



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA
CONTEMPORANEIDADE: ANÁLISE DA PROPOSTA
PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA –
FACED/ UFAM-2008

Valciney Ramires Medeiros

MANAUS - AM
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VALCINEY RAMIRES MEDEIROS

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA
CONTEMPORANEIDADE: ANÁLISE DA PROPOSTA
PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA –
FACED/ UFAM-2008

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

MANAUS - AM
2013

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Medeiros, Valciney Ramires

M488f

Formação do pedagogo na contemporaneidade: análise da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia – FACED/ UFAM-2008. Manaus: UFAM, 2013.

108 f.: 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2013.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

1. Reestruturação Produtiva. 2. Proposta Pedagógica. 3. Formação de Professores. 4. Curso de Pedagogia. I. Mourão, Arminda Rachel Botelho II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

VALCINEY RAMIRES MEDEIROS

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA
CONTEMPORANEIDADE: ANÁLISE DA PROPOSTA
PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA –
FACED/ UFAM-2008

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão – Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Maria do Perpetuo Socorro Duarte Marques – Membro
Universidade Federal do Amazonas



Esta Pesquisa foi financiada com bolsa de estudo pelo Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas- FAPEAM.

DEDICATÓRIA

*A minha esposa Amanda e a minha filha
Alice pela compreensão da minha ausência e
por serem o motivo da minha persistência e
alegria.*

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas respostas às minhas orações e pelo conforto nos momentos difíceis.

A minha querida mãe pelo exemplo de humildade, persistência, honestidade e dedicação à família.

Aos meus irmãos pelo apoio e torcida pelo meu sucesso acadêmico e profissional.

A todos os amigos do Mestrado pelos momentos ímpar de discussões sobre assuntos de suma importância sobre a educação e por momentos de descontrações.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd pela dedicação e compromisso com a formação dos profissionais da educação.

As Professoras Dr.^a Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro e Dr.^a Maria do Perpétuo Socorro Duarte Marques pelas orientações e reflexões sobre minha pesquisa.

A minha amiga querida Cristiane e sua família pelo incentivo e encorajamento aos estudos e carinho demonstrado a minha família.

A minha orientadora, Professora Armanda Mourão, pelas orientações, encorajamento, confiança, persistência, paciência, compreensão, longanimidade e carinho. E por oportunizar a introdução ao mundo da pesquisa.

A Secretaria Municipal de Educação pela licença concedida por meio do Programa Qualifica, que possibilitou a dedicação aos estudos.

Ao Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas pela concessão de bolsa de estudo.

A todos, muitíssimo obrigado!

RESUMO

A formação de professores no Curso de Pedagogia FAGED/UFAM foi o objeto de estudo deste trabalho, tendo por foco a sua proposta pedagógica. Fez-se a contextualização da temática tendo como ponto de partida as transformações ocorridas no modo de produção capitalista e conseqüentemente as discussões desencadeadas acerca da formação do profissional da educação a partir da construção das novas diretrizes para o curso de pedagogia em âmbito nacional. Utilizando-se da técnica de Análise de Conteúdo, a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia –PPC da FAGED/UFAM (2008) foi analisada considerando os elementos selecionados a partir das categorias elencadas, que foram as seguintes: finalidade do Curso de Pedagogia, perfil do licenciado em Pedagogia, professor pesquisador e organização curricular do Curso de Pedagogia FAGED/UFAM. Tais categorias puderam demonstrar que os debates acerca da formação do educador foram contemplados no novo Projeto Político Pedagógico, mas que necessita avançar na relação teórico-prático, haja vista, a presença marcante do modo de pensar o processo educacional de forma fragmentada, oficializadas na organização curricular por disciplinas, muitas vezes sem relação entre si. O novo Projeto foi considerado nas análises como avanço e ao mesmo tempo um retrocesso teórico-metodológico, mostrando as contradições existentes no fazer pedagógico.

Palavras-Chave: Reestruturação produtiva, Proposta Pedagógica, Formação de Professores, Curso de Pedagogia

ABSTRACT

The teacher training in Pedagogy Course FACED / UFAM was the object of study of this work. Where you can make a contextualization of the subject having as starting point the changes occurring in the capitalist mode of production and consequently triggered discussions about the training of education professionals from the construction of the new guidelines for the pedagogy course nationwide. Utilizing the technique of content analysis, the Pedagogical Proposal of FACED / UFAM (2008) was analyzed considering selected elements from the categories listed, which were the following: Purpose of the pedagogy Course, Profile Degree in Pedagogy, teacher researcher and Curriculum Organization of the Pedagogy Course FACED / UFAM. Such categories can demonstrate that debates about teacher training were contemplated by the new political pedagogical project. But it needs to advance in theoretical and practical relation, considering, the strong presence of way of thinking the educational process in a fragmented form, formalized in curriculum organization by disciplines, often unrelated. The new project was considered in the analysis and advancement as both a theoretical setback, showing the contradictions in pedagogical practice.

Key-Words: Productive restructuring, Proposal Teaching, Teacher Training, Pedagogy Course.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

FACED –Faculdade de Educação

FORUNDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

LDBEN – Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPC – Proposta Pedagógica do Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1	
1 - REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E NA ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA DO CURSO DE PEDAGOGIA FAGED/UFAM-2008.....	16
1.1 – O mundo do trabalho taylorista/fordista: organização do trabalho escolar.....	16
1.2 – A crise do mundo do trabalho e a reestruturação produtiva.....	27
1.2.1 – A acumulação capitalista e reestruturação produtiva e seu impacto na educação.....	29
1.3 – A LDBEN de 1996 a partir da reestruturação produtiva: novas diretrizes curriculares para o curso de pedagogia.....	38
CAPÍTULO 2	
2 – O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA FAGED/UFAM 1995 NO ÂMBITO DAS DISCUSSÕES DAS DIRETRIZES NACIONAIS	48
2.1 - Projeto Político-Pedagógico: um norte para trabalho pedagógico.....	49
2.2 - Teorias curriculares: algumas reflexões.....	51
2.3 - O currículo de 1995 e a alteração de 1999 da FAGED/UFAM.....	56
2.4 - O contexto da Faculdade de Educação / UFAM (XIX SEMAPE)	59
CAPÍTULO 3	
3 - A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FAGED/UFAM E AS NOVAS EXIGÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO PARA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO CONTEXTO AMAZÔNICO.....	63
3.1 - Desafios à formação do professor/pedagogo	63
3.1.1 - Pedagogia como Ciência e as implicações na formação do educador	64
3.1.2 - Perspectivas para formação dos professores	66
3.2 - A formação do profissional da educação.....	71

3.2.1 - A Pedagogia e o Pedagogo: uma visão ampla de educação e da formação do educador.....	71
3.2.2 - A identidade profissional do Pedagogo.....	72
3.3 - Formação do professor/pedagogo: categorias de análise.....	74
3.3.1 - Finalidade do Curso de Pedagogia.....	74
3.3.2 - Perfil do Licenciado em Pedagogia.....	78
3.3.3 - Professor Pesquisador.....	82
3.3.4 - Organização curricular do Curso de Pedagogia FAGED/UFAM 2008.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	95
ANEXO I.....	102

INTRODUÇÃO

Os Cursos de Pedagogia do Brasil têm sido alvos de inúmeros questionamentos nas últimas décadas devido às discussões acerca da formação do professor no contexto da nova etapa do sistema capitalista e os embates político-ideológicos sobre o direito à educação pública e de qualidade envolvendo as entidades de defesa da educação e os órgãos oficiais do Estado. Como assevera Castelo (2013) é uma nova fase que envolve a construção de um novo senso comum, novas formas de pensar e sentir o mundo.

É em meio a este conflito que se situa a discussão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, que fez a reformulação da sua Proposta Pedagógica em 2008 considerando sua realidade e norteadas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia do ano de 2006.

Fez-se necessário questionar o Curso de Pedagogia – FACED/UFAM – nos seguintes aspectos: Como a reestruturação produtiva capitalista influencia na formação do Pedagogo e organização da Proposta Curricular? Quais as categorias que nortearam a elaboração da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – UFAM/2008?

A partir destes questionamentos, foram elaborados os seguintes objetivos:

- Analisar a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia que integrou o Projeto Político Pedagógico da FACED/UFAM/2008 diante das políticas de formação do educador.
- Verificar como a reestruturação produtiva influencia na formação do Pedagogo e na organização da proposta curricular.
- Identificar as categorias que nortearam a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia FACED/UFAM - 2008.

Para atender os objetivos propostos, utilizou-se como metodologia a análise de conteúdo no desenvolvimento da dissertação com base na obra de Bardin (2011), a qual a define como um conjunto de técnicas de análises das comunicações. A referida autora assevera que para a análise das comunicações é preciso adotar as categorias de fragmentação

das mesmas. [...] O analista, no seu trabalho de podar, é considerado como aquele que delimita as unidades de codificação, ou as de registro (BARDIN, 2011, p. 42). Este tipo de análise é denominado de análise categorial, que leva em consideração a totalidade de um texto, atribuindo sentidos à medida que classifica. Para classificar é necessário escolher os critérios de disposição daquilo que se procura ou que se espera encontrar. A finalidade é deduzir daí certos dados ou informações relevantes para a análise de conteúdo do trabalho proposto. Desta forma fez-se o levantamento documental sobre a temática em questão, seguida de estudos e análises. Ou seja,

No âmbito da abordagem qualitativa, diversos métodos são utilizados de forma a se aproximar da realidade social, sendo o método da pesquisa documental aquele que busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem (SILVA. et.al., 2009, p.4555)

Segundo Silva et. al. (2009), como produto de uma sociedade, o documento manifesta o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço. A pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.

Assim sendo, os documentos foram selecionados e dentre estes a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia FACED/UFAM (2008). Posteriormente, fez-se a categorização, etapa que permitiu escolher os elementos que foram analisados. E por fim, a etapa propriamente da análise.

A partir desta trajetória a dissertação ficou organizada em três capítulos, sendo o Primeiro Capítulo: *Reestruturação produtiva e sua influência na formação do pedagogo e na organização da proposta do curso de pedagogia FACED/UFAM-2008*. Neste capítulo faz-se a contextualização acerca das transformações no modo de produção capitalista e suas influências na organização do trabalho pedagógico a partir das modificações na legislação educacional brasileira.

No segundo capítulo, denominado *O currículo do Curso de Pedagogia FACED/UFAM- 1995 no âmbito das discussões das diretrizes nacionais* elaborou-se o levantamento sobre a discussão dos caminhos a ser traçados para formação do pedagogo/professor a partir das diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia e as orientações das entidades de defesa da educação. O ponto de partida foi o Currículo de

1995 para, a partir de sua compreensão, discutir e analisar o novo currículo cuja construção alicerçou-se nas referidas diretrizes.

O terceiro capítulo - *A proposta pedagógica do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM e as novas exigências do mundo do trabalho para formação do pedagogo no contexto amazônico* – que fez a análise categorial dos elementos retirados da Proposta Pedagógica que julgou-se importantes para formação do pedagogo/professor: Finalidade do Curso de Pedagogia, Perfil do Licenciado em Pedagogia, Professor Pesquisador e Organização Curricular do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM.

CAPÍTULO 1

1- REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E NA ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA DO CURSO DE PEDAGOGIA FACED/UFAM-2008¹

1.1 – O mundo do trabalho taylorista/fordista: organização do trabalho escolar.

A Revolução Industrial foi um marco na organização do trabalho na era capitalista, onde as bases materiais do capital encontram sua forma mais desenvolvida e acabada na máquina. Segundo Marx (1996) a forma de produzir se organiza inicialmente na manufatura, evoluindo para a grande indústria na qual o trabalho coletivo se faz presente para atingir a produtividade necessária ao desenvolvimento do capital. Assim, fica evidenciado que o capital para manter sua lógica tem que manter a produtividade e, é nesta lógica que no início do século XX surge o taylorismo, que busca equacionar os tempos e movimentos para melhor produzir.

Com a massificação da utilização das máquinas, Ford introduz na indústria sua lógica que aliada ao taylorismo configura-se no chamado taylorismo/fordismo, são desdobramentos do que Marx havia dito sobre as características do processo de trabalho capitalista. Segundo Moraes Neto (2003, p. 18):

A administração científica, os tempos e movimentos, a cronometragem, o despotismo de fábrica etc., são aprofundamentos, ou até mesmo a realização de algumas coisas que Marx anteviu no século XIX, mas só se efetivou no século XX com a emergência do taylorismo e do fordismo.

Observa-se o que Marx (1996, p. 454) afirma sobre a divisão do trabalho no século XIX,

¹ O projeto foi implementado em 2008, de acordo com a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE – nº 40/2008.

A demanda por maior produção de mercadoria exigiu uma divisão do trabalho, cuja organização transformou o trabalhador que antes dominava todo processo de produção em um trabalhador parcelar, especializado apenas em uma etapa do processo de produção. Um quantum maior de mercadorias prontas tem, por exemplo, de ser fornecido em determinado prazo. O trabalho é por isso dividido. Em vez de o mesmo artífice executar as diferentes operações dentro de uma sequência temporal, elas são desprendidas umas das outras, isoladas, justapostas no espaço, cada uma delas confiada a um artífice diferente e todas executadas ao mesmo tempo pelos cooperadores. Essa divisão acidental se repete, mostra suas vantagens peculiares e ossifica-se pouco a pouco em divisão sistemática do trabalho. Do produto individual de um artífice autônomo, que faz muitas coisas, a mercadoria transforma-se no produto social de uma união de artífices, cada um dos quais realiza ininterruptamente uma mesma tarefa parcial.

Nessa perspectiva, o que antes era produzido artesanalmente de forma individual, com o desenvolvimento do capitalismo novas relações de produção foram se estabelecendo, incorporando-se uma nova gestão de trabalho, que privilegiava: tempo e movimento. O Taylorismo e o Fordismo correspondem a esse novo tipo de gestão de produção. A produção sob a maquinaria é a forma adequada do capital, pois o capitalismo encontra sua base técnica, ajustando plenamente a base material à base social (MORAES NETO, 2003, p. 18). Isto é, detém o controle da força de trabalho operária, que não era possível na manufatura. Entretanto, no começo do século XX, apesar da evolução da maquinaria, a indústria, em especial a automobilística, vê-se dependente ainda da habilidade do trabalho vivo.

É diante desta problemática que Taylor vai introduzir suas ideias quanto à organização do processo de produção, retirando do operário sua autonomia, isto é, planejando antecipadamente toda atividade do operário. Sobre a autonomia do trabalhador Moraes Neto (2003, p. 21) salienta:

Cada homem deve receber instruções completas, pormenorizando a tarefa que deve executar, assim como os meios a serem utilizados ao fazer o trabalho. Deve-se especificar não apenas o que deve ser feito, mas também o tempo exato permitido para isso. A gerência científica consiste amplamente em preparar as tarefas e sua execução.

A ideia principal do taylorismo é o controle de todos os passos, controle de todos os tempos e movimentos do trabalhador. Isto é, a transformação do homem em máquina, e não a utilização da máquina. Desta forma, liberta-se o capital da habilidade dos trabalhadores, só que, em vez de fazê-lo introduzindo a máquina, busca-se objetivar o fator subjetivo, o trabalho vivo (MORAES NETO, 2003, p.21).

Por conseguinte, a proposta de Ford é fixar o trabalhador em um posto de trabalho com a introdução da linha de montagem, dando mais dinamismo à ideia de Taylor. Isto é, a

utilização de elementos objetivos do processo, de trabalho morto, para objetivar o elemento subjetivo, o trabalho vivo. “O trabalhador nunca perde tempo com o que Ford chama de ‘serviço de transporte’, e só faz, se possível, um único movimento” (MORAES NETO, 2002, p.21).

Portanto, o taylorismo, segundo o referido autor, não passa de um suporte para que o capital explore as particularidades do homem enquanto máquina e aperfeiçoe os mecanismos de controle dos passos do trabalhador coletivo. Já o fordismo é um desenvolvimento da manufatura, e não da maquinaria. A linha de montagem leva ao limite as possibilidades de aumento de produtividade pela via da manufatura, do trabalho parcelar. Essa semelhança do fordismo com a forma pretérita de produção, manufatura, trouxe problemas ao processo de trabalho, haja vista que já estava superada pela introdução da maquinaria. Pois o homem é um instrumento muito imperfeito de produção quando se trata de conseguir movimentos uniformes e contínuos.

Essa concepção taylorista/fordista, iniciou-se no mundo trabalho fabril, no entanto seus ideais passaram a influenciar diversos setores da sociedade, entre eles a educação. Com advento do capitalismo, viu-se a necessidade de mão de obra para esse novo mercado, a educação veio como uma ferramenta/instrumento para atender essa nova demanda do mercado de trabalho. Percebe-se, portanto, que nesse momento a educação não considerava a necessidade da formação integral do sujeito, uma vez que privilegiava apenas seu aspecto técnico.

Diante do cenário posto pelo progresso econômico nacional e mundial, a necessidade de atender tais demandas, a indústria necessitava de um instrumento educacional que correspondesse com seus anseios. As diversas teorias educacionais desenvolvidas durante o século XX tinham em suas concepções ideias que atendiam aos ideais do capital (Tendências Pedagógicas Liberais²) e outras que combatiam a expropriação do homem pelo sistema capitalista (Tendências pedagógicas Progressistas).

Das correntes pedagógicas liberais, a tecnicista veio ao encontro a esse desejo, já que a ideia era conformar o indivíduo às regras postas pela sociedade vigente. Para Libâneo (1990) a pedagogia liberal traz em seu bojo a ideia de que a escola tem por finalidade precípua educar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, segundo os princípios ideológicos do liberalismo. Desta forma, a função da

² 1. Pedagogia liberal: 1.1 tradicional; 1.2 renovada progressivista; 1.3 renovada não-diretiva; 1.4 tecnicista; 2. Pedagogia progressista: 2.1 libertadora; 2.2 libertária; 2.3 crítico-social dos conteúdos (LUCKESI, 1994).

escola e do ensino concentra-se em reproduzir a ideologia dominante, dentro da estrutura social regida pelo capitalismo.

Para a tendência pedagógica liberal tecnicista, o papel primordial da escola e do ensino é o aperfeiçoamento da ordem social vigente, isto é, o sistema capitalista. Se a ideia de Taylor e Ford era apreender o subjetivo do trabalhador por meio da base material, essa corrente pedagógica, utilizando tecnologia comportamental, atende a esta ideia, pois seu interesse principal é produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais, uma vez que o único objetivo era a necessidade de ampliar a mão de obra atendendo às demandas das multinacionais que adentraram ao Brasil.

A implantação da tendência tecnicista encontrou um campo fértil em território brasileiro devido às turbulências sociais, políticas e econômicas do período do Golpe Militar (1964). Medidas foram tomadas para atender a nova proposta desenvolvimentista e, no âmbito educacional veio por meio das reformas no ensino superior (Lei 5.540/1968) e de 1º e 2º graus (Lei 5.692/1971). Tais reformas visavam atingir os requisitos básicos requeridos pelos modelos políticos e econômicos vigentes, pois buscaram ou tentaram buscar a racionalização dos aspectos administrativo e pedagógico (MARQUES, 2012).

Nesse contexto das leis citadas anteriormente, o Curso de Pedagogia que já vinha passando por grandes modificações na sua estrutura em âmbito nacional, assume uma nova organização, formar o especialista para atuar na escola (SAVIANI, 2008). As habilitações que se referiam a atuação apenas nas escolas de 1º grau têm a sua duração diferenciada das demais habilitações destinadas a ambos os níveis, pois se deve tão somente às exigências imediatas do mercado de trabalho. É importante destacar que as disciplinas psicologia educacional e administração educacional têm destaque no currículo de formação de professores, haja vista sua aplicabilidade e interesse na conjuntura social que se desenvolvia naquela época, visando à eficiência³ do sistema educacional para que se adequasse ao sistema produtivo e sua demanda.

O trabalho pedagógico visava formar indivíduos capazes de atender aos interesses do sistema dominante. Carvalho (1989, p.122) explicita a questão:

O uso da Psicologia e das técnicas administrativas e dos conhecimentos fornecidos pelas Ciências Sociais abrange também o tratamento com o divergente. Para tais ciências, o radicalismo é um problema social, que reflete a imaturidade do indivíduo na sua relação com o meio, e, por isso, deve ser tratado como outros problemas sociais, buscando desenvolver, no

³ Eficiência – alcançar os resultados das metas; Eficácia – executar as atividades da melhor forma. São vocábulos utilizados na área da administração (www.dicionarioinformal.com.br).

indivíduo, reações maduras e responsáveis, isto é, uma boa interação crítica com a ordem não-rebelde, não-revolucionária.

O tecnicismo influenciou fortemente o campo educacional, introduzindo método de ensino e forma de organização do sistema educacional que até os dias atuais ainda é possível verificar o seu legado. Um exemplo disso é o Curso de Pedagogia que por esta razão tem dificuldade para se reestruturar dentro de uma proposta mais ampla de formação do ser humano e de organização interdisciplinar. Isto é, as propostas para formação do pedagogo obtiveram um forte avanço devido ao progresso da pesquisa na área educacional, entretanto, o discurso não tem relação com a prática.

Historicamente o Curso de Pedagogia está em crise, por razões teóricas de diferentes posições em cada período histórico. Revelando parte integrante da crise porque passa a educação e a sociedade. A crise se materializa, principalmente, na manifestação da compreensão que os setores (o pensamento oficial e os educadores) têm acerca da relação entre escola e sociedade e educação e trabalho, como resultado das exigências que, na formação social capitalista, o capital coloca para a educação e para o processo de formação de seus quadros para a produção e para as ocupações profissionais.

Na década de 1960, a necessidade de adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico causou uma série de medidas práticas destinadas a tratar o problema da educação de forma estratégica. Daí a necessidade de promover a reforma educacional.

A Reforma Universitária (Lei 5.540/1968) delegou às Faculdades de Educação o ofício de formar os profissionais da educação. O art. 30 da Lei estabelecia que a formação de professores para o ensino de 2º grau e a preparação de especialistas para o trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação para as escolas e os sistemas escolares, far-se-ia em nível superior.

Em 1969, o Parecer 252/1969 do Conselho Federal de Educação, regulamentou o currículo mínimo para o curso de Pedagogia, assim como as habilitações para o ensino de 2º grau e a preparação de especialistas para o trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação para as escolas e os sistemas escolares. As mudanças no campo da Pedagogia que atribuíram ao curso a formação dos especialistas, tornando-o, portanto, um curso profissionalizante, ocasionaram uma fragmentação ainda maior na formação do educador.

Os Pareceres 67/1975 e 68/1975 e 70/1976 e 71/1976, revogados posteriormente a sua publicação, retomaram as discussões sobre a especificidade e identidade da Pedagogia.

Trouxe a questão mais geral da formação dos educadores das “áreas de conteúdo”, as Licenciaturas, reavivando a polêmica sobre especialistas versus generalistas, professor versus especialistas, na formação do pedagogo.

Depois de vários encontros realizados na década de 1980, surge a CONARCFE⁴, depois transformada em ANFOPE⁵, que tem a responsabilidade de estabelecer princípios para a estruturação dos cursos de formação dos profissionais da educação em conjunto com outras entidades.

A Lei 9.394/1996, nos art. 62 e 64, estabelecia as diretrizes para formação do profissional da educação, com as habilitações devendo ser oferecidas no nível de graduação ou pós-graduação, obedecendo à base comum nacional. Porém, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia somente foram promulgadas dez anos depois da LDBEN de 1996.

Mas diante das discussões dos educadores e orientações legais para formação dos educadores é importante destacar que o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas reformulou o seu curso trazendo no bojo da sua Proposta Político-Pedagógica os princípios norteadores para formação do pedagogo. A Proposta Político-Pedagógica de 1995, nas Considerações Preliminares diz que:

O compromisso de reformular o Curso de Pedagogia na Universidade do Amazonas, o qual terá como finalidade a qualificação de profissionais da educação, pauta-se em determinados princípios que configurarão uma perspectiva para formar esses educadores como multiplicadores de ação formadora (FACED, 1995, Formulário nº. 1).

O documento segue,

Para cumprir uma função tão importante, nessa perspectiva, a formação dada através do Curso de Pedagogia deverá ultrapassar o caráter reducionista do ideário tecnocrático, para assumir, inteiramente, a indissociabilidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, como prática que tem de ser reafirmada para a concretização de um trabalho orgânico (FACED, 1995, Formulário nº.1).

Segundo o disposto no Projeto, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é indispensável para formação plena do profissional. Entretanto, observa-se que a seletividade para pesquisa e extensão é uma barreira que ainda deve ser rompida. Ou seja, poucos conseguem desenvolver pesquisas e participar de projetos de extensão. As barreiras são,

⁴ Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (1983).

⁵ Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação (1990).

sobretudo de financiamento, pois as Universidades não têm como manter as bolsas de iniciação científica e, nem tão pouco, as bolsas de extensão. Os alunos que são selecionados para projetos de Pesquisa e Extensão são os que apresentam melhor desempenho acadêmico e que já participam de algum grupo ou núcleo de pesquisa. É importante salientar que no curso de Pedagogia o tecnicismo ainda reina o que dificulta a relação teoria e prática através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Para entender os processos de mudança no currículo é importante trabalhar primeiramente como se procede a organização do trabalho escolar na perspectiva taylorista/fordista.

A educação é um fenômeno social, portanto, é marcada pelo contexto sociopolítico, econômico, científico e cultural de uma sociedade historicamente determinada. Isto é, a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Isso significa que a educação é um processo constante na história de todas as sociedades, entretanto, não é a mesma em todos os tempos e em todos os lugares, tendo em vista está vinculado ao projeto de homem e de sociedade que se quer emergir através do processo educativo (SCHAFRANSKI, 2005).

