absolutas universais ?
- * Como é percebida a prática ? Há um predomínio do praticismo ? As práticas são desvinculadas das teorias ?
- * Como está estruturado o currículo? Foi superada a divisão entre disciplinas teóricas e instrumentais? Que atividades extra-disciplinares ocorrem mais freqüentemente?
- * O projeto político-pedagógico do curso está voltado para que tipo de formação profissional? As práticas cotidianas são coerentes com o projeto ?
- * Existe uma concepção hegemônica ou diferentes concepções da identidade do curso e do educador?
- * As análises são contextualizadas ou universalistas?
- * Como se dá o reconhecimento da realidade ?
- * Quanto há de discrepância entre currículo formal e currículo oculto ?

Enquanto o currículo explícito fala em formação do educador generalista, crítico, dialético, "agente transformador", no currículo oculto as relações são autoritárias e formais, cabendo interrogar: qual é mesmo a visão de mundo, de

homem e de educação que permeia esse campo curricular através de seus conteúdos, das escolhas metodológicas, dos modelos de avaliação, etc?

Sobre a importância dos conteúdos que configuram o currículo informal, FREIRE relembra de sua infância, advertindo que

"é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino de conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber". (FREIRE, 1998,p.48)

Se a estrutura curricular comporta a temática do ensino, pesquisa e extensão, além da área de atuação do profissional, é imprescindível verificar como se dá a interação da integralização das disciplinas e programas, juntamente com as atividades extra-sala-de-aula e os modelos de avaliação adotados, quer institucional, por exemplo, o exame nacional de curso do MEC, quer do processo ensino-aprendizagem. Some-se a essa necessidade, o suporte de recursos de apoio: biblioteca, laboratório, etc.

Enfim, como se dá a transmissão da cultura de prestígio e o que os alunos esperam aprender dos saberes e métodos que os tornem profissionais educadores, e seres humanos com um profundo e desenvolvido sentimento de pertença a uma determinada comunidade, ou seja, uma identidade profissional.

Identidade aqui é entendida como um conjunto de significados autoconstruídos, evidentemente de modo interdependente com o contexto social, que difere do conceito de papel social mais relacionado com o desempenho de funções.

O pedagogo tem fraca identidade; uma identidade que se sente incapaz; às vezes, uma identidade arrogante; há uma confusão entre o senso comum e a ciência; prevalece uma identidade conservadora ideológica e culturalmente influenciada. A cultura prevalescente prima pelo consumo (inclusive escolar), o individualismo, a relação transmissão-assimilação como método de aprendizagem, pela visão tradicional de análise da realidade. A ideologia de que é incapaz para promover as transformações, conservadora em relação à participação política, preconceituosa em relação às diferenças, com forte sentido religioso embasado no cristianismo, uma visão de que o mundo está em ordem e acabado nada mais podendo ser feito.

Eis o problema: real, empiricamente observável, mas teoricamente verificável, pois capaz de se equacionar cientificamente a partir de queixas efetivas, dos discursos manifestos ou não, observações empíricas dessas insatisfações, possível de se comparar com parâmetros outros tidos como desejáveis, ou seja, longe de ser um problema metafísico ou irreal, que esteja apenas no âmbito da subjetividade, mostra-se efetivo e passível de ser resolvido.

Suporte teórico: estudos curriculares sobre identidade profissional

A base conceitual e teórica que suporta uma discussão desta natureza entende o currículo como uma teia de relações, ou seja, tenho uma concepção de que currículo está para além de uma grade de disciplinas e seus programas, envolvendo todas as atividades formais e informais que possam acontecer no curso de Pedagogia.

Assim, pode existir uma distância entre o que prescreve o currículo no seu aspecto formal e o que efetivamente ocorre nos corredores, nas salas de aula, nas reuniões departamentais, na colocação dos profissionais formados no mercado de trabalho, etc.

