



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

JOCÉLIA BARBOSA NOGUEIRA

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO E PROFISSÃO
DO PEDAGOGO NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS**

**MANAUS-AM
2017**

JOCÉLIA BARBOSA NOGUEIRA

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO E PROFISSÃO
DO PEDAGOGO NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS**

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

**MANAUS-AM
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas – SIB/UFAM

N778t Nogueira, Jocélia Barbosa
Trabalho e educação: a precarização da formação e profissão do pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. / Jocélia Barbosa Nogueira. – Manaus, AM, 2017.
332 fls.
Inclui bibliografia.

Orientadora Arminda Rachel Botelho Mourão
Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
1. Professores – Formação. 2. Pedagogos. 3. Pedagogia. I. Mourão, Arminda Rachel Botelho, orient. II. Título.

CDD 23.ed. 371.12

Bibliotecário-Documentalista: Zélia Alves Gonçalves CRB-2 n. 821

JOCÉLIA BARBOSA NOGUEIRA

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO E PROFISSÃO
DO PEDAGOGO NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS**

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

Data da Aprovação: 04/09/2017

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.^a Dra. Rosângela Dutra de Moraes (Membro)
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a Dra. Eulina Maria Leite Nogueira (Membro)
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel (Membro)
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Prof. Dr. Mauro Gomes da Costa (Membro)
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Prof.^a Dra. Fabianne Maia Garcia (Suplente)
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a Dra. Sílvia Cristina Conde Nogueira (Suplente)
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Aos que têm feito de mim,

a Jocélia Barbosa Nogueira de ontem e de hoje

sigo firme, alimentada pelo amor dos meus diletos:

*Aos **Paulos** da minha vida: **João Neto, João, Oberdan;***

À minha filhinha Caroline, que comunga comigo os caminhos da docência.

*Ao meu pai **Osair de Almeida Barbosa** (In memoriam), que me ensinou a enxergar a realidade.*

*À minha mãe, sempre jovem, ativa e determinada, **Jovina da Costa Barbosa.***

Aos meus irmãos: Jonilda, Jocileide, Jocely, Lauro, Osaildo e Thiago, a gratidão nos une.

AGRADECIMENTOS

As etapas, as jornadas e as conquistas da vida sempre foram feitas por muitas mãos, assim, agradeço com apreço:

*À Profa Dra. **Arminda Rachel Botelho Mourão** pela orientação e ensinamentos nesta tese;*

*Aos **professores doutores do PPGE**, pela preciosa contribuição nesta jornada: Evandro Ghedin, Lucíola Cavalcante, Michelle Bissoli, Rosa Brito, Selma Baçal, Valéria Weiguel, Maria da Graças Sá Peixoto Pinheiro.*

Aos meus colegas do Doutorado, o meu carinho especial: Arnóbio, Cristina, Deuzilene, Elenir, Márcia Irene, Paulo, Sônia e Simone.

Aos colegas do Departamento de Avaliação e Planejamento (DAPLAN).

Aos docentes da FACED e egressos da FACED/UFAM.

Aos colegas do Núcleo de Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE): MSc Ana Grijó, Dra. Antônia Lima, MSc Belizário, MSc. Maria da Conceição Ferreira Monteiro, Dra. Pérsida Miki, Raimunda Maciel e Dra. Ronney da Silva Feitosa.

À Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita. A questão: como se pode conhecer a realidade? É sempre precedida por uma questão mais fundamental: que é a realidade?

(KOSIK , 1976)

RESUMO

NOGUEIRA, J. B. **Trabalho e Educação: precarização da formação e profissão do pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Tese (Doutorado). PPGE/FACED/UFAM.**

A tese “Trabalho e Educação: precarização da formação e profissão do pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas” assumiu como fundamentos teóricos as contribuições de Marx (1997), Gramsci (1980), Leher e Lopes (2008), Kuenzer (2011), Gatti, Barreto e André (2011) e Antunes (2011). O *corpus* foi constituído por 16 docentes e 6 egressos da FACED/UFAM. A pesquisa parte da análise documental do PPPC da FACED/UFAM como política de formação do pedagogo que se articula ou não à profissão e da pesquisa de campo realizada em escolas da rede municipal de ensino. O método de abordagem deste estudo sustentou-se nas concepções do Materialismo Histórico e Dialético e nas categorias emergentes, elaboradas a partir da Análise Discursiva Textual (ATD), de Moraes e Galiazzi (2011). Trabalho, educação, formação e profissão foram as categorias que nortearam esta tese. Os egressos declararam que há lacunas de formação prática para o enfrentamento do cotidiano escolar e confirmam que a teoria trabalhada na graduação para o ensino fundamental não atende as necessidades da sala de aula. Das falas dos egressos emergiram termos como “sobrevivência” para a concepção do trabalho e, para profissão, “exercício” e “atribuição de função”, termos que limitam e precarizam as relações de trabalho. Os docentes revelaram, em sua maioria, que suas concepções fazem retomadas ao PPPC, que as categorias estão interligadas teoricamente, mas desarticuladas na prática. Para 77% destes, a reforma do curso de Pedagogia emerge de ajustes neoliberais, 72% defenderam que há precarização das condições do trabalho e desvalorização do pedagogo, 38% afirmaram que a articulação da formação com a profissão não ocorre, 61% afirmaram que as dimensões pedagógicas não se efetivam na formação e 68% declararam que o perfil do curso é a docência; também destacaram: a) fragilidades pela falta de articulação e ausência de políticas claras de sociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; b) necessidade de reformulação do curso; c) falhas no atendimento às necessidades educacionais; d) ausência de concepção emancipatória no PPPC; e) ênfase na visão de ensino mercadológico. As DCNs endossam a precarização da formação e da profissão do pedagogo ao legitimar vários campos de atuação. “Os professores da FACED/UFAM têm negatividade frente à precarização das condições de trabalho no curso da Pedagogia e, mesmo que os egressos indiquem satisfação com a formação teórica da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, revelam fragilidades para o exercício da profissão no ensino fundamental”. A tese promove a discussão, confirma a precarização da profissão do pedagogo e sugere proposta curricular para o Curso de Pedagogia da FACED/UFAM, com o intuito de contribuir para uma formação que supere a fragmentação entre teoria e prática, sustentada numa concepção emancipatória frente à lógica neoliberal predominante no curso.

Palavras-chave: Trabalho e Educação. Formação. Profissão. Precarização.

ABSTRACT

NOGUEIRA, J. B. **Work and Education: the precariousness of the formation and profession of the pedagogue.** 301 p. Thesis (Doctorate). PPGE / FACED / UFAM.

The present thesis is entitled "Work and Education: the precariousness of the education and profession of the pedagogue in the Faculty of Education of the Federal University of Amazonas", whose theoretical foundations had the contribution of Marx (1997), Gramsci (1980), Leher e Lopes (2008), Kuenzer (2011) Gatti, Barreto and André (2011), and Antunes (2011). The corpus was constituted by 16 teachers and 6 graduates of Faced / Ufam. The research starts from the documentary analysis of the CPP of Faced / UFAM as a policy of training the pedagogue that joins or not the profession and the field research carried out in municipal schools. The method of approach of this study was based on the concepts of Historical and Dialectical Materialism and on the emergent categories, elaborated from the Textual Discursive Analysis (ATD), by Moraes and Galiazzi. Work, education, training and profession were the categories that guided the thesis. The graduates stated that there are practical training gaps to confront daily school life and confirm that the theory worked in undergraduation for elementary school does not meet the needs of the classroom. From terms of the egresses emerged terms as "survival" for the conception of work and, for profession, "exercise" and "attribution of function", terms that limit and, before the course, precarious labor relations. The majority of professors have revealed that their conceptions retake the PPPC, that the categories are interconnected theoretically, but, disjointed in practice. Of the 77% of these, the reform of the Pedagogy course emerged from neoliberal adjustments, 72% argued that there is a precariousness of working conditions and a devaluation of the pedagogue, 38% stated that the articulation of training with the profession does not occur, 61% Pedagogical dimensions are not effective in the training and 68% stated that the profile of the course is teaching; Also highlighted: a) weaknesses due to lack of articulation and lack of clear policies of sociability between teaching, research and extension; B) need to reformulate the course; C) failure to meet educational needs; D) lack of emancipatory conception in PPC; E) emphasis on the vision of market education. The DCNs endorse the precariousness of the formation and profession of the pedagogue by legitimizing various fields of action. "Faced / UFAM teachers are negatively concerned about the precariousness of working conditions in the course of Pedagogy, and even if the graduates indicate satisfaction with the theoretical training of the Faculty of Education of the Federal University of Amazonas, they reveal weaknesses in the practice of the profession in elementary School". The thesis promotes discussion, confirms the precariousness of the pedagogue's profession and suggests a curricular proposal for the Faced / UFAM Pedagogy Course, with the aim of contributing to the differentiated training that addresses the gaps in elementary education.

Key words: Work and Education. Formation. Profession. Precariousness

RESUMEN

NOGUEIRA, J. B. **El trabajo y la educación: la precarización de la formación y la profesión del pedagogo.** 301 p. Tesis (Doctorado). PPGA / FACED / UFAM.

La presente tesis de doctorado es titulada "Trabajo y Educación: la precarización de la formación y profesión del pedagogo en la Facultad de Educación de la Universidad Federal del Amazonas", cuyos fundamentos teóricos tuvieron la contribución de Marx (1997), Gramsci (1980), Leher e Lopes (2008), Kuenzer (2011) Gatti, Barreto y André (2011), y Antunes (2011). El corpus fue constituido por 16 docentes y 6 egresados de Faced / Ufam. La investigación parte del análisis documental del PPPC de Faced / UFAM como política de formación del pedagogo que se articula o no a la profesión y de la investigación de campo realizada en escuelas de la red municipal de enseñanza. El método de abordaje de este estudio se sustentó en las concepciones del Materialismo Histórico y Dialéctico y en las categorías emergentes, elaboradas a partir del análisis discursivo textual (ATD), de Moraes y Galiazzi. Trabajo, educación, formación y profesión fueron las categorías que guiaron la tesis. Los egresados declararon que hay lagunas de formación práctica para el enfrentamiento del cotidiano escolar y confirman que la teoría trabajada en la graduación para la enseñanza fundamental no atiende a las necesidades del aula. En el discurso de los egresados surgieron términos como "supervivencia" para la concepción del trabajo y, para profesión, "ejercicio" y "asignación de función", términos que limitan y, frente al curso, precarizan las relaciones de trabajo. Los docentes revelaron, en su mayoría, que sus concepciones hacen retomadas al PPPC, que las categorías están interconectadas teóricamente, pero, desarticuladas en la práctica. Para el 77% de estos, la reforma del curso de Pedagogía emerge de ajustes neoliberales, el 72% defendió que hay precarización de las condiciones del trabajo y devaluación del pedagogo, el 38% afirmó que la articulación de la formación con la profesión no ocurre, el 61% Las dimensiones pedagógicas no se efectúan en la formación y el 68% declaró que el perfil del curso es la docencia; También destacaron: a) fragilidades por la falta de articulación y ausencia de políticas claras de sociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión; B) necesidad de reformulación del curso; C) fallas en la atención a las necesidades educativas; D) ausencia de concepción emancipatoria en el PPPC; E) énfasis en la visión de la enseñanza del mercado. Las DCNs endosan la precarización de la formación y de la profesión del pedagogo al legitimar varios campos de actuación. "Los profesores de Faced / UFAM tienen negatividad frente a la precarización de las condiciones de trabajo en el curso de la Pedagogía y, aunque los egresados indiquen satisfacción con la formación teórica de la Facultad de Educación de la Universidad Federal del Amazonas, revelan fragilidades para el ejercicio de la profesión en enseñanza fundamental". La tesis promueve la discusión, confirma la precarización de la profesión del pedagogo y sugiere una propuesta curricular para el Curso de Pedagogía de la Faced / UFAM, con el propósito de contribuir con la formación diferenciada que atienda las lagunas en la enseñanza fundamental.

Palabras-clave: Trabajo y la Educación. Formación. Profesión, Precarización.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Alunos matriculados na FACED em 2008.....	57
Gráfico 2 – Percentual da situação dos Matriculados no ano de 2008.....	58
Gráfico 3 – Percentual dos Formados entre os Matriculados de 2008, por ano.....	58
Gráfico 4 – Percentual dos Matriculados em 2008 que foram jubilados, por ano.....	59
Gráfico 5 – Percentual de Docentes da FACED em 2014, por titulação.....	60
Gráfico 6 – Percentual de Formados em Pedagogia a partir do ano de 2008 até 2014.....	60
Gráfico 7 – A reforma no Curso de Pedagogia emerge de ajustes neoliberais.....	220
Gráfico 8 – A precarização das condições de trabalho e desvalorização do pedagogo.....	224
Gráfico 9 – Articulação da formação com a profissão.....	225
Gráfico 10 – Dimensões da Formação Profissional do Pedagogo.....	227
Gráfico 11 – Perfil do Licenciado em Pedagogia.....	229
Gráfico 12 – Fim das habilitações propostas pela DCN (2006).....	231
Gráfico 13 – Identidade do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM na atualidade.....	232
Gráfico 14 – Concepção de docentes sobre avanços da Docência como base do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM.....	234
Gráfico 15 – Tempo de experiência dos egressos na Instituição em que trabalham.....	260
Gráfico 16 – Alteração da Formação do Pedagogo sem Habilitações.....	261
Gráfico 17 – Satisfação do Curso de Pedagogia, relação entre teoria e prática.....	262
Gráfico 18 – Satisfação com a formação recebida.....	262
Gráfico 19 – Identidade do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM.....	263
Gráfico 20 – Satisfação com a docência como identidade do curso.....	264
Gráfico 21 – Nível de satisfação com o trabalho que realiza.....	265
Gráfico 22 – Oportunidades que seu trabalho oferece.....	266
Gráfico 23 – Satisfação com a formação recebida na Ed. Infantil.....	267
Gráfico 24 – Satisfação com o incentivo dos professores na graduação.....	268
Gráfico 25 – Satisfação com a formação alicerçada no Currículo por eixo estruturante.....	269

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências Gerais, Habilidades/Atitudes/Valores.....	80
Quadro 2 – Perfil do Licenciado em Pedagogia.....	98
Quadro 3 – Processo de elaboração e aprovação das DCNCP para proposição de Diretrizes Curriculares nos cursos de ensino superior.....	109
Quadro 4 – Dimensões da Estrutura Curricular Única.....	114
Quadro 5 – Estrutura Curricular Única do Curso de Pedagogia.....	114
Quadro 6 – Proposta do FORUMDIR para as DCNCP em 2003.....	116
Quadro 7 – Proposta do ANFOPE, ANPEd E CEDES para as DCNCP – em 2004 – ESTRUTURA CURRICULAR ÚNICA.....	117
Quadro 8 – DCNCP – Resolução N° 01/2016 – CNE.....	122
Quadro 9 – Comparação de Concepções de projeto de escola.....	128
Quadro 10 – Comparação da Categoria Trabalho.....	172
Quadro 11 – Comparativo das Sucessivas Emendas Constitucionais.....	222
Quadro 12 – Egresso/Escola/Série/Modalidade.....	251

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONDEP/FACED	Conselho Departamental da Faculdade de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNCP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia
DCPP	Docentes Coordenadores do Curso de Pedagogia
DNDE	Docentes do Núcleo Estruturante
DRC	Docentes da Reformulação do Curso
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
FORUMDIR	Fórum dos Diretores das Universidades das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
IDEB	Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPPC	Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PSC	Processo Seletivo Contínuo
PSEM	Processo Seletivo Extra-Macro ou Transferência

PSM	Processo Seletivo Macro
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E PROFISSÃO DO PEDAGOGO: EDUCAÇÃO E O DESMONTE NEOLIBERAL	27
1.1 Efeitos da reforma do Estado nas políticas de formação docente: modelos do ajuste estrutural da década de 90.....	27
1.2 As influências das políticas do Banco Mundial no processo de construção do PPPC-LP -LP-FACED/UFAM (2008).....	39
1.3 O PPPC-LP-FACED/UFAM (2008) e o projeto de formação do pedagogo	42
1.3.1 <i>As categorias trabalho, educação, formação e profissão no PPPC-LP-FACED/UFAM</i>	53
1.3.2 <i>O dito e o feito idealizado pelas diretrizes Curriculares Nacionais CNE/PC nº 1, de 15/05/2006</i>	56
1.4 Políticas públicas, educação e as concepções de formação do Pedagogo: impactos no trabalho docente.....	75
1.5 Políticas Públicas Educacionais Contemporâneas: a profissão do Pedagogo e as novas exigências do trabalho docente no PPPC-LP-FACED/UFAM.....	84
1.6 Políticas públicas, educação e as concepções de formação: o PPPC-LP-FACED/UFAM (2008) articula com o mundo do trabalho superando os impactos no trabalho docente?.....	88
2 A TRAJETÓRIA E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: CONTRADIÇÕES E POTENCIALIDADES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	102
2.1 Processo Histórico de Elaboração e Aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil	102
2.2 O Processo de Construção do PPPC-LP-FACED/2008: Como a FACED assume as DCNS 2006 e constrói o PPPC/2008?	126
2.3 A Faculdade de Educação e o Processo de Reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas - PPPC-LP-FACED/UFAM.....	138
3 A CATEGORIA TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO PROJETO	

DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: CONTRADIÇÕES E POTENCIALIDADES EM UMA DIMENSÃO HUMANIZADORA	154
3.1 O trabalho em sua dimensão ontológica: implicações com a educação	157
3.2 O trabalho numa perspectiva da omnilateralidade: as contribuições gramscianas para a educação	174
3.3 Trabalho, Educação e Humanização: Aproximações Conceituais	176
<i>3.3.1 Trabalho e Educação</i>	176
3.4 Trabalho, Formação e Profissão Docente na Sociedade Capitalista	180
3.5 Precarização das Condições do Trabalho Docente	192
4 ANÁLISE DO CAMPO DE FORMAÇÃO E PROFISSÃO DO PEDAGOGO EGRESSO FACED/UFAM: EIXOS DOCUMENTAIS E INTERLOCUÇÕES COM OS SUJEITOS	218
4.1 O concreto é síntese de múltiplas determinações: Como o PPPC-LP- se constituiu na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas?	219
4.2 A organização do trabalho na FACED/UFAM entre “consensos” e “descensos”: Como a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas vem organizando o curso de Pedagogia a partir da reformulação curricular proposto no PPPC/2008?	236
4.3 As concepções de formação trabalho, educação e profissão dos docentes e dos egressos da FACED/UFAM	245
4.4 A categoria de formação, profissão, trabalho e educação constante no PPPC-LP/FACED/UFAM	247
4.5 O Trabalho do Pedagogo na Escola Pública e a Profissão em sua processualidade: a escola pública e a organização do trabalho do Pedagogo em sala de aula	249
<i>4.5.1 Os sentidos do trabalho: a contradição do trabalho no espaço escolar</i>	259
<i>4.5.2 A formação profissional recebida na FACED/UFAM e sua relação com o trabalho na escola pública</i>	264
<i>4.5.3 A valorização do magistério na FACED/UFAM e na escola pública: salário, carreira, formação/condições de trabalho</i>	269
CONSIDERAÇÕES FINAIS	275
REFERÊNCIAS	284
OBRAS CONSULTADAS	298
APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista 1 para os docentes da FACED/UFAM	303
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista 2 para os docentes FACED/UFAM	305

APÊNDICE C – Questionário (1) para diagnosticar a formação do egresso FACED/UFAM	306
APÊNDICE D – Questionário (2) para diagnosticar o nível de satisfação do Egresso FACED/UFAM quanto à sua satisfação profissional	310
APÊNDICE E - Questionário (3) para diagnosticar o nível do egresso FACED/UFAM quanto à sua satisfação com a formação recebida na FACED/UFAM	312
APÊNDICE F - Entrevistas com os egressos cujas aulas foram observadas na escola que atuam como professores da Educação infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.....	314
APÊNDICE G - Roteiro de observação das aulas dos egressos FACED/UFAM.....	316
APÊNDICE H - Termo Consentimento Livre e Esclarecido Professores	319
APÊNDICE I - Quadro 1 - Comparativo das Diretrizes para a Formação do Pedagogo.....	320
APÊNDICE J - Metodologia aplicada na pesquisa.....	322
ANEXO A - Concepções dos eixos estruturantes do currículo de Pedagogia.....	324
ANEXO B - Composição das Estruturas e Carga Horária para Revisão do Currículo.....	325
ANEXO C - Declaração de autorização de Pesquisa de campo da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Subsecretária de Gestão Educacional).....	326
ANEXO D - Carta de Autorização às Escolas Municipais da Divisão Distrital da Zona Oeste de autorização de Pesquisa de campo da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Diretora do Departamento de Gestão Educacional)	327
ANEXO E - Declaração de autorização da Diretora da Faculdade de Educação – FACED/UFAM para realizar a pesquisa documental na Secretaria.....	328
ANEXO F - Parecer do Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas.....	329

INTRODUÇÃO

Pensar e ser são, portanto, certamente diferentes, mas [estão] ao mesmo tempo em unidade mútua.