Partindo desde princípio é possível verificar como a organização escolar foi influenciada pelo paradigma da cientificidade e da racionalidade técnica que triunfou a partir do Século XIX. Segundo Saviani (1991) o estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra as constantes transformações porque passa a consciência que o homem tem de si mesmo de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade, considerando a época e lugar ela não é a mesma. Desta forma, o fenômeno educativo só pode ser entendido como uma prática social, situada historicamente. Segundo Schafranski (2005, p.102),

Assim sendo, tanto a teoria quanto as práticas educacionais desenvolvem-se, predominantemente, segundo os paradigmas dominantes num dado momento histórico, o que leva a educação a funcionar essencialmente como elemento reprodutor das condições científicas, políticas, econômicas e culturais de determinada sociedade.

Considerando o sistema capitalista e suas modificações, percebe-se como a educação tem sido utilizada para dar suporte a este sistema, constituindo-se num elemento produtivo, ou seja, qualificação de recursos humanos para o capital. Para Frigotto (1999) na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de

subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. A educação escolar é um aspecto da reprodução da divisão capitalista do trabalho. A organização escolar, em seus principais aspectos, é uma réplica das relações de dominação e submissão da esfera econômica (FRIGOTTO, 1989, p.48).

Logo, as novas formas de conhecer e de interpretar a ciência e a sociedade a partir do Século XIX, repercutem sobre a educação, que segundo o enfoque positivista, deve ser entendida como instrumento de inserção, de integração dos indivíduos à vida social, visando à manutenção, à continuidade, enfim, à perpetuação da sociedade (neste contexto, a sociedade capitalista). Destacam-se, assim,

[...] as funções uniformizadora e diferenciadora da educação que, por um lado, visa integrar os indivíduos ao contexto da sociedade, transmitindo valores e desenvolvendo atitudes comuns a todos e de outro lado, visa diferenciá-los, respondendo à divisão social do trabalho (SCHAFRANSKI, 2005, p.104).

Assim, o processo educacional é o meio pelo qual os sistemas se constituem e se perpetuam, destacando-se o processo de conservação e de continuidade, bem como os de ordem e de equilíbrio dos sistemas, cuja pedagogia enfatiza a autoridade do professor, que como líder constituído, tem o direito legítimo de exercer seu poder sobre os alunos, visando integrá-los à ordem social estabelecida (SCHAFRANSKI, 2005).

O legado do paradigma positivista de educação pode ser observado em várias esferas educacionais, como por exemplo, a vinculação da organização do conhecimento à observância de seus princípios, o que pode ser observado na lógica de organização vigente nos currículos e nas práticas pedagógicas em sala de aula, apesar da evolução de outros pensamentos contrários ao positivismo. A visão fragmentada da educação contribui para que o ensino tenha por centralidade a reprodução, onde a ênfase se encontra na memorização dos conteúdos e no produto do processo pedagógico. Para Schafranski (2005, p.104)

O paradigma positivista ao ensejar a racionalidade, a objetividade, a separatividade, a decomposição do todo, em partes fragmentadas trouxe como resultado uma formação acadêmica reducionista, verificando-se ainda o agravante de propiciar uma formação sectária, competitiva e individualista que, em nome da técnica e do capital, muito perdeu, no sentido de formar pessoas responsáveis, sensíveis e que venham a buscar o sentido da vida, do destino humano e de uma sociedade igualitária.

Considerando a estreita relação do fenômeno educativo com o contexto em que se insere, as modificações nos sistemas de produção têm repercussão sobre ele, isto é, os trabalhadores devem desenvolver formas de ação que estejam em consonância com os

ditames do estágio em que a economia se encontra. Isto significa que a educação deve atender aos ideais políticos e econômicos prescritos pelo poder dominante visando atender às exigências imposta pela estrutura de produção da sociedade vigente. A educação é um serviço e, como tal sofre as influências e se adapta às concepções paradigmáticas vigentes na sociedade nos diferentes momentos históricos.

Assim sendo, é possível compreender o porquê das formas de organização escolar vigente na nossa sociedade que tem como herança o paradigma da racionalidade técnica como suporte para atender ao meio de produção e divisão social do trabalho. As premissas do processo de produção em massa do capitalismo, desqualificação e atomização de tarefas, ocorridos no âmbito da produção e da distribuição, foram estendidas aos sistemas educacionais, que segundo Schafranski (2005) o objetivo fundamental da educação consistia em “empurrar” a informação para o aluno, sendo ele visto como um “produto que está sendo montado”.

Outro aspecto advindo do sistema de produção vigente é a questão do controle de produção na escola, que na figura do diretor e supervisores tem por objetivo verificar se o planejamento da produção está sendo cumprido, através do currículo, de métodos e de disciplinas, considerando-se que a racionalidade do processo seria capaz de produzir alunos capacitados. Assim a referida autora diz que:

Os conteúdos complexos apresentam-se fragmentados, categorizados, hierarquizados, devendo o professor cumprir as normas e certificar-se de que eles estejam sendo passados de forma precisa, objetiva, equânime. Os trabalhadores e os estudantes veem negadas suas possibilidades de poderem intervir nos processos produtivos e educacionais de que participam, sendo também, os professores e os alunos impedidos de participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade, reduzindo-se a educação institucionalizada exclusivamente a tarefas de custódia das gerações mais jovens (SCHAFRANSKI, 2005, p. 105).

A autora aponta para as análises críticas sobre o currículo que demonstram que as habilidades exigidas dos estudantes estão prioritariamente relacionadas com o sistema de poder, sendo a obediência e a submissão à autoridade as categorias fundamentais da aprendizagem nas salas de aula. Isto significa que a estrutura apresentada pela organização escolar é intencional, visando atender a uma determinada visão de mundo da classe hegemônica, pois o currículo não se restringe tão somente a uma lógica de conteúdos, de metodologias, de técnicas e de instrumento de avaliação, mas veicula conteúdos e modos de proceder relacionados a um ideal de mundo.

A educação com base no paradigma taylorista/fordista onde o ato de aprender/ensinar tornou-se meramente técnico; separou o saber do fazer, utilizando do discurso tecnocrata instalado no interior das escolas recebeu inúmeras críticas por desperdiçar o ato mais nobre do homem, sua capacidade de pensar e criar (SCHAFRANSKI, 2005). Além disso, demonstrou-se ineficiente, colocando no mercado um profissional incapaz de agir e de sobreviver face às exigências da sociedade emergente.

Neste processo, o ato de aprender e de ensinar transforma-se em questão meramente técnica, reduzindo a competência docente ao domínio dos meios que permitam aos alunos dominar conhecimentos previamente elaborados, dosados e limitados. Os professores, por sua vez, transformam-se em meros executores de estratégias pré-determinadas, perdendo de vista a dimensão política do processo educativo, deixando de lado as discussões sobre o “para que ensinar”, ou seja, a serviço de quem está a educação (IDEM, p. 105-106).

Lima (2004), em seu texto “*Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia*”- destaca como estava organizado o curso diante das exigências desenvolvimentistas da época orientado pelo paradigma da racionalidade técnica. Segundo ela, desde a criação do curso até a Reforma educacionais da década de 1990, os requisitos para atuação docente resumem-se ao domínio dos conteúdos das disciplinas e a técnica para transmiti-las. Para a autora:

O curso de pedagogia era organizado, em ambas as fases, de forma conteudista e fragmentária. Na primeira fase, separa-se bacharelado e licenciatura, e na segunda fragmentava-se a realidade escolar segundo as funções a serem desempenhadas: docência, administração, supervisão, orientação educacional, inspeção escolar, entre outras (LIMA, 2004, 17).

Tal organização na formação de docentes é o resultado das políticas implantadas para atender as demandas socioeconômicas da época, visando produzir trabalhadores para o sistema de produção e adequação ao meio social vigente, negando as capacidades do sujeito de intervir na construção do seu ser.

Portanto, ao destacar a racionalidade técnica como paradigma na organização social pode-se inferir que uma das dificuldades encontradas na organização do trabalho escolar e do curso de formação do Pedagogo perpassa pela questão do desenvolvimento do pensamento pedagógico, que ainda sofre com a herança tecnocrata da educação, dificultando a integração do trabalho docente em todas as esferas da sociedade. Mas que não quer dizer que tal aspecto não pode ser superado, pois como foi ressaltado, o ato educativo é histórico, portanto, passivo de intervenção.

Assim sendo, visando superar a visão tecnicismo as entidades responsáveis por orientar os cursos de Pedagogia formularam as novas diretrizes. O FORUMDIR (Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação de Instituições de Ensino Superior) na sua reunião regional, realizada em 2004 no Rio de Janeiro, reafirmou que:

O curso de Pedagogia como espaço da formação do Pedagogo, profissional preparado numa dimensão integrada, para exercer a docência na educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas Disciplinas Pedagógicas dos cursos de Formação de professores e para atuar na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares e na produção e difusão do conhecimento da educação.

Nesta perspectiva, o Curso de Pedagogia da FACED / UFAM deveria formar os profissionais para atuarem em diversas situações em que se apresenta o fenômeno educativo. Pois “verifica-se uma ação pedagógica múltipla na sociedade. O pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, [...]” (LIBÂNEO, 2000, p. 28). E assim, responder às mudanças e às exigências sociais, políticas e econômicas.

É importante ressaltar que o contexto no qual se deu a reformulação do Curso de Pedagogia FACED/UFAM (1995) era outro, sendo que a atual Proposta Pedagógica (2008) traz em certa medida, no seu corpo as Novas Diretrizes Curriculares (2006) e os resultados das discussões das entidades dos profissionais da educação que busca superar a herança tecnocrata da educação e posicionar-se com ações formadoras frente às transformações porque passa a sociedade em todas as suas esferas, especialmente na educacional. Todavia, vale ressaltar que as concepções liberais tecnicistas de organização do trabalho ainda permanecem, apesar das novas formas de pensar o espaço educacional, seja na escola, seja no espaço de formação do pedagogo.

Assim, na escola o trabalho pedagógico era organizado da seguinte maneira: as secretarias pensavam a proposta pedagógica que as escolas deveriam seguir, os professores na base escolar, deveriam executar na íntegra a indicação. Os especialistas, por sua vez, eram os controladores do processo, ou seja, os supervisores supervisionavam os professores, os orientadores acompanhavam o aluno, os inspetores inspecionavam as instituições e os administradores administravam conforme o paradigma tecnicista a escola.

Por isso, o curso de pedagogia, formava especialistas em Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção. Podia formar também professores para as disciplinas pedagógicas ministradas nos cursos pedagógicos de formação de professores de nível médio, os chamados cursos Pedagógicos. Observa-se assim, as orientações advindas do mundo do trabalho configurando-se no mundo da escola e nos processos de formação.

1.2 - A crise do mundo do trabalho e a reestruturação produtiva

As grandes crises econômicas mundiais dos últimos tempos têm feito com que as organizações internacionais, que reúnem as maiores economias do mundo, traçarem metas e propostas que venham atenuar os conflitos e mazelas sociais advindas do modelo de organização econômica globalizada, que norteia a forma de governar da sociedade em geral e que tem disseminado inúmeros conceitos e valores nas diferentes esferas da vida humana. Para Teixeira (1998, p.15) a humanidade vive uma época marcada por uma profunda crise. Nos dizeres do autor:

No nível das representações em geral, desenvolve-se uma consciência de que o mundo imediato em que o homem estava acostumado a exercitar sua atividade prático-sensível, e no qual ele compartilhava com outros homens um conjunto de valores, crenças, hábitos e costumes, tem sido invadido por uma avalanche de novas representações, conceitos, estilos de vida, “jogos específicos de linguagem” etc.

Essas novas representações têm sido avassaladoras ao ponto que o universo familiar da práxis utilitária e seu senso comum correspondente se desmaterializam e se tornam cada vez mais evanescentes. Para o autor, esse estado de espírito é alimentado pelas mudanças por que passam todas as esferas da vida humana, desencadeando um processo desmesurado de transformações.

O imediatismo tem influenciado o pensamento da sociedade atual, ou seja, o presente imediato e com ele o sentimento de que as coisas devem permanecer como são. Alcançando um nível de ceticismo tal que a descrença na superação do capitalismo e da visão do socialismo como projeto alternativo de superação das injustiças sociais e de promover a abundância tem sido posto de lado (CASTELO, 2013).

Na verdade o que se observa é que os princípios norteadores da modernidade vêm sendo modificados e os referenciais utópicos se esgotado. Para Rouanet (1993) esse estado de espírito o faz entender a crise como uma crise do projeto moderno de civilização, baseado nos princípios de universalização, individualidade e autonomia, que estão sendo postos em questão na atualidade, por isso o autor questiona: iluminismo ou barbárie?

Assim, o princípio da universalidade desmorona-se diante da emergência de particularismo nacionais, culturais, raciais e religiosos. Já a individualidade, que vislumbrava produzir o cidadão enquanto indivíduo portador de direitos e deveres numa sociedade na qual todos pudessem ser reconhecidos, ou seja, consciente de sua responsabilidade por sua vida

social, entretanto, como afirma Rouanet (1993), esta individualidade submerge cada vez mais no anonimato do conformismo e da sociedade de consumo. E a autonomia está sucumbindo ao reencantamento do mundo. Além disso, a autonomia política, diz Rouanet (1993, p.10), é negada por ditaduras ou transformada numa coreografia eleitoral encenada de quatro em quatro anos. A autonomia econômica é uma mentira sádica para os três terços do gênero humano que vive condições de pobreza absoluta. Percebe-se desta maneira, como afirma Teixeira:

[...] que a crise que hoje assola o mundo inteiro é uma crise que recusa os valores civilizatórios propostos pela modernidade. Em última instância, é uma crise marcada profundamente pela perda de referenciais utópicos e, por isso mesmo, abandonam-se quaisquer esperanças sobre o futuro. Tudo se passa como se o *antes* e o *depois* tivessem se dissolvido para dar lugar unicamente ao *presente*, que não tem mais relação com o passado e não traz mais, em suas entranhas, o devir de uma sociedade diferente da imediatamente existente. (TEIXEIRA, 1998, p.17).

Diante deste cenário social, a educação assume papel primordial nos processos de socialização e especialmente nos processos de assimilação de novos conceitos e valores tão fundamentais para organização e aceitação da nova ordem mundial no processo de formação de mão de obra para o sistema produtivo por meio da cultura a serviço do capital.

A discussão acerca da educação vem sendo destaque nos debates nacionais e internacionais como elemento fundamental para o futuro da sociedade como um todo. Entretanto, esse discurso tem sido um paradoxo, pois se de um lado a educação é essencial para o futuro da sociedade, por outro lado, constata-se uma escassez de recursos aplicados nos processos educacionais. Nas negociações conduzidas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), o resultado quase sempre deságua em um corte no orçamento educacional. A educação é vítima das ideias neoliberais e da lógica de mercado.

Com relação à formação de professores, estudos e pesquisas realçam a importância e a necessidade de transformações profundas nesse processo. Entretanto, na prática, são poucas as mudanças que se concretizam e continua-se formando os professores às cegas – para falar a verdade, muitas vezes faz-se de conta que se formam os docentes. Segundo Franco (2008, p.15):

Não se sabe mais qual deve e pode ser o modelo de formação deles. Será que a solução se encontra na “profissionalização” ou nas novas técnicas de informação e comunicação, ou ainda na formação universitária, que transmite aos docentes os saberes desenvolvidos pelas ciências da educação? Por não saber como resolver esse problema, juntam-se vários meios de

formação em centros ou institutos chamados de universitários, sem nenhuma perspectiva suficientemente ampla e ambiciosa.

Assim sendo, as modificações por que passa o cenário mundial em todas as suas instâncias (econômica, política, social, cultural) traz desafios à formação dos educadores que precisam ser enfrentados por meio de um projeto de formação comprometido com os ideais que apontam cada vez mais para construção de homens e mulheres autônomos e criativos que por meio do trabalho resgatem princípios e valores fundamentais para humanização da sociedade como um todo.

Para tanto, faz-se necessário, conhecer como os princípios difundidos pelo capital tem influenciado no trabalho e na organização escolar, assim como no papel do pedagogo neste cenário do mundo do trabalho. A partir disso, é essencial rever o papel do pedagogo e da pedagogia diante deste contexto social que se apresenta demasiadamente desafiador.

1.2.1- A acumulação capitalista e reestruturação produtiva e seu impacto na educação.

A cada dia têm sido mais claras as dificuldades por que vem passando o sistema capitalista como um todo. A mídia em geral vem noticiando os ajustes que tem sido feito em diversos lugares do planeta para manter a economia capitalista viva para continuar a acumular, para isso, diversos ajustes, conhecidos como medidas de austeridade vêm sendo implantados nos países e blocos para evitar a quebra global do sistema, isto implica principalmente de um lado na diminuição do poder do Estado na capacidade de prover os bens fundamentais para vida dos cidadãos (Estado Mínimo) e do outros investimentos maciços no salvamento do sistema financeiro, promovendo a miséria e a violência na população.

Mais do que cortes a forma e o processo de produção é modificado para se ajustar às novas necessidades do sistema econômico para continuar a acumular por meio da extração de mais-valia advinda da exploração da força de trabalho operário, apesar da automação dos processos de produção que cada vez mais aliena o trabalhador, exigindo deste uma qualificação cada vez maior para se adequar a nova forma e organização do trabalho (MOURÃO, 2006).

A revolução tecnológica e, por conseguinte sua introdução no processo de produção tem exigido do trabalhador um alto nível de conhecimentos e assim também diferentes formas de gestão do processo de trabalho e da força de trabalho. Como afirma Mourão (2006, p. 22),

O que a literatura tem considerado como tendência é justamente a necessidade de que as mudanças tecnológicas de base física e organizacional promovam maior integração e flexibilização às empresas para que estas se tornem mais competitivas, possibilitando-lhes responder com maior eficiência e eficácia às novas exigências da acumulação do capital.

Essa nova forma de pensar e gestar o processo produtivo e organizacional no interior do sistema capitalista vem responder às exigências do capital tendo em vista que o modelo taylorista/ fordista já não atendia e nem assegurava a expansão do capital e a resistência dos trabalhadores aumentava, o que impedia o desenvolvimento capitalista e caracterizava uma situação de crise como afirma Mourão(2006). Entretanto isto não quer dizer que houve uma ruptura com o modelo predominante, pois apesar das novas formas de acumulação (capital financeiro), a exploração da força de trabalho é a principal fonte de extração da mais valia.

Alves (1999, p.17), afirma que as novas formas de gestão – do processo de trabalho e da força de trabalho – vinculam a continuidade da racionalização do trabalho taylorista/fordista como as novas exigências do processo de acumulação. Segundo o autor, “é uma ‘ruptura’ no interior de uma continuidade plena”.

O processo de flexibilização⁶ é uma característica fundamental para o trabalhador, se este deseja continuar com um nível de empregabilidade⁷ e capacidade de competir com um grande contingente à disposição e sujeito às circunstâncias que a realidade excludente do capital lhe impõe. Pois as novas formas de gestão do processo de trabalho e da força de trabalho requerem um sujeito capaz de se adequar às necessidades impostas pela realidade da produção de base informatizada, porém, isto não significa garantia de melhoria salarial aos trabalhadores.

A introdução da microeletrônica visa possibilitar maior flexibilização do processo produtivo, promovendo a capacidade de enfrentamento das dificuldades, já que é por intermédio da comunicação, da microeletrônica, da informática que o acompanhamento e as avaliações da produção e das mudanças do mercado podem ser feita com rapidez, integração e flexibilização necessárias (PIORE e SABEL apud MOURÃO, 2006, p.22).

⁶ Afrouxamento das regras trabalhistas, das relações sociais de produção. É o alargamento do trabalho em todos os níveis sem que as normas até então construídas sejam respeitadas ou desrespeitadas, flexibilizar significa criar novos marcos regulatórios. Exemplo é o chamado banco de horas, na CLT toda hora trabalhada a mais era paga como hora extra, agora as horas ficam em um Banco de Horas, e este vai computando o “debito” e o “crédito” das horas trabalhadas (MOURÃO, 2006).

⁷ Empregabilidade é a capacidade que o indivíduo tem em construir competências para continuar competitivo no mercado. Segundo Mourão (2006) o termo empregabilidade é utilizado muitas vezes para explicar a ausência de emprego, não se discute mais o que o mercado de trabalho vai ficando cada vez mais diminuto, discute-se que os indivíduos não construíram sua empregabilidade. Há uma transferência da responsabilidade de estar desempregado ao indivíduo.

Observa-se que com a introdução das novas tecnologias que é preciso formar indivíduos com perfis que se adequem às novas formas de produtividades, ou seja, o trabalhador parcial já não é mais admissível neste novo contexto de produção e realidade do capitalismo. Assim sendo, as metamorfoses pelo qual passa o sistema capitalista exige um contingente cada vez mais qualificado, flexível e polivalente para atuar nesta nova realidade, capaz de perceber o todo.

Mourão (2006, p.22) constatou a configuração de um novo padrão de acumulação, que de acordo com a ela, consolida dois processos: o de integração como caminho renovado para obtenção de ganhos de produtividade e o de flexibilização, não só das linhas produtivas para atendimento de um mercado flexível e diferenciado, mas, sobretudo, da flexibilização das novas relações de trabalho. Segundo a autora:

Se o homem não está mais preso à máquina, terá que desenvolver formas de trabalho mais flexíveis e é nesta relação que se estabelece o conceito de polivalência, pois o sistema integrado vai exigir funções técnicas ligadas à fabricação e à manutenção. A nova forma de produzir aponta para uma nova forma de controle do trabalho que vai interferir nas relações hierárquicas de poder, objetivando novas políticas de salário, de gestão e de formação (MOURÃO, 2006, p. 23-24).

A crise da superprodução (muita oferta pouco consumo) que desencadeou a necessidade de reestruturar a produção e gestão da força de trabalho, também modificou a estrutura social e política da sociedade. Isto é, a sociedade deve ser preparada para as mudanças implementadas pelo capital, visando maior acumulação, advinda da exploração da força de trabalho. Abrindo uma discussão em relação à qualificação profissional na sociedade e a cerca da categoria trabalho.

Muitos afirmam que o trabalho não é mais a categoria fundante do ser social, porém o marxismo ratifica a categoria trabalho como condição central do viver humano em contra partida à categoria comunicação. É por meio do trabalho que o homem constrói sua subjetividade, o seu ser humano. Segundo Marx (1996) o homem ao transformar a natureza, simultaneamente se modifica, construindo conhecimento. Ele faz parte do ambiente e o ambiente está inserido no fazer humano. As relações que os homens estabelecem entre si são relações sociais que exigem processos de comunicação, portanto, a comunicação é uma categoria implícita à categoria trabalho.

Assim sendo, as novas mudanças incrementadas no interior do processo de produção e na organização da força de trabalho requerem uma busca por melhor qualificação objetivando maior produtividade e competitividade.

É nesta perspectiva que o empresariado ressalta a importância da qualificação profissional como um fator primordial para o incremento da produtividade e confere destaque às transformações na qualificação, visto que a nova forma de produzir estaria exigindo uma gama de conhecimentos e atitudes completamente diferentes das até então requeridas. É neste sentido que surge a noção de competência como resposta empresarial às novas exigências (MOURÃO, 2006, p.24).

Para a autora, é primordial discutir as noções de qualificação e competência tendo como parâmetro as novas formas de produção e organização do trabalho no interior do capitalismo. Pois tais noções, segundo ela, são o fundamento de ações concretas, porque subsidiam as práticas educativas e de trabalho, no sentido de que os conceitos de qualificação e competência reforçam determinadas relações sociais.

Sobre tais relações, Mourão (2006, p.24) afirma que as novas relações sociais ocorrem em diversos domínios, como por exemplo: no mercado de trabalho, nos tempos e na organização do mesmo, na produção, no contrato, na estrutura de emprego e nas qualificações, no valor social do trabalho, etc. E no que se refere ao trabalho e a formação, a autora compartilha da ideia de Correia (1997) que demonstra as três configurações advindas da relação formação e trabalho visando esclarecer as aludidas modificações. Estas configurações se apresentam de forma distinta no decorrer do século XX.

A primeira configuração tem como marca garantir ideologicamente o conformismo, assegurar o sufrágio universal e promover o reconhecimento social de novas qualificações. Para consolidar o processo era necessário implementar a escolaridade obrigatória. Em segundo, o autor destaca a preocupação fundamental, a planificação dos sistemas de formação, visando que “os fluxos de saída destes fossem funcionalmente adaptados aos fluxos de entrada de emprego”.

Entretanto, tal objetivo entrou em conflito devido à escolarização em massa dos trabalhadores (década de 1970), contrastando com a relativa estabilidade das estruturas de emprego e com as tendências para desqualificação do trabalho em consequência da taylorização crescente.

Para evitar pressões sociais era fundamental que não houvesse coincidência entre as qualificações disponíveis e a estrutura de emprego e, por isso, era necessário que o tempo de formação se estendesse artificialmente, fazendo com que o sistema de formação desempenhasse o papel de reguladores sociais (MOURÃO, 2006, p.24).

E por fim, a terceira configuração apresentada no decorrer do século XX na relação trabalho e formação é marcada pela complexificação das relações entre formação e emprego.

Isto é, a concepção de formação é baseada na ideia de que os trabalhadores desenvolvem saberes tácitos adquiridos no processo de trabalho e não por um processo educacional formal, segundo Veltz e Zarifian (1993), constituindo-se em um dos suportes essenciais da qualificação.