O currículo assume um importante papel como elemento constituinte da identidade profissional do sujeito. É um importante espaço para a produção de sujeitos “auto-governáveis”, no dizer de SILVA (1996).

O currículo, também metamorfose, guarda-se em duas grandes dimensões: explícito, onde se pode verificar atuando as disciplinas, a prescrição de *modus vivendi*, a normatização, a expressão da política oficial, etc; e a face oculta, onde se percebe e sente com força o disciplinamento, as relações de poder, a resistência à mudança ou à conservação, as aprendizagens periféricas às matérias, a força da ideologia e da cultura presentes no uso da linguagem.

Por causa da valorização que a teoria crítica de currículo e a nova sociologia da educação empresta à linguagem e ao discurso, considero-o um importante aporte teórico, pois como diz APPLE:

“A linguagem supostamente neutra de uma instituição, ainda que se baseie em dados altamente especulativos e possa ser aplicada sem ser realmente adequada, fornece uma estrutura que legitima o controle de importantes aspectos do comportamento de um indivíduo ou de um grupo”(APPLE, 1982,p.214).

Se penso uma identidade socialmente construída e relacionada diretamente com o paradigma curricular adotado, é inegável a contribuição de APPLE quando sentencia:

“Se temos de ser honestos com nós mesmos, devemos reconhecer que a área do currículo tem suas origens no terreno do controle social, seu paradigma intelectual tomou forma pela primeira vez no início deste século [passado] e tornou-se um conjunto identificável de procedimentos para seleção e organização do conhecimento escolar” (APPLE,op.cit.,p.75).

Esta discussão adota como um de seus pressupostos o currículo como um instrumento educacional dotado de uma ideologia, que se manifesta pelo conjunto de comportamentos e atitudes dos indivíduos que o experimentam. Por isso, os conhecimentos da teoria curricular podem ajudar a vislumbrar as relações entre o trabalho com os conhecimentos, que posso verificar no aspecto formal do currículo de pedagogia, fazendo o nexos com o impacto que estes causam no indivíduo e como ajudam a compor sua subjetividade. Mesmo tendo que pensar essa relação ao inverso, ou seja, em primeiro lugar são definidas as características da subjetividade, para em seguida serem selecionados os conteúdos que podem ajudar a construir aquela subjetividade determinada.

Com a superação dos conceitos tradicionais, a teoria crítica em currículo assume a preocupação com essa importante área de pesquisa educacional. Entretanto, não basta a crítica e a resistência a qualquer que seja o modelo. Faz-se necessário ir além e compreender o multiculturalismo, pois

“os educadores do próximo século não poderão ignorar as duras questões que as escolas terão de enfrentar, referentes a multiculturalismo, raça, poder, identidade, significado, ética e trabalho.... a formação do docente multicultural deve implicar não o desenvolvimento de uma aceitação irrestrita de diferentes manifestações culturais, mas, sim, a aprendizagem das habilidades necessárias a promoção de um diálogo que forneça uma dinâmica de crítica e autocrítica ” (MOREIRA, 1999,p.86).

Essa formação docente lida diretamente com a constituição de sujeitos socialmente determinados. Mas, a teoria de currículo pode ajudar na explicação (ou, em pior hipótese, na justificação) da melhor forma de produzir esses sujeitos, estabelecendo as relações entre o conhecimento selecionado e o indivíduo. Assim, necessário se faz dominar a teoria para entender o currículo produtivo que se faz por determinações políticas, históricas e na relação social entre as pessoas, conseqüentemente, envolvidas aí as relações de poder.

Sobre o uso das Teorias pós-críticas, Silva adverte:

"As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido" (SILVA, 1999a, p. 148).