(MARX, 2004).

A tese “Trabalho e Educação: a precarização da formação e profissão do pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas” é um trabalho de pesquisa de doutorado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Neste estudo, tivemos o propósito de analisar o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC) correspondente ao período de 2008 a 2013, que define a política pública de formação realizada na Licenciatura em Pedagogia (LP) da Faculdade de Educação (FACED), da UFAM, correlacionando-o à atuação profissional do pedagogo na escola, isto é, articulando formação com a profissão, a partir do que foi proposto pelo referido Projeto Político Pedagógico.

Este estudo tem como categorias centrais de análise: trabalho, educação, formação e profissão. Ele revela que esses elementos são imprescindíveis na ação criativa do homem, num contexto histórico, econômico e social.

Para compor o eixo da tese, verificamos se a reformulação do Projeto Político do Curso de Pedagogia (2008), que forma o pedagogo, resultou de uma política do Banco Mundial, cuja visão educacional é “produtivista” e “financista”, gerando profundos impactos na cultura organizacional da Universidade e na organização do trabalho escolar. Daí decorre a tese de que tais mudanças não possibilitam à profissão articular a formação com o mundo do trabalho, condicionando a precarização como estratégia da conversão do trabalho docente às exigências de qualidade educacional como afirmação para o “produtivismo” e para a “competitividade”, o que impede o trabalho coletivo e a superação do individualismo.

As questões norteadoras desta Tese são: 1) Como está configurada pelos organismos internacionais a política de formação do Pedagogo e como a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas vem organizando o Curso de Pedagogia? 2) A precarização das condições de trabalho e desvalorização do pedagogo refletem na formação para a profissão? 3) Qual é a relação de trabalho, educação e profissão dos docentes e egressos do curso de Pedagogia da FACED-UFAM? 4) O atual PPPC que forma o Pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas possibilita articular formação com profissão, considerando as exigências do mundo do trabalho, a fragmentação

da formação e do fazer pedagógico?

A tese teve como objetivo geral “analisar a política pública de educação e suas inflexões na formação e no trabalho do pedagogo no Curso de Pedagogia”, para o qual se aliaram os objetivos específicos: 1) Investigar as estratégias desenvolvidas pelas políticas públicas do MEC, tendo como partícipe os Organismos Internacionais e seus reflexos na reestruturação do Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM; 2) Analisar a estrutura do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas e a relação entre a formação e o trabalho do pedagogo; 3) Identificar as concepções dos docentes e dos egressos do Curso de Pedagogia da UFAM sobre a formação do pedagogo à luz das modificações oriundas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN-LP, 2006); 4) Analisar a concepção de trabalho, educação, formação e profissão do pedagogo a partir do discurso dos docentes e egressos do Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM.

Em levantamento de teses e dissertações no sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC) com a temática “Política de Formação e Trabalho Docente do Pedagogo”, foi possível encontrar os trabalhos abaixo citados.

O estudo desenvolvido por Ribeiro (1994) que trata da prática profissional/trabalhadora da educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, no período de 1980 a 1992, no qual o autor conclui que o neoliberalismo e o neoconservadorismo impõem, dentre outras demandas de minimização do Estado, a privatização de universidades federais.

A identidade do pedagogo constituiu-se objeto de estudo para Oliveira (2004), o qual revelou que o curso de Pedagogia já indicava crise central em sua identidade profissional, como também quanto à definição de atuação do pedagogo.

Santos (2008) analisou os discursos que ficaram implícitos pelos órgãos oficiais da educação que, influenciados por organismos internacionais, proporcionaram a introdução de novos espaços de formação de professores paralelos à universidade pública. Seu trabalho indica que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE) iniciou um movimento pela valorização e reconhecimento do trabalho dos profissionais da educação.

A tese apresentada por Limonta (2009) converge na tríade planejamento, proposta e desenvolvimento curricular para o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, sob a forma de reflexão a respeito do currículo integrado e o trabalho docente. Dentro desta mesma perspectiva, Lipovetsky (2011) revela que os alunos do curso de Pedagogia da

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Goiás compreendem a sociedade capitalista como um paradigma a ser repensado à luz de critérios de aperfeiçoamento e aprofundamento e não como modelo sobrelevado. Lipovetsky também aponta a emergência de repensar a proposta educativa, com redefinição dos fins educativos.

Os estudos de Macedo (2011) sobre “A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010” demonstraram que as políticas de formação de professores estão articuladas aos interesses do capital representados pelos organismos internacionais. Essa articulação mantém o Brasil como um país que depende de tais políticas para sua manutenção na zona periférica de terceiro mundo.

Para a constituição do processo formativo, os estudos de Vieira (2010) indicam que são necessários debate e proposta curricular que contemplem parâmetros de qualidade para a formação do pedagogo, considerando a história do curso, as políticas públicas e os atuais movimentos que constituem esta formação.

As contribuições de Moraes (2011) versam sobre a política educacional brasileira para a formação de professores no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. Tal política traz a marca de princípios neoliberais sobre os interesses da classe dominante, o que é distante da realidade dos docentes atuantes nessa área e dos discentes, os quais se tornam vítimas das imposições que promovem desigualdades sociais e educacionais.

Sobre os projetos inovadores de universidades públicas brasileiras, Couto (2013) realizou pesquisa amostral na USP leste e UFPR litoral. Os resultados indicaram que as instituições estão inovando a pedagogia universitária, mas a formação pedagógica encontra-se muito mais presente na universidade que trabalha a proposta do ensino como principal do que naquela que foca a atividade do pesquisador como proposta central.

Medeiros (2013) analisou a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM (2008) considerando a finalidade do curso, o perfil do licenciado, o professor pesquisador e a organização curricular. Conforme a análise, concluiu que o Projeto Político Pedagógico (2008) foi considerado como avanço e, ao mesmo tempo, um retrocesso teórico-metodológico, enfatizando contradições existentes no fazer pedagógico.

A investigação de Meira (2014) a respeito das representações sobre o currículo e o curso de Pedagogia, identificadas nas dissertações do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, no período compreendido entre o início das atividades do curso de Mestrado em Educação (1977) e o primeiro ano de influência da Lei nº 9.394/1996, identificou que há lugares de interseção, pontos de conexão e afirmações de oposição referentes a um mesmo espaço institucional.

Ao estudar a representação social da docência à luz das narrativas dos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, Souza (2015) assevera que existe aversão à docência no ingresso do curso, sendo esta oriunda da desvalorização do trabalho docente, ligada à desvalorização profissional, excesso de trabalho e baixa remuneração. Ainda no campo das representações sociais dos licenciados em Pedagogia da UFRN, Xavier (2016) investigou-as acerca da prática educativa. Os estudos revelaram que não há como operar a prática docente sem os conhecimentos técnicos necessários, experiência e conhecimento teórico sobre a Educação.

Os estudos realizados pelos autores referenciados indicam que a precarização há tempo se instalou no campo de formação e atuação do pedagogo, uma vez que as pesquisas ora convergem para os revezes enfrentados nos cursos de formação, ora dão voz aos docentes que requerem melhores condições de trabalho, tempo para capacitação e domínio de conteúdos emergentes frente ao campo do saber. Embora estes estudos comprovem a precarização da formação e profissão do pedagogo, esta tese mostra-se inédita na medida em que focaliza a articulação entre formação e profissão do pedagogo em seu campo de atuação em escolas da rede municipal de Manaus.

Destacamos também a fragilidade ou precarização das condições político-econômico-financeiras diante do ambicioso projeto de reforma educacional que, sob o lema da "qualidade", "eficiência" e "competitividade", vem alterando a cultura organizacional instituída nesse campo¹, na dimensão ético-político-pedagógica, para a consolidação de um projeto de educação democrática e emancipatória.

Diante do desmonte da universidade pública brasileira, dos avanços e retrocessos de todas as ordens, cortes na viabilização de assessorias desde 1994, quando da ideia da extensão como “venda de serviços” (LEHER, 2004), que acabam por reforçar o caráter de universidade operacional e, como consequência disso, a precarização do trabalho docente² se exaspera em função da configuração de uma nova regulação do trabalho através das políticas recomendadas pelo Banco Mundial (BM) e Ministério da Educação (MEC).

Estas atingem drasticamente a formação do pedagogo, exigindo um padrão de

¹ Bourdieu (1997) refere-se aos campos como “universos sociais relativamente autônomos” (p. 84). Assim, podemos perceber que são nesses campos de forças que se desenvolvem os conflitos específicos entre os agentes envolvidos. O autor destaca os campos de conflitos expressos nos seguintes segmentos: a Educação, a burocracia, o intelectual, o religioso, o científico, o artístico, ou seja, nas diversas estruturas em que esses conflitos se caracterizam em função das diversas visões dos sujeitos que lutam para se imporem.

² Ver BARRETO. Raquel Goulart; LEHER. Roberto. Trabalho docente e as regras neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. **As Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

aperfeiçoamento regulada/controlada pela avaliação do desempenho profissional. Decerto essas exigências serviriam como instrumentos de implementação *top-down*³, reformas que tendem a proletarizar o trabalho docente e desautorizar suas experiências configuradas por especialistas alheios a sua cultura escolar.

Julgamos ser esta pesquisa relevante porque analisa as propostas dos organismos internacionais para executarem as políticas de formação do pedagogo, levando em conta que este profissional nem sempre consegue articular os conhecimentos da formação para o mundo do trabalho. Tais análises criticam a égide do Banco Mundial, cujo foco é a reformulação do Curso de Pedagogia, e ainda desvelam se tais políticas têm contribuído para despotencializar o debate sobre as desobrigações do Estado, uma vez que este se torna mínimo, precarizando o trabalho docente.

Neste sentido, definimos como método de abordagem deste estudo as concepções do Materialismo Histórico-Dialético, pois possibilitam percebermos que o mundo está sempre em movimento. Convém lembrar que Marx (1978) não nos deixa um método com regras fixas e procedimentos sistemáticos, visto que a sua construção teórico-metodológica é apreendida no bojo de suas produções teóricas e, como declarava Lenin (2012), Marx não nos deixou uma lógica, mas a lógica do capital.

À luz do critério marxiano, as categorias foram trabalhadas a partir da mediação, contradição e totalidade e se constituem o edifício metodológico do objeto deste estudo, por isso, o esforço em examiná-lo no movimento dialético. O método representa uma forma de análise do real, e as categorias somente adquirem real consistência se examinadas num contexto econômico-social e político, visto que são históricas e transitórias, pois se “a realidade do movimento é dialética e dinâmica, a representação desse movimento deve ser dinâmica, para não petrificar no campo a representação, aquilo que é dinâmico no real” (CURY, 1992, p.22).

Assim, na busca de produzirmos um conhecimento sobre formação e profissão, há a intenção de realizar a articulação entre a realidade e história, numa condição processual de quem quer entender a dialética como função do movimento dinâmico da própria realidade, compreendendo a fragilidade histórica no processo de construção do conhecimento.

Nesta tese assumimos a abordagem qualitativa, visto que esta nos permite caracterizar a existência da relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável do mundo objetivo e do subjetivo. Essa justificativa foi o motivo da escolha dos

³ LEHER. Para silenciar os campi. **Rev. Bras. Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a11v2588>. Acesso em: 28 jun. 2016.

pesquisados (egressos e docentes) e o porquê de eles estarem intrinsecamente envolvidos com a temática investigada (formação e profissão).

Ainda podemos ressaltar que nossa trilha metodológica admite concordar com Santos Filho e Gamboa (2002, p.64), no sentido de compreendermos que as técnicas como corpus dos procedimentos metodológicos “[...] sejam elas quantitativas ou qualitativas, não podem ser entendidas em si mesmas, sua compreensão está no método. Técnicas e métodos não estão separados. É o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos [...]”. Portanto, envidamo-nos percorrer pelo caminho a partir do método que possibilitasse a nossa compreensão do objeto investigado e a construção do conhecimento.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, inicialmente incluímos 40 (quarenta) professores da FACED/UFAM, com o propósito de compreendermos as concepções de trabalho, educação, formação e profissão destes docentes que compunham os três departamentos do curso de Pedagogia (Departamento de Administração e Planejamento, Departamento de Métodos e Técnicas e Departamento de Teorias e Fundamentos). Entretanto, participaram mais diretamente do estudo 18 (dezoito) docentes, devido à participação deles na Comissão de Docentes do Núcleo Docente Estruturante, os que compuseram a Comissão de Docentes da Reformulação Curricular do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia 2008 e dois Docentes Coordenadores do Curso de Pedagogia.

Os sujeitos participantes do estudo foram subdivididos por categorias de atuação: nove (9) Docentes da Reformulação do Curso (DRC), sete (7) Docentes do Núcleo Docente Estruturante (DNDE) e dois (2) Docentes Coordenadores do Curso de Pedagogia (DCCP). Por considerarmos importante compreender o significado que os sujeitos da pesquisa atribuem para a questão do ser pedagogo, o que nos leva a rever a relação entre trabalho, educação, formação e profissão, observamos tal relação presente nos instrumentos de coleta de dados de quatorze (14) docentes, pois quatro (4) destes fizeram parte de duas comissões – a de Docente da Reformulação do Curso e de Docente do Núcleo Docente Estruturante – e, em função deste fato, foram considerados na contagem apenas uma vez, perfazendo um total de 14 e não 18 docentes.

Também foram sujeitos da pesquisa vinte e quatro (24) egressos do curso de Pedagogia da FACED/UFAM no período de 2013 a 2014. Destes foram selecionados seis (6) para a realização das observações nas salas de aulas das escolas da rede pública municipal de ensino. Constituíram-se como *lócus* da pesquisa o curso de Pedagogia da FACED/UFAM e cinco (5) escolas da SEMED/Manaus.

Diante do exposto, foi possível estruturar os instrumentos de coleta de dados em função também dos sujeitos da pesquisa e da natureza de investigação em contextos de atuação diferentes. Apesar de se tratar de docentes, os sujeitos da pesquisa (docentes da FACED/UFAM e egressos/SEMED/Manaus) ocupam espaços onde a cultura organizacional do trabalho pedagógico diverge bastante uma da outra.

Para a construção da relação entre história e movimento, mudança e circunstâncias, presente no campo empírico, o estudo utilizou-se dos seguintes instrumentos de produção e coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, questionários, análise documental e observação em sala de aula.

Os instrumentos de investigação utilizados foram assim estruturados:

1) para docentes da UFAM: a) *Entrevista 1 (APÊNDICE A)* – composta por 15 perguntas, elaboradas com o intuito de conhecer o entendimento dos docentes da UFAM acerca de sua concepção e configuração sobre o curso de formação para a Pedagogia, de como a FACED/UFAM vem organizando o Curso de Pedagogia a partir da reformulação curricular proposta no PPPC 2008/2, como o curso articula formação e profissão, se as dimensões pedagógicas estão se efetivando na formação oferecida; b) *Entrevista 2 (APÊNDICE B)* – composta por 10 questões que versam sobre o olhar docente sobre si e sua atuação na FACED. Para tanto, solicitamos que descrevessem o seu trabalho, sobre as condições de trabalho, salário, suas concepções de trabalho, educação, formação e profissão e sobre a instituição em que trabalham.

2) Para egressos da FACED/UFAM: a) *Questionário 1 (APÊNDICE C)* – composto por questões que pretendem conhecer o egresso quanto ao tempo de atuação profissional, se a formação recebida relaciona teoria e prática e de que maneira a utiliza, qual a identidade do curso [...]; b) *Questionário 2 (APÊNDICE D)* – elaborado com questões fechadas sobre satisfação profissional, transcritas em gráficos apresentados no quarto capítulo; c) *Questionário 3 (APÊNDICE E)* – elaborado especificamente para mensurar a satisfação com a formação recebida no curso de Pedagogia FACED/UFAM.

3) *Análise documental*. Foram analisados os seguintes documentos: Parecer CNE/CP nº5 de 13/12/2005; DCNs (2006), Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia FACED/UFAM de 2008/2; Atas do CONDEP e do Colegiado (FACED /UFAM), entre outros.

4) *Observação em sala de aula dos professores egressos*. O Roteiro de Observação (APÊNDICE F) dos egressos vinculou-se a três eixos: I - Dados do Egresso, II - Concepções sobre Formação e Profissão de Pedagogo e III - Condições de Trabalho para Exercer a

Profissão. Com o roteiro cuidadosamente articulado com as questões de estudo, vislumbramos o trabalho pedagógico do egresso emergindo na sala de aula como um espaço onde esta realidade escolar está se processando para, a partir dessa observação, chegarmos a compreender alguns processos ligados à sua formação, como também visualizar processos formativos para a sua profissão. A sala de aula exige uma atuação intensa e um esforço para lidar com situações imprevistas, o que dá margem para tomadas de decisões importantes para o êxito do trabalho docente. Ressaltamos que durante o período de observação, realizamos entrevista com os egressos, cujas aulas foram observadas nas escolas da SEMED/Manaus (APÊNDICE G).

De posse dos dados coletados e como trilha metodológica, a Análise Textual Discursiva (ATD) possibilitou fazermos um processo de desmistificação da realidade, permitindo-nos captar e descrever o movimento contraditório e declarar o que encontramos sobre o fato que nos debruçamos a investigar. O percurso para a apreensão do objeto possibilitou seguirmos os elementos principais da ATD, que consistem na transcrição da entrevista, unitarização das falas dos egressos e docentes, produção das categorias emergentes e metatexto.