O que se percebe diante do exposto por Correia (1997), é que de acordo com os interesses do capital, a forma como o processo de formação e treinamento dos trabalhadores visa adaptá-los às mudanças no processo de produção e organização. Para isso as instituições de formação são fundamentais para legitimar a cultura e a política que fundamenta a lógica do capitalismo, ao mesmo tempo em que exerce uma regulação da sociedade pelos mecanismos sociais legais.

É a percepção da variabilidade sócio histórica dos modos de regulação da acumulação capitalista que nos permite considerar que presenciamos hoje, no período do capitalismo tardio em crise, a passagem para um novo regime de acumulação do capital e de modo de regulação social e político onde predomina a denominada *acumulação flexível* (na acepção de Harvey), ou ainda, o período da mundialização do capital que caracterizada por um novo regime de acumulação predominantemente financeira (CHESNAIS, 1994 apud ALVES 1999, p. 15).

Para Alves (1999) a passagem para acumulação flexível implica em transformações sociopolíticas (e culturais), relevantes que atingem os vários mecanismos de regulação social e política das múltiplas contradições que permeiam os possuidores de capital e, principalmente, entre os capitalistas e os trabalhadores assalariados. É inevitável, segundo o autor, que ocorram alterações importantes nos padrões de concorrência intercapitalistas e nas relações entre capital e trabalho.

Discorrendo sobre os períodos significativos de inauguração de um novo período histórico do capitalismo (anos 1970 e 1980), impactado pelas inovações sociais, políticas, tecnológicas e culturais, denominado diferentemente por vários autores de “pós-fordismo” ou “neo-fordismo”, da “especialização flexível” ou “sistemofatura” ou ainda da “acumulação flexível”, “mundialização do capital, ou da produção destrutiva”, o autor afirma que há uma polêmica, se há uma ruptura ou não, se estamos diante de sólidas transformações ou reparo temporário na configuração capitalista.

Harvey (1992) faz o seguinte destaque a respeito disto, se as mudanças marcam o surgimento de um novo regime de acumulação ou se assinala uma série de reparos temporários, constituindo assim um momento transicional de dolorosa crise na configuração do capitalismo do final do século XX. Segundo Alves (1999, p.17),

O que presenciamos, hoje, na “terceira idade do capital”, é uma notável inflexão – não apenas quantitativa, mas qualitativa, no salto histórico ocorrido na história humana como o surgimento efetivo (e durável) do processo de produção do capital. Esta nova epocalidade do capitalismo mundial, da vigência da acumulação flexível e da produção destrutiva. Impõe novas determinações à reflexão sobre o ser social capitalista (nas esferas da economia, política e cultura). Exige um novo esforço do pensamento social crítico.

O que se percebe é uma forma nova pelo qual o processo de modernização capitalista se apresenta. Mostrando um novo objeto, como diz Alves (idem, ibidem), “a plena posição do capitalismo enquanto modo de produção que visa a valorização do valor- sob a ofuscante forma do capital financeiro- e que assume uma dimensão global.” Para o autor, o que ocorre, hoje, diante do salto histórico da modernização capitalista, de um modo particular, com a “acumulação flexível” ou com o “regime de acumulação predominantemente financeira”, é um impulso qualitativamente novo – intrinsecamente contraditório – do desenvolvimento do sistema do capital.

Desta forma, como afirma Alves (1999, p.19), a consciência social, a partir daquele impulso, evolui e constitui-se pouco a pouco, instigando o mundo da política e da cultura. E à medida que o processo consolida-se, diz o autor, numa escala mais ampla, novos problemas passam a serem(re) postos. Um dos principais apontado por ele é o problema da práxis humana, intrínseca à própria constituição da modernidade no século XIX, que assume importância decisiva com a sensação do enrijecimento férreo do “círculo do capital”, trazida pela experiência “pós-moderna”.

Alves (idem, ibidem) afirma,

Vivemos, portanto, a experiência da “condição pós-moderna” (Harvey) que não deixa de ser a exacerbação doentia da própria modernidade (e portanto, de seus paradoxo e contradições, contidos, por exemplo, na literatura clássica do século XIX). É o que poderíamos considerar hoje, com a acumulação flexível, um novo patamar da denominada ofensiva do capital, que atinge o mundo da economia, do trabalho, da cultura e da política, e portanto, os próprios fundamentos da sociabilidade humana, da vida cotidiana, de onde nascem os processos societários modernos.

Considerando este patamar alcançado pelo processo de modernização do capitalismo por meio do sujeito capital, que afeta todos os âmbitos da sociedade, em especial o processo de formação de mão de obra que retomamos a discussão de Mourão (2006) acerca da qualificação e do modelo de competência. Que segundo a autora, apesar das diferentes teses sobre o tema qualificação (“desqualificação progressiva”, “polarização das qualificações”, “requalificação”, “qualificação absoluta e relativa”), elas têm “um ponto de convergência que

é justamente o conceito de qualificação”. Que para ela é considerada como um conjunto de atributos exigido por determinada tarefa, referindo-se ao posto de trabalho. Muitas vezes esses atributos referem-se a certas qualidades e conhecimento que o trabalhador tem que desenvolver para saber operar o maquinário. A autora destaca:

De tal sorte, a noção de qualificação, que têm como parâmetro o posto de trabalho, é entendida como adquirida através de um processo educacional – formal ou informal – que prepara o trabalhador para o desempenho de tarefas específicas. Nesta concepção, a educação escolar formal atinge uma importância considerável visto que há toda uma hierarquização de postos de trabalhos que estão relacionados às qualificações atribuídas por diploma (MOURÃO, 2006, p.25).

A relação entre qualificação e posto de trabalho constitui um sistema classificatório que corresponde a uma determinada remuneração que desvela, segundo a autora, os antagonismos e as contradições que, dependendo da correlação de forças, encaminham um processo de negociações resultante da luta de classes. Assim como revela “uma correspondente forma de relação entre o capital e o trabalho, a qual indica o estado do controle do processo de trabalho. É neste movimento, de acordo com Mourão, que se inscreve o conceito de qualificação”.

Considerando que o tempo, neste sistema classificatório de profissões, é fator preponderante da qualificação, a educação formal torna-se vantajosa como critério de qualificação. E aquela remuneração fundamentada na qualificação é resultado do poder de barganha que o trabalhador possa ter frente ao empresário, desvelando mais uma vez antagonismo e contradições entre o capital e o trabalho. E nesta relação, o papel do sindicato, como organização coletiva classista, é fundamental.

Castro (Apud MOURÃO, 2006, p.26) faz alguns apontamentos fundamentais, que segundo ela, são importantes para sair do que ela denomina “esquematismo determinista”, resultante das análises dicotômicas entre capital e trabalho, onde estudar a qualificação é pesquisar sobre sua perda progressiva.

- 1) O processo de trabalho possui um sentido *prático* (revelado pelas atividades que produzem objetos úteis) e um sentido *relacional* (revelado pelas relações sociais tecidas na produção). As relações entre homens na produção possuem uma característica *econômica* (quando é produção de coisas), uma característica *política* (quando envolve produção, reprodução e transformação das relações sociais) e uma dimensão *ideológica* (quando há a produção de uma experiência dessas relações);
- 2) Todo processo de trabalho envolve regulações que equivalem a uma política da produção. Isto faz com que se estabeleça um “jogo” entre as partes envolvidas, o que quer dizer que toda e qualquer relação na produção

é dependente das escolhas efetivadas pelos diferentes atores envolvidos no processo;

3) As relações sociais na produção implicam regras consentidas, elaboradas coletivamente no processo;

4) Estas escolhas pressupõem que cada ator envolvido no processo tenha vontade, sentimentos e discernimentos próprios, com isso introduzindo a categoria da subjetividade.

Diante disto, de acordo com Mourão (2006), a questão do controle assume outra dimensão, considerando que se apresenta um novo cenário, onde há uma nova forma de produzir e o lugar do sujeito é renovado na organização. O controle não ocorre somente pela expropriação do saber operário, podendo advir de outras formas de relações sociais, de outras estratégias empresariais e, neste sentido, a *qualificação* vai adquirindo novas dimensões que superam a qualificação relacionada aos postos de trabalho. Isto é,

[...] o trabalho especializado e restrito, ao ser substituído por processos mais flexíveis e integrados, estaria exigindo uma *qualificação* mais universal e flexível, propiciando a formação de um trabalhador com maior capacidade de iniciativa, mais integrado e apto a compartilhar trabalho em grupo (COSTA apud MOURÃO, 2006, p. 27).

As ideias difundidas a partir destes princípios de controle e organização do trabalho são observadas nos protocolos organizacionais do toyotismo, que realiza, no plano da gestão da produção, a via de racionalização do trabalho adequada à nova etapa do capitalismo mundial. De acordo com Alves (1999, p.109), a partir do toyotismo ocorre uma nova orientação na constituição da racionalização do trabalho, ou seja, [...] a captura integral da subjetividade do operário (demonstrando uma evolução frente ao taylorismo e ao fordismo). E os protocolos organizacionais do toyotismo, que inscrevem a nova via de racionalização do trabalho são a *automação/auto-atuação*, *Just-in-time/kanban* e a *polivalência operária*. Estes compõem os nexos contingentes do toyotismo. Segundo o autor,

Os nexos contingentes do toyotismo instauram uma “flexibilidade interna”, constituída no *coletivo de trabalho*, no *espaço* (e na cadeia) de produção, capazes de contribuir para os ganhos de produtividade buscados pela nova gestão da produção. De acordo com Coriat (1994), “a flexibilidade...é pensada e construída como alavanca e fator-chave determinante da produtividade.” É por isso que o toyotismo surge como a expressão maior da acumulação flexível sob o complexo de *reestruturação produtiva*.

A categoria de flexibilidade assume, para ele, uma fundamentação inédita, ainda pouco desenvolvida, mas presente, em alguns aspectos, no taylorismo e no fordismo (...Charles Babbage,..., oitenta anos antes de F.W. Taylor,...reconheceu...a importância da captura da subjetividade operária. O que demonstra que a operação de subsunção da subjetividade operária pela lógica do capital é algo posto – e repost – pelo modo de produção capitalista.

Só que é sob o toyotismo que a captura da subjetividade operária adquire o seu pleno desenvolvimento, um desenvolvimento real e não formal) (ALVES, 1999, p.110).

Esta forma de organização e gestão do trabalho é um exemplo real das novas dimensões adquiridas pela qualificação que põe em cheque a relação com a qualificação do posto de trabalho. Para Mourão (2006, p. 27), diante da crise do posto de trabalho, o conceito de qualificação está sendo substituído pelo de *competência*. Pois a crise daquele impossibilita um sistema de remuneração e de classificação das ocupações.

Assim sendo, enquanto o conceito de qualificação se remete a ‘um processo parcelar’, a polêmica referente ao modelo de competência tem como pressuposto a superação desta. Isso significa relações de trabalho mais flexíveis e autônomas, ou seja, o trabalhador neste processo de gestão do processo de trabalho deverá ter conhecimento de todo o processo de produção, havendo assim, a superação da dicotomia pensar/fazer.

Essa concepção privilegia as capacidades desenvolvidas pelo trabalhador através da experiência (qualificações tácitas), assim como comportamentos necessários para responder a contento às novas exigências, tais como autonomia, responsabilidade, e capacidade de se comunicar. Desta forma, o local de trabalho é fator preponderante como local de aprendizagem, pois ‘é impossível responder às exigências se o local de trabalho não se apresenta como potencializador do processo de aprender a aprender’.

A qualificação e o modelo de competência traz à tona alguns embates em relação a correlação capital e trabalho. Enquanto o primeiro se refere a um estatuto de ocupações e ofícios que são remunerados de acordo com o grau exigido de complexidade e de escolaridade (fatores fundamentais para uma negociação coletiva de salários); o segundo, apesar da escolaridade ser um fator importante, o que é central é justamente o aprendizado contínuo que ocorre no e para o trabalho, valorizando as atuações individuais. Logo, a remuneração neste modelo é meritocrática, efetivada através de negociações individuais as quais privilegiam o diálogo, e não o conflito.

Portanto, as necessidades postas pela crise do sistema capitalista e a necessidade de reestrutura da produção, assim como das transformações das relações de trabalho e apreensão da subjetividade operária encontram neste modelo de organização e controle da força de trabalho um campo fértil para ser desenvolvido e ampliado, assim como produz uma nova relação entre capital e trabalho, uma vez que privilegiam as ações individualizadas, em contrapartida as reivindicações coletivas. Logo, as ações de formação do indivíduo precisam

ser moldadas por meios de intervenções pedagógicas que desenvolve no sujeito os comportamentos exigidos pela nova gestão do trabalho.

Mas a questão que se coloca quanto à formação do pedagogo é: o curso de pedagogia estar a responder às demandas criadas pela nova forma de produzir e gestar do capital ou para responder e atender as demandas sociais com ações políticas de formação que venham de encontro com o sistema vigente na esperança de construir uma sociedade mais justa pautada em princípios que emancipe o ser humano dos grilhões cada vez mais feroz de expropriação do ser humano pelo ser capital? Além disso, combater a política cada vez mais intensa de negação do direito do cidadão a uma educação pública, gratuita e de qualidade, que são efetivadas por meio das ideias neoliberais de governo? São questões que desembocam no contexto de formação do pedagogo na Faculdade de Educação/UFAM. Que como instituição formadora tem a responsabilidade de formar profissionais que irão atuar em meio a nova realidade desencadeada pela estrutura socioeconômica que influencia a esfera educacional brasileira.

1.3 - A LDBEN de 1996 a partir da reestruturação produtiva: novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia

A nova forma de produção do capital – reestruturação produtiva – com base nos ideais políticos do neoliberalismo diante de uma economia globalizada trazem profundas implicações para educação, como afirma Kuenzer (1998). Gesta um projeto pedagógico que corresponde às suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigente como trabalhadores.

A escola como espaço formal de desenvolvimento do trabalho pedagógico também reflete as transformações do mundo do trabalho. Desta forma, situá-la no processo de reprodução das relações sociais, principalmente, na formação social capitalista faz-se oportuno para uma melhor compreensão dessa relação. Além de entender como a divisão social do trabalho tem sido expressa na organização do trabalho pedagógico.

A escola como instituição social inserida no seio da sociedade capitalista, historicamente é utilizada como meio de reprodução das relações de dominação no processo de relação entre capital e trabalho (Aparelho ideológico), não somente no processo produtivo, mas também na produção de relações sociais entre os indivíduos.

Ao observar as estruturas de organização do trabalho pedagógico, pautada na perspectiva taylorista/fordista de produção, percebe-se características da dinâmica das

relações de produção sendo desenvolvidas no âmbito das relações pedagógicas e de formação do educador, pois, tal organização visa atender as demandas criadas pelo processo de produção. No caso do Curso de Pedagogia, isto fica evidente nas concepções de formação do pedagogo exposto pelos pareceres do Conselho Federal de Educação para as propostas de reformulação da década de 1970, onde os ideais tecnicistas de pensar a formação do pedagogo eram pujantes. E por isso recebe inúmeras críticas dos educadores por essa esta tendência, pois leva à fragmentação da formação do pedagogo, à divisão técnica do trabalho na escola, à separação entre teoria e prática, à separação entre pedagogo especialista e o trabalho docente.

Para Libâneo e Pimenta (2002) não é problemática a ênfase que o Parecer 252/1969 deu à formação de técnicos de educação nem ao reconhecimento de tarefas específicas a serem realizadas nas escolas para o acompanhamento do ensino, por mais que houvesse uma fragmentação muito grande das tarefas, isto não poderia ter comprometido a existência de especialista na escola. Entretanto, o que trouxe problemas foram os seguintes aspectos:

- (a) O caráter tecnicista do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter Pedagogia como investigação do fenômeno educativo; (b) O agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; (c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; (d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações (LIBÂNEO e PIMENTA, 2002, p.19-20)

Os debates que seguiram acerca da formação do profissional da educação que tem como marco histórico a I Conferência Brasileira de Educação em São Paulo em 1980. Os debates e estudos traziam o tema da divisão social do trabalho na escola como reação a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas pelo CFE (Conselho Federal de Educação) apontavam para a superação da ruptura entre teoria e prática nos cursos de formação de professores e a necessidade de se superar a fragmentação das habilitações no espaço escolar, propondo a superação das habilitações e especializações pela valorização do pedagogo escolar (LIBÂNEO e PIMENTA, 2002). A princípio as discussões se mantiveram em duas posições críticas contra e a favor da manutenção da formação dos especialistas, engendrado principalmente pelos dispositivos oficiais do Conselho Federal de Educação (CFE) mediante o Parecer 252 de 1969.

O cerne da questão é o especialista de educação, e Valnir Chagas propõe acoplar a formação deste especialista a um curso prévio de uma licenciatura específica. Para ele, cumpre habilitar o especialista no professor, posto que a docência é condição preliminar para sua formação e, portanto, não se

justifica um curso de formação direta do especialista, como o curso de Pedagogia vem fazendo desde 1969 (CARVALHO, 1989, p.98).

Os amplos debates e estudos realizados assinalavam para necessidade de revalorizar o trabalho docente, de atender as reais carências da população e articular a formação do educador à questão da divisão do trabalho na escola. Sendo que tais discussões acabaram se polarizando em duas perspectivas críticas (CARVALHO, 1989).

A primeira perspectiva parte do pressuposto da reprodução da divisão social do trabalho no ambiente escolar por parte dos especialistas que fortalecem esta ideologia, e que, portanto, deveriam ser extintos visando superar a divisão entre os que pensam e os que executam a educação (especialistas x professores) vislumbrando a democratização do processo de trabalho na escola. Já a segunda perspectiva, compartilha do mesmo ideal, porém, ver nos especialistas um instrumento a serviço da transformação social.

Os adeptos da primeira perspectiva elaboraram a seguinte proposta considerando inúmeros fatores que descaracterizavam o Curso de Pedagogia:

[...] a suspensão da formação do ‘profissional’ da administração, da supervisão, da orientação e da inspeção e o direcionamento de todo o esforço no sentido de formar bem o novo professor que, tendo um conhecimento totalizante e profundo da escola brasileira, possa, a qualquer momento, vir a ocupar sempre que necessário e por tempo limitado as funções de direção da unidade escolar, de coordenação de disciplina ou mesmo de coordenação geral, no caso de uma escola ou número de alunos e professores assim o exigir (CARVALHO, 1989, P. 101).

A reação dos defensores da outra perspectiva foi imediata, expressas pelos argumentos que os especialistas são vistos como parte estratégica para transformação social,

[...] Nas sociedades de classe em que o poder está confinado nas mãos de uma minoria, a administração tem servido historicamente como instrumento nas mãos da classe dominante para manter o status quo e perpetuar ou prolongar ao máximo o seu domínio. O que não significa que ela não possa vir a concorrer para transformação social em favor dos interesses das classes subalternas, desde que suas potencialidades sejam aproveitadas na articulação com esses interesses. Para isso, entretanto, que a atividade administrativa seja elevada de seu caráter espontaneamente progressista para uma práxis reflexivamente revolucionária.

[...] a nova organização escolar se dê a partir da constatação de que o trabalho da educação escolar assenta-se numa prática social coletiva de vários profissionais, que por sua vez, constitui-se como ponte determinante da prática social global [...] O trabalho docente é o núcleo primordial da educação escolar. Desta forma, a organização da escola compete aos profissionais docentes e não docentes. Seria ingênuo advogar que o professor de sala de aula deveria suprir todas as funções que estão fora de sala de aula,

mas que estas interferem – no trabalho docente -, o que não significa que só atuem na sala de aula (Pimenta) (CARVALHO, 1989, p. 102 e 103).

O que se pode apreender das duas perspectivas como diz Carvalho (1989) é que ambas se interpenetram, havendo confluência nos seus pontos fundamentais. Isto é,

Um suposto essencial nestas abordagens é de que o fundamental da discussão está na divisão técnica, que se expressa na fragmentação do trabalho pedagógico, separando as tarefas de concepção e execução desse processo. Para uns, a resposta é eliminar a divisão técnica existente, eliminando o especialista de educação; para outros, trata-se de eliminar a fragmentação num projeto pedagógico alternativo. O que está subjacente a esse suposto é a crença de que está nesses e outros estudos e na literatura corrente – de que pós-1969 se tem o marco determinante da organização da escola. E, ainda, que isto está expresso na legislação, que, por sua vez, determina os cursos correspondentes a esta organização – fundamentalmente o curso de pedagogia - porque o que informa essa legislação é o tecnicismo (CARVALHO 1989, p. 104),

A referida autora destaca a inserção na Educação de diversos profissionais buscando uma fatia deste mercado e isto está relacionado com a divisão do trabalho. [...] é a pressão do mercado de trabalho, onde o fundamental é a divisão de interesses corporativista disputando essa fatia do mercado (Idem, p.105). Além disso, o aparato legislativo, segundo ela, proporcionou algo não captado pelos estudos supracitados, ou seja, uma contradição fundamental, qual seja,

[...] as determinações legais sobre a divisão do trabalho e a divisão tal como ela vai se tecendo, vai gerando no seu bojo, dois movimentos:

- a expectativa de que, não cumprindo essa divisão do trabalho, a escola é ineficaz, e que tudo se justifica pela existência de uma plena e correta divisão do trabalho;
- o questionamento da precariedade dessa divisão do trabalho, e que gera mais do que a cobrança de sua existência, isto é, abre a discussão para sua ampliação (CARVALHO, 1989, p. 105).

O que se pode entender a partir das análises de Carvalho (1989) é que a transformação da educação em serviço, justificada pela divisão técnica do trabalho na escola, faz parte da expansão dos serviços do capitalismo monopolista e que, ao gerar necessidades que não devem ser resolvidas, mas ao contrário, controladas, necessita cada vez mais profissionalizar este controle. Assim sendo, as demandas para organização do trabalho na escola da metade do século XX foram geradas principalmente pela forma como se apresentava a produção capitalista nos moldes do taylorismo/fordista. Caracterizada pelo parcelamento das tarefas no interior da produção. E no caso da formação do pedagogo estava marcada pelas especializações de cunho tecnicista das chamadas Habilitação dos cursos de Pedagogia.

Saviani (2008) afirma que nas reformulações por qual passou o curso de Pedagogia no Brasil, em especial a realizada a partir da Resolução 2/1969 do Conselho Federal de Educação que tinha como ementa: “fixar os mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia”,

Pelas habilitações procurou-se privilegiar a formação de técnicos de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído, mandando, em consequência, os profissionais como uma formação específica que seria suprida pelo curso de Pedagogia; daí a reestruturação desse curso exatamente para atender à referida demanda (SAVIANI, 2008, p. 50).

A introdução das habilitações no curso de Pedagogia pretendia de acordo com o autor, “superar o caráter generalista do curso que levava à definição irônica do pedagogo como ‘especialista em generalidade’ ou, jocosamente, como ‘especialista em coisa nenhuma’” (SAVIANI, 2008, p. 50).

A questão do curso de Pedagogia neste contexto reside numa concepção que subordina a educação à lógica do mercado. Ou seja, a formação do Pedagogo deveria estar a serviço da produtividade social; busca do ajusta-se às demandas do mercado de trabalho, que por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos. Isto demonstra ‘a redução da questão educativa à sua dimensão técnica, afastando-se do seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico.

Supõe-se, portanto, que a escola já está devidamente organizada e o ensino funcionando dentro de parâmetros adequados, cabendo ao especialista inserir-se nela para garanti-lhe a eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize a sua produtividade. Trata-se em suma, daquilo que estou denominando “concepção produtivista de educação”, que impulsionada pela teoria do capital humano formulada nos anos 50 do século XX, se tornou dominante em nosso país a partir do final da década de 1960 permanecendo hegemonicamente até os dias de hoje (SAVIANI, 2008, 51).

Assim sendo, o trabalho pedagógico diante dos estatutos taylorista/fordista da produção apresenta os cursos de formação do pedagogo submetidos às demandas do mercado de trabalho, que requeriam profissionais especializados para atuar nas escolas em funções específicas, potencializando a divisão entre o fazer e o pensar (teoria - prática). E é a partir da crítica a esse modelo de organização e buscando sua superação que os debates que se seguiram procuraram contribuir para construção das novas diretrizes para curso de Pedagogia tendo como concepção uma visão ampla de educação e da ação do pedagogo, contribuindo

assim para construção da identidade deste profissional e a afirmação da Pedagogia como ciência da e para Educação.

As configurações do capitalismo nos moldes do taylorismo/fordismo tiveram grandes impactos na organização do trabalho pedagógico na escola, na formação dos pedagogos que nela atuavam e na identidade do profissional da educação. Entretanto, as novas configurações de produção no atual estágio do capital, baseado nas diretrizes de produção do Toyotismo – de Base Flexível, requerem do profissional da educação novas posições acerca da realidade posta pelo capital ao mundo do trabalho.

É diante deste novo cenário na organização e produção capitalista que a discussão acerca das Diretrizes para Curso de Pedagogia é debatida pelos movimentos dos educadores, sendo que, somente em 2006 o Ministério da Educação (MEC) homologou as Diretrizes Curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia, dez anos após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e dezesseis anos após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) que fixou metas para educação nos países filiados da ONU (Organização das nações Unidas).

Neste período, segundo Saviani (2008, p.61) o curso de pedagogia definha e debatia-se em uma crise de tal profundidade que projetava a impressão de que jamais conseguiria dela sair, ante a pujança dos programas de pós-graduação que se afastavam da pedagogia enquanto teoria e prática da educação. Decorrente, segundo ele, da demora na definição das diretrizes curriculares.