Esses aspectos de consumo e produção em currículo são tratados isoladamente por causa da especificidade de cada um. Por exemplo: ao aspecto consumo é dispensado mais tempo de estudo, maiores preocupações e conhecimentos são gerados, tentando entender como os sujeitos "consumidores" são influenciados pelo currículo. Entretanto, a aspecto da produção de currículo é secundarizada, pois deve lidar diretamente com pontos centrais do campo educacional como seleção, política e ideologia que dão o formato curricular.

Sobre essa via de mão-dupla entre produção e consumo, SILVA (1996) é enfático, afirmando que *"o currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós"*.

Esta abordagem do fenômeno "currículo" me fornece subsídios para compreender o "objeto" dessa pesquisa, principalmente porque a utilizarei como uma ciência de interconexões, ou seja, as ações de desenvolvemos em currículo e os efeitos curriculares dessas ações. A busca de signos relevantes, quer formalmente divulgados ou ocultamente comunicados, necessita apoiar-se nessas duas concepções complementares, ou seja, a crítica (que esforça-se mais sobre as ações) e a pós-crítica (que preocupa-se com o vai-e-vém dessa produção), ambas olhando o currículo como um dado cultural. Para reforçar este argumento, Silva esclarece que:

"Embora a cultura possa ser muitas outras coisas (modo de vida, prática material etc.), ela é, também, e fundamentalmente, prática de significado. A cultura é feita, nessa perspectiva, de formas de compreender o mundo social, de torná-lo inteligível . " (SILVA, 1999b,p. 17).

Entretanto, lembrando Marx, só compreender não basta, há que se transformar o mundo. Possível esse feito, quando o sujeito tomar consciência das dimensões ideológicas e estruturais das práticas sociais existentes, podendo ser-lhes atribuídos seus significados de determinantes, sociais, políticos e econômicos na sociedade maior.

A concepção de currículo como cultura que envolve todas as atividades presentes no contexto escolar serve de suporte como uma teoria, ou melhor dizendo, como adverte Tomaz Tadeu *in* "Documentos de Identidade", como um discurso que não se distancia da realidade, ou seja, quando fala da realidade está concomitantemente desconstruindo e reconstruindo-a. Assim, expressa o processo de constituição do indivíduo como sujeito e seu posicionamento social, bem como válido também para o discurso institucional.

Esse discurso como uma narrativa tem algumas características particulares do modo como se estrutura, se formal ou oculto; qual o conhecimento a ser tido como legítimo, evidentemente excluindo aqueles que são considerados ilegítimos; quais as formas de organização social tidas como desejáveis; que grupos são privilegiados, incluindo aqui, quais as ocupações são valorizadas socialmente.

Portanto, o currículo como narrativa conta estórias sobre hegemonias, mas também experiências de resistências e desconstrução das estruturas estabelecidas. É complexo, pois é entrelaçado por outras narrativas pessoais e sociais, tramando uma teia onde estão, explicitamente seus pontos de dominação, e não tão obviamente assim, suas tramas que propiciam a sua própria desconstrução, as contradições, os paradoxos. As teorias críticas apoiadas noutras narrativas econômicas, políticas e sociais são capazes de tornar explícito o que sempre esteve oculto para poder ser compreendido melhor.

O currículo tem a característica de uma micropolítica. No caso em estudo, uma micropolítica que não deixa de estar vinculada à macropolítica educacional, mas que, por ser uma cultura interdependente, traz consigo suas idiossincrasias, mas carrega as marcas do movimento social. Faço uma clara opção pela concepção de currículo que o entende como um conjunto de ações e relações que se estabelecem na instituição escolar, para que aqueles que têm acesso a esse patrimônio cultural sintam-se sujeitos da transformação social.

Com base em Moreira e Silva, que compreendem o currículo como um constructo social, eu acredito que:

"Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro, de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação".
(MOREIRA e SILVA, 1999, p.07/08)

Infelizmente, a realidade está mais fiel à concepção racionalista de Ralph Tyler, revelando aspectos gritantes de uma formação acrítica, caracterizada por um currículo fragmentado, sem articulação nem unidade, sem relação com a realidade, especialmente a regional. O cotidiano curricular repousa sobre o já conhecido, reproduzindo desordenadamente a especificidade disciplinar e suporte político e filosófico de cada professor isoladamente.