A ATD propicia a busca pelo significado do que foi vivenciado na pesquisa, a construção dos dados e a compreensão do processo que envolveu a análise. A unitarização das falas, ou seja, a identificação das unidades de significado, promove a categorização destas, permitindo identificá-las, mostrando claramente o que o corpus traz de elementos convergentes e divergentes, e, por conseguinte, o que este caminho revelou, o que nos possibilita denominá-las de categorias emergentes (MORAES; GALIAZZI, 2011). Este percurso permitiu-nos elaborar diálogo entre os dados coletados, realizar inferências, interrelacionando os estudos de teóricos e pesquisadores sobre a temática.

Para o desenvolvimento da ATD, elaboramos os itens das entrevistas para os docentes e o questionário para os egressos com foco nas categorias que sustentam a tese. Após a aplicação dos instrumentos, debruçamo-nos em codificá-los para transcrição das falas, preservando-as na íntegra. Posteriormente, a unitarização das falas desenhou o trajeto para a categorização, momento em que a ATD permitiu identificar na fala dos participantes a precarização instalada no Curso de Pedagogia e na atuação profissional.

Diante do exposto, este estudo sustenta a tese de que as mudanças ocorridas na estrutura curricular do PPPC-FACED-UFAM/2008/2, que forma o pedagogo, são resultados de uma política do Banco Mundial cuja visão educacional é "produtivista" e "financista", amalgamando profundos impactos na cultura organizacional das Universidades e na

organização do trabalho escolar. Essas mudanças não possibilitam à profissão articular a formação com o mundo do trabalho, condicionando o trabalho docente à precarização a partir da estratégia da conversão dele às exigências de qualidade educacional como afirmação para o "produtivismo" e para a "competitividade", o que impede o trabalho coletivo e a superação do individualismo.

Nesse sentido, este estudo também oportuniza percebermos quais as concepções de formação profissional do pedagogo e seu papel na gestão e organização da educação numa perspectiva de fazer emergir uma sociedade democrática. Estas argumentações enfatizam a relevância social e institucional deste estudo e a necessidade desta pesquisa para que a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, mediadora destas demandas, defina um projeto que contemple intervenções pedagógicas no âmbito da formação de pedagogo e que seja caracterizado pela melhoria das condições de trabalho através da formação para a emancipação.

O caminho percorrido neste estudo nos permitiu estruturar a tese em quatro capítulos. O primeiro trata das Políticas Públicas, Educação, Formação e Profissão do Pedagogo, dedicando-se especialmente à educação e o desmonte neoliberal, no qual se apresenta a literatura que embasa as categorias da educação, a partir de um contexto histórico-crítico, com ênfase nas reformas neoliberais da contemporaneidade e um olhar para o PPP do Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM através de um comparativo das diretrizes para a formação do pedagogo.

O segundo capítulo reflete sobre a trajetória e formação do pedagogo, com foco nas contradições e potencialidades no processo de construção dos projetos políticos pedagógicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Aborda também as DCNs (2006) do Curso de Pedagogia, que orientam a reformulação em nível nacional do processo de construção e elaboração do PPPC da FAGED/UFAM, a fim de especificarmos como a Faculdade de Educação elabora o projeto em conformidade com as DCNs.

O terceiro capítulo discute a categoria trabalho como princípio educativo no projeto de formação do pedagogo a fim de demonstrarmos contradições e potencialidades em uma dimensão humanizadora e apresenta a análise das categorias trabalho e educação, formação e profissão.

O último capítulo trata da análise do campo de formação e profissão do pedagogo egresso da FAGED/UFAM, englobando os eixos documentais e interlocuções com os sujeitos em torno do PPPC e da precarização do trabalho docente, como também às observações da atuação do pedagogo egresso na escola pública, cujas contribuições dão corpo à tese.

Portanto, esta tese é resultado da atuação e reflexões acerca das condições de trabalho do pedagogo/professor, na perspectiva de desvelar como este profissional enfrenta as demandas do mundo do trabalho, isto é, como os ditames do modo de produção capitalista fazem emergir novas necessidades no processo de formação das profissões.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E PROFISSÃO DO PEDAGOGO: EDUCAÇÃO E O DESMONTE NEOLIBERAL

Neste capítulo, trataremos das políticas públicas em educação para narrar os feitos da política neoliberal sobre estas, identificando as diferenças na atuação do Estado quando de sua orientação política intervencionista e neoliberal. A seguir, pretendemos trabalhar a concepção de Estado⁴ e como este se apresenta, além de proceder à análise da ideologia que perpassa a ação do Estado educador, sob o enfoque dado por Marx (2008) na obra *O 18 Brumário*.

Discutiremos também o PPPC da FACED/UFAM com ênfase nas categorias trabalho, educação, formação e profissão; as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006; o impacto no trabalho docente, a partir das políticas públicas; educação e as concepções de formação do pedagogo; a profissão do pedagogo e as novas exigências do trabalho docente contidas no PPPC-LP-FACED/UFAM e a articulação deste com o mundo do trabalho.

1.1 Efeitos da reforma do Estado nas políticas de formação docente: modelos do ajuste estrutural da década de 1990

O papel do Estado como gerador de políticas públicas se modifica de acordo com a política de desenvolvimento por ele adotada. No caso dos anos de 1990, as políticas tenderam ao neoliberalismo, que reinventa o conceito de liberalismo político.

Partindo da perspectiva do materialismo histórico e dialético e entendendo que a luta de classes ocorre em escala mundial, grupos detentores do capital exploram grupos fora do

⁴ Com a concepção marxista, surge uma visão crítica do Estado. Diferente de Hegel, “[...] não é o Estado que funda a sociedade civil, que absorve a sociedade civil em si, mas é a sociedade civil, entendida como conjunto das relações econômicas (essas relações econômicas são justamente a anatomia da sociedade civil), que explica o surgimento do estado, seu caráter, a natureza de suas leis, e assim por diante” (GRUPPI, 1996, p. 27). Para Engels, o Estado “É o produto de uma sociedade que chegou num determinado nível de desenvolvimento, é a confissão de que essa sociedade se envolveu numa contradição insolúvel consigo mesma, de que ela está cindida por antagonismos irreconciliáveis, sendo incapaz de eliminá-los. Sendo assim, a criação do Estado é a confissão do surgimento de classes antagonicas. É a expressão da dominação de uma classe, mas também um momento de equilíbrio jurídico e político, um momento de mediação” (GRUPPI, 1996, p.31). Desse modo, vê-se que, quando um Estado cai, é preciso construir outro. Ratifica-se que, para Engels, o Estado nasce para os antagonismos de classe. Em seu texto, Gruppi (1996) demonstra a maturação da crítica ao Estado nas obras de Marx. Além disso, a partir da concepção marxista de Estado, pode-se inferir que o Estado é a ordem que manterá a luta de classe confinada ao âmbito econômico, garantindo, todavia, o poder político da classe dominante. Marx e Engels, a partir do conceito do poder estatal como forma de opressão, revelam-nos a necessidade de opor à ditadura da burguesia uma ditadura do proletariado (GRUPPI, 1996, p. 37). Do exposto, pode-se concluir que não existe uma teoria marxista orgânica do Estado. Tem-se uma primeira tese que permite construir essa teoria: a descoberta da natureza de classe, isto é, de que o Estado nasce da luta de classes (GRUPPI, 1996, p.47). Outro ponto a ser destacado é que Marx e Engels, como pensadores que analisam os processos históricos reais, não poderiam se dedicar a escrever uma Teoria do Estado proletariado, pois este não se realizou. Além disso, pode-se dizer que Marx elaborou os fundamentos de um verdadeiro conhecimento do Estado burguês em sua obra *O Capital*.

usufruto do capital. No caso da América Latina, observamos esta exploração sistemática, advinda de um contexto histórico colonial que resiste na contemporaneidade.

O liberalismo econômico defende liberdade para economia, o que corrobora a manutenção dos grandes monopólios. No neoliberalismo, há intervenção do Estado. Nesse caso, o que modifica é a orientação política, isto é, a intervenção do Estado é feita de maneira a direcionar suas políticas ao livre mercado, mas com liberdade para o capital e não para o trabalho.

A liberdade econômica defendida pelo liberalismo atinge somente o capital, não o trabalho. Isto porque a liberdade que resiste no modo de produção capitalista acontece para os grandes monopólios. Na mirada do neoliberalismo, a intervenção do Estado segue ocorrendo, no entanto, apenas modifica seu direcionamento. Para Petras (1997, p. 25-26), “[...] o livre mercado não era livre para o trabalho, e foi liberado para o capital através de decretos do governo”.

O que se observa da fala de Petras (1997) é a negação da responsabilidade estatal quando se trata de políticas públicas sociais, ou seja, “o Estado passa a ter o papel de apenas regulador da economia e não de protagonista” (ROCHA; FAQUIN, 2005, p. 53). Anderson (1995, p. 22) conceitua neoliberalismo como:

[...] um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional.

O que compreendemos do neoliberalismo é o ajuste das instituições internas de um país com base nas relações internacionais, a partir de acordo comercial, modificando as estruturas políticas no que tange à divisão de trabalho e sua relação com Estado e o mercado, como afirma Ibarra (2005):

A internacional que se expressam sucessivamente no regime colonial, o padrão ouro, o acordo de Bretton Woods e a supressão atual das fronteiras globalização neoliberal é uma das transformações históricas de ordem econômico-comerciais. Em todos esses esquemas distintos existem, evidentemente, relações de dominação entre os países centrais e a periferia, mas também há acordos indispensáveis para a convivência pacífica e a ordem das transações econômicas entre nações. O neoliberalismo dificilmente poderia deixar de impor tais requisitos. A diferença é que o faz não somente no campo das relações internacionais, mas também sobre a direção e conteúdo das políticas e instituições internas. Por isso, se integram em normas e regras, que auspiciam determinadas políticas e eliminam os conteúdos em outros modelos, inspirados em planejamentos ideológicos

racionalizadores. O estabelecimento dessas normas e suas consequências justificam alterações profundas na vida dos países, particularmente na divisão do trabalho entre o Estado e o mercado ou entre os poderes dos governos nacionais e os da globalização. Consequentemente, o neoliberalismo e a globalização postulam critérios que devem satisfazer os governos - singularmente os do Terceiro Mundo -, quase sempre com escassa ou nula anuência dos cidadãos afetados (IBARRA, 2005, p. 238-239).

O neoliberalismo é compreendido como uma prática econômica de mercado; nasce com a Escola de Chicago, com base nas teorias econômicas de Milton Friedman e Friedrich Hayec, após a crise da economia nos anos 60, entendendo que o Estado é o principal responsável por tal crise (GALVÃO, 1997). A política neoliberal trouxe consequências sociais nefastas, visto que aprofundou as diferenças entre países mais desenvolvidos economicamente e os menos desenvolvidos, assim como aumentou os abismos socioeconômicos internos de cada país.

Segundo Ibarra (2005), isso ocorreu pela precarização dos direitos trabalhistas. Conforme dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), na América Latina, de “cada três empregos criados na década de 1990, dois correspondem ao setor informal e, de cada 100 novos postos de trabalho, 83 eram referentes ao setor de serviços, sendo que, 55% dos novos postos de assalariados careciam de proteção social” (IBARRA, 2005, p. 243).

No que se refere à educação, o mercado impõe técnicas de gerenciamento que esvaziam o conteúdo político da própria condição de cidadania, voltando-se para o papel do consumidor como parâmetro para estabelecimento de direitos. Marrach (1996, p. 46-48) estabelece três objetivos principais para o papel da educação:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

O Banco Mundial, a partir da Conferência de Bretton Woods em 1944, é o instrumento principal para financiar a reconstrução dos países destruídos pós-Segunda Guerra Mundial.

Nos anos 1990, ele foi elemento importante para a política educacional, já que entende que a educação é um dos principais instrumentos para o crescimento econômico e redução da pobreza.

Em 1989, aconteceu, em Washington, uma reunião⁵ com o objetivo de avaliar a economia dos países que faziam uso de empréstimos das agências estrangeiras multilaterais e propor reformas mais profundas no Estado, principalmente no que diz respeito aos serviços ofertados pelas instituições públicas, como escolas, universidades e estabelecimentos ligados à área da saúde. A reunião foi denominada de Consenso de Washington e potencializou

[...] a implementação dos acordos assinados com a Organização Mundial de Comércio – OMC, a adoção de códigos e normas financeiras internacionais, o combate à corrupção, a intensificação da flexibilidade dos contratos de trabalho, a construção de uma rede de segurança social e a redução da pobreza. A convicção dos gestores executivos é de aprofundamento das reformas, com a intenção de redesenhar as instituições nacionais, colocando-as a serviço do capital (SILVA, 2005, p. 256).

As propostas de reforma foram profundas e trouxeram reformas constitucionais por meio de emendas e leis que se subordinaram aos conteúdos ditados pelo FMI (Fundo Monetário Internacional) e pelo Banco Mundial, reconfigurando a ordem social e econômica do país. Conforme Silva (2001, p. 4):

A reforma do Estado brasileiro nos anos 90 tem como marco institucional a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado e a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, através dos quais se desencadeou a ofensiva governamental no sentido de impor as mudanças que se seguiram. O Governo passa a assumir neste contexto um discurso que veicula o pressuposto de que o modelo de Estado das últimas décadas, devido a sua forte intervenção na economia e consideráveis gastos sociais, é o agente responsável pela emergência da crise econômica mundial. A alternativa, portanto, para a resolução desta crise, também no Brasil, passa por uma reforma do Estado.

As propostas de reforma para a educação passaram pelo crivo do reducionismo economicista, dando ênfase à eficiência, trazendo o caráter utilitarista, focando na educação escolar básica, com discurso da neutralidade do conhecimento, e restringindo-se à aprendizagem de habilidades cognitivas básicas, numa visão de racionalidade instrumental. Ademais, houve também o redirecionamento para educação profissional e a privatização crescente do ensino superior.

⁵ Estiveram presentes governos conservadores, diretores executivos e representantes das instituições financeiras internacionais, ministros da fazenda, presidentes de banco centrais e representantes de governos das economias em desenvolvimento.

Dourado (2002) destaca as recomendações do Banco Mundial para a educação superior, encontradas no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de La experiencia*, de 2005:

1) privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não-universitárias; entre outras. (DOURADO, 2002, p. 240).

O sentimento de inércia tem provocado em nosso país sérios retrocessos a respeito da escola pública como um espaço para a construção de um ensino de qualidade⁶. Entendendo que a privatização das estatais no Brasil pode ser uma via de total desobrigação do Estado para com a qualidade da educação, da perda dos direitos sociais e fortemente, uma condição para a exclusão das camadas mais populares que estavam tendo acesso a um dos direitos irrevogáveis como a educação, é que apontamos ser, neste estudo de tese, fundamental que a escola pública, assim como a universidade pública, continue sendo espaço de resistência aos movimentos da hegemonia que perpassam pela lógica privatista.

Segundo Gentili (1998, p. 75), a lógica privatista da educação envolve três modalidades institucionais: “1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total)”.

A modalidade privada de ensino permite pensar a conjuntura tecnicista da educação,

⁶ Para Silva (2008), “uma escola de qualidade não significa ter descoberto ou comprovado suas características reais, mas interpretá-las a partir de certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social. Na medida em que o conceito de qualidade é socialmente construído, importa aqui o modo como se estabelece a relação entre os sujeitos e aquilo que é qualificado. Não se trata de uma propriedade a ser identificada e apreendida na realidade, mas de um juízo de valor a partir da concepção que se tenha de qualidade” (SILVA, 2008, p. 17). A assertiva nos impulsiona a pensar nas condições concretas de um ensino de qualidade. Sendo o sujeito uma construção, obviamente o ensino também o é, pois é uma relação de construção que abarca a apreensão da materialidade do sujeito como um ser histórico que atribui qualidade. Uma visão crítica nos faz inferir que a ação do homem tem intencionalidade, pois busca prover suas necessidades, extraíndo das relações sociais sua aprendizagem. A qualidade, portanto, está ligada às apropriações que o sujeito crítico faz no mundo. O Curso de Pedagogia está formando um sujeito crítico capaz de apropriar-se de ações concretas para atuar na construção da escola pública como espaço para o ensino de qualidade?

como também a precarização do trabalho do professor, o operador da educação, que também possui flexibilização nos direitos sociais, dentre os quais, os que regulam suas relações de trabalho. Ademais, o ensino deste profissional desvincula-se da formação para exercício da cidadania e passa a ser meramente técnica, conforme a demanda do mercado.

Entendemos que todo o processo histórico da construção de uma sociedade democrática com os princípios dos direitos sociais resguardados pela nação se consolidou pela luta de classe, ou seja, o que o Estado faz de concreto é, justamente, regular ações em todos os campos e, principalmente, ingerir processos regulatórios nas relações de trabalho. Assim, percebemos que a ação do Estado tem sido prescrever medidas a cada crise econômica, social e política. Não obstante, parece-nos que a história vem nos confirmar, a partir de uma análise sobre o Estado em Marx (2007), que a luta de classe define os processos regulatórios nas relações de trabalho.

De acordo com Marx (2008), a análise de 18 Brumário se correlaciona diretamente com a Revolução Francesa em 1789. Ademais, o golpe de Estado, contrariando o pensamento de Victor Hugo, não se constituía em um ato de força⁷, mas sim no resultado das lutas de classes. Por outro lado, Engels afirmou que a descoberta das lutas históricas de classes representa as lutas havidas entre as classes sociais, desenroladas a partir do grau de desenvolvimento da situação econômica, em razão da produção e do modo de troca em uso à época.

Ao se propor entender o Estado francês à época do 18 Brumário de Luís Bonaparte, Marx (2008) procura fazê-lo a partir da análise histórico-sociológica do momento vivido. Neste contexto, o Estado pode ser visto enquanto categoria abstrata, ou seja, pela análise de uma ou algumas determinações do fenômeno no sistema escolar e das consequências da emergência do Estado como “árbitro econômico”. Seguindo essa perspectiva, Gramsci⁸ defende a tese de que o Estado surgiu como um instrumento de dominação de uma classe sobre a outra e afirma que, apesar de isso ser considerado válido, deixa a desejar como postura assumida por ele, o Estado, ao representar e exercer o domínio das classes sociais.

⁷ Como o próprio nome refere, ato de força significa como que ocorre um golpe de estado, e, neste caso, o resultado advindo das lutas das classes sociais em razão da produção e do modo de troca, como mencionado no texto.

⁸ O Estado é, para Gramsci, um dos elementos constitutivos dessa realidade modificada e cambiante, e em sua lógica de funcionamento, tais elementos vão refletir essas mudanças da estrutura e da superestrutura social (MARTINS, 2008). Com essa concepção, nasce a estratégica visão gramsciana de partido – “[...] enquanto momento privilegiado de síntese política que permite a conquista da hegemonia naquele território mais amplo, que transcende a fábrica (a esfera da produção) [...]” (COUTINHO, 1981a, p. 224 apud MARTINS, 2008, p. 177). Tais noções desembocam em uma caracterização bastante clara dos novos contornos do Estado, muito presente nas formulações do cárcere (MARTINS, 2008, p. 177).