Nas palavras de Libâneo (1996, p.107), no texto “Que destino os educadores darão à Pedagogia”, os estudos referentes à história desse curso, no Brasil, mostram uma sucessão de ambiguidade e indefinições, com repercussões no desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento e na formação intelectual e profissional do pedagogo. Para ele, os movimentos e organização de educadores exerceram relevante papel na valorização do profissional da educação. Mas que ainda foi pouca em relação a medidas efetivas de cunho legislativo e operacional. Ou seja, as mudanças cerraram-se nas questões ligadas à alteração da grade curricular e não avançaram em questões como a problemática epistemológica da Pedagogia, o desenvolvimento da teoria educacional e a investigação pedagógica (idem, ibidem). Tais questões vêm instigar os debates a respeito da finalidade do curso de Pedagogia, do perfil do Pedagogo e sua identidade a partir do debate da cientificidade da Pedagogia como discute Franco (2008) no seu livro “Pedagogia como Ciência da Educação”.

As transformações socioeconômicas também contribuíram para busca de novos caminhos que ratificasse a pedagogia como curso de formação dos profissionais da educação,

apesar das divergências de visões acerca do perfil do pedagogo e da Pedagogia defendidas por um lado pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) – que tem a docência como base da formação do Pedagogo e a defendida principalmente por José Carlos Libâneo (2010), exposta no seu livro “Pedagogia e Pedagogos para quê?”, que questiona a redução do perfil da pedagogia ao ato de ensinar, considerando segundo ele que,

[...] os vínculos entre educação e economia, as mudanças recentes no capitalismo internacional colocam novas questões para a Pedagogia. O mundo assiste hoje a intensas transformações, como a internacionalização da economia, as inovações tecnológicas em vários campos como a informática, microeletrônica, a bioenergética. Essas transformações tecnológicas e científicas levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, mudança no perfil profissional e novas exigências de qualificação dos trabalhadores, que acabam afetando os sistemas de ensino. [...] Por mais que se reconheça que as transformações na educação decorrem de necessidades e exigências geradas pela reorganização produtiva e pela competitividade no âmbito das instituições capitalistas, portanto, com caráter economicista, tecnocrático e espoliador, é notório que nos encontramos diante de novas realidades em relação ao conhecimento e à formação (LIBÂNEO, 2010, p.27 e 28).

Assim, o autor destaca o papel amplo de atuação do Pedagogo nas diversas áreas da sociedade, não restringindo sua atuação exclusivamente no espaço escolar formal. Pois, segundo ele o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não - formal. E restringir a Pedagogia apenas ao modo como se ensina, ou seja, aos meios, aos procedimentos e as técnicas de ensino é ter uma ideia simplista e reducionista. Pois para Libâneo (2010, p. 28 - 30),

[...] a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflitos na sociedade. É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa. É devido a esse caráter sócio-histórico que o pedagogo polonês Suchodolski considera a Pedagogia uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa.

Nesta perspectiva, o Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e

assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista, objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2010, p.33).

Em 1992, por ocasião do VI Encontro Nacional da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação) Libâneo apresentou sua proposta para o papel das Faculdades de Educação. Segundo ele as Faculdades de Educação deveriam oferecer dois cursos distintos: o de Pedagogia e o de Licenciatura para formação de professores para todo o ensino fundamental e médio. A proposta foi discutida, mas não foi votada, sob a justificativa dos ‘organizadores que não se ajustava aos princípios historicamente definido pelo movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores’. Para Libâneo (1996),

[...] o curso de Pedagogia deve ser distinto do de Licenciatura, ainda que o pedagogo possa ser também um licenciado, no sentido de que se pode formar um docente no pedagogo. Meu ponto de vista é de que o curso de Pedagogia é o que forma o pedagogo stricto sensu, isto é, um profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas, processos, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações. A característica do pedagogo stricto sensu torna-se necessária, uma vez que, lato sensu, todos os professores são pedagogos. Por isso mesmo, importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico, implicando atuação em amplo leque de praticas educativas, e trabalho docente, forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola (p. 109 e 110).

O pedagogo é um agente transformador do seu contexto e não meramente instrumento da demanda mercantil exigida pelo sistema econômico. Assim sendo, o curso de Pedagogia não pode ser apenas um meio pelo qual são preparados os educadores para apenas atender tal demanda de mercado, mas para formar profissionais que contribuam e atuam na mudança de pensamento e libertação do indivíduo diante das imposições político-econômicas do sistema produtivo, que pelas instituições legais vem impondo seu projeto hegemônico por meio da educação, no qual subjugue seus cidadãos.

Segundo Kuenzer (1998, p.3) o que confere, pois, especificidade à função do educador é a compreensão histórica dos processos pedagógicos, à produção teórica e a organização de práticas pedagógicas para o que usará da economia sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história, sem ser historiador, posto que seus objetivos sejam os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época. Desta forma, ao definir a especificidade da tarefa do educador, é possível pensar nos espaços e nas estratégias necessárias à sua formação e, assim, retomar o que pode ser o significado, neste histórico, das faculdades de educação.

No Documento Final do XII Encontro Nacional da ANFOPE realizado em Brasília-DF em 2004,

A ANFOPE, junto com outras entidades congêneres, como contraposição a uma visão fragmentada e tecnicista da formação do educador no curso de Pedagogia, apresentou sua posição, mais uma vez, ao Conselho Nacional de Educação/CNE, para as Diretrizes Curriculares para este curso, posição esta já formulada pela Comissão de Especialistas de Pedagogia em um processo de participação democrática⁸. Neste documento, defende-se para o curso de Pedagogia, responsável pela formação acadêmico-científica do campo educacional. Na graduação, a formação unificada do pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teóricos/investigativos da educação é capacitado para a docência e, conseqüentemente, para outras funções técnico-educacionais, considerando que a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional (p.27).

Assim, o movimento reafirma no documento o que historicamente sempre defendeu nas reformulações do curso de Pedagogia, isto é, para se tornar pedagogo, este profissional deve ter a docência como eixo de sua formação, tendo claro, porém, que a pedagogia não se esgota na formação docente. Vai além, em termos de referencial e profundidade teórica.

Foi em meio a este efervescente debate sobre o curso de Pedagogia e sobre o estatuto da ciência da educação que a Faculdade de Educação/UFAM reformulou sua Proposta Político Pedagógica em 1995, que de acordo com Medeiros (2005), apresentou importantes avanços na concepção teórico-metodológica, pois, apresentava um discurso de superação da dicotomia teoria e prática na formação do Pedagogo, entretanto, as alterações que ocorreram em 1999, deram-se apenas na grade curricular, mantendo sua estrutura tecnicista anteriormente criticada pelos reformuladores da Proposta Política Pedagógica da FACED/UFAM.

É importante salientar que na discussão do Curso de Pedagogia na XIX SEMAPE, ficou claro que a reformulação do curso em 1999 se deu exclusivamente na grade curricular, mantendo-se a concepção teórico-metodológica do projeto de 1995. É quase que impossível ter uma coerência quando há esta dicotomia tão evidente no projeto. Na nossa avaliação, esta dicotomia é a raiz da crise do Curso de Pedagogia. Ela evidencia o que a Professora Dr.^a Arminda Mourão chama de “esquizofrenia acadêmica” (MEDEIROS, 2005, p.40).

⁸ Posicionamento conjunto das entidades: ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do PROGRAMA ESPECIAL “MOBILIZAÇÃO NACIONAL POR UMA NOVA EDUCAÇÃO BÁSICA”, instituído pelo CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CNE, de 07/11/2001, em Brasília/DF.

Após intenso debate da comunidade facediana, que teve início em 2005, período da discussão da reforma universitária e homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, Parecer 5/2005) uma nova Proposta Pedagógica para o Curso de Pedagogia da FACED-UFAM (2008) foi construída, sendo homologada pela Câmara de Ensino de Graduação (Resolução 40/2008) em 2008 e alterado em 2010. Na apresentação da nova proposta são feitas as justificativas para reformulação do PPP.

A reformulação do curso de Pedagogia é uma necessidade originada das amplas transformações na sociedade, no conhecimento, nos direitos subjetivos, nos níveis e modalidades da educação básica; objetivando-se em novas orientações legais e curriculares para a Educação Infantil, para os Anos Iniciais e para a Gestão do Trabalho Escolar. Enquanto processo desencadeado em âmbito institucional, a reformulação do curso se orienta pelo princípio da gestão democrática, na medida em que a proposta elaborada resultada de intenso debate, elaboração e refinamento de documentos escritos pelos diversos segmentos da Comunidade da Faculdade de Educação. A processualidade das atividades desenvolvidas enfatiza a construção coletiva, no entendimento de que a função social e constituição da identidade do Profissional graduado pelo Curso de Pedagogia/UFAM deve tomar como referência a realidade da Região Amazônica (FACED/UFAM, 2008).

Portanto, se elegeu como parâmetro as transformações ocorridas na sociedade e as discussões acerca do curso de Pedagogia advindas dos movimentos de educadores, assim como os documentos legais que orientam a reestruturação do Curso de Pedagogia – FACED/UFAM para analisar algumas categorias que serão retiradas da Proposta Pedagógica, visando identificar as contribuições teóricas e práticas para formação do profissional da educação.

CAPÍTULO 2

2 - O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA FAGED/UFAM 1995 NO ÂMBITO DAS DISCUSSÕES DAS DIRETRIZES NACIONAIS

Ao adentrar a discussão da proposta pedagógica do curso de Pedagogia é preciso ter em mente a diversidade de pensamentos concebidos sobre a questão educacional e sobre o currículo como forma de organização do conhecimento e instrumento a favor da emancipação do indivíduo ou da sua alienação. Além disso, é necessário também considerar as demandas criadas pelo fenômeno da globalização, cujo processo tem mostrado a necessidade de compartilhar valores relativos à preservação e à qualidade de vida do e no planeta, mas também a intensificação do processo de homogeneização cultural e de intensificação exploratória do capital.

Segundo Santos e Lopes (2009, p. 29),

É inegável que a reação a essa homogeneização, imposta pelos grupos detentores de poder, intensificam, de forma crescente, a articulação de diferentes movimentos de afirmação do direito à diferença e o fortalecimento de grupos marginalizados social e culturalmente.

Logo, a busca do direito à diferença nesse processo de globalização/homogeneização constitui um dos múltiplos desafios enfrentados pela educação, tendo em vista, a grande complexidade das questões dessa área revelar-se, concretamente, quando determinadas posições e práticas escolares – voltadas para preservação de valores universais ou para defesa do direito à diferença – apresentam, resultados opostos ao esperado (SANTOS e LOPES, 2009).

Além disso, podemos destacar o impacto das novas tecnologias no campo educacional e na gestão do trabalho pedagógico do professor/pedagogo. Que de acordo com Macedo (2009, p. 39) têm sido discutidos a partir de duas posições antagônicas, quais sejam:

De um lado, a resistência da maioria dos profissionais da educação em lidar com a entrada da tecnologia na escola; de outro, os mirabolantes projetos oficiais, que apresentam a tecnologia como grande redentora dos problemas da área.

Para a autora, essa resistência dos educadores às tecnologias educacionais pode dever-se aos interesses subjacentes às políticas públicas que envolvem as tecnologias educacionais, normalmente consumidoras de vultosas somas transferidas do poder público para a iniciativa privada (MACEDO, 2009, p. 40), desconsiderando os problemas mais urgentes do que tange a educação no país.

São estas e outras demandas que precisam ser consideradas na proposta pedagógica do curso de formação de professores/pedagogos, pois são temas que precisam estar presentes na discussão e organização curricular visando uma formação mais integral do professor/pedagogo.

2.1 - Projeto Político-Pedagógico: um norte para trabalho pedagógico

De acordo com a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9.394/1996) as instituições de educação devem formular seu projeto pedagógico como forma de orientar a prática pedagógica da instituição. O que vem a ser este Projeto? Quais as suas características?

Segundo Vasconcellos (2004) o projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. É o resultado do processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada educativa. É ele que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. Também é um importantíssimo instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade. Além disso, de acordo com o autor, é um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Desta maneira o Projeto Político-Pedagógico (Projeto educativo) é, claramente, um documento de planificação escolar. E contém as seguintes características: de longo prazo quanto à sua duração; integral quanto a sua amplitude, na medida em que abarca todos os aspectos da realidade escolar; flexível e aberto; democrático porque elaborado de forma participativa e resultado de consensos (VASCONCELLOS, 2004, p. 169).

O autor ressalta que o Projeto possui uma característica norteadora, de articulação e de referência para caminhada e significação da ação. E por ser construído participativamente, é uma tentativa, no âmbito da educação, de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento (Ibidem, p. 196).

De acordo com a Equipe Latino-Americana de Planejamento (ELAP), na vertente do Profº. Danilo Gandin (2003), o Projeto Político-Pedagógico é composto de três grandes partes, articuladas entre si. E são: Marco Referencial, Diagnóstico e Programação.

O Marco Referencial é a busca de posicionamento político e pedagógico, ou seja, o que queremos alcançar? Enquanto que o Diagnóstico é a busca das necessidades a partir da análise da realidade e / ou juízo sobre a realidade da instituição - comparação com aquilo que desejamos que seja explicitado na questão: o que nos falta para ser o que desejamos? E por fim, a Programação é a proposta de ação, ou seja, o que faremos concretamente para suprir tal falta? O que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser.

O Projeto, entretanto, não deve ficar só no nível filosófico da escola como uma espécie de ideário (ainda que contemple princípios pedagógicos), e nem no nível sociológico de constatações de um diagnóstico. O mesmo deve propor ações concretas na escola e, enfrentar e resgatar nos educadores o valor do planejamento.

Concordando com a posição de Gandin (2003), Vasconcelos (2004) identifica três dimensões fundamentais da ação humana consciente. Isto é, [...] o Marco Referencial corresponde à finalidade; o Diagnóstico à realidade e o Programa, à mediação [...], em cada uma das partes do Projeto, temos uma nova articulação interna entre as três dimensões (VASCONCELOS 2004, p. 171, 2004). A estrutura básica do projeto revela que a ação a ser desencadeada também é fruto da tensão entre a *realidade* e a *finalidade*, num processo dinâmico de interação.

De acordo com Carvalho (1992, p.206),

Os projetos educativos, sempre que apostados na realidade das utopias e na transformação do real vão dialetizar as aspirações do desejável e as fronteiras do possível num jogo em que aquelas procuram explorar e, se necessário, destruir estas que, por seu turno, colocam entraves e obrigam a reelaboração das primeiras.

O Projeto Político-Pedagógico é construído de forma dialética, contínua e permanente; e não deve ser considerado um produto pronto e acabado. É nesta perspectiva que o currículo nele proposto deve responder às novas exigências da realidade social, política e econômica.

Ao analisar a proposta pedagógica de 2008 da Faculdade de Educação as variáveis em questão foram observadas, para que pudéssemos entender como e por que o projeto foi construído.

2.2 - Teorias Curriculares: algumas reflexões

Ao discutir acerca do currículo é de suma importância destacar as ideias e conceitos que estão subjacentes à questão curricular no meio educacional, causando relevantes debates entre diversos estudiosos deste campo de conhecimento, tendo em vista as crises sociais que assolam a sociedade contemporânea.

Para Augusto Pacheco (1996, p.15) o termo currículo tem sido utilizado com muitas e diferentes acepções, adquirindo uma crescente relevância na educação. O referido autor afirma que:

Também é certo que o currículo originou uma grande confusão terminológica que acentuou as divergências existentes no pensamento curricular. Sendo um conceito polissêmico, carregado de ambiguidade, deve reconhecer-se, como afirma Ribeiro (1990) que não possui um sentido unívoco, existindo na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adotam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo.

Para Moreira (2002), isto ocorre porque as modificações que acontecem no mundo influenciam esta diversidade. De acordo com Pacheco (1996, p. 15), isto advém devido à excessiva discussão teórica das questões curriculares e pela ausência de uma intervenção prática orientada para a resolução de problemas ou para a escolha das melhores alternativas.

De acordo com Borges, Carvalho e Santos (2012, p.17), as teorias do currículo estão intrinsecamente vinculadas à questão da identidade e de poder. Elas envolvem disputa para garantia do consenso da hegemonia na formação dos sujeitos na sociedade, apontando para uma visão de mundo.

A palavra currículo deriva do latim *currere* que significa caminho, jornada, trajetória. Segundo Pacheco (1996), o currículo compreende duas ideias principais, quais sejam: Uma de sequência ordenada, outra de totalidade de estudos. Assim, existem concepções que compreendem o currículo como conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplina, temas, áreas de estudo) e como plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico. Outras concepções definem o currículo como conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura pré-determinada.

Segundo Moreira e Silva (1995, p.7), o currículo há tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Pois, já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Sendo assim, o currículo não é um elemento neutro

e inocente de transmissão do conhecimento social. Pois o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA E SILVA, 1995, p. 8).

O currículo desta maneira não pode e nem deve ser analisado de forma atemporal e desvinculado da realidade, pois ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Portanto, o currículo é um elemento historicizado, resultado de lutas de classes e construído dentro de um conflito social e cultural.

Assim sendo, o conhecimento corporificado como currículo não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica. Não é possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma de currículo e transmitido nas instituições educacionais.

Para Pacheco (1996, p. 16),

O currículo enquanto projeto educativo e projeto didático encerram três ideias-chaves:

- 1) de um propósito educativo planejado no tempo e no espaço em função de finalidades;
- 2) de um processo de ensino aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades;
- 3) de um contexto específico – o da escola ou organização educativa.

O currículo é uma intersecção de práticas diversas que funcionam como um sistema e, por isso, toda proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflituosos interesses. Assim, currículo é: uma construção permanente de práticas com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas.

Em seus estudos, Pacheco (1996) identifica três diferentes abordagens a respeito da Teoria curricular: 1) A Teoria Técnica; 2) Teoria Prática e; 3) a Teoria Crítica. De acordo com o autor a primeira abordagem denominada *Teoria Técnica*, caracteriza-se pelos seguintes aspectos: pressupõe um interesse técnico com discurso científico, organização burocrática e ação tecnicista. Quanto à relação teoria e prática tem um caráter hierárquico, ou seja, a teoria determina a prática.

Nesta perspectiva, o currículo é definido como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado. Fundamenta-se em três concepções, isto é, currículo como súmula de exigência acadêmica; como base de experiência e como tecnologia e eficiência. Como súmula de exigência acadêmica, caracteriza-se por ser herdeira do racionalismo acadêmico, da

especialização do conhecimento – disciplinas e áreas científicas – transmissão de conteúdos e; filosofia do essencialismo e do perenismo, ou seja, tem uma dimensão estática do conhecimento. Para o autor:

Segundo Pacheco (1996, p.35):

O currículo é sinônimo de conteúdos ou de programas das várias disciplinas e tem por orientação principal o racionalismo acadêmico. Sendo assim, na organização escolar, o conhecimento é organizado por disciplinas, ou seja, plano de estudo, da disciplina ou dos conteúdos (PACHECO, 1996, p. 16).

A concepção fundamentada em *experiências* tem suas influências no pensamento roussouriano (escola nova/ progressista) que vê currículo como meio de promoção da auto realização dos alunos; como oportunidades de aprendizagem que a escola proporciona. A escola deve está equipada de todas as maneiras, tendo em vista o desenvolvimento do educando por meio deste aparato técnico-pedagógico.

A concepção *tecnologia e eficiência*, dentro da teoria técnica, definem currículo primeiramente como um plano para aprendizagem; em segundo lugar, como plano de ação pedagógica que compreende não somente programas, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida; em terceiro lugar, como experiência planejada (na escola) e como uma série estruturada de resultados pretendidos de uma aprendizagem, isto é, o currículo prescreve (antecipa) os resultados do ensino.

Desta forma, o conceito de currículo está ligado a um plano estruturado de aprendizagem, centrado nos conteúdos ou nos alunos, ou ainda nos objetivos previamente formulados. Proporcionando ao aluno instrumentos teóricos e metodológicos para enfrentar a realidade, separando desta maneira a teoria e prática.

A segunda teoria, denominada *Teoria Prática*, caracteriza-se pelo discurso *humanista*, organização liberal e prática que resulta (relação especialistas curriculares e professores) das condições reais dessa mesma prática. De acordo com Pacheco (1996, p.38) existe, com efeito, legitimidade processual, racionalidade prática e ação pragmática na construção do currículo.

Esta abordagem privilegia o estudo empírico da situação e reações na aula e, que os estudos sirvam para começar a ver o que estamos a fazer e qual é o nosso objetivo, que mudanças são necessárias (obter: custo/poupança), e como se pode realizar com o mínimo de ruptura do restante da estrutura educativa. Ou seja, os problemas não são, portanto, susceptíveis de solução técnica, mas sim de solução prática, buscar soluções pela aplicação do método deliberativo.

O currículo é prático e processo de investigação; é conexão entre a intenção e a realidade. Isto é, o currículo deve proporcionar um princípio de procedimento para o professor (algo em construção e inacabado), como uma ferramenta que, comparada a uma receita culinária, pode ser diferentemente utilizada (Pacheco, 1996, p.36).

Movida pelo pragmatismo, esta teoria, diferente da anterior, requer ações imediatas sobre a realidade. Essas ações são resultados de um processo. Desta forma, ela conceitua currículo como sendo uma prática constante em deliberação e em negociação. Privilegia a interação entre alunos e professores, participando como sujeito e objeto, tendo em vista a interpretação negociada ou o ato pessoal de procura de significação.

Além disso, esta teoria vê o currículo como texto, ou seja, instrumento de produção de sentido. A interpretação dos textos curriculares supõe uma atividade prática e implica a consideração dos alunos como sujeitos principais de todo o processo. Para esta teoria:

Currículo é um texto produzido para resolver problema da representação com estes quatro sentidos: materiais escritos – alunos; intenções e orientações pragmáticas – professores; interação didática existente ao nível da sala de aula e que é texto verbal e não escrito e; interação escolar da qual resultam textos não verbais e não escritos (PACHECO, 1996, p. 39)

O currículo tem um sentido prático, tem que haver uma interação entre professores e os especialistas curriculares. Sendo assim, o currículo é uma proposta, uma hipótese que necessita ser comprovada e investigada.

A terceira e última teoria identificada por Pacheco (1996) é denominada *Teoria Crítica*. Ao contrário das teorias anteriores ela vê o currículo como resultado do diálogo dos indivíduos envolvidos na sua construção e como instrumento de emancipação. Tem seus fundamentos nos ideais neomarxista, fenomenológicos e existencialistas. Caracteriza-se por ter um discurso dialético, organização participativa, democrática e comunitária e uma ação emancipatória – perspectiva emancipadora de currículo. Nos dizeres do referido autor: O currículo é resultado dos professores reunidos e portadores de uma consciência crítica e agrupada segundo interesses críticos.

Nesta perspectiva, a teoria crítica de currículo é resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quando participam nas atividades escolares. Esta teoria pode parecer-se com a teoria Prática, mas o que as distingue é o conceito de Práxis inerente ao interesse cognitivo crítico e que é constituído pela Ação e Reflexão (Ação e Reflexão = Práxis). E a práxis conduz à emancipação e à crítica da ideologia. Sobre a práxis, Konder (1992, p.115) traz a seguinte contribuição:

Atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem altera-la transformando-se a si mesmo. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consciente, precisa de reflexão, de autoquestionamento, da teoria; e é que remete a ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Quanto aos elementos da práxis são aplicados à natureza do currículo, é possível identificar cinco princípios: 1) Ação e Reflexão = Práxis. O currículo é um processo ativo onde o planejar, o agir e o avaliar estão reciprocamente relacionados e integrados; 2) A práxis tem lugar no real. Currículo, prática social – formada no real – com alunos reais; 3) A práxis trabalha no mundo da interação; do social e do cultural. Currículo – ato social – construção de um ambiente social de aprendizagem. O aprender e o ensinar têm que ser visto com relação dialógica entre professor e aluno, em vez de uma relação autoritária; 4) O mundo da práxis é o mundo construído. Currículo, o conhecer é uma construção social; 5) A práxis assume o processo de fazedor de sentido, que reconhece o significado como construção social. A ideia de que o processo do currículo é, sem dúvida, político porque o fazer sentido também envolve significados em conflitos.

A partir destes princípios, Pacheco (1996) destaca duas concepções de currículo: a primeira, *currículo como práxis* e; a segunda, *currículo como ação argumentativa*. Desta maneira, a *Teoria Crítica* visa superar a dicotomia teoria-prática por meio do discurso dialético. Assim, o currículo é o resultado da ação reflexiva e crítica sobre a realidade, tendo em vista a construção de um projeto social de caráter emancipatório. Assim sendo, como diz o autor,

a diversidade de argumentos e a excessiva teorização para a resolução de questões que são por natureza práticas e que são parte constitutiva de um projeto de formação explica, aliás, a complexidade das questões curriculares. Neste sentido, o estudo do currículo, ocupa-se de temas relacionados com a justificação, realização e comprovação do projeto educativo, projeto este que, por sua vez, encerra diversas preocupações: didáticas, organizativas, sociais, políticas e filosóficas (1996, p.43).

Borges, Carvalho e Santos (2012) identificam dentro das teorias do currículo três concepções: Teorias Tradicionais/Progressista, Teorias Críticas e Teorias Pós- Críticas. A primeira, *Teoria Tradicional/Progressista*, advém do pensamento Liberal renovado, que acentua os aspectos do desenvolvimento humano, principalmente as aptidões individuais, a autoeducação, a experiência direta no processo de aprendizagem usando atividades e priorizando a realização pessoal.

Os currículos fundamentados nesta concepção são delimitadores das concepções de classes, que prepara os membros das diversas classes sociais, conforme sua posição na escala social, pois os indivíduos são educados não só pelo seu desempenho na produção, como também pelas condições econômicas de sua família.