A partir dessas constatações, acredito que aprofunda-se o fosso entre o currículo formal e o oculto. Não é demais afirmar que, quando da formação de educadores, não se é levado a trabalhar em situações como compreensão e análise crítica da realidade, bem como a construção de uma contra-hegemonia ideológica e cultural, e, dificilmente pode-se entender a essência dos fenômenos paradoxais relacionados à educação.

Portanto, um currículo que propicia ao indivíduo (idealizado) apenas o acesso a experiências cognitivas com forte embasamento ideológico de manutenção da cultura vigente, por assim dizer, meramente informativa, dificilmente gerará uma atitude questionadora, que possibilite mergulhos críticos na realidade mais complexa. Essa superficialidade não possibilita a aquisição de competências, entendidas como habilidades para além do simples alocamento dos conhecimentos, reduzindo-se ao comportamento reprodutivista de acomodação.

Evidentemente, o currículo deve proporcionar o acesso ao conhecimento formal, pois a utilização de habilidades intelectuais implica na apropriação dos saberes universais, que, no mínimo, permite ao indivíduo ter uma visão menos mística do cotidiano.

No entanto, somente esses conteúdos não bastam para a preparação do educador. Seria reduzir por demais as possibilidades educacionais.

Os conteúdos ministrados, carregados de contradição e improvisação, tornam-se imperceptíveis aos docentes, que sentem o problema de forma difusa em várias facetas, porém não conseguem compreendê-lo nem analisá-lo ou explicá-lo, vez que isso implicaria um certo equilíbrio no cerne da ação pedagógica, especialmente na transação entre currículo formal e oculto. Esta constatação reafirma o caráter reprodutivista da desordem para manter a ordem, ou seja, numa sociedade dividida em classes como esta, o extrato dominante tem necessidade dessa desarticulação, desta fragmentação disciplinar, desse individualismo humano, para mais facilmente controlar. A cumplicidade dos sujeitados com a classe dominante ocorre como algo natural, alienadamente seguindo seu curso.

É assim que se configura o tipo de reprodução paradoxal da ordem pela desordem, onde apenas os dominantes se beneficiam.

Necessário se faz a construção de competências técnicas. No entanto, antes de *o que fazer e o como fazer*, prioritariamente deve-se desenvolver a consciência política, sabendo a quem tem servido, quem se beneficia com sua prática, enfim docentes que busquem uma visão de totalidade do currículo, e alunos que entendam-se como sujeitos nessa dinâmica social que a escola propicia, colocando-se esta como instância fundamental, juntamente com

outras, instituições, onde se podem operar transformações atitudinais e da realidade socio-histórica.

O momento é por demais importante, pois o curso de Pedagogia, assim como as outras licenciaturas, encontram-se em crise (denúncia justa feita em todos os fóruns de educadores contra o projeto neoliberal de desestímulo às licenciaturas e à Pedagogia em favor das áreas tecnológicas). Ademais, argumenta-se que a profissão da Pedagogia, está afastada do que socialmente se convencionou como profissão ideal (código de Ética, formação consolidada, reconhecimento social, identificação profissional), cuja competência apresenta falhas, não dispõe de autonomia, não tem controle e o reconhecimento social é bastante precário. Diante disto, para mim, é urgente tornar claro que o que há de realmente específico a ser trabalhado na formação do educador é a consciência identitária de sujeito ativo no processo de desenvolvimento social brasileiro. Intuitivamente, acho que essa tão propalada especificidade que reclamam os racionalistas, pode ser o currículo.