O Estado integral, na concepção de Gramsci (1988), não é entendido somente no âmbito da sociedade política como um aparelho governamental, mas também é um ente da sociedade civil como todo aparelho privado da hegemonia, ou seja, o Estado é o arsenal do governo que se move em dois âmbitos: no primeiro, como aparelho governamental e, no segundo, como aparelho privado da hegemonia. Portanto, sua ação não se restringe somente a uma categoria de classe, mas enquanto governa, na acepção de um Estado integral, coloca-se como ente criador dos aparelhos privados de hegemonia.

Nesse sentido, a partir deste entendimento de Estado, nascem duas teses de Gramsci (1988) que corroboram o reconhecimento do Estado como ente que pertence à determinada classe e que tem um papel a desempenhar em favor da classe hegemônica. Enquanto a sociedade se apresenta em suas relações capitalistas de produção, o Estado vai assumindo novas formas nas esferas das relações capitalistas de produção, relações que se movem a partir das novas formas acirradas sob o prisma das crises e lutas intercapitalistas.

A outra tese de Gramsci (1988) corresponde à concepção integral de Estado, sobre a qual afirma que a separação do econômico e político se dá no plano das ideias e na vida prática, sob o efeito da produção capitalista; ou seja, no Estado integral, a separação do econômico e político é um fator que tem relação direta com produção capitalista.

Essas tendências diversas podem se combinar de vários modos e, de fato, combinam-se. Naturalmente os liberais (“economicistas”) são a favor do “*Estado-veiller de nuit*” e desejariam que a iniciativa histórica fosse entregue à sociedade civil, “[...] ficando o ‘Estado’ como guardião da lealdade e das suas leis [...]” (GRAMSCI, 1988, p.148). Desta feita, concordamos que é preciso apreender a totalidade entre o econômico e o político e a infraestrutura e superestrutura, pois isso é importante para compreendermos as novas condições que serão assumidas pelo Estado no período imperialista, na sua missão de unificar os interesses intercapitalistas e da classe capitalista. A partir disso, será possível então procurar visualizar qual é a forma de mediação determinada para a educação exercer o seu papel.

Ademais, Gramsci (1988) ressalta que essa análise permite a compreensão imediata das mediações do Estado liberal e do Estado intervencionista, que representam as formas que o Estado assume para mediar as relações de produção do capital e as relações capitalistas de produção. O autor enfatiza que as formas do Estado intervencionista não transgridem a base fundamental das relações de produção capitalista e nem tampouco a essência fundamental do Estado liberal. Assim, “[...] o conceito de Estado intervencionista é de origem econômico e, liga-se, de um lado, às correntes protecionistas ou de nacionalismo econômico [...]”

(GRAMSCI, 1988, p.148).

Essas designações atribuídas ao Estado representam a sua materialidade no mundo das relações de produção capitalista, e o que define estas formas de Estado não são as escolhas, mas a própria maneira de conduzir e gerir as crises acirradas nos movimentos de “acumulação”, “concentração” e centralização do capital.

De acordo com Frigotto (1984, p. 100), as novas formas de sociabilidade do capital permitem mediações do Estado em cada época em função das relações de produção. Desse modo, o Estado assume formas compatíveis aos interesses do capital. Essa relação mediadora entre o Estado e o capital provoca

[...] a nova forma que o Estado é levado a assumir – intervencionista - para mediar os interesses intercapitalistas e preservar o sistema como um todo na fase atual das relações sociais de produção capitalista, marcadas pela crescente oligopolização do mercado ao tratar das formas que o Estado assume para agenciar tais processos.

O Estado assume posições convenientes às novas formas de sociabilidade do capital com o objetivo de manter fortalecidas as relações de produção e supervalorizar os interesses do monopólio capitalista. Basta visualizar a história para comprovar que o Estado se fortaleceu tornando-se mediador e conciliador das relações de poder e das estratégias para manter acesa novas formas de relações de poder estabelecidas e adotadas no processo de agências de tais relações.

O Estado intervencionista age na esfera da educação como uma das vias de acesso para o desenvolvimento e elabora estratégias de consolidação da classe burguesa, utilizando-se dos mecanismos de aparelhamento ideológico contidos nas reformas educacionais para unir novo padrão de sociabilidade do capital via educação e para arregimentar a produtividade. Nesse aspecto, a educação deixa de ser um instrumento de promoção do homem, conforme enfatiza Saviani (2004, p. 35):

[...] a educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem? Uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas.

O ideário deste modelo de Estado concebe ser papel da educação agir como escopo das ideologias disseminadas nas orientações educacionais. Com isso, tal ideário busca convencer-nos de que somente pela educação reformada o indivíduo galgará um novo padrão

de vida e terá acesso aos benefícios dos bens materiais. O cuidado que o Estado intervencionista tem é o de montar um plano estratégico para revitalizar o modo de produção capitalista, preparando, via educação, uma nova força de trabalho.

Compreendemos, a partir de Frigotto (1984), que o Estado intervencionista é caracterizado como um defensor dos objetivos intercapitalistas, portanto, em sintonia cronológica e de maneira interrelacionada, exerce uma função econômica quando centraliza o lucro em si mesmo e se torna gerador de mais-valia. Desse modo, o Estado assume função política para gerar condições favoráveis ao lucro. A outra função é a ideológica, quando ele se coloca mediador do bem comum, configurando-se como um poder que não reconhece as diferenças de classe, para o qual todos são iguais.

Nesse contexto, a economia, a política e a ideologia são os instrumentos basilares e inspiradores dos projetos desenvolvimentistas propagados pelo Estado e, sob essa influência, trazem no seu bojo todas as premissas defensoras dos fundamentos das relações de produção capitalista, deixando de lado os pressupostos de uma formação emancipatória e agregando à formação e profissão os elementos constitutivos de uma formação técnica e pragmática.

No âmbito das intervenções que o Estado tem realizado no campo educacional, vislumbram-se as orientações contidas nos documentos oficiais que implementam as reformulações dos currículos dos cursos de Pedagogia, cujas estratégias, definidas pelo Ministério da Educação (MEC), têm como aliados os ideólogos dos organismos internacionais, que são os consultores das agências formadoras do novo trabalhador para o século XXI.

O Estado mantém sob seu controle as instituições estatais, com destaque para a escola, por ser agência de formação e disseminação da cultura e espaço onde transitam ideologias que facilmente podem massificar consumidores. Deste modo, o Estado se fortalece ao objetivar combater os movimentos sociais de formação de professores e as expressões de cidadania contidas nas culturas dos povos as quais contrariam os princípios do direito à educação e do dever de educar para a cidadania, além de enfraquecer o sindicato. O fortalecimento da escola pública, bem como dos movimentos sociais, é necessário para o combate aos ditames do Estado em todas as suas acepções. Entendemos que, para se alcançar este objetivo, é preciso conhecer o Estado para ser possível intervir, organizando-se nos segmentos das superestruturas, que estão relacionadas à difusão dos valores simbólicos e rompendo com suas ideologias.

Em escritos de Martins (2008)⁹, encontram-se as mudanças sofridas pelo âmbito da produção material que alteram as relações de poder do Estado. Em Gramsci¹⁰, encontra-se a teoria do Estado Ampliado, que enuncia o caráter de todo poder de Estado que se relaciona com o Estado moderno, reforçado pelo conjunto das instituições que formam os sistemas escolares, partidos políticos, igreja, meios de comunicação, sindicatos, instituições de cunho científico e artístico, superestruturas responsáveis pela difusão de valores simbólicos que, em conjunto, formam o “Estado em sentido amplo” (sociedade política e civil).

Médici (2007) aduz que o marxismo, em sua doutrina, ao abordar o tema Estado, teve Engels como criador. Por sua vez, Gruppi (1996, p. 7) afirma que o Estado significa um “poder político que se exerce sobre um território e um conjunto demográfico”, entendendo-se como tal o povo ou a população em si.

Marx, em 1845, uniu a existência do Estado ao domínio de classe, sem posteriormente colocar em dúvida esta análise: o comunismo como superação da alienação capitalista previa o desaparecimento de tal domínio conjuntamente com as classes. Isso deveria ser acompanhado pela abolição da propriedade privada e da divisão do trabalho com o fim de se obter a superação de todos os fenômenos alienantes conectados à produção de mercadorias.

O Estado é uma entidade representativa dos interesses da sociedade que abraça os interesses de uma determinada classe social que domina outras classes (MARX; ENGELS, 2007). Nessa esteira, o Estado aparenta que está ao lado da sociedade em si como um todo,

⁹ Na obra intitulada *Marx, Gramsci e o Conhecimento: ruptura ou continuidade*, escrita por Marcos Francisco Martins (2008), observa-se que, com essa renovada visão das formações econômicas e sociais, Gramsci passa a observar que outra realidade emergiu no final do século XIX e no início do século XX, na qual o Estado ganhou novos e complexos contornos, acompanhando as alterações sofridas pelo âmbito da produção material, que resultou em alterações substanciais nas relações de poder até então estabelecidas. Segundo suas próprias palavras, no [...] período posterior a 1870, em virtude da expansão colonial europeia, todos estes elementos se modificam, as relações de organização interna e internacionais do Estado tornam-se mais complexas e maciças, e a fórmula jacobina revolucionária da “revolução permanente” é elaborada e superada na ciência política pela fórmula da “hegemonia civil”. Verifica-se na arte política aquilo que ocorre na arte militar: a guerra de movimento transforma-se cada vez mais em guerra de posição, podendo-se dizer que um Estado vence uma guerra quando se prepara minuciosa e tecnicamente em tempo de paz. Na estrutura de massa das democracias modernas, tanto as organizações estatais como o complexo de associações da vida civil constituem para a arte política o mesmo que as “trincheiras” e as fortificações permanentes da frente de guerra de posição: elas fazem com que seja apenas “parcial” o elemento do movimento que antes constituía “toda” a guerra etc. A questão relaciona-se com o Estado moderno, não com os países atrasados e as colônias, onde ainda vigoram formas que nos outros já foram superadas e se tornaram anacrônicas (GRAMSCI, 1980, p. 92; MARTINS, 2008, p. 177-178).

¹⁰ Em texto de Tarso Cabral Violin, publicado na Revista Eletrônica do CE JUR, V.1, n. 1, ag./dez. 2006, intitulado “A Sociedade Civil e o Estado Ampliado, por Antônio Gramsci”, o autor analisa a sociedade civil e o Estado ampliado, por Gramsci, da guerra de movimento e guerra de posição, utilizando autores como Carlos Nelson Coutinho, Norberto Bobbio e Carlos Montaña, como uma crítica ao ideário neoliberal do chamado “terceiro setor”, que serve para desresponsabilização do Estado, sua substituição, com entidades dóceis e dependentes do Estado e do Mercado, e não como fundamento para a guerra de posição gramsciana em busca de hegemonia, a ser realizada pela sociedade civil organizada, pelos movimentos sociais, pelas organizações não governamentais combativas (Resumo do artigo de Tarso Cabral Violin, 2006, p. 1).

porém assume uma postura de órgão de dominação, configurado na questão enfatizada por Marx (2004, p. 34) em “Os Manuscritos Econômicos Filosóficos”: “A emancipação política é concomitantemente a dissolução da antiga sociedade, na qual estão o Estado e o poder soberano estranhos ao povo”.

O Estado como a força soberana que mantém uma relação coercitiva à vontade do homem assim procede para não perder sua soberania e manipular ideologicamente, seja em qualquer esfera em que exerça o poder de controle e coerção. Desta feita, o Estado cria mecanismos para manter a sociedade civil como sua própria encarnação e vice-versa, pois que o Estado é concebido como uma criação da sociedade civil, designação encontrada na obra “A Ideologia Alemã”, escrita em 1845-1846 por Marx e Engels (2007, p. 31):

[...] A fim de evitar sua dissolução pelas contradições de classe, a sociedade civil deve se condensar no Estado e se apresentar enquanto Estado. Isto é, enquanto ilusão de um interesse comum sobreposto às contradições de classe e capaz de encobrir a dominação de uma classe sobre as outras.

Gorender (2007) afirma que a elaboração de uma análise da formação social das ideologias feita por Marx e Engels (2007) muda a visão do Estado, o qual, a partir de então, deixa de ser entendido como um ente que representa os interesses gerais e comuns da sociedade e passa a ser entendido somente como a força da sociedade civil, podendo gerar um poder social que venha a tomar a forma de Estado.

Isso não implica que o Estado exista para os homens como resultado de seu poder, mas sim como algo que não lhes pertence e nem poderá ser objeto de seu controle, pois o Estado trabalha para alienar as classes e negar as contradições que permeiam as relações entre estas através da dominação de uma classe sobre a outra.

Assim, o Estado articula-se aos interesses da classe dominante e defende um poder das relações de produção e acumulação do capital. Mostra-se defensor da coletividade numa estratégia de camuflagem dos seus reais objetivos, que estão voltados para a produção dos interesses das classes dominantes presentes em cada época e que dão materialidade aos projetos de reforma que o Estado monta em todos os setores da sociedade civil.

As perspectivas conceptuais imbuídas em cada modelo de Estado em todo setor da sociedade se estabelecem em conformidade com as realidades sociais das classes, nas quais se entrelaçam, estabelecendo recíprocas relações no contexto da educação.

Esses condicionantes estão revestidos de ideologias que refletem as mediações e as contradições das relações sociais presentes no processo de construção da realidade. Por isso, o

cenário em que as reformas de ensino se efetivaram correspondeu a um período em que se percebeu uma notória fragilidade no modo como o Estado passou a se relacionar com os interesses da educação.

Nesse sentido, o Estado mínimo é uma nova forma de relação que o Estado encontra para regular, no âmbito econômico, os gastos e, no âmbito político, censurar os princípios da democracia. Para Saviani (2007), tal roupagem do Estado está fundamentada nas antigas bases econômico-políticas do neoliberalismo, portanto, o Estado Neoliberal¹¹ traça uma série de medidas que resultam na reforma administrativa. Essas medidas refletem profundamente na educação, pois a ênfase aos projetos de interesses privados foi ganhando espaço de modo contundente no setor público, e a eficácia e os resultados escolares estão na ordem de prioridade para os organismos internacionais.

Saviani (2007) enfatiza que, ao final da década de 1980, as proclamadas correntes pedagógicas “de esquerda” já estavam sendo difíceis de serem pronunciadas no meio educacional brasileiro.

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2007, p.426).

Somente a constituição de um Estado democrático e social poderá aproximar-se da democracia capaz de romper com um Estado subjugado às ideologias neoliberais e excludentes que se instalaram em todos os segmentos da sociedade civil e, de modo

¹¹ O Estado Neoliberal está centrado nos ditames do capitalismo e opera ideologicamente no campo da educação quando se articula com as medidas traçadas pelos organismos internacionais e submete a orientação educacional aos objetivos do Banco Mundial. Na década de 1990, vemos a inflexão radical dos princípios do neoliberalismo nos projetos educacionais que objetivam medidas de caráter ideológico. A começar pelos termos utilizados em sua doutrina massificadora que apregoa o desenvolvimento da nação e o surgimento de uma “nova era”, a educação fica na condição do capital. O Banco abraçou o ideário neoliberal e, diante da vulnerabilidade dos países endividados, impôs drásticas reformas liberais (ajustes e reformas estruturais). Esta crise colocou o Banco Mundial diante de novos desafios, propiciando condições excepcionais para o exercício de seu poder. No contexto da crise estrutural, o Banco pôde impor condicionalidades com uma abrangência inédita (LEHER, 1999, p.23). “[...] o que o discurso neoliberal em educação esconde é a natureza essencialmente política da configuração educacional existente. A educação pública não se encontra no presente e deplorável principalmente por causa de uma má gestão por parte dos poderes públicos, mas sim, sobretudo, porque há um conflito na presente crise fiscal entre propósitos de legitimação (os governos estaduais não remuneram mal os professores apenas porque os governadores são “maus” ou pouco iluminados, mas porque isso compete com objetivos de financiamento – necessários ao processo de acumulação – mais imediatos)” (SILVA, 1999, p. 19-20). “Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e, frequentemente, não se propõem – de alterar as relações estabelecidas na sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 39).

contundente, na educação. Esta passou a representar os objetivos do Estado regulador, anteriormente focado neste estudo. Nesse sentido, é oportuna a análise das influências políticas que regulam a educação.

1.2 As influências das políticas do Banco Mundial no processo de construção do PPPC-LP-FACED/UFAM (2008)

A investida do Banco Mundial nos setores da educação tem sido uma comprovação histórica que vem se acentuando desde os anos de 1990, através das reformas educativas em países da América Latina, quando o Banco Mundial se comprometeu em apoiar a educação, assessorando os governos a desenvolverem as políticas educativas no âmbito das necessidades desses países. Essa análise sustenta-se nas palavras de Haddad quando ele argumenta que

[...] o Banco Mundial está fortemente comprometido em sustentar o apoio à Educação. Entretanto, embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte da ajuda para a educação, seus esforços representam somente cerca de meio por cento do total das despesas com educação nos países em desenvolvimento. Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países (HADDAD *et. al.*, 2008, p. 37).

Nesse sentido, o Banco Mundial entra com assessoria de ideias para ajudar nas políticas estratégicas referentes ao futuro de uma sociedade, o que implica perceber que as políticas estratégicas recebem um formato/influência dessa instituição. Alerta-nos Coraggio (1998) sobre o cuidado nesse caso, uma vez que eles decidem através de suas ideias o futuro de uma nação. O perigo maior diz respeito à ousadia de decidir sem analisar as consequências das ideias e do financiamento concedido.

Considerando a ação do Banco Mundial, Coraggio (1998, p. 76) assevera que este organismo internacional tem conseguido manter a homogeneidade de suas ações em todo o mundo. A tese do autor vem afirmar que “[...] as declarações do próprio Banco Mundial, a simultaneidade com que vêm sendo empreendidas as reformas educativas nos distintos países e a homogeneidade discursiva que as envolve parece confirmá-la”. Podemos depreender estes mecanismos ideológicos, de natureza produtivista e competitiva, nos fundamentos dos documentos orientadores das práticas de ensino contidas nos PCNs, RCENEI, PCNEM, DCNs-2006, como também nos vários projetos de empresas como o Itaú, Fundação Ayrton Senna, atuantes nas escolas como fator de desenvolvimento de ensino.

De acordo com Freitas (2014, p. 1087), as propostas do capital humano receberam novo enfoque para ajustarem-se aos pressupostos de uma educação que se compõem a partir “[...] das fórmulas de aumento da produtividade e de competitividade das empresas no cenário internacional atual”.

Vale dizer que na linha de raciocínio dos autores, as sucessivas reformas conspiram para um projeto de educação idealizado pelo modelo de sociedade de mercado e estão a serviço de uma sociedade amplamente transformada por um apelo constante à produtividade para adequar-se aos ditames do capital. O PPPC-LP-FACED/UFAM (2008, p. 2) atende as premissas do Banco Mundial quando assume as orientações das DCNs quanto à formação de um novo profissional que atenda as configurações da profissão de pedagogo/professor. Concordamos que deixa de ser uma formação voltada às especificidades da nossa região e passa a ser prioridade a obediência aos prospectos formativos, pois o documento que trata da formação do pedagogo/professor endossa que 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 (PPPC-LP-FACED/UFAM, 2008/2, p.2).