A Teoria Crítica, também destacada por Pacheco (1996), rejeita a concepção técnica de currículo por considerá-la dominadora, apolítica e atórica. As Teorias Críticas por meio do currículo oculto deixam de ver a escola como mera reprodutora da sociedade capitalista e passam a vê-la como instrumento da contra cultura dominante, para formação cultural de uma nova sociedade, disseminando novos valores para emancipação social, democrática, promotora da igualdade e da justiça social.

E por fim, os autores destacam a Teoria Pós-Crítica, que trabalha com a ideia de mudança de paradigmas; e criticam os padrões rígidos da modernidade propugnando o rompimento com a lógica positivista, tecnocrática e racionalista, [...] recomendam um currículo multiculturalista. Além disso, para esta concepção o currículo não é neutro e sem objetivo, focalizando a relação entre saber, identidade e poder.

Como afirmam Borges, Carvalho e Santos (2012, p. 22),

O currículo tem estreita ligação ou interesses da classe social que dirige a sociedade, como forma de assegurar sua hegemonia. Isso ocorre por meio da condução do processo educativo, com metodologias, procedimento e objetivos que garantam os resultados previsíveis.

Sendo assim, a construção de uma proposta pedagógica para formação de professor/pedagogo precisa considerar os anseios da sociedade que vão de encontro com o projeto mundial de sociedade, regido e coordenado pelas instituições que gerenciam o capital mundial, como por exemplo, o Banco Mundial. E que buscam manter a hegemonia econômica, política e cultural das potências capitalistas. Portanto, qualquer projeto educativo deve acima de tudo buscar a ascensão social por meio da educação gratuita e de qualidade dos marginais do capital.

2.3 - O Currículo de 1995 e a alteração de 1999 da FACED/UFAM.

Considerando as concepções destacadas a respeito do Currículo, a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia FACED/UFAM 1995, já identificava as seguintes características quanto a sua estrutura curricular anterior⁹:

⁹ Currículo de 1976.

Caracterizada pela fragmentação, desarticulação e reducionismos da dimensão política da educação a uma visão meramente pedagógica e psicologista no trato dos problemas educacionais e sociais (FACED/UFAM, 1995).

Assim como foi verificado que aquela estrutura curricular já não atendia e nem respondia às exigências do mundo moderno, precisando ser modificada; pois havia a dissonância entre as condições objetivas existentes na estrutura curricular do curso vigente e as experiências em busca de superação daquele quadro. Estrutura curricular do Curso de Pedagogia estagnada (desde o ano de 1976), aliada aos resultados do Diagnóstico realizado pela Comissão da época, bem como as questões apontadas pelo movimento de educadores a nível nacional mostraram a ineficácia da estrutura curricular do Curso de Pedagogia na preparação de profissionais da educação capazes de produzir uma resposta científica às questões postas pela realidade social em um dinâmico e contínuo processo de transformação. Isto por que formavam técnicos.

Entretanto, as mesmas características na estrutura curricular, como a fragmentação do conhecimento, a desarticulação e o reducionismo do curso a um caráter tecnicista de enfrentar a realidade social permaneceu. O referido documento, baseado numa visão globalizante, apresenta uma estrutura curricular inovadora. Segundo a proposta pedagógica (1995), o currículo está organizado em três grandes núcleos temáticos, em torno dos quais estarão articulados professores e alunos.

O primeiro núcleo denominado *Educação Brasileira e Amazônica*, responsável por apresentar as dificuldades e desafios da educação nacional e regional no decorrer dos tempos. O segundo núcleo, *Formação do Educador* (Magistério para as séries iniciais), tem a incumbência de instrumentalizar o discente do curso de Pedagogia de ferramentas teórico-práticas para sua atuação em sala de aula.

E o terceiro núcleo, *Formação do Especialista* (serviço de apoio ao Ensino e Gestão da Educação), tem por finalidade a formação do especialista, sendo, uma herança do tecnicismo acadêmico e da fragmentação do conhecimento. Aqui é mister discutir que a proposta contida no Projeto Político Pedagógico (1995) visava superar o tecnicismo, mas ao mesmo tempo trazia em seu bojo a visão conservadora do especialista, ligada à ideia taylorista-fordista de organização do trabalho escolar.

Nesta perspectiva,

A organização dos conteúdos curriculares em núcleos temáticos deverá, ao contrário de fortalecer a visão etapista que dicotomiza a abordagem teórica da prática, favorecer a integração curricular, a relação teoria e prática e a

orientação da trajetória escolar do aluno cuja concretização dar-se-á pelo desenvolvimento de atividades orientadas¹⁰, criadas como espaço institucional, além de outros espaços curriculares, cujo objetivo é favorecer a realização do planejamento do curso e seus desdobramentos, orientação individual dos alunos, realização programada de eventos, orientação de processos de avaliação e ensino e realização de pesquisas (FACED/UFAM, 1995, Formulário n. 4, Descrição do Curso).

Assim sendo, a análise do currículo do Curso de Pedagogia à luz das teorias curriculares, revela contradições quanto aos princípios norteados da estrutura curricular. Observa-se que quanto ao discurso o Projeto apresenta um currículo baseado nos princípios da Teoria Crítica. Pois ao fazer a relação teoria e prática, privilegia o princípio da Práxis, principal elemento constitutivo dessa teoria. Mas quanto à prática curricular, é evidente a supremacia dos princípios da Teoria Técnica. Porque a estrutura curricular está disponibilizada em disciplinas que obedecem a uma sequência, que culmina na inserção do discente no campo que irá atuar somente nos últimos períodos do Curso de Formação, caracterizando a dicotomia teoria e prática. Além disso, oferece, como antes foi descrito, formação especializada para atuar em funções que atualmente não atendem mais às exigências da área educacional, sendo que algumas das funções já foram extintas.

É importante salientar que na discussão do Curso de Pedagogia na XIX SEMAPE, ficou claro que a alteração do curso em 1999 se deu exclusivamente na grade curricular, mantendo-se a concepção teórico-metodológica do projeto de 1995. É quase que impossível ter uma coerência quando há esta dicotomia tão evidente no projeto. Desta forma, a dicotomia caracteriza a raiz da crise do Curso de Pedagogia. Ela evidencia o que a Professora Dr^a Arminda Mourão chama de “esquizofrenia acadêmica¹¹”.

Ao analisar a grade curricular do curso de pedagogia FACED/UFAM 1995 verificou-se que não há qualquer alusão aos Temas Transversais: Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Ética e Saúde. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino contextualizado permitirá que o aluno estabeleça uma relação dos conhecimentos aprendidos

¹⁰ Grifo nosso. As atividades orientadas foram concebidas como um espaço no qual os alunos, na prática, teriam a articulação entre as disciplinas e, concretizariam a relação teoria/prática. Eram cinco atividades orientadas que iniciavam no segundo período. Cada grupo de dez alunos eram orientados por um professor que, em tese, deveria articular todo o conteúdo do período, trabalhando com o aluno numa visão interdisciplinar. Como nem todo o corpo docente entendeu e participou da proposta, esta foi se esvaziando no decorrer do processo de implementação do currículo, sendo que em 1999 as atividades orientadas foram substituídas pelas disciplinas Iniciação à Pesquisa e Prática Pedagógica, Pesquisa e Prática Pedagógica I, II e III.

¹¹ Esquizofrenia Acadêmica: o curso filosoficamente tem uma diretriz, mas cada professor segue o que acha que é correto, isto se reflete nas disciplinas com uma única ementa e vários e diferentes conteúdos. Cada professor faz da sua sala de aula o seu recanto, não havendo qualquer articulação entre os conteúdos e/ou disciplinas. Ensina-se a prática pedagógica participativa e democrática e pratica-se uma prática pedagógica autoritária e discriminatória (XIX SEMAPE. Programa Fala Qualificada – TV UFAM. Manaus: UFAM, 2005. 1DvD, 2h).

na escola com a sua vida diária. Assim, todas as discussões dos Parâmetros Curriculares Nacionais, inclusive dos Temas Transversais, fazem alusão a uma abordagem holística do conhecimento, superando a visão da formação do especialista e do currículo por disciplina.

Portanto, as discussões acerca da reformulação da proposta pedagógica do Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM 1995 identificaram inúmeros desafios para formação do professor/pedagogo advindas das Novas Diretrizes Curriculares para o curso, e dos debates entre os educadores que foram primordiais para nortear os trabalhos da comissão de reformulação.

2.4 - O contexto da Faculdade de Educação / UFAM (XIX SEMAPE 2005).

Diante das reformas educacionais implementadas pelo Governo Federal, a Nova Proposta Pedagógica da FAGED/UFAM foi amplamente discutida com a comunidade acadêmica: corpo discente, corpo docente e corpo administrativo. E um dos fatos mais marcantes deste momento ímpar aconteceu na XIX Semana de Pedagogia em 2005, um ano antes das Novas Diretrizes serem homologadas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação. Até então, as Instituições não tinham um documento oficial norteador para elaborar seus Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia.

Sendo assim, a comunidade facediana com base nas discussões acadêmicas elaborou sua proposta pedagógica tendo como base a docência – um profissional com a perspectiva de atuação mais ampla, para além dos muros da escola com uma perspectiva investigativa.

Para ajudar na construção desta proposta, a FAGED /UFAM¹², convidou professores/pesquisadores visando contribuir com uma nova proposta, entre os quais, a Prof.^a Dr.^a Márcia Ângela Aguiar, que trouxe valorosa contribuição para construção da nova proposta pedagógica do Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM.

Antes da exposição da palestra denominada: Construindo novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia – proferida pela Prof.^a Márcia Ângela Aguiar (UFPE), a então diretora da Faculdade de Educação/UFAM, Rosa Brito, fez uma breve contextualização a respeito da discussão sobre a resolução para o Curso de Pedagogia que estava sendo mencionado em todas as esferas, em especial nas entidades de defesa da educação como:

¹² O projeto de Pesquisa da Prof.^a Dr.^a Arminda Mourão intitulado “O Cotidiano Escolar: construindo novas metodologias” tinha como um dos objetivos discutir o curso de pedagogia para implementar novas concepções na Escola. Trouxe para este debate as Professoras Selma Garrido Pimenta, Marcia Ângela Aguiar e Sandra Zákia. Palestra disponível em: XIX SEMAPE. Programa Fala Qualificada – TV UFAM. Manaus: UFAM, 2005. 1 DVD, 2h.

ANFOPE, ANPAE, ANPEd, FORUNDIR e ForGRAD (Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação).

Tais entidades encaminharam uma minuta de resolução, que foi bastante modificada no Conselho Nacional de Educação (CNE), na qual o Curso de Pedagogia ficaria com a seguinte estrutura: a docência, a gestão, e as disciplinas do 2º grau (disciplinas pedagógicas). “A gestão como base de tudo.”

Outra estrutura seria a formação para Séries iniciais e Educação Infantil. Para o Ministério da Educação, entretanto, a orientação para reformulação do Curso de Pedagogia seria: formação para Séries Iniciais ou Educação infantil, deixando a Gestão para pós-graduação. Este era o contexto que se dava a discussão para reformulação dos cursos de Pedagogia em todo território nacional nas palavras da professora Rosa Brito (UFAM). Que aponta para os desafios postos ao curso de pedagogia da UFAM, que mediante ao discurso democrático a comunidade acadêmica deveria apontar caminhos nos quais a FAGED deveria traçar seus desejos para o projeto educativo em reformulação, vislumbrando as necessidades locais da educação em correlação a realidade global.

Para o professor Jacob Paiva (UFAM) a construção de um novo projeto político pedagógico deve contemplar as necessidades de afirmação do curso de Pedagogia, que há muito vem sendo questionado quanto ao seu papel na universidade. Mas, além disso, deve ter como parâmetro o desejo de oferecer às camadas populares uma educação gratuita e de qualidade; assim como o anseio por uma escola pública pautada na gestão democrática como a luta por melhorias nas condições de trabalho dos professores e consequentemente na qualidade do ensino. Desta forma, a construção de uma nova proposta pedagógica visa estabelecer compromissos no oferecimento de uma educação de qualidade tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa.

Para Prof.^a Francisca Cavalcanti (UFAM), o momento proporcionado pela XIX SEMAPE foi um ato democrático, onde seria possível ouvir os ‘sábios’(professores), seus anseios, suas inquietações. Pois trazem da realidade vivida contribuições para construção comprometida e democrática de um novo projeto político pedagógico.

Após estas considerações, a Prof.^a Ângela Aguiar iniciou sua palestra, cujo esboço traria três pontos, designados por ela de “falas”: (1) Os embates da década de 1980 no campo da formação; (2) A reforma educacional dos anos 1990; e (3) Os atuais desafios da construção do Projeto Político Pedagógico nas Faculdades de Educação.

Primeiramente, a professora destacou os embates dos movimentos de educadores na década de 1980 em defesa da formação de professores, que buscava romper com o

pensamento tecnicista que reinava em todos os âmbitos da organização do trabalho, e na escola se caracterizava pela divisão entre os que pensavam (dirigentes) a educação e os que a executavam (professores). O curso de Pedagogia seria o espaço para formação dos professores cuja docência seria o elemento integrador do curso, evitando a fragmentação entre o pensar e o fazer. Formação mais integral dos educadores.

Ela também destacou o papel importantíssimo da ANFOPE no debate pela formação do educador. Que buscou construir uma base comum nacional para formação do educador em contrapartida ao Currículo mínimo defendido pelo MEC. Além disso, defendia uma concepção de professor que ultrapassasse a ação em sala de aula, isto é, não somente um educador competente no seu ato de ensinar mais de realizar outras competências que envolviam a instituição escolar, como a gestão.

Ao adentrar na década de 1990, a professora Márcia Ângela pontua as dificuldades enfrentadas pelas entidades de defesa da educação em relação às reformas educacionais realizadas em forma de legislação, como por exemplo, a homologação da Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que segundo ela, não traduziu a concepção de formação do educador arduamente defendida pelas entidades representativas dos educadores. Ou seja, reduziu o professor a uma concepção meramente metodológica.

Para agravar mais a situação quanto formulação das diretrizes curriculares para formação de Professores, o decreto presidencial do presidente Fernando Henrique Cardoso, que criou os Institutos de Educação Superior, os Cursos Normal Superior com objetivo de formar de maneira aligeirada professores em diversas licenciaturas, cuja concepção era: para ensinar, não é preciso pesquisar.

Segundo a professora, o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares implementados pelo Ministério da Educação, já no governo Lula, sinalizou uma mudança no aspecto gerencial das instituições de ensino, onde não centraliza a questão da gestão na mão do diretor. Para o Curso de Pedagogia, o entendimento da gestão seria o trabalho colegiado, o trabalho em função do Projeto Político Pedagógico que norteia as ações da escola. Por outro lado, seriam as ações que melhorariam as condições dos professores por meio do financiamento da educação, como por exemplo, o FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. Essa política de gestão democrática seria um elemento central nas políticas de formação continuada a serem desenvolvidas pelos Estados e Municípios. Essas propostas vão trazer um impacto na organização das secretarias de educação quanto à organização e gestão dos espaços escolares de forma orgânica e sistêmica dentro da prática pedagógica.

Por fim, Márcia Ângela destaca o retrocesso na proposta curricular dos cursos de Pedagogia por parte do MEC, onde sinaliza para um curso voltado apenas para o aspecto metodológico, restringindo a ação do educador somente para os aspectos de sala de aula. Concepção essa, que segundo ela julgava já superada, mas que veio à tona com a reformulação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Para um curso que tem como objeto de estudo a educação é muito pouco restringir a formação do educador somente aos aspectos metodológicos, ignorando outras dimensões do fenômeno educativo na sociedade.

Márcia Aguiar afirmou que a Faculdade de Educação/UFAM tem as condições prévias para oferecer um curso de pedagogia que vai além do professor/pedagogo de sala de aula, mas um educador que tem a competência para agir em diversos âmbitos em que se apresente o fenômeno educativo. E o desafio da comunidade acadêmica é construir um curso que atenda principalmente aos anseios da população que desejam uma sociedade mais justa por meio do oferecimento de uma educação gratuita e de qualidade.

Assim sendo, o discurso proferido pela professora Márcia Ângela Aguiar contribuiu para que as comissões de reformulação da Proposta Pedagógica construíssem de forma democrática uma nova proposta curricular para o curso de Pedagogia FAGED/UFAM, demonstrando a situação educacional nacional e apontando caminhos que poderiam ser seguidos pela comunidade acadêmica conforme as necessidades pedagógicas regionais para formação do pedagogo.

CAPÍTULO 3

3 - A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFAM E AS NOVAS EXIGÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO PARA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO CONTEXTO AMAZÔNICO.

3.1 - Desafios à formação do professor/pedagogo.

Os resultados de avaliações nacionais e internacionais que priorizam a capacidade do indivíduo no que se refere à leitura e aos cálculos fundamentais tem questionado o papel da escola, bem como o trabalho docente. Diante deste cenário, a competência ou as competências do professor são colocadas em cheque, tendo em vista que a cada dia a sociedade capitalista requer cidadãos mais qualificados para atuarem no mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo em que a sociedade capitalista requer pessoas mais qualificadas e com maiores competências, esse mesmo sistema demonstra fragilidade no que diz respeito à oferta e contratação de pessoas. Isto é, a máquina deve ser enxugada para evitar uma crise econômica global e para isso a redução de gasto deve ser priorizada.

A educação como fenômeno social faz parte deste sistema e sofre diretamente as consequências das políticas regulatórias. Menos investimento na educação ao mesmo tempo em que há mais cobranças por parte dos dirigentes para um melhor desempenho profissional e o alcance de bons resultados nas avaliações oficiais.

Mas quais são as condições reais dos profissionais da educação para desenvolver um trabalho docente profissional? E como as instituições de formação para o magistério tem se organizado para enfrentar as velhas e novas demandas que se apresenta aos profissionais da educação, em especial os do ensino fundamental? A pedagogia como ciência da educação tem respondido aos questionamentos que a põe em cheque como ciência, e como teoria e prática da educação? É buscando fazer uma reflexão a respeito destes questionamentos que o trabalho alicerçou-se em alguns autores que apontam caminhos e fazem reflexões que norteiam um

caminho esperançoso para formação do profissional da educação, Pedagogos e docentes, formados no Curso de Pedagogia.

3.1.1 - Pedagogia como Ciência e as implicações na formação do educador

A afirmação da Pedagogia como ciência da educação e assim como teoria e prática do fenômeno educativo são temas que há décadas vem sendo discutidos pelos teóricos da área e que até meados das décadas de 1990 no Brasil as reflexões de Selma Garrido Pimenta (1996) e José Carlos Libâneo (1999) levantaram questionamentos quanto ao papel da pedagogia como teoria e prática da educação e a função do Pedagogo e professor como um sujeito especialista e detentor do conhecimento dos fenômenos que envolvem a educação, entendendo esta não apenas como objeto exclusivo da escola.

Estas indefinições teóricas a respeito da Pedagogia trouxeram dificuldades quanto a estruturação do curso e formulação de seu currículo, além de questionar a importância do profissional da educação na sociedade (Pedagogo e docentes).

Desta forma, a discussão acerca da educação vem sendo destaque nos debates nacionais e internacionais como elemento fundamental para o futuro da sociedade como um todo. Entretanto, esse discurso tem sido um paradoxo, pois, se de um lado a educação é essencial para o futuro da sociedade, por outro lado, constata-se uma escassez de recursos. Nas negociações conduzidas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), o resultado quase sempre deságua em um corte no orçamento educacional. Isso tem como consequência os baixos índices nas avaliações nacionais e internacionais.

Com relação à formação de docentes, estudos e pesquisas realçam a importância e a necessidade de transformações profundas nesse processo. Entretanto, na prática, segundo Franco (2003), são poucas as mudanças que se concretizam, e continuam formando professores às cegas – para falar a verdade, muitas vezes faz-se de conta que se formam os docentes. Para a autora:

Não se sabe mais qual deve e pode ser o modelo de formação deles. Será que a solução se encontra na “profissionalização” ou nas novas técnicas de informação e comunicação, ou ainda na formação universitária, que transmite aos docentes os saberes desenvolvidos pelas ciências da educação? Por não saber como resolver esse problema, juntam-se vários meios de formação em centros ou institutos chamados de universitários, sem nenhuma perspectiva suficientemente ampla e ambiciosa (FRANCO, 2003, p.9-10).

Uma questão de suma importância levantada em meio ao cenário atual em que a figura do pedagogo e do professor tem sido o foco das discussões educacionais é: Quem pode e deve ser hoje o formador dos docentes? Esse papel que historicamente pertence ao pedagogo vem desaparecendo do palco da formação. Segundo Franco (2003), esse pedagogo não tem sido historicamente, apenas um docente, nem um pesquisador, mas um profissional reflexivo. Mas como defini-lo hoje como um especialista em pedagogia? Todavia a pedagogia também está desaparecendo aos poucos.

Na busca de referenciais que colaborem para afirmar a pedagogia como ciência da educação e o pedagogo como agente desta ciência, Franco (2003) busca por meio de uma revisão sucinta da história da pedagogia, identificar algumas nuances e condições históricas que condicionaram de maneira positiva e negativa a instituição da pedagogia como ciência da prática educativa, e tendo como objeto de estudo a educação.

Além de buscar resposta aos questionamentos a respeito do papel da pedagogia e do pedagogo nos cursos de formação de educadores, principalmente, quando se refere às diretrizes legais impostas pela legislação educacional nacional para estes cursos. De acordo com a autora:

Esse momento histórico produz muitas inquietações, especulações e induz educadores a novas e profundas reflexões. Parece chegada a hora de grandes definições. Tem-se a sensação de que, em termos educacionais, nada mais pode ser adiado, nem as decisões podem continuar sendo superficialmente tomadas. (FRANCO, 2003, p.14)

As transformações locais, nacionais e internacionais na sociedade requerem respostas e decisões educativas, observando que a prática educativa não se limita apenas ao espaço da escola. Tais demandas educacionais são relacionadas por Franco (2003) como segue: ampliação do espaço educativo para além dos muros da escola é uma realidade incontestável; as novas e complexas formas em que se estabelecem as relações de trabalho estão a demandar novos meios e espaços de formação dos jovens; as consequências sociais decorrentes da internacionalização da economia, entre outros fatores, exigem o repensar do papel da pedagogia, na direção da construção de novas mediações sociais e políticas, com vistas a um projeto de futuro digno às novas gerações. Para Franco (2003, p.14) aprofundar, compreender, tentar interpretar a complexa epistemologia da pedagogia poderá ser um início de caminho para o encontro de resposta mais adequadas aos desafios que estão postos.

A autora busca por meio de suas reflexões resposta consistente a questões fundamentais que inquietam os educadores, como por exemplo: o que pode e deve ser hoje a

pedagogia? A que necessidades sociais ela deve responder? A que específico objeto deve focar sua ação? De que métodos de investigação precisará se utilizar, para tornar pertinente sua ação, no sentido de concretizar seu papel social?

Sem resposta a tais questões, diz a autora, fica difícil desenvolver o trabalho pedagógico, como, por exemplo, a formação de professores nos cursos de pedagogia organizado com bases consensuais, científicas e aprofundadas da pedagogia; bem como fazer frente às investidas oficiais que insistem em demonstrar a desnecessidade da pedagogia tendo em vista a falta de clareza de seu específico epistemológico; além disso, a quem destinar a formação de docentes, se não houver uma ciência com saberes consistentemente estruturados a dar suporte aos pressupostos formativos desejados.

Estes percalços ou desafios postos à pedagogia são elementos que precisam ser pensados e refletidos a fim de orientar as práticas educativas e a construção da identidade da pedagogia (e do pedagogo) como a ciência da educação; buscando cada vez mais afirmar a pedagogia como eixo fundamental na formação dos educadores, tendo como ponto de partida as práticas educativas e as experiências; além do reconhecimento da profissão por meio de projetos comprometidos com o desenvolvimento social.

3.1.2 - Perspectivas para formação dos professores

A prática educativa é objeto de estudo da pedagogia, assim sendo, as experiências dos educadores deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos que possibilite cada vez mais o avanço nos estudos e conhecimentos a respeito da educação, criando novos conhecimentos e tecnologias que contribuam para o progresso da sociedade por meio da socialização dos conhecimentos historicamente construídos.

Para Nóvoa (2009) há a necessidade da formação ser inserida no contexto do trabalho, entendendo este como práxis. Pois o trabalho é o meio pelo qual o homem constrói sua subjetividade. A ação reflexiva é fundamental para que o profissional da educação possa desenvolver um trabalho consciente buscando contribuir para modificar sua realidade de forma que construa novos conhecimentos sobre sua prática, compreendendo seus limites e possibilidades, criando perspectivas para o sucesso, falando de modo restrito, o da escola como mediador do conhecimento e progresso social da população. Para isso o docente deve ser o sujeito desse processo e estar visível nesse projeto.

Segundo o autor,

Nos últimos anos, houve uma expansão sem precedentes da comunidade de formação de professores, em particular dos departamentos universitários na área da Educação, dos especialistas internacionais e também da “indústria do ensino”, com os seus produtos tradicionais (livros escolares, materiais didáticos, etc.) acompanhados agora de uma panóplia de tecnologia educativas (NÓVOA, 2009, p.13).

As esferas de ação culminaram numa inflação discursiva sobre os professores, sendo que estes não são os produtores deste discurso, além disso, os professores viram o seu território profissional e simbólico tomado por outros grupos. Nóvoa (2009) chama a atenção para certas derivas que legitimavam como figuras de referências, especialistas e universitários sem qualquer ligação à profissão docente e ao trabalho escolar. Consequentemente deslegitimavam os professores de uma intervenção no seu próprio campo profissional reduzindo-os a um papel secundário na formação de professores e na investigação educacional.