Então, se há necessidade de muita identidade para se manter na crise e sair bem dela, e, com base nessas informações de ordem histórica e teórica, tenho a convicção de que o currículo de formação do educador estaria refletindo sobre o processo histórico, suas condições objetivas e de superestrutura que compõem justamente o que estou chamando de cotidiano. Por isso, sua força é tão significativa no discurso das pessoas que convivem com tal instrumento social a ponto de corroborar com a manutenção de uma estrutura identitária para a profissionalização.

Quando me refiro a identidade, estou partindo da idéia fundamental de que ela é uma construção interna dos conteúdos sociais e historicamente desenvolvidas, aliando, evidentemente, às características íntimas individuais. Refuto, com isso, o princípio de identidade da lógica bi-dimencional, segundo o qual uma coisa é idêntica a si mesma. Bem como não confundir “identidade” com o desempenho de papéis, ou somente isso, pois seu significado é autoconstruído alimentado pelas determinações sociais.

Na base do comportamento humano, em geral, está o modo como os próprios homens lidam com as inter-influências ambientais e, através dessas trocas, pessoalmente estruturam sua personalidade e identidade. Na gênese das atividades humanas mais sofisticadas, como a cognição e afetividade, por

exemplo, deve ser buscado o *modus operandi* com que se relaciona com a cultura.

Então, há que se trabalhar numa amplitude maior do conceito de identidade, para além do que comumente se chama "foro íntimo", envolvendo os aspectos socio-históricos, que evoluem em sucessivas crises de ordem económico-política e cultural. Assim também está acontecendo individualmente ou no âmbito de uma organização, que como o próprio nome diz, é um organismo, por isso experimenta aproximação, identificação e crise de identidade.

Do ponto de vista pessoal, a identidade de um homem é discernível na atitude mental ou moral em que, quando instigado, revela-se-lhe na capacidade de cuidar de si autonomamente. Nessas situações, existe uma voz íntima que lhe diz: "*Isto é o que realmente você é!*" A identidade, apesar de estar no íntimo do indivíduo, vincula-se ao carácter cultural das comunidades as quais ele se associa. Ocorrem dois movimentos complementares: um de carácter psicológico, onde o indivíduo faz um juízo pessoal; e outro social, onde ele acaba por atender as exigências da sociedade. Além disso, trata-se de processo dinâmico que está sempre mudando, quando o indivíduo vai buscando, sua diferenciação, principalmente enquanto ele vai ganhando mais consciência dessa dupla dimensão de construção de sua identidade. É um processo crescente - como diz Erikson(1976): "*da mãe à humanidade*".

Por analogia do desenvolvimento humano com o currículo, é impossível separar o desenvolvimento interno do grande movimento cultural do entorno, às vezes imprimindo uma transformação muito maior do que a que ocorre internamente à instituição educacional. Vejamos como Erikson se refere a essa interação íntimo/coletividade: "*De fato, toda a interação entre o psicológico e o social, entre o desenvolvimento e a história, para a qual a formação da identidade é de um significado prototípico, só pode ser conceptualizada como uma espécie de relatividade psicossocial*". (op. cit.,p.22)

Evidentemente, estou falando da construção da identidade dentro dos paradigmas da modernidade, que se denota impossível separar a educação, a concepção de sujeito e a própria idéia de subjetividade dos pressupostos das narrativas modernas, como a busca pelo progresso e o alinhamento moral e intelectual do homem aos cânones de prestígio da elite.

Esse sujeito moderno, que entra em crise ao definir sua própria identidade profissional, que, em síntese critica a si próprio, é claramente exposto por SILVA (1996, p.254), quando diz:

“O sujeito moderno é, talvez, a maior vítima das contestações e é aqui, provavelmente, que o projeto educacional moderno sofre seu maior abalo. Afinal, a possibilidade da educação e da pedagogia repousa precisamente no pressuposto da existência de um sujeito unitário e centrado e na finalidade da educação como a construção de sua ‘autonomia’, ‘independência’ e ‘emancipação’. Sem o sujeito moderno não há educação moderna”.