No campo da educação, é possível compreender que o projeto conservador e neoliberal, como enfatiza Silva (1999, p. 12), vem assumir um papel nocivo ao ratificar ação estratégica de reestruturar o capitalismo, à medida que nesse projeto a educação deve ser um canal veiculador de preparo para o trabalho, sendo evidente que a preocupação não está centrada em conciliar educação aos objetivos da emancipação, pois isto assevera um novo papel à escola. “[...] Trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional”. O que conta é a vantagem sobre o outro. Uma doutrina exclusivamente liberal que rompe com a possibilidade de uma escola democrática tem assolado o ambiente de sala de aula.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) também foi impactado pelas políticas de formação nacional quando decidiu organizar o PPPC-LP-FACED/UFAM (2008) de acordo com as novas diretrizes formadoras do pedagogo, entendendo que essa formação também perpassa por uma nova reformulação, a captura dos elementos que orientam a política pública de formação.

A atual política pública de reformulação curricular é uma busca para dar retorno às demandas da sociedade e, no seu sentido mais concreto/imediato, para consolidar a

obediência ao mercado de trabalho. O novo projeto educacional da classe hegemônica é um esforço em conciliar reformulação curricular dos cursos em todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com os projetos do Estado. Essa é condição para se adequar aos padrões da economia mundial, o que reforça a intenção de especializar mão de obra dentro das habilidades formativas de competências para cumprir com este papel.

Segundo Silva (1999), no sentido de promover esta formação, o Estado se desloca para redefinir as metas de ação a partir da elaboração de políticas públicas. Nesse contexto, o autor analisou um artigo publicado no dia 15/03/1993, na Folha de São Paulo, cujo destaque é para a seguinte manchete: “Gibi divulga liberalismo nas escolas”. A partir dessa manchete, Silva (1999, p. 12-13) escreve o capítulo 1 da referida obra *A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da Pedagogia*, no qual assevera que:

[...] a cartilha paulistana demonstra a importância estratégica que assume o projeto liberal de conquista de hegemonia na utilização dos meios de comunicação de massa. Essa utilização se traduz não apenas no controle desses meios e em tomar as escolas como um mercado-alvo para os produtos e meios da cultura de massa, mas também em utilizá-los como canal de transmissão da doutrina liberal. O exemplo do gibi da Turma da Mônica ilustra esse último aspecto, já que aparentemente a cartilha é distribuída gratuitamente, tendo sido patrocinada por algumas poderosas empresas (Bradesco, Citibank, Unibanco) [...]. Aqui também é de se esperar que as escolas estatais sejam utilizadas como mercado para os produtos didáticos e paradidáticos – a indústria editorial já é um exemplo disso. As operações de fundações tais como a Fundação Victor Civita e a Fundação Roberto Marinho são ilustrações claras dessa tendência. Enquanto os veículos de seus braços comerciais (Abril e Globo) condenam a participação do Estado e proclamam as virtudes da iniciativa privada, suas filiais “desinteressadas” servem de balcão de venda ao Estado, isso quando não se aproveitam de subsídios estatais para a produção de seus artefatos culturais.

No campo da educação, a doutrina neoliberal cria meios estratégicos para definir seus valores atrelados à dinâmica do capital, provocando meios para materializar nas políticas públicas estatais a hegemonia do discurso da burguesia, ou seja, o discurso da hegemonia liberal que atrai adeptos pelo fato de desenvolver a ideia de que é avessa à realidade, invertendo assim o discurso para reforçar que

[...] os existentes defeitos da vida política e social são separados de qualquer conexão com o presente modo de organização econômica (o capitalismo) e vinculado tão somente a uma suposta tendência estatizante e burocratizante de seu modo de organização política. Corrupção, ineficiência, desperdício são excrescências que sequer podem ser traçadas a algum possível mau funcionamento da dinâmica capitalista; elas são atribuídas, ao invés disso, a

uma “política” pública que curiosamente nada deve a seu núcleo econômico (SILVA, 1999, p. 11-12).

O esforço do Estado é concentrar prioridade formativa de trabalhadores para atuar de acordo com o interesse capitalista, que por sua vez concebe a educação como estratégia para formar a mão de obra necessária, barata e adequada para corresponder ao padrão do “produtivismo”, adestrando-a para atender a demanda do mercado na ordem “financista”.

Desse modo, o Banco Mundial advoga a ideia de que a reforma do ensino superior vem ser uma política voltada à ampliação de vagas para que o trabalhador tenha acesso a um nível de ensino capaz de ajustá-lo ao mercado de trabalho.

1.3 O PPPC-LP-FACED/UFAM (2008) e o projeto de formação do pedagogo

Analisar a política de formação do pedagogo permite constatar que o professor pode demonstrar intolerância àquilo que não está enraizado em sua experiência e prática pedagógica. Evitar enxergar essas situações parece ser mais grave do que imaginamos. Podemos, assim, enveredar pelo curso e percurso dos processos de formação de professores, nos quais algumas questões ainda estão por considerar o trabalho docente. Fortalecer a profissionalidade envolve vários caminhos que desvelam a necessidade de valorizar a formação e a prática docente por meio das políticas de formação imbuídas do domínio dos conhecimentos científico-metodológicos da profissão.

Para compreendermos o processo de formação do pedagogo, é fundamental não nos esquecermos de considerar as discussões realizadas pelos movimentos da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Fórum dos Diretores das Universidades das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e também as Diretrizes do MEC, os quais organizaram as concepções acerca da formação desse profissional. Buscamos elaborar uma síntese comparativa das diretrizes para a formação do pedagogo e destacar as concepções das entidades supramencionadas. (APÊNDICE I)

A proposta de formação da Anfope para o pedagogo é de sólida formação teórica, inter e transdisciplinar, sendo a docência a base da formação profissional e a pesquisa o princípio articulador do domínio dos processos de organização do currículo.

A Anped evoca os princípios formativos voltados para a gestão educacional como eixo do trabalho pedagógico, assumindo que a dimensão formativa do professor se efetive no campo da formação do especialista e almejando, com isso, recuperar as especificidades da tão

aclamada formação do pedagogo

O movimento Forumdir propõe a qualificação do pedagogo para o ensino, almejando uma carreira profissional estimulante. Enfatiza que essa formação objetive os processos determinantes, priorizando como objeto da ação docente as dimensões econômicas e sociais marcadas em cada período histórico. Assume também a posição de que, no processo de formação deste profissional, sejam contempladas as ciências como alicerce conceitual e metodológico que sustentarão a investigação e a intervenção nos diversos aspectos da formação humana.

Para o MEC, a dimensão formativa do pedagogo se concentra no exercício da docência e se estende para diversos campos de atuação, ampliando o seu raio de ação, que assim se configura: docência em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, cursos de ensino médio na modalidade Normal, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, cursos em outras áreas que exigem domínio de conhecimentos pedagógicos. Ademais, o MEC anuncia que desse modo a pedagogia passa a ser denominada de licenciatura.

Nesse sentido, as instituições Anfope, Anped, Forumdir e MEC assumem que a formação do pedagogo tem como eixo central a docência, embora incorporem a esta processos formativos conjugados à pesquisa e intervenção pedagógica como mecanismo de produção dos conhecimentos científicos.

Quanto à dimensão profissional do pedagogo, a Anfope assume que esta se dá na gestão democrática e no trabalho coletivo, devendo este profissional ter domínio da área pedagógica, ser dotado de capacidade para produzir conhecimento na sua área de trabalho e atuar na produção dos processos da cidadania aprendente.

Para a Anped, a dimensão profissional abarca o domínio de todos os conhecimentos para atuar, além de na educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no campo da formação de outros formadores e nas complexas modalidades de ensino, como também assumir funções no campo da gestão educacional, na função de pedagogo e na realização de atividades de processos pedagógicos como coordenador do planejamento, administração, supervisão, inspeção, orientação educacional, avaliação, entre outras.

O Forumdir admite que este profissional deva corresponder a uma atuação concentrada na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional.

O MEC restringe o campo de atuação profissional do pedagogo à docência e enfatiza sua atuação na participação e organização de sistemas de ensino nas instituições, incluindo o

planejamento, coordenação, produção e difusão dos conhecimentos.

Do exposto, inferimos que as propostas do movimento Anped são consideradas um avanço para o curso de Pedagogia, embora estas não tenham sido incorporadas na sua totalidade pelo MEC, visto que as DCNs para o curso de Pedagogia defendem a formação de um pedagogo polivalente, ou seja, um profissional multifuncional, que executa diferentes tarefas em vários campos de atividades. Essa proposta de formação provocou um esvaziamento do currículo do curso de pedagogia, devido ao fato de este não dar conta da amplitude de formação e profissão requerida pelas DCNS, as quais são fortemente influenciadas pelos organismos internacionais – (BM) e (FMI), cuja influência dominou as reformas curriculares na década de 90.

Para Fonseca (2001, p.39), esses órgãos difundem que a formação deve ser aligeirada e que pode acontecer em modo de capacitação em serviço por terem convicção de que somente a formação em serviço capacita eficazmente o professor para trabalhar pedagogicamente, além de afirmarem que a formação inicial não contém perspectivas de avanço no que se refere ao aprendizado dos alunos, o que colabora para o fracasso da dimensão formativa do pedagogo.

Nessa acepção gerencial, a formação docente restringe-se à aquisição de instrumentos técnicos e utilitários para a eficiência, buscando aumentar o produto com economia de insumos [...] não se faz referência à preparação dos mestres para atuar como interlocutores na concepção de políticas ou de modelos de gestão a serem adotados na escola, ficando à margem do processo de construção de suas próprias condições individuais e institucionais de trabalho.

Em relação à dimensão formativa, os reflexos desse processo de reestruturação do capitalismo têm afetado o processo de formação dos professores, em que se configuram moldes alheios à cultura organizacional escolar. Tais reflexos danosos à educação exibem quadro de precária formação do trabalho docente.

A análise das políticas de formação do pedagogo faz perceber o tratamento dado à educação e ao trabalho nas legislações específicas da formação desse profissional, sob a égide das DCN-LP 2006, o que corrobora a reflexão em torno da formação profissional do pedagogo e suas consequências no mundo do trabalho. O PPPC-LP-FACED/UFAM (2008, p.7) destaca como prioridade o mundo do trabalho, pois no item “Formação de Pessoal e Mercado” sustenta que:

[...] Dentre as inovações trazidas pelos novos modos de produção, a situação relativa à empregabilidade dos trabalhadores ganha destaque. O curso de

Licenciatura Plena em Pedagogia/UFAM dedica-se entre outras questões, a estudos e pesquisas sobre as mudanças em curso nos mundos do trabalho, sobretudo a intensificação do ritmo das inovações tecnológicas de base microeletrônica.

A formação profissional do pedagogo exhibe, visivelmente, aspecto contraditório, porque se apoia em modelo de formação advinda do projeto desenvolvimentista, que visa formar o docente de acordo com a concepção produtivista, centrada na competitividade que fragmenta e esvazia o trabalho docente, indicando uma crise no campo epistemológico.

Há a necessidade de refletir sobre as bases de uma formação profissional que consubstancie e preserve saberes norteadores da *práxis*, anunciada como atividade de objetivação humana. Os professores são portadores de um saber específico, advindo de suas experiências baseadas em uma ação efetiva, contrária à alienação como produto de um fazer mecânico irrefletido e desagregado da realidade que deve instrumentar a *práxis*.

Assim, é possível concordar que o processo de consciência e capacidade não deve ser conivente com a “autoalienação” do professor, mas, sobretudo, deve servir para se entender o sentido da educação como um processo de consciência e transformação a serviço da compreensão da realidade.

O trabalho docente exige uma formação profissional agregada às boas condições de trabalho, qualificação, formação continuada, melhores salários, e não à desvalorização do profissional provocada pelo excesso de tarefas superficiais que vem desarticulando a formação e ação profissional desse trabalhador da educação.

O ponto de partida pode ser o entendimento sobre a importância do trabalho do professor na sociedade atual, que se configura de natureza e processo contraditórios no bojo das dinâmicas sociais que se revelam numa luta de classe.

Mas o esforço para compreender as alterações ocorridas na profissão do pedagogo nos tempos atuais leva a crer que as contradições inscritas na trajetória de formação desse profissional são um sinal marcante do sistema da sociedade capitalista que visa ao lucro, primando pela produtividade, competitividade, individualidade, como intrínsecos mecanismos de acumulação do capital centrado numa minoria burguesa. Tal minoria legitima o processo de exploração mediante o aumento da força de trabalho, o que conduz ao acirrado processo de fragmentação dos trabalhadores da educação, que precisam sobreviver ainda que atrelados às políticas aplicadas pelo Estado.

Para se pensar na formação do pedagogo, é preciso avaliar as complexas estratégias do Estado, que, por meio das DCNs, orienta a formação de um novo profissional. Cabem as

interrogações: O currículo responsável pela formação do pedagogo sustenta a construção da profissão docente? O MEC, ao designar habilitação plena em Pedagogia, considera os aspectos da valorização dos profissionais da educação?

O PPPC-LP-FACED/UFAM (2008) do Curso de Pedagogia apresenta uma concepção sobre a formação do Pedagogo a partir de algumas reflexões sobre as DCN-LP (2006), mas o documento salienta algumas contradições sobre essa formação:

[...] As contradições que permeavam a definição das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia centravam-se nos seguintes argumentos: formar para a docência ou formar profissionais para o exercício de atividades específicas em várias áreas do saber/fazer educacional e pedagógico (UFAM, 2008, p.2).

O PPPC-LP-FACED/UFAM (2008/2) foi enfático em declarar que, ao definir o novo perfil do Pedagogo, as DCN-LP (2006) indicam uma nova concepção de formação e organização curricular, visto que as novas áreas de conhecimento deveriam ser tratadas pelo refinamento da nova Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, sendo necessário considerar “o diagnóstico da área no país e no quadro geral de conhecimentos” (UFAM, 2008/2, p. 3). Neste sentido,

[...] a nova Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006, instituindo Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, trouxe mudanças significativas na concepção e nos processos curriculares da formação inicial do Pedagogo. 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. Consubstanciado nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006, indica-se que o planejamento e avaliação devem ser avaliados pela instituição escolar, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país.

Considerando o desenvolvimento econômico-social do Brasil e o trabalho do docente, em especial aquele que se configura na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, o mercado de trabalho desses profissionais da educação sofre modificações expressas na reformulação do currículo do curso, nos Sistemas de Ensino com os arcabouços legais (LDBEN nº 9394/1996, Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006, a nova Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, DCN-LP-2006) e nas Instituições Escolares, ensejando a criação de novas formas de trabalho na docência, especialmente nas escolas voltadas para a Educação Infantil. Desta feita, o Pedagogo tem uma infinidade de atribuições e a esse respeito o PPPC-LP-FACED/UFAM (2008) salienta que:

Com base neste entendimento do campo de atuação do Pedagogo, o Curso de Pedagogia passa a ser definido como Licenciatura em Pedagogia, em conformidade com o inciso VIII do art. 3 da Lei n 9.394/96, sendo assegurada a formação específica do Pedagogo em nível superior, conforme indicado nos termos dos Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006, assim como na Resolução CNE/CP N°1, de 15 de maio de 2006. Tendo como eixo a formação da criança, das chamadas primeira infância (de 2 a 6 anos) e segunda infância (de 7 a 10 anos), a organização curricular, os conteúdos e as estruturas didáticas se redefinem e se especificam. Nesse sentido, se de um lado essa especificação atende a novas necessidades de formação do Professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, de outro lado ela favorece a redefinição e reconfiguração dos conhecimentos, métodos e estruturas de atuação do campo da Pedagogia; os quais devem se voltar especialmente para os processos e mecanismos do desenvolvimento, da socialização, da aprendizagem e da escolarização da criança. Essa direção implica, também, a delimitação de conhecimentos e abordagens políticas e metodológicas da gestão educacional e escolar. Como estrutura transversal, definida como campo com especificidades relativas aos processos e mecanismos do planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de planos/projetos educacionais, a área da Gestão Educacional e Escolar deve delimitar seus conteúdos e métodos; especificando a abordagem da Educação Básica com o foco nas políticas públicas, nos pressupostos legais, organizacionais e decisórios na área da Educação Infantil e Anos Iniciais. Neste entendimento, na organização curricular, os conteúdos e métodos da gestão escolar devem ser priorizados, no sentido de fortalecer e melhor qualificar a formação e atuação do Professor da Educação Infantil e Anos Iniciais, favorecendo a construção de estruturas capazes de interpretar, formular propostas e intervir na gestão democrática da escola (p. 4).

Nesse campo, está o Pedagogo repleto de tantos papéis simultâneos que contribuem para precarizar o ensino que ministra. Tudo isto está disposto como exigências atuais na formação do Pedagogo/Professor. É assim que a presença e a participação do Pedagogo na gestão de processos educacionais e dos sistemas de ensino se fazem imperiosas e se direcionam numa perspectiva colaborativa e de corresponsabilidade (Cf. Parecer CNE/CP n° 3/2006). Essa participação não alcança, na formação do Pedagogo/ Professor, o aspecto teórico, metodológico e também político. A dimensão da atuação do Pedagogo tem sido motivo de questionamentos, pois compreendemos que o processo dessa formação tem alicerce na interação entre produção, apropriação e (re)elaboração desses saberes para reintegrá-los à prática. O enfoque dado pelo PPPC-LP-FACED/UFAM (2008, p.5) tem sido no parâmetro de uma formação polivalente para esse profissional. Nesse sentido,

[...] além de indicar diversos requerimentos - de recursos humanos, curriculares, estruturais, logísticos, tecnológicos, teóricos e metodológicos – essa reconfiguração do Curso de Pedagogia tem exigido um sistemático dimensionamento e reflexão acerca da definição e alocação dos campos “pedagógicos”; definidos principalmente pelas diversas modalidades de

atuação, na Educação Especial, na Educação de Jovens e Adultos, na modalidade-formato da Educação a Distância.

O processo de formação deste profissional entra em crise no decorrer de sua efetivação em função da falta de prioridade acerca dos campos “pedagógicos”, o que desnorteia a formação e a prática, processos interativos que permitem a construção de uma identidade para o Curso de Pedagogia. Assim, atentamos para a análise feita por Libâneo (2010, p. 62):

Deseja-se um profissional capaz de pensar, planejar e executar o seu trabalho e não apenas um sujeito habilidoso para executar o que outros concebem. Todavia, mesmo admitindo-se que a formação do professor deva incluir conhecimentos mais amplos da Sociologia, Psicologia, Organização escolar, etc., é impossível um curso abarcar toda a gama de conhecimentos especializados aplicados à educação escolar. Obviamente, todo docente pode ser um bom administrador escolar, um bom supervisor de ensino, desde que tenha o domínio de conhecimentos especializados nesta área. Tanto a administração escolar como a supervisão e outros campos de trabalho contêm peculiaridades teóricas e práticas que requerem conhecimentos e habilidades específicas. As teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, do currículo, do processo de conhecimento, da linguagem, a didática, implicam níveis de aprofundamento teórico que o currículo de uma licenciatura não comporta. Se não bastarem esses argumentos, vale lembrar que o desenvolvimento das ciências, o aparecimento de novos condicionantes do rendimento escolar dos alunos e a busca de uma escola mais compatível com as características de nossa época implicam a formação continuada do professor.