Os discursos produzidos, apesar de coerente, escondem uma grande pobreza de prática. Nóvoa (2009) argumenta sobre a necessidade de construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes, e principalmente, não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino”.

Na busca por dar coerência aos discursos, ele aponta algumas medidas que podem ser tomadas para promover a aprendizagem docente: É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão; É preciso promover novos modos de organização da profissão; é preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores.

A primeira medida aponta para a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Nóvoa (2009, p.14) afirma que não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. Para isso ele utiliza o exemplo de formação em serviço dos estudantes de medicina que visitam um hospital e a partir das observações desencadeiam uma serie de ações que buscaram refletir acerca dos problemas encontrados.

Para o autor, um sistema semelhante pode ser referência para formação de professores, e destaca alguns itens importantes como segue: estudo aprofundado de casos, sobretudo dos casos de insucesso escolar; análise coletiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades dos alunos; compromisso social e vontade de mudança.

Para os discursos não se tornarem vazios é necessário a concretização de uma maior presença da profissão na formação, assegurando que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visível (profissional e científico). [...] é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar (NÓVOA, 2009, p.16).

Esta proposta de formação tendo como foco a formação dentro da profissão anseia que as propostas teóricas apresentadas possam fazer sentido, se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

Outra medida importante proposta por Nóvoa é a necessidade de promover novos modos de organização da profissão. As tradições individualistas e as regulações externas de cunho burocrático são fatores que marcam a profissão e inviabilizam os discursos. Apesar do discurso da autonomia, o aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser vista como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como uma emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão (NÓVOA, 2009, p.17).

Mas uma vez o autor se reporta a outras profissões para chamar a atenção da comunidade docente para importância de um campo profissional autônomo, rico e aberto, que para isso é necessário uma mudança na forma de organização da profissão buscando uma ação mais cooperativa. Entretanto, destaca ele, é surpreendente a fragilidade dos movimentos pedagógicos que desempenharam ao longo das décadas um papel central na inovação educacional. O autor afirma que,

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de práticas, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para os professores se apropriarem dos processos de mudanças e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2009, p.18).

Mas para que isso realmente se efetive é extremamente necessário que haja condições políticas e institucionais em relação aos professores. Do contrário é inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. [...] Não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e políticos (NÓVOA, 2009, p.19).

E uma terceira medida aponta para necessidade de reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores. Nóvoa (2009, p.19) aponta que é preciso elaborar uma teoria da personalidade inscrita no interior de uma teoria da profissionalidade. Ou seja, trata-se de construir um conhecimento pessoal – autoconhecimento - no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica.

Isto significa que é preciso colocar em pauta a questão da identidade profissional do docente, que está intimamente ligada ao processo de questionamento que vem sendo feito à pedagogia, como ciência da educação e suas especificidades e que conseqüentemente nos fazem refletir acerca das características que marcam o profissional docente.

Para Shiroma (2003, p.61) o termo profissional alude a noções de competências, de credenciais, outorgando autoridade aos seus portadores legitimada por um conhecimento específico. Assim sendo, a construção da identidade do profissional docente requer um esforço conceptual que é decisivo para se compreender a especificidade do profissional docente e para que se construam percursos significativos de aprendizagem ao longo da vida.

Segue-se, portanto, a obrigação de uma educação permanente. Como diz Schwartz (1967 apud Nóvoa, p. 19) a Educação Permanente começou por ser um direito pelo qual se bateram gerações de educadores, transformou-se depois numa necessidade e agora como uma obrigação. Nóvoa (2009) acentua que a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito e como necessidade da profissão, mas não como obrigação. Isso nos faz pensar acerca da ditadura exercida pelo sistema capitalista que a qualquer custo tem promovido uma corrida incessante na busca pelo *self*.

Nóvoa destaca a crítica feita por Nikolas Rose quanto a emergência de um novo conjunto de obrigações educacionais, como segue:

O novo cidadão é obrigado a envolver-se num trabalho incessante de formação e re-formação, de aquisição e reaquisição de competência, de aumento das certificações de preparação para uma vida de procura permanente de um emprego: a vida está a tornar-se uma capitalização contínua do *self*. (ROSE, 1999 apud NÓVOA, 2009, p. 20).

É preciso evitar, como diz Nóvoa, o “mercado da formação”, que cria um sentimento no profissional docente de desatualização. E muitas das vezes não respondem as necessidades do cotidiano docente, pelo contrário acaba complicando o trabalho. Uma solução possível apontada pelo autor para evitar tais distorções seria o investimento na construção de redes de

trabalho coletivo que sejam suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Este espaço não somente serviria como espaço de construção de conhecimento dos professores como também daria mais visibilidades aos profissionais docentes. Pois como já citado anteriormente, o professor não tem sido o sujeito do discurso. Fala-se muito das escolas e dos professores, mas por outros sujeitos que não o próprio professor. Segundo Nóvoa (2009, p.20) há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público. Comunicar com a sociedade é também responder perante a mesma. Nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público.

A urgência por mudanças no processo de formação de professores é algo que não podemos negar. É fato que a realidade da educação requer resposta que não podem ser de forma imediata. Entretanto, é preciso encontrar meios que possibilite a práxis quanto aos desafios educacionais. Evitar o inchaço de discurso longínquos da realidade da profissão docente. Entretanto, como afirma Nóvoa (2009), apesar da urgência, é necessário que as pessoas possuam o tempo e as condições humanas e matérias para ir mais longe.

Algo que como foi mencionado anteriormente requer uma ação coletiva dos profissionais docentes com políticas que valorizem seu saber e aproximem os professores das instituições produtoras dos conhecimentos científico, tendo como sujeito dos discursos o próprio professor, tendo em vista ser ele que está inserido na realidade educacional e, portanto, é o portador da práxis.

Isto é, o trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito, afirma Nóvoa (2009, p. 21). Assim sendo, essas reflexões feitas por diversos estudiosos desta área nos leva a pensar nos desafios que temos pela frente e requer de nós, professores-pesquisadores, uma atitude frente a estes desafios. Mesmo sabendo que as condições humanas e materiais não sejam a favor.

Entretanto, as produções científicas devem contribuir para promover mudanças significativas no fazer pedagógico e instigar proposta que possam auxiliar na solução de problemas que há tempos tem angustiado a comunidade de professores. A pedagogia é e deve ser a ciência que norteia os cursos de formação de professores e pedagogos, agentes portadores deste conhecimento específico, mas como indaga Nóvoa, “o futuro ainda demora muito a chegar? (2009, p.21).”

3.2 - A formação do profissional da educação.

A discussão a respeito da identidade profissional do pedagogo e da Pedagogia é histórica. Entretanto não há um consenso quanto a formação deste profissional, mantendo-se assim a polarização entre os que defendem mudanças e os conservadores de velhos ‘conceitos e teses ultrapassadas’.

A esse embate somam-se as dificuldades socioeconômicas, enfrentadas pelos profissionais da educação. As mesmas explicam o baixo status social e profissional, que são sentidos na desqualificação acadêmica, com o desconhecimento por parte dos profissionais das outras áreas acadêmicas, da ‘especificidade da Pedagogia’, sua afirmação como ciência e seu campo de atuação. Percebem-se as inúmeras situações que contribuem para uma crise da identidade do pedagogo (a). E é buscando entender essa crise que esse trabalho se configura.

3.2.1 - A Pedagogia e o Pedagogo: uma visão ampla de educação e da formação do educador.

O fenômeno educação não é restrito e nem exclusivo da escola; nem o professor profissional seu único praticante. De acordo com Libâneo (2000, p.26) “ninguém escapa da educação”. Sendo assim, o autor entende a educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em vários lugares, institucionalizados ou não, sob várias modalidades.

Este conceito ampliado de educação decorre diretamente da complexidade da sociedade. A pedagogia compreendida como teoria e prática da educação não poderia deixar de ser afetada. O seu papel na socialização de saberes e de modo de ação é extremamente importante.

Devido às transformações ocorridas nas estruturas sociais, principalmente no mundo do trabalho, é necessário rever os princípios norteadores da formação do pedagogo (a), partindo deste conceito amplo de educação.

Para Libâneo, os Cursos de Pedagogia deveriam formar dois tipos de profissional da educação em: Pedagogia e Licenciatura. A Pedagogia compreenderia a formação de pedagogos para abordar o fenômeno educativo em sua multidimensionalidade; a Licenciatura por sua vez, se encarregaria da formação de docente para atuarem nas séries iniciais, de 6º ao 9º ano (Ensino Fundamenta II) e no Ensino Médio. Ou seja, um seria *strictu sensu* (um profissional não diretamente docente); e o outro *lato sensu* (trabalho docente).

A partir da década de 1980 os movimentos pela melhoria dos cursos de Pedagogia se intensificaram. O curso de pedagogia foi definido como licenciatura, e, portanto, as

Faculdades de Educação deveriam formar professores para as séries iniciais do ensino Fundamental. Isto é, a “base da formação é a docência”.

Desta forma a Pedagogia enquadrada nos padrões tecnicista perde seu caráter ético-normativo e de disciplina integradora defendida por John Dewey, observado com a criação das ‘habilitações’ de final de curso. E este formato permanece até os dias atuais, condicionando a identidade profissional do pedagogo a estas funções técnico-administrativo.

Para Libâneo o pedagogo é um docente, mas o docente não é um pedagogo, entretanto, poderá vir a ser, justificando sua posição a respeito da estrutura dos cursos de Pedagogia. Pois o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. [...] Onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma Pedagogia (LIBÂNEO, 2000, p.51).

Portanto, o (a) pedagogo (a) é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações referentes às práticas educativas em suas várias modalidades e manifestações. E a Pedagogia é a teoria, a reflexão sobre este aspecto da realidade em suas relações com outros aspectos. Apesar destas afirmações o autor concorda com a formação de ‘pedagogo especialista’ ou ‘pedagogo escolar’. Nos dizeres do autor, são especialmente permanente e crescente as necessidades de atendimento escolar à população jovem. Logo, a necessidade de uma variedade maior de agentes do processo educacional. Pois comprovada a amplitude dos sistemas educacionais, há que se admitir também, tarefas educativas especializadas. [...] Porque, embora se unifiquem em torno das questões do ensino, são diferenciadas, o que justifica a necessidade de formação de profissionais da educação não diretamente docentes (LIBÂNEO, p. 61, 2000).

3.2.2 - A identidade profissional do Pedagogo

A mudança ocorrida no seio da sociedade tem exigido um profissional diferente para atuar na sociedade. A pergunta que se faz é: O curso de Pedagogia tem respondido a essas exigências? Que tipo de profissional está sendo formado nestes cursos? A identidade profissional do pedagogo ainda é bastante difusa. E a sua construção é resultado de fatores socioculturais. Este processo é designado pelo nome de socialização.

O processo de socialização tem diversas concepções. Como, por exemplo, para Piaget (apud, DUBAR, 1997), é o processo dependente do processo ativo de adaptação descontínuo a formas mentais e sociais cada vez mais complexas. Ou seja, desenvolvimento mental, a partir da construção contínua, mas linear; por etapas sucessivas pelo processo de equilíbrio.

O mesmo é responsável pela formação das estruturas que são indissociáveis das condutas; e entendidas como resposta às necessidades resultantes da interação entre o organismo e o seu meio físico e social. A socialização é compreendida da perspectiva de Piaget como resultado do processo de adaptação, constituída por outros dois processos; assimilação, que é a capacidade de incorporar as coisas e as pessoas externas, ou seja, incorporação à estrutura já construída. E acomodação, que compreende reajustar as estruturas em função das transformações exteriores. Pois, as mudanças do ambiente são fontes perpétuas de ajustamento.

Socialização é a reciprocidade entre as estruturas mentais e estruturas sociais. A socialização é uma educação moral, uma construção (ativa / interativa) de novas regras do jogo; desenvolvimento autônomo da noção de justiça; e substituição de 'regras de constrangimento' pelas 'regras de cooperação'. Para Piaget a sociedade é o conjunto das relações sociais.

Segundo A. Parcheron (Apud, DUBAR, 1997), a socialização é aquisição de um código simbólico resultante de transações entre o indivíduo e a sociedade. É o processo de identificação, de construção da identidade, ou seja, de pertença ou de relação. Assim, para A. Parcheron (Apud, DUBAR, 1997, p.31) socializar-se é assumir o sentimento de pertença a grupo, ou seja, assumir pessoalmente as atitudes do grupo que, sem nos apercebermos guiam nossas condutas. Portanto, socialização é o processo de construção de uma identidade.

Visto que a construção da identidade perpassa pelo processo de socialização, qual é a identidade do pedagogo? Segundo Pimenta (2000), a identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Que deve responder as necessidades que são postas pela sociedade. Para autora, a educação escolar não tem respondido com um resultado formativo às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais.

Desta maneira, faz-se necessário as instituições envolvidas com a formação de profissionais de educação buscar alternativas de mudança para configuração de um novo curso e de um novo profissional que corresponda às mudanças *cibernéticas* da sociedade. E isto perpassa por todas as instâncias: jurídica, administrativa, e principalmente pelo campo teórico, pelo saber do pedagogo. Assim, o desafio posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem (dos discentes) de seu ver o professor como aluno, a seu ver-se como professor (PIMENTA, 2000, p.20).

Nesta compreensão é fundamental registrar que a discussão do curso de pedagogia situa-se no âmbito destas polêmicas, tendo como cenário as modificações que ocorreram no

mundo do trabalho, nas relações sociais, conseqüentemente nos sistemas de ensino e na organização do trabalho pedagógico.

3.3 - Formação do professor/pedagogo: categorias de análise

O Novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FACED – Faculdade de Educação/UFAM foi regulamentado pela Resolução nº 40/2008 de 29 de outubro de 2008 da Câmara de Ensino de Graduação/UFAM, aprovado anteriormente pela Resolução 39/2008 de 29 de outubro de 2008 da mesma Câmara, após passar pelo crivo da comissão de reformulação do curso/ FACED, pelos departamentos da Unidade e receber parecer favorável à aprovação do Projeto Pedagógico.

Segundo o Art. 2º e 3º da Resolução 40/2008 para integralização curricular do Curso são necessários cento e noventa e um (191) créditos correspondentes a três mil, trezentos e dez (3.310) horas-aulas (179 créditos obrigatórios e 12 créditos optativos). E suas disciplinas obrigatórias foram alocadas em EIXOS, considerando as Estruturas Conceituais e Metodológicas, num total de sete (7) eixos que estão distribuídos semestralmente para atender às necessidades de formação do licenciado em Pedagogia da FACED/UFAM (ANEXO 1).

Seguindo a metodologia proposta para pesquisa elegeu-se Categorias retiradas da Nova Proposta Pedagógica da FACED/UFAM 2008 referente à formação do professor/pedagogo, considerando a técnica da Análise de Conteúdo,

[...] definida como uma técnica que consiste em apurar descrições de conteúdo muito aproximativas, subjetivas, para pôr em evidência com objetividade a natureza e as forças relativas dos estímulos a qual o sujeito é submetido. Portanto, o procedimento é de caráter sistemático e quantitativo (BARDIN, 2011, p.41).

Desta forma para análise da Proposta Pedagógica FACED/UFAM 2008, elegeu-se as seguintes categorias: (1) **Finalidade do Curso de Pedagogia**, (2) **Perfil do Licenciado em Pedagogia**, (3) **Professor Pesquisador**, e (4) **Organização Curricular**.

3.3.1- Finalidade do Curso de Pedagogia

Nos últimos trinta anos diversas identidades foram atribuídas ao curso de Pedagogia no Brasil, resultado dos intensos debates e diferentes interpretações do campo da pedagogia e das disputas político-pedagógicas dos atores sociais nos diversos contextos sócios históricos (AGUIAR, et. al., 2006, p. 820-821).

Tais identidades atribuídas ao Curso de pedagogia revelam conflitos relativos ao estatuto teórico e epistemológico da Pedagogia e do Curso de Pedagogia, que desaguam nas concepções de licenciatura e bacharelado e seus desdobramentos curriculares. As diferentes identidades atribuídas a este Curso abrangem desde uma concepção de licenciatura separada do bacharelado (positivista) a uma estrutura única, envolvendo a relação intrínseca entre ambos, com base num enfoque globalizador.

Para Aguiar et. al. (2006, p.821) tais debates trazem à tona os questionamentos a respeito da modernidade,

Os diferentes sentidos dados historicamente à pedagogia e ao curso de pedagogia materializados no currículo expressam abordagens sobre teoria-prática, conteúdo-forma e objeto- sujeito e reportam-se às questões epistemológicas e socioculturais que permeiam o debate sobre a modernidade. Hodiernamente, ainda se manifesta no campo teórico a visão tecnicista, sob a forma do neotecnismo em confronto com outros enfoques tradicionais e críticos.

Por conseguinte, essas visões vêm aparecer no plano das definições das políticas educacionais, em especial daquelas voltadas para a normatização dos cursos de graduação, entre os quais o curso de pedagogia. Os conflitos se expressam de forma permanente, traduzindo perspectivas diferenciadas dos atores envolvidos e são atualizados no contexto político da reforma educacional superior no país que se manifestam inclusive nas novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia (AGUIAR, et. al. 2006, p. 821).

A história da discussão e elaboração das diretrizes da pedagogia é uma verdadeira luta dos movimentos de defesa da educação contra as ações oficiais que distorciam as ideais construídas e defendidas das entidades a respeito da finalidade do curso de pedagogia. Como destaca Aguiar et. al. (2006, p.825):

[...] entre maio de 1999 e junho de 2004, as várias iniciativas do MEC com relação à formação de professores e ao próprio curso de pedagogia (Parecer da Câmara do Ensino Superior – CES n. 133/01, Resoluções n. 01 e 02/2002, que instituem Diretrizes para Formação de Professores) causaram mais transtornos do que encaminhamentos positivos para tais cursos, a tal ponto que hoje a diversidade de estruturas exigirá provavelmente do Poder Público um acompanhamento rigoroso, bem como processos de avaliação da formação oferecida, de modo que se preservem as iniciativas positivas e se estabeleçam metas para o aprimoramento da qualidade de outras. As iniciativas do MEC induziram também a uma política de crescimento desordenado do ensino superior privado.

As ações engendradas pelo Ministério da Educação (MEC) foram acompanhadas de perto pelas entidades de educadores que se pautavam pelo princípio fundamental que desde a

promulgação da LDBEN (1996) se firmara junto ao MEC, SESU (Secretaria de Ensino Superior) e CNE (Conselho Nacional de Educação): as discussões das diretrizes da pedagogia se inserem na discussão das orientações políticas e Diretrizes da Formação dos Educadores da Educação Básica, não podendo, portanto, serem aprovadas fora deste contexto.

Tal formulação, como afirma os autores (AGUIAR et. al., 2006, p. 826), corresponde a 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.

Seguindo tais princípios a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de profissionais da Educação) reafirma ainda que:

As Universidades e suas Faculdades/Centros de Educação constituem-se o lócus privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior. Reafirma também a necessidade de repensar as estruturas das Faculdades/Centros de Educação e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as Habilitações no curso de pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciandos, considerando-se *a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação* (ANFOPE, 1998).

Diante dos embates travados pelas entidades de educadores contra o poder instituído das instituições oficiais as DCN-Pedagogia (Diretrizes Curriculares Nacionais) foram aprovadas considerando as propostas dos educadores e consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006. A homologação das DCN-Pedagogia não significa o fim dos debates a respeito do campo de formação do profissional da educação no curso de pedagogia, pelo contrário, demarcam novo tempo e aponta novos debates, visando aprofundar e consolidar sempre mais as discussões e reflexões em torno desse campo.

A consubstanciação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia veio orientar a formulação das propostas pedagógicas das Faculdades de Educação, pois trouxe significativa contribuição no que diz respeito à concepção e ao processo curricular da formação inicial do Pedagogo. Para a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas,

Nas orientações emanadas dessas legislações, novos princípios epistemológicos e pedagógicos são engendrados, voltando-se especificar as condições de efetivação do ensino e da aprendizagem, indicando procedimentos a serem observados no planejamento e na avaliação da prática pedagógica (FACED/UFAM, 2008, p.3).

Isso requereu da faculdade uma nova organização estrutural e pedagógica, como afirma o documento norteador da FACED/UFAM:

Para o curso de pedagogia, estas orientações exigem mudanças qualitativas e quantitativas nas estruturas curriculares e nas condições objetivas de formação do Pedagogo; sobretudo para atender o princípio de configuração da Pedagogia como Licenciatura, voltada para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, extinguindo da formação básica do Pedagogo as atuais habilitações técnicas (supervisão, orientação, administração e inspeção escolar) (FACED/UFAM, 2008, p.3).

Desta forma, a Faculdade de Educação/UFAM vem atender os princípios norteadores de formação dos profissionais da educação defendidos durante décadas pelos movimentos de educadores do país. Pois visa superar a visão fragmentada de formação e atuação do pedagogo.

A obrigatoriedade dessas áreas de atuação do Pedagogo corresponde a uma concepção de atividade docente, as quais compreendem, segundo a Res. CNE/CP Nº 1/15/2006 em seu parágrafo único, as atividades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação, de atividades e projetos próprio do setor da Educação, compreendendo tanto as experiências escolares como não-escolares (FACED/UFAM, 2008, p.4).

Considerando as novas diretrizes para formação do profissional da educação e a amplitude de atuação e após diversos encontros de estudos, reflexões e formulações, os docentes, técnicos e discentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas deliberaram pela formação do Pedagogo, como licenciado na docência da Educação Infantil, na Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Democrática do ambiente escolar e não-escolar (FACED/UFAM,2008). Assim sendo, a docência é base na formação do pedagogo,

Delineia-se, pois, que a formação no curso de pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. [...] A 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 [...] (AGUIAR et. al., 2006, p.829-830).

Portanto, o curso de Pedagogia FAGED/UFAM, seguiu as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, não esgotando, porém, a discussão, já que as diferentes concepções continuam existindo, de forma velada, no curso.

3.3.2. Perfil do Licenciado em Pedagogia

As concepções, apesar de divergentes, quanto à formação e atuação do pedagogo, trazem algo em comum, a ampliação da atuação do pedagogo tanto nos espaços escolares formais e não-formais, e os espaços informais. Para Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas,

O campo de atuação do pedagogo vem se configurando em várias possibilidades: em especial na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais e na Gestão Escolar, esta última estruturando-o a desempenhar as tarefas do Administrador Escolar em sentido amplo, o que dirige administrativamente e pedagogicamente a escola; amplia sua atuação em projetos e em instituições educativas como por exemplo em ONGs, Conselhos Tutelares etc.; em empresas, no setor de recursos humanos; em projetos como educadores de rua, ações de âmbito coletivo e culturais com idosos, crianças que estão na rua, jovens etc; construção e avaliação de projetos e programas educacionais. Seu espaço de atuação está nas escolas públicas estaduais e Municipais, nas Instituições Privadas de Ensino, em ONGs, nas Universidades Públicas e Privadas e em áreas emergentes do campo educacional (FAGED/UFAM, 2008, p. 9).

Partindo deste princípio o egresso do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas se configura pela apropriação e objetivação de domínios teóricos, pedagógicos e metodológicos, dinamizados no exercício teórico-prático de práticas pedagógicas em âmbito de instituições educacionais escolares e não- escolares. Desta forma,

O perfil do Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas deverá contemplar consistente formação teórica e metodológica, saberes e práticas, as quais devem ser articuladas organicamente ao longo do curso, através da apropriação crítica dos referenciais do campo pedagógico, imbricados a investigação educacional, a docência e gestão dos processos escolares (FAGED/UFAM, p.10)

Segundo a Proposta Pedagógica (FAGED/UFAM, 2008, p.11-12) as bases teórico-metodológicas devem tornar o egresso do curso de pedagogia apto a:

- Trabalhar em espaços escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos na área da Educação Infantil e Anos Iniciais, abrangendo diversos níveis e modalidades do processo educativo;

- Organizar e desenvolver experiências de aprendizagem, utilizando diferentes modos de ensino e linguagens na abordagem dos conteúdos escolares, de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, adotando uma perspectiva interdisciplinar adequada aos diferentes fases e ciclos de desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
- Analisar problemas socioculturais e educacionais visando à formulação de proposições educacionais e pedagógicas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas,
- Desenvolver habitus de trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área pedagógica e as demais áreas do conhecimento constituintes do campo educacional,
- Participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais,
- Realizar investigação educacional que proporcione conhecimentos sobre a realidade sociocultural, ambiental e modos de vida dos estudantes, no sentido de favorecer a vinculação entre os conteúdos escolares, os saberes e necessidades da vida social dos sujeitos,
- Favorecer a inclusão social dos sujeitos indígenas, com necessidades especiais e jovens, através de uma postura política e pedagógica afirmativa, pautada na constituição de processos identitários, de valorização dos saberes, modos de vida e condições de desenvolvimento e socialização;
- Participar de grupos de pesquisa e desenvolvimento de alternativas pedagógicas, didáticas e tecnológicas, voltados para a inclusão e escolarização de sujeitos portadores de necessidades especiais, especificidade étnica e com rupturas na escolarização regular;
- Atuar na promoção do desenvolvimento de propostas e mediações pedagógicas voltadas para a formação/escolarização dos sujeitos com necessidades especiais e/ou especificidade étnica;
- Investir na sua formação profissional continuada nas abordagens teóricas e pedagógicas, definidas no campo da diversidade e modalidades da educação escolar e não-escolar.