O currículo vivenciado pelos profissionais em formação, como percurso da construção moderna de si mesmos, está imobilizando a identidade numa indefinição de rumos, e nessa situação, a incapacidade para assumir-se como "Eu sou", revelando pormenorizadamente um elenco de estigmas de fora do curso de pedagogia, mas também gerados e alimentados por dentro de suas estruturas oficiais e subjetivas. O reflexo dessa situação de esmaecimento da identidade do pedagogo aparece no seu trabalho e na sua inserção social, que se faz, evidentemente, de forma pouco assertiva. Ademais, esse currículo que temos para a formação do pedagogo não consegue lidar com a complexidade dos processos sociais, incluindo aqui a educação, pois embasado no positivismo, tem a fragmentação como método, deixando de perceber a totalidade do mundo.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo, tradução Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho, São Paulo, Brasiliense, 1982

BERGER, Peter L. & LUCKMAN, Thomas A Construção Social da Realidade, 20ª edição, Petrópolis, Vozes, 2001

CIAMPA, Antonio da C. A estória do Severino e a história da Severina – um ensaio de psicologia social, São Paulo, Brasiliense, 2001

ERIKSON, Erik H. Identidade, Juventude e Crise, Tradução Álvaro Cabral, Rio de Janeiro, Zahar, 1976

FREIRE,

GADOTTI, Moacir. concepção Dialética da Educação. 6' ed., São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1988

GIROUX, Henri. Teoria Critica e Resistência em Educação. Tradução de Angela Maria B. Biaggio, Petrópolis, Vozes, 1986

GOFFMAN, Erving. Estigma. tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes, ed., Rio de Janeiro, Guanabara, 1988

LANE, Silvia T. M. O que é Psicologia Social, 15ª edição, Ed. Brailiense, são Paulo, 1989

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e Pedagogos, para quê?, São Paulo, Cortez, 1998

MARTINEAU, S. e GAUTHIER, C. Da Utilidade da Pesquisa Pedagógica para o Ensino. in Revista, Educação e Debate, FAGED, UFC, Ano 2 1, n~ 37, Fortaleza, 1999

MAIM Melvin H. & HELLM William A. Sistemas e Teorias em Psicologia. Tradução Álvaro Cabral, 2' ed., São Paulo, Cultrix, 1963

MARQUES, Mario O. Pedagogia: a ciência do educador, Ijuí, Unijuí editora, 1990

MOREIRA, Flávio A. e SILVA, Tomaz T. Currículo, Cultura e Sociedade. 3' ed., São Paulo, Cortez, 1999a

_____, Flávio A.(org). Currículo: Políticas e Práticas. Campinas, Papirus, 1999b

MORIN, José L. Elementos de Análise do Discurso, 21 ed., São Paulo, Contexto, 1990

PIMENTA, Selma G. (Coord.) Pedagogia, Ciência da educação, 2ª edição, São Paulo, Cortez, 1998

SCHULTZ, Duane P. & SCHULTZ, Sydney E. História da Psicologia Moderna. I l' ed., São Paulo, Cultrix, 2.000

SEVERINO, Antonio J. O Compromisso da Pós-graduação em educação com o conhecimento e com a prática na formação do professor. In: CASTRO, A. D. (e outro) Pensando a Pós-graduação em Educação, Piracicaba, UNESP, 1993

SILVA, Tomaz T. Identidades Terminais, Petrópolis, Vozes, 1996

_____, Tomaz T. Documento de Identidade Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autentica, 1999a

_____, Tomaz T. O Currículo como Fetiche A poética e a Política do Texto Curricular. Belo Horizonte, Autentica, 1999b

TYLER, Ralph W. Princípios Básicos de Currículo e Ensino. IV ed., Rio de Janeiro, Globo, 1949

* Excerto do Projeto de Pesquisa do Mestrado

** Mestrando em Educação na FACED-UFC