A formação do pedagogo vem carregada de elementos que o impulsionam a refletir sobre o seu papel na escola. Estes aspectos centrais da questão apontam para a concepção de que a formação não se esgota no processo inicial, mas é demanda para a vida toda. A busca pela compreensão do que seja a formação deste profissional emerge com os condicionantes que movem a tese no sentido de saber qual a definição da política de formação para o Pedagogo por parte do MEC e de seus “parceiros”, expressa na figura do BM. Outra questão relacionada com a tese diz respeito a saber quais as concepções e processos de currículo e formação foram pensados pelos organismos que hoje cuidam das políticas de formação e, por que não dizer, das políticas educacionais do país. E por último, perceber como os tipos de gestão e coordenação pedagógica têm organizado o trabalho escolar. Obviamente, isso implicará entender o lugar do trabalho do Pedagogo.

Para compreender o papel/função e sentido da formação do Pedagogo, é necessário ter a compreensão de seu campo de atuação, mas, principalmente, compreender as estruturas políticas/físicas/jurídicas desse mesmo campo. Analisar os ambientes em que este profissional desenvolve o seu trabalho e as estruturas supramencionadas das instituições é, sobretudo,

debruçar-se sobre o campo dos conflitos das relações sociais e das estruturas de poder que consubstanciam a *práxis* consciente. Por exemplo, a hierarquia de funções, advindas da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, demanda estudos voltados ao clima organizacional dentro das instituições os quais desembocam nas problemáticas das relações humanas, também processo constitutivo dos ambientes de formação. Nesse sentido, concordamos com Braverman (1977, p. 72):

Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a sociedade, a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem, e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e contra a humanidade.

A compreensão desses elementos se torna fundamental para o trabalho do Pedagogo. Entretanto, faz-se necessário o exercício da capacidade política e histórica para ele conhecer os princípios que regem a hierarquia de funções nos espaços escolares, de modo a contestar a atribuição de funções contrárias a sua formação.

Difícil se torna o exercício da profissão sem o domínio dos conhecimentos de formação, pois o Pedagogo tem uma formação que o faz ser “[...] um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócio-educativas e de tipo formal e não formal e informal [...]” (LIBÂNEO, 2010, p. 38). As complexidades que envolvem a formação e atuação desse profissional da educação colocam, no centro do debate da Comunidade Facediana, os espaços dados às modalidades escolares como importantes raios de ação do Pedagogo, as quais, portanto, são entendidas na reformulação do currículo de Pedagogia como um assunto a ser priorizado.

Nos estudos e discussões da Comunidade Facediana, considerou-se que as modalidades escolares (EJA, Educação Especial e Educação Indígena) devem ser contempladas na composição da nova matriz curricular do curso, no sentido de favorecer a especialização de conhecimentos, metodologias e práticas, voltadas para atender a diversidade e inclusão, de sujeitos, dos contextos socioculturais, do desenvolvimento de abordagens pedagógicas especiais (UFAM, 2008, p. 4).

O momento de estudo para compor uma matriz real condizente com o papel do Pedagogo na realidade atual das necessidades das escolas, *locus* prioritário de ação pedagógica desse profissional, viabilizou as possibilidades de dimensionamento e realocação dos saberes oriundos das antigas especializações. A compreensão deste processo de

dimensionamento e realocação pelos docentes e técnicos responsáveis pela reformulação curricular foi este:

Se de um lado a reformulação curricular do Curso de Pedagogia exige diversos investimentos da Comunidade Facediana, de outro, exige também o dimensionamento e realocação dos saberes, conteúdos e estruturas já constituídos, definidos especialmente pela “massa crítica” das antigas Habilitações (Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Escolar). Essa exigência se justifica tanto acadêmica e tecnicamente quanto pela necessidade institucional das Escolas e Sistemas de Ensino, na atuação competente de profissionais voltados para as atividades de formulação, desenvolvimento, coordenação, avaliação de planos/projetos educacionais (UFAM, 2008, p. 4).

As orientações dos Pareceres, Resoluções e Diretrizes indicam que sejam realocados os conteúdos curriculares das antigas habilitações para a área de Gestão Educacional e Escolar. O que se percebe no documento é uma pertinente realocação, mas é importante observar que esta área é complexa para a quantidade de cargas horárias distribuídas na matriz curricular; é evidente que 60 horas são insuficientes para aquisição dos fundamentos da Gestão Educacional, restando poucas horas de estágio para o real contato com as escolas do sistema de ensino público. Para a apropriação de sólida visão de Gestão Educacional, com vistas à base teórica consistente, é imprescindível ampliar o tempo destinado à vivência na escola durante o estágio supervisionado. Assim, o entendimento da Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia foi:

Nas orientações emanadas dos Pareceres, Resoluções e Diretrizes para o Curso de Pedagogia parte dos conteúdos e estruturas das antigas Habilitações – especialmente da Administração e Inspeção – são cambiados para a composição da nova proposta curricular, os quais devem configurar a área de Gestão Educacional e Escolar (UFAM, 2008, p. 5).

Entretanto, reconhecemos que a realocação pode não ser suficiente para o domínio necessário dos conhecimentos teóricos e práticos das antigas habilitações, pois de acordo com o documento,

[...] essa realocação de conhecimentos e estruturas da Pedagogia resulta de perspectivas e opções, teóricas, políticas e metodológicas, passíveis de questionamento quanto ao quadro geral dos conhecimentos e estruturas do campo da Pedagogia (UFAM, 2008, p. 5).

Comprendemos que o campo das antigas habilitações está configurado para atender as dimensões formativas e profissionais do pedagogo. Esta realocação é uma adequação

curricular que não contempla a exigência das antigas habilitações, pois tal formação exige aprofundamento em curso de especialização com carga horária compatível aos estudos na área de gestão educacional. Por isso, concordamos com o que está posto no Projeto Político Pedagógico do curso sobre a necessidade de se questionar o quadro geral dos conhecimentos, pois existe incipiência de conteúdos formativos ajustados a partir da realocação. Então, de acordo com a forma como se apresenta a realocação, o pedagogo não poderá dominar o campo das antigas habilitações, senão em curso de especialização.

Assim como o domínio do campo de formação das antigas habilitações se constitui um desafio a ser enfrentado pelo egresso do curso de pedagogia da Faculdade de Educação, a formação deste profissional para enfrentar a realidade amazônica precisa ser incorporada na viabilização de teoria e prática, atendendo o eixo de organização curricular voltado para o ensino, pesquisa e extensão.

O pedagogo que atua no contexto da região amazônica deve possuir a compreensão das singularidades regionais e locais, bem como seus problemas, com vistas a suprir os processos que envolvem essas singularidades. A inserção dessas temáticas no currículo de formação do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais exige um rigoroso dimensionamento das perspectivas dos conteúdos temáticos e dos conceitos-chave das alternativas pedagógicas do trabalho docente na formação de crianças. “É um dimensionamento que requer o estabelecimento de âncoras teóricas (e políticas) que possibilite articular e integrar os conteúdos de natureza diversa, tais como os conteúdos sobre a natureza, a cultura e a diversidade étnica” (UFAM, 2008, p.16-17).

O OPPPC-LP-FACED/UFAM (2008, p.23), no que tange à formação docente do pedagogo na região amazônica, define como primeiro objetivo específico:

1. Estudar os processos de construção do conhecimento, orientado pelas interações e implicações nas relações do sujeito com: processos socioculturais, midiáticos, etários, familiares, escolares, enfatizando a diversidade cultural e ambiental amazônica na abordagem dos processos de formação da criança,

Embora esse objetivo específico esteja no projeto de formação do pedagogo, continua como desafio a ser superado devido à complexidade da formação na região, que demanda estratégias de ensino específicas. Os estudos de Maciel (2016, p.40) sobre os desafios da formação docente na Amazônia apontam que:

A dura via para superação dos conhecimentos especializados se faz pelos caminhos da formação omnilateral, por um tipo de educação que possa proporcionar o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, contra a mutilação do desenvolvimento unilateral, por uma educação integral, que tenha por base uma práxis transformadora e vislumbre a emancipação humana.

Nesse sentido, a formação do pedagogo deverá abarcar e possibilitar esse entrecruzamento de saberes para articulação de uma formação que permita identificá-la como a que atende às questões regionais e contém um olhar para a integralidade. Assim, a formação docente na região amazônica é de competência da universidade para atendimento das “especificidades amazônicas neste contexto” (MACIEL, 2016, p.32). A universidade precisa se especializar em estudos que promovam a formação docente nesta região.

Souza (2015) identificou nos cursos de Pedagogia certo destaque no que se refere à concepção de formação mais abrangente, embora essa ênfase não seja valorizada ou considerada pelos avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), apresentando-se como uma característica neutra. Neste sentido, em que pese a essa concepção estar diretamente atrelada à concepção da qualidade dos cursos de Pedagogia, ela não se destaca como um de seus componentes, no tocante à avaliação dos cursos, apesar de se levar em conta que nessa formação constam as ideias inovativas, a formação teórica e acadêmica, a inserção política e a parte de competência técnica.

Uma boa formação docente é aquela que apresenta o domínio do conhecimento científico-metodológico dos assuntos a serem trabalhados, além de considerar as correlações com o cotidiano dos alunos e as dimensões sociais, econômicas e políticas que circundam o processo educativo.

No PPPC-LP-FACED/UFAM (2008, p. 10), encontramos o “Perfil do Licenciado em Pedagogia” a ser desenvolvido no percurso de sua formação.

A formação do Profissional da Educação no curso de Pedagogia é definida a partir de uma sólida base teórica, científica e técnica, constituída através dos processos integrados de apropriação de constructos teórico-pedagógicos, exercício metodológico em prática pedagógica, investigação em áreas específicas do desenvolvimento curricular, dos processos de ensino, aprendizagem e gestão da Educação Infantil, Anos Iniciais [...].

Ao Pedagogo é exigido conhecer para atuar e transformar de acordo com o seu nível de consciência, pois as mudanças são concebidas e entendidas como atividade prática. No processo de formação, o aprendizado é constante, iniciando-se durante a formação e

percorrendo toda a trajetória da profissão. Entretanto, entendemos que a organização em departamentos da Faculdade de Educação dificulta a discussão e organização de uma Matriz Curricular integrada e construída coletivamente pelos pares, o que impede também a formação de uma consciência transformadora.

1.3.1 As categorias trabalho, educação, formação e profissão no PPPC-LP-FACED/UFAM

O documento que tem orientado a formação do Pedagogo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas emite concepções interligadas de trabalho, educação, formação e profissão. Ou seja, todas as mediações entre trabalho, educação, formação e profissão estão sendo alteradas em função das mudanças no contexto de uma sociedade capitalista, não sendo possível vê-las de modo separado, mas num grande mosaico em que cada elemento desse contexto se manifesta ao mínimo de estímulo e ação.

Para Marx (1989), o trabalho é uma forma de o homem prover a sua existência material. Se, pelo trabalho, a sociedade se desenvolve, o meio dessa ação traz a evolução tecnológica como resultado do conhecimento que é mediado pela educação. Nesse sentido, o documento de reformulação do curso de Pedagogia salienta que a formação deve compreender as relações educativas que ocorrem na sociedade. Essas relações envolvem as dimensões individuais e coletivas, considerando a realidade como elemento de formação e o mundo do trabalho, intrinsecamente situado como espaço educativo e formativo, pois a concepção do PPPC-LP-FACED/UFAM (2008) de trabalho, educação, formação e profissão está solidificando as dimensões da formação do Pedagogo.

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. As várias dimensões têm como objetivo o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social e cultural segundo múltiplas dimensões de conhecimento: o ético, o político, o artístico, o técnico, o afetivo, dentre outros. Nesta dimensão, esta formação deve compreender as relações educativas que ocorrem no cerne da sociedade através dos sistemas de ensino, da escola, da sala de aula e de outros espaços educacionais (escolares e não-escolares), que além do contexto deve envolver simultaneamente dimensões individuais e coletivas num espaço que é social. A atual fase de desenvolvimento do capitalismo é marcada por mudanças que intensificam a internacionalização da economia (globalização financeira do capital), ao mesmo tempo em que promove a introdução de inovações tecnológicas e organizacionais de grande porte no denominado “mundo do trabalho”. Dentre as inovações trazidas pelos novos modos de produção, a situação relativa a empregabilidade dos trabalhadores ganha destaque. O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia/UFAM dedica-se, entre outras questões, a estudos e pesquisas

sobre as mutações em curso nos mundos do trabalho, sobretudo a intensificação do ritmo das inovações tecnológicas de base microeletrônica. A sociedade de modo geral e os (as) trabalhadores (as), em particular, assistem a intenso debate a respeito dos impactos das novas tecnologias e de outras formas de organização dos processos produtivos que se denominam, historicamente, de trabalho. Tal debate é movido por um conjunto de preocupações, dentre as quais se destacam as relacionadas às condições de trabalho, de emprego e de salário, bem como a empregabilidade daqueles (as) que passam pelo desemprego. A difusão de novos modelos produtivos tem implicado em outras modalidades de organização da produção e do trabalho, em outra lógica de utilização da força de trabalho, impulsionando a formação e a (re) profissionalização da mão de obra provocando uma reformulação no conceito tradicional de formação profissional (HIRATA, 1997). Segundo Tanguy (1989), este processo redefine as relações entre a educação e o trabalho (UFAM, 2008, p.6-7).

Na sociedade, existem mecanismos que acionam constantes mudanças. Lipovetsky (2011) assevera, embasada nos conceitos da teoria marxista e de Engels, que o trabalho é uma atividade essencialmente humana e que com os produtos ofertados pela natureza o homem age e transforma-os de forma consciente, pois ele também é parte intrínseca dessa mesma natureza, destacando-se pelo seu trabalho e se diferenciando dos seres ditos irracionais.

O trabalho é realizado tão somente pelo homem e permite a ele sua própria transformação e evolução quando se configura como trabalho livre, cujo fulcro é a sua força de trabalho. Evoluindo, o homem, em sua relação com a natureza e com os seus iguais, passa a modificar essa natureza e a si próprio. Por meio da inter-relação com os demais, expande os seus grupamentos humanos e aperfeiçoa o entendimento desse mundo físico e material em que habita desde os tempos primitivos.

As mudanças ocorridas no desenvolvimento do capitalismo provocam a globalização financeira do capital e simultaneamente inserem inovações de tecnologias no que se refere ao trabalho. De acordo com o PPPC-LP-FACED/UFAM (2008) de Pedagogia da UFAM, este curso engloba pontos cruciais como estudos e pesquisas sobre as modificações que ocorrem no campo do trabalho.

Nessa esteira, a sociedade como um todo assiste e participa dos debates que tratam das novas tecnologias e da organização dos processos de produção, ou seja, tudo o que se relaciona ao trabalho, em razão das preocupações relativas às condições de trabalho, aos salários, empregabilidade e situações vivenciadas pelos desempregados.

O PPPC-LP-FACED/UFAM (2008, p.7) faz referência à formação pessoal e de mercado e reforça que, com o advento de novos modelos para a produção, surgem também outros tipos organizacionais de produção e do trabalho, exigindo um novo olhar para a

formação e profissionalização desta mão de obra, o que, conseqüentemente, implica uma alteração na formação do profissional, “provocando uma reformulação no conceito tradicional de formação profissional” (HIRATA, 1997). Segundo Tanguy (1989), este processo redefine as relações entre a educação e trabalho. Neste sentido, o mundo do trabalho sofre uma reestruturação devido ao desenvolvimento do capitalismo e às modificações das relações de trabalho, o que faz com que a educação passe a ser regulada pelo capital.

Com a acumulação do capital, o investimento em tecnologias mais novas como a microeletrônica e outras concepções de trabalho não tardou em surgir, trazendo em seu bojo um determinado ganho de produtividade quando da substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto. Com isso, aportam novas estratégias administrativas que têm por base a gestão da força de trabalho, flexibilização de produtos e processos e de trabalho. É nesse contexto que aportam as terceirizações com fornecedores variados, subcontratações, com o objetivo de minimizar os custos de produção, inclusive agregando funções com o mesmo objetivo.

A intenção é fazer com que ocorra um consentimento e adesão dos trabalhadores, sempre com vista a fortalecer o capital (LIPOVETSKY, 2011). Para Stenhouse (1985; 1987), quando o docente tem a capacidade de refletir sobre suas atividades, este passa a ser um investigador, abrindo mão das teorias externas comuns ao especialista, pois assume teorias próprias que lhe permitem transitar entre situações diversas e atinar com soluções eficazes. Nesse momento, o docente se reconstrói em si a partir de suas reflexões e conhecimentos adquiridos em suas práxis.

Para Nóvoa (1991, p. 13), “o trabalho docente diferencia-se como conjunto de práticas, tornando-se assunto de especialistas, que são chamados a consagrar-lhe mais tempo e energia”. É com esse sentido que o trabalho do professor compreende as próprias experiências pedagógicas e de algum modo ignora as assertivas e políticas do MEC.

Partindo dessas premissas, no PPPC-LP-FACED/UFAM (2008), o conhecimento que forma o licenciado em Pedagogia tem a pretensão de tornar este profissional apto para o mercado de trabalho. Observamos que o processo de trabalho envolto a essa categoria se amalgama na necessidade de extensão temporal formativa. Entendemos que o ato de conhecer submete o homem à tarefa de transformar a natureza e a si próprio. Este fator liga-se à função do trabalho como parte integrante da vida do homem e o leva à realização, bem como à educação e à formação, processos que transformam simultaneamente as formas circunstanciais do tempo e do homem.

Nesse sentido, para Marx (1989), o homem tem a ideia como resultado da extensão de

sua vida prática, que lhe outorga o grau de consciência e lhe permite criar uma realidade além daquela que lhe é dada. Os homens, por sua natureza, criam as suas condições de vida e nelas se inserem. Com isso, demonstram a capacidade de transformar a realidade e tomam consciência a partir do que realizam. Assim, uma atividade realizada pode ser conservadora ou transformadora ao se revestir de apologias ou críticas à realidade. Aí reside a importância da formação, cujo papel transformador da realidade alcança o nível de consciência do homem.

Epistemologicamente, as categorias trabalho, educação, formação e profissão se articulam e são processos determinantes para a formação da consciência no plano da atividade crítico-prática da ação intervencionista do Pedagogo, o que lhe possibilita trabalhar no plano de sua própria formação.

1.3.2 O dito e o feito idealizado pelas diretrizes Curriculares Nacionais CNE/PC nº 1, de 15/05/2006

Estudiosos da área de formação de professores como Fávero (2005), Gadotti e Pino (1979), Franco e Balletta (1979), Freitas (2002), Brzezinski (1999) e Silva (2011) concentram suas preocupações na formação do pedagogo, atentando para as muitas críticas acerca das propostas de reformulação do curso de Pedagogia, visto que nesta área de tensão e complexidade da identidade desse profissional, temos percebido que se aglutinaram diferentes propostas de formação no âmbito das reformas, dadas as diversas concepções da especificidade do profissional formado.