Tais aptidões supracitadas se delineiam a partir do entendimento ampliado da docência, pois não está restrita apenas ao ato de ensinar. Está ligada aos mais diversos contextos onde se apresenta o fenômeno educativo. Isso requer do licenciado em pedagogia uma formação que favoreça a compreensão da complexidade da escola e de sua organização, tendo em vista a promoção do processo de ensino aprendizagem da instituição.

Para tanto é necessário que o professor/pedagogo tenha conhecimento a respeito dos sujeitos envolvidos neste processo, assim, a formação deve propiciar a investigação do campo educacional, a compreensão da concepção de criança e seu processo de desenvolvimento, visando respeitar seus estágios de desenvolvimento físico, cognitivo e social, além da produção de conhecimentos científicos fundamentais para o avanço qualitativo do saber pedagógico.

Ao eleger a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como modalidade de Ensino para atuação do licenciado em Pedagogia, requer uma compreensão mais sólida da concepção de criança por parte do licenciado, tendo em vista que tal compreensão tende a influenciar nas práticas de ensino e na relação dos sujeitos deste processo.

Como afirma Lima, et.al. (2013, p.22),

Como todo fenômeno social, a educação das crianças é repleta de contradições, tensões e desafios. Se para muitos profissionais, educar os pequenos foi (e ainda é) considerado uma tarefa simples em que um pouco de desejo e um jeito quase que, naturalmente, preexistente na mulher são suficientes para atingir bons resultados, estudos e pesquisas apontam críticas, indicando se tratar de uma atividade marcada pela complexidade de reflexos constantes; sobretudo, se considerarmos que por um longo tempo, que lida com esse tipo de atividade formativa teve seu trabalho muito mais próximo de uma atividade intuitiva.

Isto significa que as exigências por mudanças nas formas de olhar a criança têm sido cada vez maior, pois a busca pela profissionalização sendo necessário, principalmente, na construção permanente de conhecimentos sobre a criança e as infâncias por elas protagonizadas nos espaços institucionalizados.

Para a autora, ser professor de creche e pré-escolas implica, pois, inserir-se no universo que envolve a criança. E para isso, ela aponta para necessidade de dois instrumentos fundamentais para um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade do atendimento às crianças de até cinco anos de idade:

- Compreensão do contexto em que se situa a atividade docente e;
- O conhecimento das diferentes contribuições teóricas que medeiam o fazer pedagógico (conceito de criança, infância e educação infantil).

Os estudos contemporâneos sobre a criança permitem pressupor que a criança é um ser biológico-sócio-histórico-cultural. Isto é, o conceito de infância é fruto de uma construção sociocultural, pois ser criança, em cada tempo e espaço histórico, é ter (ou não) uma infância própria, com características específicas. Sujeita a transformações profundas a medidas que o tempo transcorre e que as sociedades se organizam (LIMA et.al., 2013, p. 21).

A autora destaca que a partir do século XIX e XX, a criança começa a ser entendida como alguém que necessita de lugar, tempo, espaço e cuidados diferenciados. Ou seja, se inicia o que hoje reconhecemos como infância: um período da vida marcado pelo crescimento e pelo desenvolvimento das capacidades humanas e por vivências específicas em cada espaço-tempo.

Considerando as modificações na sociedade e na sua forma de organização, Lima (2013) destaca algumas concepções de criança construídas ao longo da história. Primeiramente a ideia de infância cultivada por Comenius, no período renascentista, onde a formação da criança se assemelha ao cultivo das plantas. Ou seja, as crianças, assim como as plantas, precisam de cuidados para crescer vigorosamente. Entretanto, era necessário pautar a arte e a prática de ensinar no âmbito natural por meio de passeios, de vivências, interação com a natureza, em que as paisagens e os objetos fossem tocados e apreciados pelas crianças.

Para Jean Jacques Rousseau, a criança é tutelada pelo adulto, o qual deixa o conhecimento brotar espontaneamente. Assim, ambos apresentam uma concepção romantizada de criança e infância, que posteriormente será difundida por seus seguidores, como por exemplo, Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852). A autora classifica estas ideias de criança e infância como naturalista ou apriorista. Nesta perspectiva, o desenvolvimento da criança é visto como algo que flui naturalmente.

Outra abordagem sobre criança e infância destacada vem dos pensadores Vigotski (1896-1934) e Piaget (1896-1980). Onde ambos demonstram a capacidade que as crianças possuem de aprender desde que nascem. Para Piaget (1998), as crianças veem o mundo e agem nele de forma distinta dos adultos, e aos poucos, vão se inserindo nas regras, valores e símbolos da maturidade psicológica, através dos mecanismos de assimilação e acomodação. A partir destes mecanismos, o salto qualitativo é superior, pelo simples fato de nesse processo de assimilação e acomodação a criança se desenvolver, e em consequência, aprender.

Já Vigotski (1994) sustenta que a aprendizagem não deveria estar condicionada à determinação de níveis de maturação biológica conforme apregoado por Piaget. O conhecimento se dá numa relação dialética entre o sujeito e o mundo ao seu redor, ou seja, o homem transforma o meio e o meio transforma o homem. O pensador via a aprendizagem e o desenvolvimento da criança fortemente conectado como o meio histórico-cultural no qual ela está inserida. Isto é, o homem só se constrói homem com a presença do outro.

E por fim, Lima et. al. (2013) destaca a concepção de criança e infância construída por Loris Malaguzzi (Múltiplas capacidades da criança) que afirmava que a pedagogia é um instrumento dinamizador para transformação política. Ele não estava preocupado em trabalhar com o comportamento da criança, em adaptá-la ao seu meio, mas em valorizá-la, em reconhecer seu potencial, sua criatividade e inventividade, conhecer suas “cem linguagens” e saber que as crianças têm sede de aprender, de se relacionarem com o mundo, com as outras crianças e com os adultos. Seu lema era: “para as crianças, é preciso oferecer o melhor”. Partindo desta abordagem, Gobbi (2010, p. 1) diz:

Sabemos que as crianças expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações, mas que, por vezes, encontra-se enfraquecida no cotidiano infantil devido à ausência de propostas, que mesmo simples, procurem garantir processos de criação em que os questionamentos, a busca criativa por diferentes materiais, o respeito pelo trabalho individual e coletivo, estejam presentes. Cabe aos adultos, junto com seus pares e as crianças, criarem espaços no cotidiano de creches e pré-escolas em que as manifestações infantis estejam presentes sendo compreendidas.

Assim sendo, os referenciais teóricos, a respeito da concepção de criança e infância, estão presentes na nova proposta pedagógica da FACED/UFAM e fazem parte do conjunto de saberes que orientam a formação do licenciado em pedagogia. Pois segundo a Proposta Pedagógica (FACED/UFAM, 2008), o Eixo 4-A,

Objetiva discutir as diferentes linguagens e produções culturais destinadas à infância e sua importância para o desenvolvimento cultural, social, linguístico e estético da criança. Busca estabelecer um elo de continuidade entre o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista as especificidades da criança e as suas possibilidades de formação.

Portanto, as diferentes abordagens de criança e infância e sua complexa e dinâmica modificação ao longo do tempo têm trazido ao campo educacional, em especial a pedagogia, desafios contínuos para buscar formas adequadas que supram as necessidades de formação do professor/pedagogo para atuação em diversos contextos educacionais, tendo como lócus as especificidades da criança pequena. Além disso, a investigação e produção de conhecimento são fundamentais na elaboração de um projeto que vise atender as crianças e suas necessidades.

3.3.3 - Professor Pesquisador.

Com a ampliação da concepção de atuação do professor/pedagogo e considerando sua formação inicial para interagir nos mais diferentes contextos da sociedade onde o fenômeno educativo se apresenta a categoria professor-pesquisador é de suma importância haja vista a busca pela integração Ensino-Pesquisa-Extensão, que possibilite a intervenção na prática e construção do conhecimento pedagógico. A pesquisa passa a ser uma mediação entre o saber docente e a construção do conhecimento a partir da visão dos educadores e também, a partir

do objeto de pesquisa. Para Lüdke (2001), no estudo sobre saber docente e sua relação com a pesquisa, afirma,

O que nos interessa destacar é a relação possivelmente estabelecida entre esse conjunto de saberes, considerados importantes para o professor em seu exercício profissional e a atividade de pesquisa, considerada hoje recurso indispensável ao trabalho do professor (LÜDKE, 2001, p.78).

Neste estudo Lüdke (2001) aponta para ausência da pesquisa como parte integrante da formação docente e conseqüentemente do desenvolvimento da autonomia profissional. Segundo ela, a importância da formação para a pesquisa só foi mencionada em relação ao trabalho do futuro professor que quisesse se dedicar ao aprofundamento dos conhecimentos em alguma das disciplinas específicas, como física, biologia, história [...] (idem, p.78). Logo, pode-se inferir a ausência da prática da pesquisa na formação do educador como instrumento integrador e formador do profissional da educação.

Sua análise sobre as relações entre saber docente e pesquisa docente, centrada especialmente na ideia do professor-pesquisador, no tipo de pesquisa “próprio” do professor e nos problemas levantados pela sua comparação com a pesquisa “acadêmica” trouxe inúmeras reflexões, com base na literatura disponível, e contribuição para pensar a pesquisa a partir da vivência profissional do educador.

De acordo com Lüdke (2001) a questão do professor-pesquisador, tem recebido uma atenção crescente, acentuadamente nos últimos tempos. Ela cita o trabalho pioneiro de L. Stenhouse (1975) sobre o desenvolvimento do currículo que reivindicava para o professor a mesma situação do artista, que ensaia com seus diferentes materiais as melhores soluções para os problemas de criação. Segundo Lüdke (2001, p.80) o professor deveria experimentar em cada sala de aula, tal como num laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos, no processo de ensino/aprendizagem.

Entretanto, foi a obra de D. Schön (1983), sobre o *reflective practitioner*, que desencadeou uma onda de difusão da ideia que passou a ser conhecida como a do “professor reflexivo”. O componente da *reflexão* passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, correndo até o risco de ser tomado como garantia suficiente para tanto.

A partir da concepção de professor reflexivo possibilitou-se a entrada das ideias da pesquisa junto ao trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador que ganharam enorme espaço nas discussões acadêmicas sobre formação de professores e profissão docente (LÜDKE, 2001, p. 81).

Keneth Zeichner (1998) há bastante tempo se dedica à defesa do exercício de uma pesquisa próxima à realidade do professor que atua em sala de aula, ou na escola, o *practitioner*. Este tipo de pesquisa busca construir uma prática de pesquisa partindo do princípio de cooperação entre a academia e a escola, e elaboração de postulados que fundamenta este tipo de pesquisa realizada pelo professor-pesquisador.

São muito interessantes e oportunas as análises feitas por Zeichner e Noffke, sobre as evoluções sofridas por esses vários tipos de investigação e como eles vêm surgindo em resposta às necessidades sentidas pelos professores e suas escolas, que não têm sido atendidas pela pesquisa educacional denominada de “acadêmica” (LÜDKE, 2001, p. 82).

Quanto à relação entre pesquisa e saber docentes, Zeichner e Noffke, enfatizam sua vantagem, sobre a pesquisa acadêmica, por se beneficiar da proximidade entre o professor e sua sala de aula, garantindo assim *insights* únicos sobre o processo de produção do conhecimento (LÜDKE, 2001, p.82-83). Entretanto, os autores veem a necessidade da discussão sobre os critérios a serem empregados para verificar a credibilidade dos resultados advindos da investigação do professor, visando sua legitimação como forma de pesquisa educacional, porém, de forma diferenciada dos critérios utilizados para avaliar a academia. Assim sendo,

Se a docência nas escolas de educação elementar e secundária deve atingir a maturidade como profissão — se o papel do professor não deve continuar infantilizado — então os professores precisam tomar a responsabilidade adulta de investigar sua própria prática, sistemática e criticamente, por métodos que são apropriados à sua prática (LÜDKE, 2001, p. 83).

Esta nova forma de investigação a partir do contexto vivenciado pelo professor e por ele conduzida, como diz Erickson (1986), ao mesmo tempo que registra oficialmente a chegada do novo tipo de pesquisa, também aponta para uma nova conquista a ser feita pelos pesquisadores em educação, agora não apenas (mas também ainda) no campo lógico e epistemológico, mas no campo moral e político, com o desdobramento do centro produtor do saber, do conhecimento, pela pesquisa, também para a iniciativa do próprio professor, do *practitioner*. Quanto a isto, afirma a autora,

Pela sua posição, que permite ver de dentro os problemas da prática, e com o domínio dos recursos disponíveis para a pesquisa, a investigação do professor-pesquisador pode representar uma ameaça ao status-quo da pesquisa educacional, envolvendo assim questões de poder, além das questões metodológicas enfrentadas pelos defensores das abordagens qualitativas, hoje já correntemente aceitas pela comunidade educacional (LÜDKE, 2001, p. 83-84).

Entretanto, não se espera da pesquisa, na qual se apoia a prática profissional, que confira conhecimento certo, mas antes que ofereça guias para a prática. Pois ela contribui com padrões (*standards*) de prática, mais do que regras de procedimento. Ao deslocar-se do conhecimento disciplinar para o terreno da prática profissional, muda-se de um domínio puramente intelectual para um no qual princípios teóricos, práticos e morais se conectam, colidem e convergem infinitamente (SHULMAN, 1999 apud LÜDKE, 2001, p.85-86).

Para o autor, alguns obstáculos devem ser superados na perspectiva da formação dos futuros pesquisadores da educação, como a busca de padrões e critérios e, além disso, sobre a pesquisa a partir do interior das escolas, quem deve ser o responsável por sua avaliação e pelo sentido que sua interpretação deve seguir, já que é realizada em regime de colaboração com a academia. Como em qualquer profissão, conclui Shulman (1999), os desafios para conseguir um corpo significativo na pesquisa educacional estão na interação dos aspectos intelectual, prático e moral.

Tomando como base as concepções de professor pesquisador dos autores supracitados, LÜDKE (2001) apresentou suas constatações sobre a ideia de pesquisa na visão de professores da educação básica sobre suas atividades de pesquisa, entre muitos itens pesquisados, destaca-se sobretudo o papel que atribuem à pesquisa e à sua contribuição para o trabalho que desenvolvem nas escolas e para o saber no qual ele se apoia. A partir dessas constatações pode-se compor um quadro que permite visualizar a situação do nosso professor-pesquisador e conjecturar sobre as relações entre seu saber (docente) e a pesquisa, seja a sua, seja a “da academia” (idem, p.87).

Segundo a autora, a formação para a pesquisa, segundo os entrevistados é exclusivamente dos cursos de mestrado e de doutorado, poucos apontaram os cursos de graduação como responsáveis por essa formação e esses eram, em geral, os que foram beneficiados com bolsas de Iniciação Científica, uma prática muito acertada desenvolvida pelo CNPq a partir dos anos de 1980. A frequência a eventos científicos e a participação em associações de especialistas das diferentes áreas não parecem representar instâncias efetivamente formadoras, como se poderia esperar [...] (LÜDKE, p.87-88).

De acordo com Lüdke (2001) a maior dificuldade constatada pela pesquisa reside na definição consensual do próprio conceito de pesquisa. Diferenciando a pesquisa realizada pelo professor pesquisador e a realizada pela academia, ou seja, essa não responde às necessidades daquela, como descreve:

Essa dualidade de perspectivas revela, ao mesmo tempo, no professor a percepção de que a pesquisa acadêmica não consegue atingir os problemas e os temas mais importantes e próximos do seu trabalho na escola, mas que ela provavelmente domina os métodos e os recursos necessários para investigar devidamente aqueles assuntos fundamentais. A pesquisa que ele faz, ou poderia fazer em sua escola, parece não ter, aos seus olhos, a capacidade de dominar plenamente o conhecimento do objeto desejado, mas não há dúvidas de que ele é quem sabe qual é esse objeto (não o pesquisador da academia) (LÜDKE, 2001, p.89).

Em seu estudo foi possível encontrar entre os professores uma variedade de concepções de pesquisas e também, dentro de limites, uma variedade de tipos de pesquisas. A maior parte delas voltada para questões muito práticas [...]. Mas também encontrou-se alguns exemplos de pesquisas pautadas fielmente pelo figurino acadêmico (na área de ciências ou biologia).

Desta forma, esses casos atestam a possibilidade efetiva de desenvolvimento de pesquisas de vários tipos, até da mais rigorosa pesquisa acadêmica, mesmo nas nossas escolas. E com a ampliação do âmbito de propostas de investigações para incluir o ângulo do professor na escola e seus novos paradigmas, talvez fique abalada a propriedade dos critérios tradicionais de pesquisa.

Segundo Lüdke (2001) Anderson e Herr (1999) estão particularmente preocupados com a validação, ou melhor, a valorização da pesquisa do professor (do *practitioner*), que cresce e se afirma cada vez mais, em meio a perspectivas cruzadas de instituições diferentes, orientadas por epistemologias diferentes (a universidade e a escola). Quanto a isso, afirmam,

A importância que atribuem ao estabelecimento de critérios, que sejam compatíveis com os dois tipos de pesquisa, sem marginalizar novas epistemologias, mas ao contrário fortalecendo áreas comuns e possibilidades de colaboração entre as duas culturas, a da escola e da universidade (Anderson e Herr, 1999 apud LÜDKE, 2001, p. 91).

Para a autora isso não significa abrir mão do rigor de qualquer pesquisa, pelo contrário, a necessidade de estabelecer novos critérios para validação da pesquisa do professor em regime de colaboração entre os dois tipos de pesquisadores (o de dentro da universidade e o de dentro da escola). Sendo assim, a autora destaca alguns critérios propostos por Anderson e Herr (1999), como segue:

1. **Validade de resultado**, focalizando a extensão das ações provocadas pela pesquisa do professor, que levam à solução do problema estudado;
2. **Validade de processo**, perguntando em que extensão são propostos e resolvidos os problemas, de maneira a permitir aprendizagem aos indivíduos e ao sistema;
3. **Validade democrática**, referindo-se à extensão na qual a

pesquisa é feita, em colaboração com todas as partes que têm lugar no problema em investigação; 4. **Validade catalizadora**, o grau no qual o processo de pesquisa reorienta, focaliza e energiza os participantes em direção ao conhecimento da realidade para transformá-la; 5. **Validade dialógica**, enquanto na universidade a qualidade da pesquisa é monitorada por uma forma de avaliação por pares (*peer review*), uma forma semelhante está se desenvolvendo nas comunidades de professores-pesquisadores, por meio de diálogos e conversações entre colegas (apud LÜDKE, 2001, p.91-92).

Assim sendo, Lüdke (2001) percebe por meio do estudo realizado nas escolas de educação básica que convivem vários tipos e até várias concepções de pesquisa. [...] Mas também é preciso reconhecer a falta de clareza sobre que pesquisa poderia ser considerada indicada para responder às necessidades sentidas pelos professores e assim contribuir para o crescimento do seu saber.

Além disso, ela afirma que [...] a pesquisa típica da universidade teria muito a ganhar com a aceitação de uma nova conceituação da pesquisa do professor, que lhe conferisse estatuto epistemológico legítimo, ajudando assim a própria universidade a ampliar seus horizontes de pesquisa, envolvendo temas e abordagens metodológicas mais próximas dos problemas vividos por alunos e professores, podendo assim contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento do saber docente.

Um das aptidões requeridas do licenciado em pedagogia segundo Resolução CNE/CP n. 01/2006, inciso III é: produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. Desta forma, a pesquisa passa a ser componente indispensável para formação do licenciado em pedagogia, visto que a produção de conhecimento científico é fundamental na articulação dos saberes e o contexto no qual se dá o processo educativo. Como afirma a Proposta Pedagógica,

A pesquisa componente imprescindível do Projeto, em conjunto com o Ensino, vai ao encontro das Diretrizes Nacionais quando enfoca a necessidade de uma formação do pedagogo que impõe como central a realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos transformadores e geradores de novos conhecimentos.

Tendo como foco de atenção as demandas colocadas à Educação na contemporaneidade em face da configuração da questão social na sociedade brasileira e suas peculiaridades, esta área de concentração, ou seja, a Pedagogia, visa à análise e a intervenção nas dimensões social, política e cultural e das estratégias de ação que através da Extensão se projeta na constituição da esfera social em diferentes espaços através de projetos construídos e implementados por professores e fortalecido por alunos (FACED/UFAM, 2008, p. 61-62)

Assim, a nova configuração do curso de Pedagogia FAGED/UFAM, por ter sido construída de forma democrática, isto é, com a participação de diversos atores, principalmente, os que estão na linha de frente da educação em conjunto com os professores/pesquisadores da Universidade aponta para formação de um profissional da educação com o perfil comprometido principalmente em ampliar o alcance do direito a educação àqueles que por muito tempo e, até os nossos dias, sofrem com falta de acesso a este direito constitucional e essencial para formação e desenvolvimento do ser humano.

O novo perfil do pedagogo egresso da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas atende às concepções defendidas pelos movimentos de educadores e principalmente, atende às necessidades particulares da região, considerando o contexto nacional e internacional da educação. Nessa perspectiva, Aguiar (2006, p.830) afirma:

(...) escapando aos reducionismos da visão teoricista (aplicação instrumental da teoria na prática), e do praticismo (prioridade ao saber tácito, construído na prática imediata cotidiana) na sala de aula, tem-se o entendimento de que a docência é o fulcro de articulação dos diversos conhecimentos – aportes teóricos da pedagogia e das Ciências da Educação e de outros conhecimentos especializados e daqueles produtos das práticas escolares e não-escolares refletidas. Lugares onde ela se (re) produz internamente nas suas especificidades, construindo novas alternativas de práticas pedagógicas diante de problemáticas existentes. Neste sentido, a docência constitui uma das mediações para a construção do discurso de síntese da pedagogia, articulada intrinsecamente com a pesquisa. Assim, a relação docência-pesquisa é um princípio epistemológico da prática.

Assim sendo, para atender este princípio para formação do professor-pesquisador, a grade curricular do Curso de Pedagogia (2008) dispõe no decorrer dos dez períodos para formação do Pedagogo três (3) disciplinas com objetivo de elaborar, desenvolver e socializar a pesquisa dos alunos com foco nas necessidades da escola, como segue: a) PROJETO DE PESQUISA I (4º período) - Elaborar projeto de pesquisa científica; b) PROJETO DE PESQUISA II (5º período) - Implementar projeto de pesquisa científica, elaborando relatório final e; c) SEMINÁRIO DE PESQUISA (6º período) - Socializar os resultados das pesquisas realizadas (FAGED/UFAM, 2008).

Entretanto, tal disposição curricular não visa encerrar o debate da pesquisa feita pelo professor a partir da escola e suas condições para sua realização, além da relação com a academia e seus critérios para validação deste tipo de pesquisa. Pois, segundo Marques (1998, p.97), incluir a investigação como prática efetiva no cotidiano de sala de aula, contribui com modificação da relação professor-aluno, enriquece a apropriação do conhecimento, aproxima-

se de situações práticas e serve de paradigma a uma prática refletida. Isto é, a pesquisa com finalidade didática ganha dimensionalidade, pois é um dos instrumentos que pode propiciar o acesso ao conhecimento científico, a articulação com a realidade escolar, além de um ativo envolvimento do professor e do aluno no processo de formação e, posteriormente, no exercício profissional.

3.3.4 - Organização Curricular do Curso de Pedagogia FAGED/UFAM 2008

A organização do conhecimento em currículo implica em tomada de decisão, ou seja, é um ato intencional, pautado nas necessidades objetivas postas pela realidade. Assim,

A Educação é um ato político, ou seja, de decisão. A construção de um projeto educativo é, portanto, uma escolha consciente por parte dos indivíduos investidos de poder decisório e acadêmico. Portanto, a educação é um processo de trabalho pelo fato de ser uma ação intencional. Produz conhecimentos materializados em conceitos, valores, hábitos, atitudes e habilidades (SILVA, 2009, p.1).

Para o autor, a tarefa social e política da escola é elaborar um referencial teórico-metodológico, uma epistemologia viva, o dínamo que produz o movimento em direção à compreensão crítica da realidade local e global. Isto é,

Uma organização escolar e curricular como dínamo, ou seja, dinâmica na direção de um movimento de libertação dos oprimidos, como postula Freire (2001), pode e deve tanto socializar o conhecimento já sistematizado pela humanidade, quanto investigar a realidade social do educando, estabelecendo assim uma articulação entre estes conhecimentos e a realidade, o que viabilizará a ampliação das possibilidades dentro do universo da escola e do próprio educando (SILVA, 2009, p.3).

Para o materialismo Histórico-crítico, o currículo e a educação são um conjunto determinado de ênfases e omissões e que, enquanto construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas. Desta forma,

O currículo é um resultado negociado porque sua elaboração não resulta de um consenso entre os diferentes grupos sociais, porém, da correlação de forças, da luta hegemônica entre os representantes das duas classes sociais fundamentais, a burguesia e o proletariado (SILVA, 2009, p.6).

Partindo desta ideia de currículo pode-se observar que a elaboração das diretrizes curriculares nacionais para pedagogia foi um processo longo e conflituoso, tendo em vista o autoritarismo das instituições oficiais e a persistência das entidades de defesa da educação. Mas que resultou em grandes avanços para organização dos cursos de pedagogia. Ou seja, as

concepções de educação defendidas pelos educadores foram contempladas nos documentos homologados.