Em decorrência dessas incertezas, muitas foram as tentativas de propor e implementar alterações no curso de Pedagogia. Essas tentativas existem desde sua criação na década de 1930 até os dias atuais, sendo a conformação das políticas de formação dos profissionais da educação em nosso país entendida como o resultado do embate entre duas forças: o poder instituído e o Movimento dos Educadores.

O Poder Instituído baseia-se em conceitos como capacitação em serviço, treinamento dos professores e formação de especialistas voltados para a necessidade do mercado de trabalho, com o objetivo de aumentar a produtividade. Ele é representado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

Os Movimentos dos Educadores se apoia nos conceitos de escola como instituição social, isto é, lugar de produção de conhecimentos historicamente construídos em sua relação com a sociedade. Seu papel social é entendido como um ato político, sendo o educador um agente transformador da realidade. Tais movimentos são representados por organizações de

grupos de educadores em torno das políticas de formação.

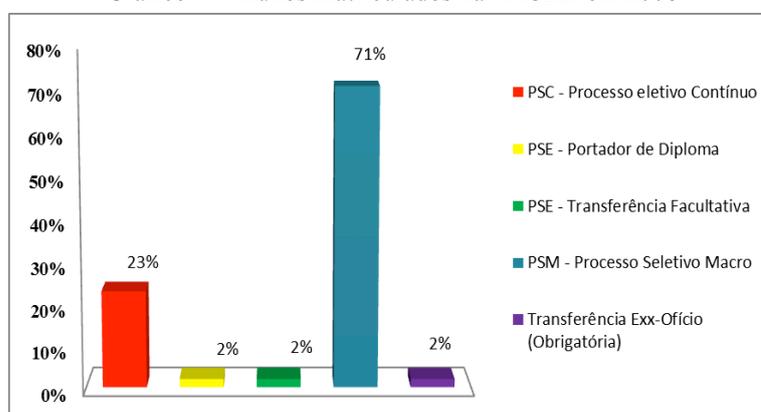
Essas instâncias representativas passam por três momentos organizacionais com características diferenciadas: Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (1980 a 1983), Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe - 1983 a 1990) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope - 1990 até os dias atuais)¹².

O desafio que a universidade hoje tem que enfrentar diz respeito às múltiplas formas de expectativas/questionamentos em relação ao papel a desempenhar e ao que deve ensinar. Percebemos que não é mais possível falar em universidade no singular.

Os mundos da produção e da educação estão bastante entrelaçados e as instituições universitárias, de modo geral, públicas ou privadas, vivem confrontos e disputas nas diversas áreas de conhecimento.

Hoje temos a expressiva e problemática ampliação do ensino superior. Isto se reflete na ampliação do número de ingressos no curso de Pedagogia. A esse respeito, os gráficos nº 1 e nº 2 indicam com clareza esta situação.

Gráfico 1 - Alunos matriculados na FACED em 2008

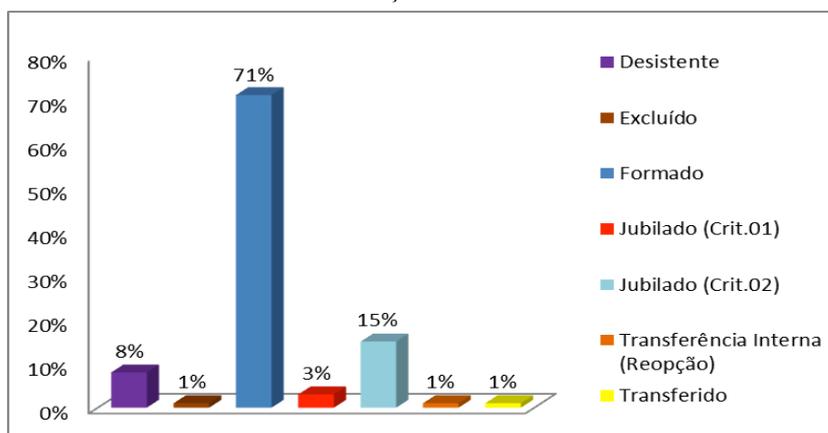


Fonte: PROEG.

Observamos no gráfico1 que 71% dos matriculados no Curso de Pedagogia no ano de 2008 adentraram na Universidade via Processo Seletivo Macro (PSM), processo de entrada na universidade pública anterior ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); 23% ingressaram pelo Processo Seletivo Contínuo (PSC) e os demais através do Processo Seletivo Extra-Macro ou Transferência (PSEM).

¹² Diferenciação apontada por Coutinho (2002).

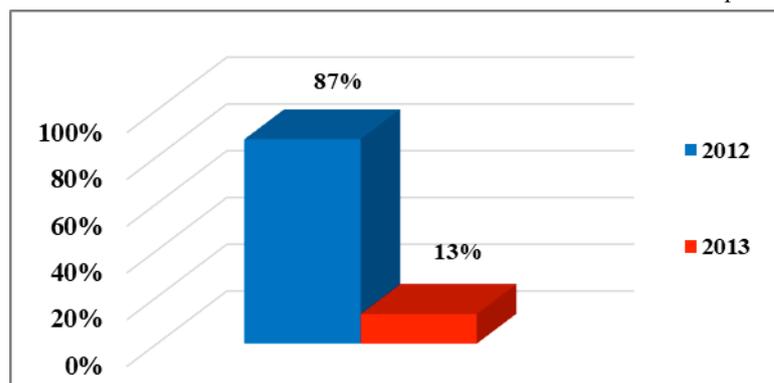
Gráfico 2 - Percentual da situação dos Matriculados no ano de 2008



Fonte: PROEG.

O gráfico 2 nos permite observar que 71% dos Matriculados em Pedagogia no ano de 2008 obtiveram a graduação; 16% foram jubilados pelo critério 02; 2,8% desistiram do curso; 3% foram jubilados pelo Critério I¹³ e os restantes (3%) foram excluídos, transferidos internamente ou transferidos externamente.

Gráfico 3 - Percentual dos Formados entre os Matriculados de 2008 por ano

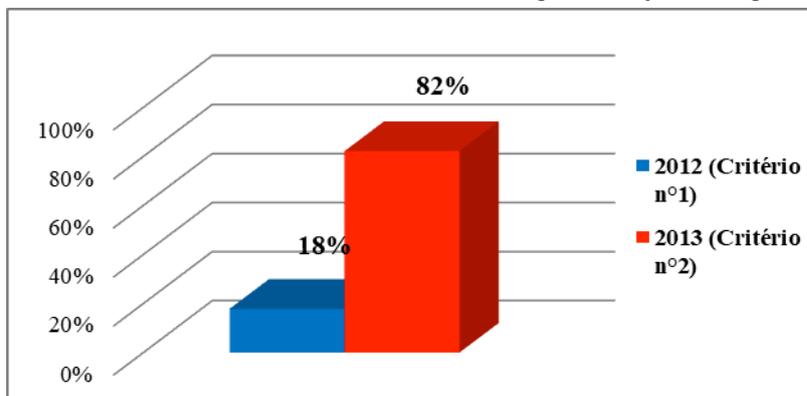


Fonte: PROEG.

¹³ Critério de jubilação I: **No CAPÍTULO V** do Regimento Geral, que trata da Matrícula e Transferência, Art. 75 - O Aluno perderá o vínculo acadêmico com o curso em dois casos: **I** - caso não efetive matrícula por mais de 04 (quatro) semestres consecutivos ou não; em virtude da ultrapassagem do tempo máximo para integralização do curso, especificado no projeto pedagógico. No Art. 1º - O presente Regimento Geral disciplina os aspectos de organização e funcionamento comuns aos vários órgãos e serviços da Universidade Federal do Amazonas, cujo Estatuto completa. Parágrafo único - As normas deste Regimento serão complementadas pelos regimentos da Reitoria, das Unidades Acadêmicas e de outros órgãos, no que devam compreender de específico. Fonte: Resolução CONSEPE nº 030, de 29 de Outubro de 2015 e Regimento Geral da UFAM, Página 26, disponíveis em <http://www.proeg.ufam.edu.br/legislacao-e-normas/42-jubilamento>.

O gráfico 3 demonstra que 87% dos Matriculados em Pedagogia no ano de 2008 se formaram em 2012, após 4 anos de curso. Os 13% restantes concluíram o curso com 1 ano a mais em relação ao prazo inicial de 4 anos.

Gráfico 4 - Percentual dos Matriculados em 2008 que foram jubilados por ano



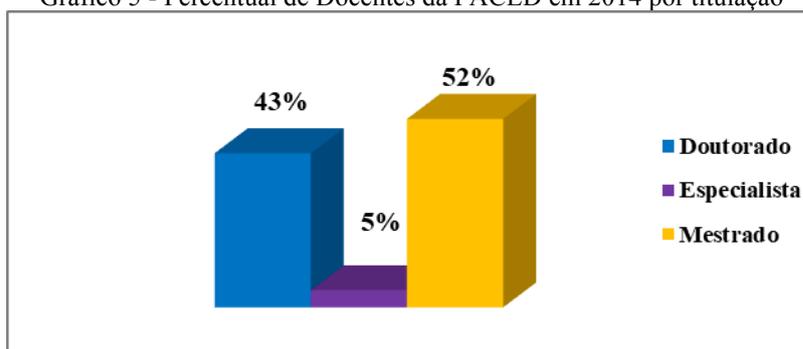
Fonte: PROEG.

Registramos no gráfico 4 que 82% dos alunos matriculados em Pedagogia no ano de 2008 foram jubilados pelo Critério I em 2012, após o prazo de finalização da graduação, que são de 4 anos. Os 18% restantes foram jubilados em 2013 pelo Critério II¹⁴, um ano a mais em relação ao prazo inicial de finalização de curso.

O quadro docente do Curso de Pedagogia apresenta um quantitativo significativo de doutores, o que pode ser fator de relevância para o curso em questão. Por um lado, a qualificação em nível de doutorado é um aspecto que evidencia outras exigências a estes docentes, que dividem suas cargas de trabalho entre ensino, pesquisa e extensão. Por outro, eles assumem também atividades administrativas e, para atingir o nível de produção exigida como excelente, dobram suas horas de trabalho, o que leva à fragilização da atuação docente.

¹⁴ Critério de jubilação II: No **CAPÍTULO V** do Regimento Geral, que trata da Matrícula e Transferência, Art. 75 - O Aluno perderá o vínculo acadêmico com o curso em dois casos: **II** por exclusão em virtude de sanção disciplinar. Parágrafo único - O limite máximo para o trancamento de matrícula será de 02 (dois) semestres. No Art. 1º - O presente Regimento Geral disciplina os aspectos de organização e funcionamento comuns aos vários órgãos e serviços da Universidade Federal do Amazonas, cujo Estatuto completa. Parágrafo único – As normas deste Regimento serão complementadas pelos regimentos da Reitoria, das Unidades Acadêmicas e de outros órgãos, no que devam compreender de específico. Fonte: Resolução CONSEPE nº 030, de 29 de Outubro de 2015 e Regimento Geral da UFAM, Página 26. Disponível em: <http://www.proeg.ufam.edu.br/legislacao-e-normas/42-jubilamento> (**grifo nosso**).

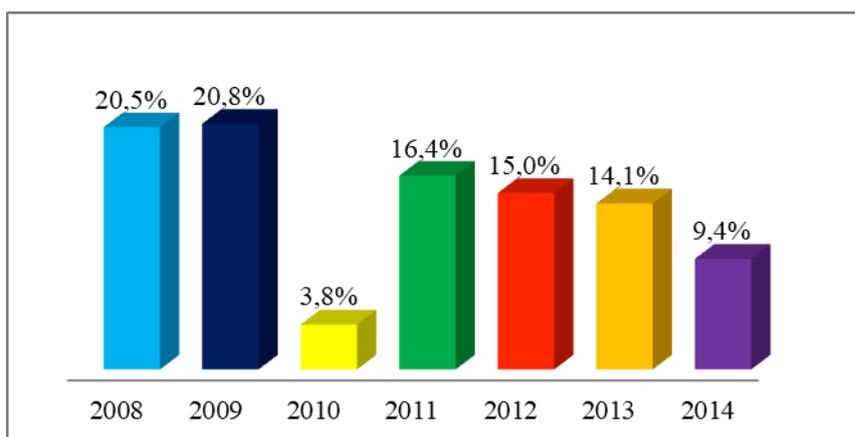
Gráfico 5 - Percentual de Docentes da FACED em 2014 por titulação



Fonte: FACED/UFAM.

Observamos no gráfico 5 que 52% dos docentes possuem Mestrado, 43% são doutores e os demais são especialistas (5%). Esta situação favorece o curso de Pedagogia na instância da qualidade social da formação, atendendo a um critério importante no processo de avaliação do curso.

Gráfico 6 - Percentual de Formados em Pedagogia a partir do ano de 2008 até 2014



Fonte: PROEG.

Inferimos a partir do gráfico 6 que somente nos anos de 2008 e 2009, primeiros anos da análise, graduaram mais de 41% bacharéis em Pedagogia dos últimos 7 anos. De 2011 a 2014, 54,9% concluíram a graduação. No ano de 2010, encontramos menor número de formados (3,8%). Este fato nos intrigou. Há uma alusão à docência (SOUZA, 2015) que nos leva a analisar o processo de valorização do magistério ancorado no tripé salário, formação e carreira. Com baixos salários, com a formação pragmática e produtivista, sem a perspectiva de que a formação dará possibilidade de galgar outros níveis, a profissão de professor deixa de ser atrativa.

Esse é o contexto em que o curso de Pedagogia se insere, tendo como finalidade maior a docência. O curso de Pedagogia tem formado numa perspectiva de atender aos estudantes para atuarem em espaços diversificados, embora venha reorganizando o currículo em função

de rearticular-se a cada transição da história da educação no Brasil. O curso tem sido alvo de análise pelo movimento dos educadores em todo o território nacional, atraído pelo sentimento de renovação da educação pública.

Assim, extraímos do referido documento que a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas objetiva formar atendendo as orientações das DCNs e apresenta claramente o princípio estruturante de formação do pedagogo:

[...] a docência é definida como o princípio estruturante da formação do Pedagogo, devendo ser entendida a partir das estruturas da formação do Pedagogo, das estruturas teóricas e metodológicas que compreendem a organização, o desenvolvimento e a gestão de processos de ensino e de aprendizagem, em ambiente escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação (UFAM, 2008, p.10).

O estudo com base na análise das políticas de formação do pedagogo examina como vêm sendo tratados educação e trabalho nas legislações específicas da formação desse profissional, amparadas pelas DCN-LP de 2006. Reflete sobre as consequências dessa formação no mundo do trabalho, especialmente na maneira contraditória que existe em tal modelo de formação, advinda do projeto desenvolvimentista que visa formar o docente de acordo com a concepção produtivista, que se centra na competitividade, que fragmenta e esvazia o trabalho docente, o que pode indicar crise no campo teórico.

Tal análise enseja mediar concepções tradicionais fundadas nas visões estruturais e reprodutivistas da educação, pois a escola passa a ser uma instituição que serve aos interesses da hegemonia de classe, à medida que o Estado se alia aos ideários da classe dominante. Sendo assim, a escola se apresenta como um lugar de conflitos e contradições que poderá sinalizar caminhos para a construção de um percurso teórico-metodológico capaz de nutrir a formação e o profissional para o enfrentamento da realidade.

Para Leher (2004), o ensino superior representa proposta de atendimento aos interesses da reestruturação do novo capital. Os governos desenvolveram suas agendas com o Banco Mundial (BM), contemplando a existência de dois tipos de cursos, os genéricos e os de natureza profissionalizante, a fim de expandir para atender grupos excluídos do ensino superior. Há um entendimento, no plano dos autores estudados¹⁵, sobre a necessária análise dessas propostas de reformas, que demarcam, no contexto educacional, a dualidade no Ensino Superior.

No âmbito dessas políticas, destacamos o que ora é apontado como uma das dificuldades e que move a investigação, qual seja: a elaboração das políticas públicas feita pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) para o curso de Pedagogia. Outra questão: Quais as garantias trazidas pelas novas políticas no que se refere à formação do pedagogo frente a tantos desafios? Também concordamos com o que indica Leher (2004) a respeito do que representam as estratégias dessas políticas destinadas ao ensino superior, ou seja, elas seriam mais um reforço que vem da lógica capitalista, em que o lugar do conhecimento é marcado pelo trabalho produtivista.

A reorientação curricular expressa nas Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia evidencia um desafio em articular as atuais políticas públicas de formação do pedagogo com o mundo do trabalho. Somam-se a esse fato a precarização das condições de trabalho e a desvalorização dos profissionais da educação, pois as políticas públicas educacionais são essencialmente um processo de luta ideológica, que, nos tempos atuais, desgastou-se a partir dos “ajustes” do governo FHC, além das políticas neoliberais regidas pelo Banco Mundial. Desta forma, a problemática gira em torno da investigação dos documentos legais que fazem parte da reestruturação do curso de Pedagogia e procura analisar e compreender qual será a formação do pedagogo para o mundo contemporâneo. Além disso, procura compreender que tipo de formação consubstanciará a *práxis* desse profissional da educação.

Sabemos que a formação do pedagogo, a partir das políticas de reformulação do curso de Pedagogia traçadas pelo MEC, não leva esse profissional a produzir conhecimento para intervir na formação de cunho emancipatório, o que nos faz admitir que na política educacional [...] “passa-se, portanto, a demandar uma educação de novo tipo, estando em curso a construção de uma nova pedagogia e, portanto, de outro perfil de professor [...]”(KUENZER, 1999, p.170). Esta reforma curricular tem fortalecido a concepção de um pedagogo/professor pragmático e tecnicista. Os estudos de Leher (2004) revelam que a

¹⁵ Leher (2004); Gentili (1995, 1992); Panizzi (2004); Peroni e Bazzo (1987, 2006).

estratégia política do MEC é mais um reforço que vem da lógica capitalista para transformar conhecimento plasmado no trabalho em mais-valia, incorporando a lógica tecnicista de um professor tarefeiro e alienado, que não reflete sobre a sua *práxis*.

As complexidades da formação e atuação desse profissional envolvem, conseqüentemente, espaço de luta de classe que, se permeado pelo engajamento da categoria, pode fortalecer processos democráticos a fim de que se supere a visão de uma formação hegemônica, que atende aos objetivos do projeto burguês.

Tais complexidades foram sempre uma questão presente em todos os tempos e, hoje, emergem com maior fluidez nas concepções tradicionais de cunho estrutural e reprodutivista contidas nos modelos de formação. Elucidar qual é o sentido de profissão no bojo da política neoliberal e capturar o interesse das reformas educacionais conciliadas com determinações regulatórias advindas do sistema capitalista têm sido o esforço de quem acredita ser a educação um instrumento de consciência, que provoca no homem a noção do seu próprio existir no mundo, e de quem concebe a educação como um processo de formação intrinsecamente relacionado ao trabalho.

O esforço para compreender e pormenorizar as alterações mais importantes ocorridas na profissão do pedagogo nos tempos atuais enseja considerar as contradições inscritas na trajetória de formação desse profissional. O sistema de sociedade capitalista sempre visará ao lucro, acumulará o capital nas mãos de uma minoria da classe dominante e, com isso, aumentará a força de trabalho, acirrando de modo incisivo “[...] a luta entre o capital e o trabalho” (MARX, 1989, p.11).