E em relação ao currículo do curso de pedagogia, o princípio norteador deve ser a indissociabilidade teoria-prática (práxis). A compreensão da licenciatura nos termos das DCN-Pedagogia implicará, pois, uma sólida formação teórica, alicerçada no estudo das práticas educativas escolares e não escolares e no desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo fundamentado na contribuição das diferentes ciências e dos campos de saberes que atravessam o campo da pedagogia. Aguiar (2006, p. 832-833) ratifica,

Essa sólida formação teórica, por sua vez, exigirá novas formas de se pensar o currículo e sua organização, para além daquelas concepções fragmentadas, parcelares, restritas a um elenco de disciplinas fechadas em seus campos de conhecimento. Ao contrário, as DCN-Pedagogia apontam para uma organização curricular fundamentada nos princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Na busca por organizar o currículo conforme as orientações legais e considerando as necessidades particulares da instituição, a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas se orientou pelos “enquadres de Eixos e Semestralidade no desenvolvimento curricular, buscando constituir estruturas integradoras, a partir dos Fundamentos, Métodos, Processos e Mecanismos de compreensão e organização do ensino, da aprendizagem e da estrutura escolar” (FACED/UFAM, 2008, p.16).

De acordo com a proposta curricular, esta organização visa à necessidade de favorecer o aprofundamento teórico, metodológico, técnico do graduando, na perspectiva de promover a formação de profissionais e/ou pedagogos competentes, formados na FACED-UFAM. Isto é,

Entendemos que o campo pedagógico-metodológico deve apresentar coerência interna, devendo as disciplinas se articular em termos de Estruturas, Conceitos e Eixos Integradores. Essa integração deve mirar as concepções, as formas de organização e intervenção na educação escolar, na prática pedagógica, no processo de ensino-aprendizagem, na formação e construção do conhecimento pelo estudante (FACED/UFAM, 16-17).

Além disso, um dos componentes essenciais destacados pelas DCN-Pedagogia é a ênfase na pesquisa, pois possibilita a construção do conhecimento e a relação com a teoria e prática, conforme descreve a proposta,

O projeto Político pedagógico do Curso de Pedagogia busca integração do conhecido tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, articulando-o ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação. A pesquisa

componente imprescindível do Projeto, elo com o Ensino, vai ao encontro das diretrizes nacionais quando enfoca a necessidade de uma formação do pedagogo que impõe como central a realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos transformadores e geradores de novos conhecimentos. (FACED/UFAM, 2008, p.61)

Para efetivação desta proposta, a Faculdade de Educação busca fomentar em conjunto com os Núcleos de Estudo e Pesquisa, assim como o Programa de Pós-Graduação a participação dos licenciandos na realização de pesquisas e projetos de Extensão. Pois,

As Atividades de Extensão se tornam pré-requisitos para uma formação de qualidade voltada à compreensão da realidade social da sociedade brasileira e se efetivará através das atividades teórico-práticas que as próprias diretrizes nacionais exigem e que este projeto incorpora (FACED/UFAM, 2008, p.61).

Desta forma, o PPC da FACED busca atender o que prescreve o Art. 6º, Inciso III, alíneas a, b e c, da Resolução CNE 1/2006, sobre a instituição de um “núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular.”

Ao analisar a matriz curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas constatou-se o embasamento na teoria Crítica do Currículo, que concebe o currículo como resultado do diálogo dos indivíduos envolvidos na sua construção e como instrumento de emancipação. Caracteriza-se por ter um discurso dialético, organização participativa, democrática e comunitária e uma ação emancipatória. O que distingue esta teoria é o conceito de Práxis inerente ao interesse cognitivo crítico e que é constituído pela Ação e Reflexão (Ação e Reflexão = Práxis).

Assim sendo, a proposta pedagógica busca superar a dicotomia teoria-prática por meio dos Eixos Estruturantes (Quadro 1) e a alocação das disciplinas segundo as concepções de cada eixo (Anexo I) por meio da integração dos eixos.

EIXOS	ESTRUTURAS CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS
EIXO 1	Fundamentos de Ciências Humanas, Sociais e da Educação
EIXO 2	A dinâmica escolar e o trabalho pedagógico
EIXO 3	Pesquisa e Prática Pedagógica
EIXO 4a	Conteúdos e Atividades Transversais da Educação Infantil e Anos Iniciais
EIXO 4b	Conhecimento e Metodologias educacionais por área - Educação Infantil
EIXO 4c	Conhecimentos e Metodologias educacionais por área – Anos Iniciais
EIXO 4d	Conhecimentos e Metodologias por área – Gestão Escolar

EIXO 5	Educação e diversidade
EIXO 6	Prática Pedagógica: estágio supervisionado em educação Infantil e séries iniciais
EIXO 7	Prática Pedagógica: estágio supervisionado em gestão escolar

Quadro 1 – Eixos Estruturantes (FACED/UFAM, 2008)

Nas áreas de educação Infantil e Anos Iniciais, buscou-se uma integração e especificação de fundamentos e abordagens metodológicas, salientando a perspectiva de iniciar pelas dimensões da cultura, da arte e da linguagem na formação da criança, caminhando em seguida pelos complexos processos de atividades do ensino, de aprendizagem, da internalização e construção das noções, da língua, dos processos socioculturais, das ciências e da matemática (FACED/UFAM, 2008, p.17).

Assim sendo, a análise das categorias: Finalidade do Curso de Pedagogia, Perfil do Licenciado em Pedagogia, Professor Pesquisador e Organização Curricular do Curso de Pedagogia FACED/UFAM apontam que o novo currículo da Pedagogia atende às orientações das diretrizes curriculares nacionais, demonstrando avanços qualitativos na forma e conteúdo da proposta pedagógica, visando atender aos anseios acadêmicos por meio da inovação e implementação teórico-metodológico e práxis da proposta pedagógica. Pois, o curso de pedagogia abrange várias dimensões para a formação de seu profissional: a teórica, a científica, a pesquisa e a prática, todas tendo como eixo um docente e um gestor com condições para atuar com conhecimento no mercado de trabalho que requer a sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Formação do Educador para atuação em diversos âmbitos da sociedade tem sido alvo de inúmeros estudos e investigações que buscam compreender o complexo conjunto de competências que envolvem o saber docente e como estes saberes podem e devem ser bem aproveitados e lapidados para eficiência e qualidade do processo educativo e formação dos indivíduos.

Com as transformações *cibernéticas* ocorridas no mundo do trabalho e consequentemente nas organizações sociais, as demandas advindas de diversos setores sociais por uma educação mais democrática, a formação do professor/pedagogo tem sido questionada, pois a busca por um profissional flexível e polivalente tem sido cada vez mais intensa no mercado de trabalho.

Logo, os conhecimentos deste profissional precisam ser dinâmicos no sentido de compreender as modificações sociais, e assim buscar resposta para demandas educacionais por meio da formação inicial e continuada do professor/pedagogo. Aqui reside a preocupação de formar um profissional que domine o conteúdo (teoria) e, ao mesmo tempo tenha a capacidade de aplicá-lo no mundo tão dinâmico, ou seja, como ser flexível sem ser aligeirado? Como ser polivalente sem ser superficial?

Apesar da cobrança por maior qualificação do profissional da educação, a contrapartida ainda não é suficiente, haja vista o precário estado em que se encontra a categoria devido às políticas de (des)valorização, onde a última consequência é o abandono da profissão.

Não é difícil encontrar profissionais atuando nas instituições de ensino, mas com um desejo de seguir outra carreira profissional por não ver expectativa e futuro promissor na carreira docente. Destaca-se que a valorização ancora-se no tripé salário, carreira e formação. Acrescente-se a isto as precárias condições de trabalho na escola, com ambiente insalubre de trabalho. Os desafios são muitos.

A implantação de uma proposta pedagógica onde contempla a necessidade e inovação para formação de um profissional capaz de intervir na realidade educacional são metas proposta pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Entretanto, por pautar-se no princípio democrático, as várias concepções de educação que habitam a comunidade facediana, são fatores que precisam encontrar um denominador visando a organização eficiente da instituição para atender as demandas de formação do professor/pedagogo, considerando as contribuições das múltiplas ciências da educação.

Assim sendo, a nova proposta pedagógica do curso de pedagogia inovou na sua construção, pois a construiu de forma coletiva, ouvindo os mais diversos setores da comunidade acadêmica e, experientes pesquisadores da área educacional do país que somaram seus conhecimentos aos da comunidade local, norteados os trabalhos de construção da nova proposta pedagógica do Curso de pedagogia da FACED/UFAM, tendo como eixo a formação para docência, a partir dos debates sobre as modificações sociais e sua influência no campo educacional, tendo como parâmetro legal as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução 1/2006) e os documentos das entidades representativas dos profissionais da educação, como a ANFOPE..

Portanto, há muito a se fazer no campo educacional e, a formação inicial e continuada do profissional da educação é uma parte importante na busca por uma educação gratuita e de qualidade. E o Curso de Pedagogia da FACED/UFAM é um dos espaços privilegiados para discussão e construção de conhecimento que contribuam para afirmação da Pedagogia como ciência da e para educação e para valorização do professor/pedagogo nos mais diversos setores sociais por meio de seus competentes esforços na construção do conhecimento por meio da atuação docente, da prática da pesquisa e da gestão dos mais diversos projetos educacionais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva [et. al.]. **Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, cad. 10).

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva [et. al.]. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação**. Vol. 27, n. 96. Campinas: Educação e Sociedade, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital: A nova degradação do trabalho na era da globalização**. Londrina: Práxis, 1999.

ANFOPE. **Documento Final do XVI Encontro Nacional da ANFOPE** – Brasília, 25 a 27 de novembro de 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). In: **ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE**, 9, 1998, Campinas, SP. Documento final. Campinas, SP, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Heloísa da Silva, CARVALHO, Guiomar Lima de, SANTOS, Jonildo Viana dos. Currículo do Ensino Básico e Educação Escolar Indígena. In: CARDOSO, Fábio Coelho, CABRAL, Romy Guimarães (Org.). **Pedagogia Intercultural Indígena**. Vol. 8. Manaus: UEA Edições, 2012.

BRASIL. MEC. **Parecer CNE/CP 5/2005**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf

BRASIL. MEC. **Parecer nº 3/2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**.

BRASIL. MEC. **Parecer nº 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.**

BRASIL. MEC, Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.**

BRASIL. MEC. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.**

BRASIL. MEC. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

CARVALHO, Adalberto Dias de. **A educação como Projecto Antropológico.** Porto: Afrontamento, 1992.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **A escola como mercado de trabalho: Os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar.** São Paulo: Iglu Editora, 1989.

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humano na Empresa.** São Paulo: Atlas, 1989.

CORREIA, José Alberto. Formação e Trabalho: Contributos para uma transformação dos modos de pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, et al. **Formação e Situações de Trabalho.** Portugal: Porto, 1997.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO / UFAM. **Projeto de Reformulação do Curso de Pedagogia.** Manaus: UFAM, 1995.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO / UFAM. **Projeto de Reformulação do Curso de Pedagogia.** Manaus: UFAM, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da Educação.** Campinas-SP: Papirus, 2003. (Coleção Entre Nós Professores).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação.** 2.ed.rev.ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista.** 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico.** Vozes, 2003.

GHEDIN, Evandro (Org.). **Currículo, projetos e avaliação da aprendizagem.** Manaus: Editora Travessia/SEDUC, 2006.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil**. Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6678&Itemid=> Acessado em 29/05/2014.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a formação da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna – Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

KONDER, L. **O Futuro da Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

Kuenzer, Acácia Zeneida. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação**. Educação & Sociedade, 1998. p. 105-125.

LIBÂNEO, José Carlos. Que Destino os educadores darão à Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido(coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia histórico-crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia pedagogos para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia pedagogos para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Antonia Silva de. et. al. Educação Infantil: reflexões sobre o conceito de criança e infância e suas implicações no trabalho pedagógico. IN: MOURÃO, Arminda Rachel Botelho, et.al (Orgs.). **Desafios Amazônicos: Educação Infantil em Manaus**. Manaus: EDUA, 2013.

LIMA, Emília Freitas de. Formação de professores - passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura, NETO, Alexandre Shigunov (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. IN: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. Educação & Sociedade, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Novas tecnologias e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (org.). **Currículo: questões atuais**. 16. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2009.

MARQUES, Abimael Antunes. **A Pedagogia tecnicista: um breve panorama.** Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí-UFG. Itinerarius reflectionis, v.1, n. 12. 2012

MARQUES, Maria do Perpétuo Socorro Duarte. **A ressignificação do processo educativo a partir da integração ensino/pesquisa: análise percepção docente da FAGED da Universidade do Amazonas.** 1998. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: s.n., 1998.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1964.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Livro Primeiro: O processo de produção do capital. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Vol. I. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MEDEIROS, V. R. **Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM e as novas exigências para formação do pedagogo (a).** Manaus: UFAM. Relatório do PIBIC/2005

MORAES NETO, Benedito. **Século XX e trabalho industrial: taylorismo/Fordismo, ohnoísmo e automação em debate.** São Paulo: Xamã, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e Sociedade.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio. O campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. In: **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A. 2002

MOURÃO, A. R. B. **A fábrica como espaço educativo.** São Paulo: Scortecci, 2006.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA, 2009.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis.** Portugal: Porto, 1996

PARO, V.H. **Administração escolar: introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido(coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

ROUANET, Sergio Paulo. **Mal-estar na modernidade: ensaios.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SANTOS, Teobaldo M. **Noções de Administração Escolar.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P., LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, Multiculturalismo e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (org.). **Currículo: questões atuais.** 16. ed. Campinas-SP: Papirus, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SCHAFRANSKI, Márcia Derbli. **A educação e as transformações da sociedade**. Publicatio UEPG. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Lingüística, Letras e Artes, v. 10, p. 101-112, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.p.61-79.

SILVA, Jorge Gregório da. **Currículo e diversidade: a outra face do disfarce**. Revista Trabalho Necessário, Ano. 7, n. 9, 2009.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. et.al. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e o III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – ESBPp, 26 a 29 de outubro de 2009. p.4555-4566.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Ano 1, n. 1, Julho de 2009.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, 2000.

TEIXEIRA, Francisco J. S. Modernidade e crise: reestruturação capitalista ou fim do capitalismo. In: TEIXEIRA, Francisco J. S., OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (Orgs.). **Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade estadual do Ceará, 1998.

TEIXEIRA, Francisco J. S. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, Francisco J. S., OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (Orgs.). **Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade estadual do Ceará, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 12 ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VELTZ, Pierre, ZARIFIAN, Philippe. **Vers de nouveaux modèles d'organization? Sociologie du Travail**. v. XXXV, n° 1, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, p. 207-236, 1998.

PROPOSTA DO FORUMDIR PARA AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA. Brasília-DF, 2005. Disponível em:

<<http://www.fe.unicamp.br/forumdir/textos/Proposta-FORUMDIR-DiretrizesPedagogia-Bras%edlia-05junho2005.pdf>> Acessado em: 01 mar. 2013.

UFAM. Resolução n. 05/1995. **Aprovação da reformulação do Currículo Pleno do Curso de Pedagogia da FAGED – Faculdade de Educação – Manaus.**

UFAM. Resolução n. 40/2008. **Regulamentação do Novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FAGED – Faculdade de Educação – Manaus.**

VII SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento Final.** Brasília-DF, 2005. Disponível em:<<http://www.fe.unicamp.br/forumdir/textos/Documento-Final-VII-Seminario-Brasilia-jun2005.pdf>> Acessado em: 01 mar. 2013.

Obras Consultadas

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. **Documento: Por um plano nacional de educação (2011-2020) como política de Estado.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/files/PLANO%20NACIONAL%20Portal.pdf>> Acessado em: 05 mar. 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: Desafios para as Instituições de Ensino Superior. DOCUMENTO FINAL DO XII ENCONTRO NACIONAL. Brasília – Distrito Federal: 11 a 13 de agosto 2004.**

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia.** 6. ed. Traduzido por Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2000. Tradução de: Liberalismo e democracia. p. 85-91.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005

FREITAS, Kátia Siqueira de; PILLA, Sonia B. **Gestão democrática da educação.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Educação Básica. **Pradime: Programa de Apóio aos Dirigentes Municipais de Educação.** Brasília, DF, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Capital humano.** Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>> Acesso em: 19 maio. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A.A., SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade total e Educação*. 10. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001. p. 31-92.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico**: Explicação das Normas da ABNT. 15. ed. Porto Alegre: s.n.,2011.

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão**. Trad. e ver. Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 5. ed. — Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de dados da Língua Portuguesa. 4. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida, MACHADO, Lucília Regina de Souza. A pedagogia tecnicista. In: MELO, Guiomar de Namoro de Melo (org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. 2º edição. São Paulo: Edições Loyola, 1986. 19-52p.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Marli de Fátima. **Curso de pedagogia: epistemologia e currículo (2011)**. <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/821>.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. **As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática (2007)**. <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/486>

SILVA JR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ANEXO I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
 CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
 CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 40/2008

REGULAMENTA o novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FACED – Faculdade de Educação – Manaus.

O PRÓ-REITOR DE ENSINO DE GRADUAÇÃO e PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO, DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, no uso de suas atribuições estatutárias e,

CONSIDERANDO a Lei nº 9.394/96, de 24 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO a Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia;

CONSIDERANDO a Resolução nº 13/90-CONSEPE, que estabelece normas para a elaboração e reformulação de currículos;

CONSIDERANDO a regulamentação do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, elaborado pela Coordenação do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação – Manaus;

CONSIDERANDO a Resolução nº 18/2007-CEG, de 01 de agosto de 2007, que regulamenta as Atividades Complementares dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Amazonas;

CONSIDERANDO o parecer favorável da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, contido na Informação nº 004/2008 - DAP/DAE/PROEG, 29 de setembro de 2008;

CONSIDERANDO, finalmente a decisão da Câmara de Ensino de Graduação em reunião desta data.

RESOLVE:

Art. 1º - REGULAMENTAR o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, a ser oferecido na FACED – Faculdade de Educação, de Manaus, aprovado pela Resolução 39/2008, de 29 de outubro de 2008, desta Câmara



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
 CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
 CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Art. 2º - Para a integralização curricular do Curso, são necessários 191 (cento e noventa e um) créditos, correspondentes a 3.310 (três mil, trezentos e dez) horas-aula, sendo 179 (cento e setenta e nove) créditos obrigatórios, equivalentes a 3.030 (três mil e trinta) horas-aula, 12 (doze) créditos optativos que se igualam a 180 (cento e oitenta) horas-aula e 100 (cem) horas de Atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas, a serem integralizados em, no mínimo 09 (nove) e, no máximo, 14 (catorze) períodos letivos;

Art. 3º - As Disciplinas Obrigatórias do Curso de Graduação em Pedagogia, modalidade licenciatura, foram alocadas nos seguintes eixos:

EIXOS ESTRUTURAS CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS

- EIXO 1 Fundamentos de Ciências Humanas, Sociais e da Educação *D.A.P.*
 4EIXO 2 A dinâmica escolar e o trabalho pedagógico
 EIXO 3 Pesquisa e Prática Pedagógica
 EIXO 4a Conteúdos e Atividades Transversais da Educação Infantil e Anos Iniciais
 EIXO 4b Conhecimento e Metodologias educacionais por área - Educação Infantil
 EIXO 4c Conhecimentos e Metodologias educacionais por área – Anos Iniciais
 EIXO 4d { Conhecimentos e Metodologias por área – Gestão Escolar
 EIXO 5 } Educação e diversidade
 EIXO 6 Prática Pedagógica: estágio supervisionado em educação Infantil e séries iniciais
 EIXO 7 Prática Pedagógica: estágio supervisionado em gestão escolar

a) **EIXO 1: Fundamentos de Ciências Humanas, Sociais e da Educação** – equivalentes a 44 (quarenta e quatro) créditos e carga horária de 660 (seiscentos e sessenta) horas-aula.

Disciplina	NC	CT	CP	CH
Filosofia da Educação I	04	04	-	60
Antropologia e Educação	04	04	-	60
Sociologia da Educação I	04	04	-	60
Metodologia do Trabalho Científico	04	04	-	60
História da Educação I	04	04	-	60
Filosofia da Educação II	04	04	-	60



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
 CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
 CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Sociologia da Educação II	04	04	-	60
História da Educação II	04	04	-	60
Psicologia da Educação I	04	04	-	60
Psicologia da Educação II	04	04	-	60
Língua Portuguesa I	04	04	-	60
Total	44			660

b) **EIXO 2: A dinâmica escolar e o trabalho pedagógico** – equivalentes a 20 créditos e carga horária de 300 (trezentas) horas-aula.

Disciplina	NC	CT	CP	CH
Política e Legislação da Educação Básica	04	04	-	60
Organização do Trabalho Escolar	04	04	-	60
Curriculos e Programas da Educação Básica	04	04	-	60
Didática	04	04	-	60
Planejamento e Avaliação do ensino e da aprendizagem	04	04	-	60
Total	20			300

c) **EIXO 3: Pesquisa e prática pedagógica** – equivalentes a 13 (treze) créditos e carga horária de 255 (duzentos e cinquenta e cinco) horas-aula.

Disciplina	NC	CT	CP	CH
Metodologia da Pesquisa em Educação	03	02	01	60
Projeto de Pesquisa I	02	01	01	45
Projeto de Pesquisa II	02	01	01	45
Seminários de Pesquisa	02	01	01	45
Elaboração de TCC I	02	02	-	30
Elaboração de TCC II	02	02	-	30
Total	13			255

d) **EIXO 4a: Conteúdos e Atividades Transversais da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular** – equivalentes a 13 (treze) créditos e carga horária de 240 (duzentos e quarenta) horas-aula.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Disciplina	NC	CT	CP	CH
A criança e as Artes	04	03	01	75
Jogos e Atividades Lúdicas	04	03	01	75
Literatura Infantil	03	03	-	45
Mediações Didáticas	02	01	01	45
Total	13	-	-	240

e) EIXO 4b: Metodologias Educacionais e conhecimentos por área: Educação Infantil – equivalentes a 13 (treze) créditos e carga horária de 195 (cento e noventa e cinco) horas-aula.

Disciplina	NC	CT	CP	CH
Fundamentos da Educação Infantil	04	04	-	60
A criança e a linguagem: oral, escrita e visual	03	03	-	45
A criança e a linguagem matemática	03	03	-	45
A criança, a natureza e a sociedade	03	03	-	45
Total	13	-	-	195

f) EIXO 4c: Metodologias Educacionais e conhecimentos por área: Anos Iniciais – equivalentes a 16 (dezesseis) créditos e carga horária de 300 (trezentos) horas-aula.

Disciplina	NC	CT	CP	CH
Metodologia da Alfabetização	04	04	-	60
Conteúdos e Metodologias da Língua Portuguesa	03	02	01	60
Conteúdos e Metodologias do ensino de História e Geografia	03	02	01	60
Conteúdos e Metodologias do ensino de Matemática	03	02	01	60
Conteúdos e Metodologias do ensino de Ciências	03	02	01	60
Total	16	-	-	300



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
 CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
 CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

g) EIXO 4d: Conhecimentos específicos da área de Gestão Democrática da Educação – equivalentes a 12 (doze) créditos e carga horária de 180 (cento e oitenta) horas-aula. ✓

Disciplina	NC	CT	CP	CH
Gestão da Educação	04	04	-	60
Gestão Escolar	04	04	-	60
Gestão e Planejamento Educacional	04	04	-	60
Total	12	-	-	180

h) EIXO 5: Educação, ambiente e diversidade - equivalentes a 24 (vinte e quatro) créditos e carga horária de 360 (trezentos e sessenta) horas-aula.

Disciplina	NC	CT	CP	CH
Educação Especial I	04	04	-	60
Educação Indígena I	04	04	-	60 ✓
Educação de Jovens e Adultos	04	04	-	60 ✓
Educação Ambiental	04	04	-	60
Libras	04	04	-	60
Educação da Região Amazônica	04	04	-	60
Total	24	-	-	360

i) EIXO 6: Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular – equivalentes a 16 (dezesseis) créditos e carga horária de 360 (trezentos e sessenta) horas-aula.

Disciplina	NC	CT	CP	CH
Estágio Supervisionado I	08	04	04	180
Estágio Supervisionado II	08	04	04	180
Total	16	-	-	360



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

j) EIXO 7: Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Gestão Escolar – equivalentes 08 (oito) créditos e 180 (cento e oitenta) horas-aula.

Disciplina	NC	CT	CP	CH
Estágio Supervisionado III	08	04	04	180
Total	08	-	-	180

c) Deverão ser cumpridas 100 (cem) horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, de acordo com o disposto na Resolução 018/2007 – CEG/CONSEPE.

Artigo 4º - Em cada período letivo será permitida a matrícula em disciplinas correspondentes a, no mínimo, 17 (dezessete) e, no máximo, 30 (trinta) créditos.

Artigo 5º - A distribuição das disciplinas do currículo pleno do Curso de Pedagogia, modalidade licenciatura, por período letivo, far-se-á segundo o que estabelece a periodização contida no Anexo 1 desta Resolução.

Artigo 6º - O ementário das disciplinas do currículo pleno do Curso de Pedagogia, Licenciatura, compõe o Anexo 2.

Artigo 7º - O desdobramento do currículo pleno do Curso de Pedagogia, modalidade Licenciatura, consta do Anexo 3 desta Resolução.

Artigo 8º - As normas regulamentares dos Estágios Supervisionados estão estabelecidas no Anexo 4 desta Resolução.

Artigo 9º - As normas regulamentares do Trabalho de Conclusão de Curso encontra-se estabelecidas no Anexo 5 desta Resolução.

Artigo 10 – A normatização das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais encontra-se no Anexo 6 desta Resolução.

Artigo 11 – Esta Resolução se aplica aos alunos ingressantes a partir do ano letivo de 2009.

Plenário Moysés Abraham Cohen/UFAM, em Manaus, 29 de outubro de 2008.

Prof. Bruce Osborne
Presidente.