Tal lógica capitalista tem fundamentado toda a reforma do ensino superior e agravado a formação do pedagogo, cujo papel é atender a Resolução CNE/CEP nº1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e que alterou a profissão do pedagogo quanto aos processos da sua formação inicial. A reformulação do currículo foca a formação do pedagogo na aquisição de competências gerais/habilidades/atitudes/valores.

O documento possui um excelente referencial teórico, o que de fato comprova o desejo da Faculdade de Educação de desenvolver uma política de formação sólida que possibilite a este profissional atuar com uma sólida base teórica, científica e técnica através das práticas pedagógicas. Contudo, observamos, na investigação de sala de aula, limites no campo teórico-prático e percebemos, na análise documental do projeto do curso, que a base técnica e pragmática tem se efetivado no processo de formação do pedagogo em detrimento da formação humanista.

Todo esse esforço em elaborar uma política de formação leva-nos a entender que, em se tratando de educação, estamos lidando com outra natureza de ação, aquela oposta à ação tecnicista e pragmática, que impede a apreensão das objetivações da realidade tal como ela é ou se apresenta nas esferas de ação que realizam a mediação das relações sociais. Mesmo com o documento muito bem elaborado no papel, percebemos a fragilidade posta nos limites de sua efetivação no campo da atuação.

Tais implicações de natureza pragmática têm contribuído para escamotear o processo de conscientização e levar o trabalhador ao processo de alienação, pois “[...] as relações sociais capitalistas é que transformam aquilo que seria humanização em seu oposto, ou seja, em alienação [...]” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.24). A consciência é a própria existência objetivada pela capacidade humana de estabelecer relações com as coisas e as pessoas, ou seja, com o mundo material.

Disto decorre que o processo de consciência e capacidade não pode ser conciliado com os processos da conformação que leva o trabalhador à “autoalienação” do seu próprio trabalho, conforme salienta Mészáros (2013), mas, sobretudo, deve conceber a educação como um processo de consciência e transformação a serviço da compreensão da realidade, e não como um produto do trabalho humano, agregado à desvalorização do profissional, trabalhador da educação, que, de acordo com a lógica do mercado, está preparado para modelar massas.

Trabalho e formação devem configurar-se simultaneamente em sistemas normativos de uma sociedade, portanto, sua natureza envolve processos contraditórios por configurarem-se, dialeticamente, no bojo das dinâmicas sociais que se revela na luta de classe, contrastando com o resultado da socialização capitalista, que não fica nas mãos dos trabalhadores, mas se concentra, sobremaneira, nas mãos da burguesia, pois “[...] a socialização proletária tem o seu ponto de partida nos interesses comuns dos trabalhadores antagônicos aos do capital” (FERNANDES, 1991, p.36). Ou seja, a educação da classe popular trabalhadora depreende esforços à contramão da sociedade capitalista, que não se preocupa com os processos e sim com os resultados.

Assim, ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Educação e trabalharmos com os docentes da FACED, comprovamos que há contradições no fazer pedagógico e na proposta de formação e que o trabalho é precarizado e precariza a formação, visto que não há articulação entre os diferentes Eixos Estruturantes do Curso.

O curso de Pedagogia da FACED/UFAM vem há nove anos desenvolvendo uma matriz curricular definida no Projeto do Curso por eixos estruturantes, mas na realidade os

docentes afirmam que isto não ocorre na sala de aula, embora esteja definido no documento. Através da aplicação de entrevista, extraímos da pergunta dez (10)¹⁶ o posicionamento docente acerca dos eixos.

Para DNDE1, *“essa organização metodológica apresenta-se precariamente desenvolvida em função da não existência de um trabalho em equipe, no planejamento e execução do trabalho docente”*. Ele enfatizou que tal organização fica reduzida à transmissão de informações, nem sempre transformada em conhecimento, e que o Projeto do curso fica um pouco distante das finalidades da Educação Superior (conforme estabelecidas no Artigo 43 da LDB), das quais advém a orientação fundamental para organizar o currículo, aliá-lo à formação inicial do Pedagogo e deixá-lo em consonância com as competências indicadas pelas DCNs. Ele também declara que *“os eixos estruturantes ainda se dão com pouca articulação dos conteúdos disciplinares entre si e a ausência do trabalho coletivo percola a proposta que prevê, no mesmo eixo, organização com disciplinas de departamentos diferentes, sem a consequente articulação entre professores lotados nesses departamentos, cujo trabalho se processa de forma isolada.”*

Segundo DCCP2/DNDE2, *o curso é disciplinar [...], não ocorre nem pluri, nem a prática da interdisciplinaridade, evidentemente por lacunas de diálogo entre a pesquisa, ensino e extensão*. Ele assevera que a *“formação é para a docência e não para pesquisador. O professor é um mero transmissor de informações/saberes e algumas habilidades que se fossilizam como o processo de evolução da pesquisa científica.”* Fez também questionamentos sobre a evasão de alunos do curso, informando que corresponde a 68% de evadidos. E sobre qual a concepção de avaliação e de planejamento que o curso tem, declarou: *Não temos uma identidade de planejamento e nem do que fazer e de como fazer.*

DNDE6 refere-se ao currículo como disciplinar e declara que *“nem os professores conhecem o currículo, nem sabem o que é eixo estrutural. O que é eixo estrutural? Ora, se tem um eixo estruturante, as disciplinas daquele eixo estruturante devem convergir para alcançar aquele objetivo traçado lá, mas para isso precisa um professor dialogar com o outro, não é fazer uma assembleia, não é nada disso aí.”* Afirma que, formalmente, não existe trabalho organizado, sistematizado, que produza encontros entre os professores. Atribui importância ao trabalho sistematizado no tempo hábil e afirma que o tempo é sempre reduzido, pois os professores têm muitos afazeres na universidade e em suas vidas pessoais, o

¹⁶ 10: No tocante à organização metodológica das disciplinas, como estas se configuram na prática para atender a concepção por eixos estruturantes? Como isto ocorre? Ou se não ocorre plenamente, a que se deve esse fenômeno? Por quê?

que afeta a qualidade do trabalho a ser desenvolvido.

Sobre a articulação entre os conteúdos das diversas disciplinas e os eixos estruturantes do currículo, DRC2 afirma que *“não basta ter na proposta escrita”. É preciso que se traduza num planejamento coletivo dentro de cada departamento e entre os departamentos, o que não vem ocorrendo.* Assevera, portanto, que, à exceção de algumas iniciativas de professores ou pequenos grupos do mesmo departamento, *“essa é uma situação que do ponto de vista conceitual está muito bem colocada no currículo da pedagogia da UFAM, mas que não tem se configurado na prática efetivamente”.*

Para DRC3, o currículo pressupõe planejamento coletivo e a articulação entre as diferentes atividades de ensino, pesquisa e extensão. Também asseverou que *ao longo dos anos foram feitas experiências e ensaios nesse intuito por parte de departamentos, direção, grupos etc., mas a fragmentação e desarticulação continuam sendo o grande desafio para o currículo que aí está e para os que estão por vir.*

DRC4/DNDE3 assim se posicionou sobre a organização metodológica na concepção dos eixos estruturantes: *“a ideia é que a gente tivesse a figura de um coordenador, não institucional, mas de uma pessoa que coordenasse cada eixo pra que pudesse ser feito um trabalho de planejamento coletivo das disciplinas, inclusive metodológica, incluindo a ida às escolas, a pesquisa, e a extensão.”*

Segundo DRC4/DNDE3 a ideia do eixo estruturante era de fazer tanto uma organização horizontal, dentro do eixo, quanto vertical, verificando a compatibilidade entre as diferentes disciplinas, entre os diferentes eixos para uma formação mais integrada do pedagogo. Declarou que o que impediu que realmente se estruturasse foi que depois da reformulação de 2008, *“a figura desse coordenador nunca foi nem institucionalizada nem criada da maneira como a gente havia pensado. Não existiu uma coordenação e também não existiu uma iniciativa de planejamento coletivo, inclusive dentro dos eixos.”* Relatou que na experiência do grupo da Educação Infantil, geralmente, no quarto e no sexto período, fizeram algumas experiências de integração, mas não no eixo de integração das disciplinas do período, trabalhos conjuntos. Assegurou que foram experiências interessantes: *“o que a gente percebeu na avaliação dessas experiências é que por falta de um planejamento efetivamente coletivo, por falta de um estudo comum, de um domínio dos mesmos conceitos, das mesmas abordagens teórico-conceituais, a gente acaba tendo certa dificuldade para que outros professores sigam. A gente segue assim, externamente a gente acaba fazendo os mesmos trabalhos, mas quando a gente assiste as diferentes turmas na apresentação dos trabalhos dá para perceber que não existe uma concepção comum entre os professores para fazerem esse*

trabalho.” Por diversas vezes, declarou que essa é uma dificuldade imposta, inclusive pela falta de planejamento que existe na FACED. Na última avaliação que fizeram, apontou o efeito que haveria se os professores integrassem os grupos de pesquisa, porque isso também facilitaria a integração entre os eixos. Também declarou que é muito difícil isso acontecer, por conta, inclusive, das concepções teóricas diferenciadas que existem entre os docentes. Afirmou então que *“embora a gente tenha um Projeto Político Pedagógico comum, não comungamos entre nós da mesma concepção teórica”*.

Observou que quando se trata de professores que fazem parte do mesmo grupo de pesquisa, conseguem fazer um trabalho bem interessante, ainda que seja uma iniciativa pessoal e não uma iniciativa institucional, nem da própria faculdade. Sobre as disciplinas da Educação Infantil, informou que tem procurado levar os alunos sempre aos CMEIs; e com as professoras que compartilham da mesma concepção, tem tentado fazer uma integração não apenas dentro do período, mas entre os períodos.

As declarações de DRC5 ressaltaram que *“a forma mais didática pra considerar o eixo ocorre quando elegemos disciplinas realmente que sejam consideradas como eixo estruturante, porque essas disciplinas não são eixos estruturantes e nem estão colocadas numa organização metodológica.”* Confessou que não vê a organização metodológica das disciplinas como eixo e que o currículo, por ser uma seleção de cultura, dispõe daqueles conteúdos que são determinados pela classe dominante. Então, enquanto a escola não tiver liberdade para organizar o seu currículo, nós não vamos conseguir essa articulação entre os eixos estruturantes e a organização metodológica. Afirmou que *“existe outro fator que impede essa organização metodológica por eixo estruturante: a própria organização do horário, a questão das disciplinas, da carga horária e outro fator que vai desaguar na falta de planejamento, também importante para alcançar esse objetivo”*.

DRC6/DNDE4 afirmou que os eixos estão claros, mas crê que *“a articulação destes precisa ser melhorada, pensada e planejada para melhor serem praticados para essa formação ter mais êxito e maior possibilidade de conhecimento”*. Enfatizou que esse é um problema que fragiliza o que está posto no Projeto Político Pedagógico do curso: *“Sabemos que o currículo de 2008 já completou 10 anos, mas há muitos que o desconhecem. Não sabem o que é eixo. Aqui vem a importância do NDE como articulador entre os professores. O NDE precisa se debruçar mais sobre a possibilidade de estudos e planejamento junto aos professores.”* Acredita ser necessário que os professores da Faculdade de Educação se articulem, façam um planejamento consistente e coerente, além de sentarem para dialogar sobre a possibilidade de fazer os eixos funcionarem: *“Precisamos nos engajar, porque esse*

currículo não foi construído e elaborado por um professor, foi por muitos, em um determinado momento seguindo as Diretrizes Nacionais, pois somos muitos e competentíssimos”.

Enfaticamente, DRC7/DNDE5 afirmou que *“o desenho curricular dos semestres tem um encaminhamento bastante curioso. Eu não acho que ele tem um encaminhamento que vai pelos eixos. Esses eixos não estão bem claros, mas estão estruturados dentro da semestralidade. O professor vai trabalhando elementos de fundamentos que vai do ensino das metodologias dos anos iniciais, da educação infantil com as práticas pedagógicas até chegar a parte dos princípios da pesquisa, da gestão”.* Completou ainda afirmando que o problema desse percurso está na necessidade de ser agenciado, pois *“não é um dispositivo automático”.* No currículo, são as disciplinas que estão ligadas. Cada semestre, o departamento abre no computador, cria a disciplina e lança. Isso é dispositivo automático. As disciplinas por semestres e os eixos estruturantes só acontecem à medida que há um planejamento, uma proposição, ou seja, um agenciamento para que ocorra. Declarou que discutiram sobre o currículo uma única vez desde que teve a reformulação, há mais ou menos uns quatro anos, na gestão anterior a esta. Na proposta curricular, os eixos estão colocados como algo fixo e que têm automatismo. Esses eixos são a base do planejamento.

DRC7/DNDE5 fez uma série de interpelações sobre o currículo por eixos e, em meios aos questionamentos, inseria suas considerações: *Como é que vai ocorrer nos semestres? Porque a integração em eixos requer uma organização pragmática, planejamento mesmo. Vai ter avaliação? Vai ter um encontro sobre quais temas? Vão ter seminários? Vão ter oficinas? Vai ter iniciativa? A pesquisa vai ter em que momento? Em que momento a gente vai discutir coletivamente a educação infantil? Isso não ocorre. Esses são eixos estruturantes que estão lá, mas são eixos que estão fixos; eles não foram trabalhados [...].* Confessou que de 2008 para cá ocorreram duas reuniões de currículo das quais participou: *“uma foi uma reunião rápida e uma foi uma provocada com documento pelo NDE. Pedimos uma proposição para o auditório, na penúltima greve, mas não avançou aquela discussão. Foi uma discussão empacada porque no entendimento é muito burocrático mesmo.”* Relatou que o currículo ficou pronto, e as disciplinas foram estabelecidas por semestre, declarando que cada departamento, cada professor, se alocou e seguiu a força administrativa. A integração, os princípios integradores só irão funcionar se tiver o planejamento e o agenciamento, a criação de cronogramas e de ações orgânicas para estabelecê-lo, porque o currículo não é algo automático. Concluiu observando que *“o currículo tem um desenho interessante no nosso curso, talvez ele precise ser ajustado novamente. Ele não foi avaliado. Não houve avaliação*

desse currículo. A avaliação primeira que teve foi a que o NDE fez e que não foi uma avaliação do currículo em si, foi uma avaliação de condições que estão implicadas no currículo, mas não foi do currículo.”

As declarações de DRC8 foram breves. Ele afirmou que *“não tem ocorrido uma organização suficiente em que o estudante perceba o início, o meio e o fim do curso”*.

DRC9 admitiu que sempre foi um sonho fazer essa integração entre áreas. Destacou que os conteúdos muitas vezes não são articulados e que não é a dificuldade de se encontrar, mas saber como vem se concretizando. Observou também que a falta de laboratórios seria um núcleo propulsor dessa articulação e que há a necessidade de reuniões permanentes do NDE com esses professores para favorecer essa integração. *“O NDE até hoje não vem atuando como deveria, não é o colegiado, é o núcleo estruturante da faculdade, o próprio nome está dizendo, núcleo estruturante e ele ainda não se mostrou nesse fim. Nesses últimos seis anos, o NDE deixou de cumprir ou foi ausente tanto em ajustes da proposta e a sua aplicação no processo ensino aprendizagem como vem a passos lentos trabalhando na reformulação do PPC.”* Também declarou ser muito difícil avaliar, destacando que *“pela atual composição do NDE faltam membros com maior experiência de reformulação dos cursos, um ou outro participou da última reformulação (2008), não basta conhecer os critérios da ficha de avaliação do curso estipulado pelo MEC, mas sim ter exercido a função de avaliador de cursos de Pedagogia ou de outra licenciatura. O NDE para fazer o seu verdadeiro papel não é ver a grade curricular, adequar uma série de conhecimentos, não, é?”.* Ressaltou ser importante ver as fragilidades e os pontos fortes do curso para propor uma reformulação, pois oito anos se passaram do último PPPC.

De maneira breve e enfática, DNDE7 afirmou que *“não existe organização metodológica das disciplinas e as experiências nessa direção são pontuais; sem tomadas de conhecimento organizacional”*. (DNDE7, 2016)

Dos fragmentos das falas transcritas, os pontos convergentes destacam a falta de planejamento coletivo e articulado, ausência de engajamento entre os professores nas ações da faculdade de educação, necessidade de reuniões permanentes do NDE com os docentes para promover a integração, falta de integração para planejamento nos departamentos e, entre estes, a não efetivação dos eixos e o desconhecimento do PPPC por muitos professores, o que fragiliza o que está no PPPC. Ainda dentro das posições convergentes, a fragmentação e a desarticulação têm se mostrado como grande desafio para o currículo vigente e para os vindouros.

Há uma contribuição para a reflexão acerca da atuação do NDE exaltada na fala de DCR9 quando reafirma a falta de integração que cabe ao núcleo promover junto aos professores e quando destaca que é necessário estar atento às fragilidades e pontos fortes do curso para propor reformulações. DRC9 conclama a capacidade investigativa que os dirigentes deveriam ter para promover e fomentar um núcleo atuante. Mas adverte que há certa temeridade para mover estruturas arraigadas e para enfrentar os processos democráticos por uma construção coletiva de diferentes visões. Diante disso, questionamos: onde está a autonomia da FACED/UFAM?

O desconhecimento dos eixos, de sua finalidade e de como foram pensados para consolidar o Curso está explicitamente declarado e confirmado nas vozes, quando citam os termos: “trabalho isolado”, “trabalho disciplinar”, “trabalho desarticulado”, ao mesmo tempo em que propõem que haja “trabalho engajado”, “trabalho sistematizado”, “trabalho coletivo.”

Os eixos estruturantes do curso de Pedagogia (ANEXO A) se configuram dentro da perspectiva da interdisciplinaridade, desenhados para articular cada área de conhecimento com as realocações epistemológicas, levando-se em conta a natureza da Pedagogia como ciência da educação, que busca atender a dinâmica estrutural do que é pertinente ao campo de estudo da Pedagogia.

A composição das estruturas e carga horária do curso (ANEXO B) configura as cargas numa disposição valorativa para cada **atividade formativa**, composta por disciplinas obrigatórias e optativas, visitas orientadas às instituições educacionais e estágios supervisionados. Constam como **atividades complementares**, a extensão, monitoria e pesquisa, juntamente com os **programas institucionais** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)/Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

No PPPC-LP-FACED/UFAM (2008, p. 9), consta a preocupação com a formação de um profissional, que deve ser “[...] qualificado para atuar em diversos campos educativos, e essa atuação pode ser formal, não-formal e informal, dessa forma o dito profissional conquista espaços mais amplos para seu desempenho”. Portanto, a estrutura idealizada para o curso de Pedagogia, se de fato efetivada na prática, vem concretizar o campo de atuação deste profissional.

O quadro histórico em que se situa a ação da Universidade Federal do Amazonas, especialmente a Faculdade de Educação, tem como meta o compromisso com que se consolida como uma instituição pública que congrega o ensino, a pesquisa e extensão, visando ao atendimento dos objetivos que se propõe desenvolver. Neste sentido, é preciso priorizar as

relações político-sociais com as demandas da sociedade, lutar por um projeto político pedagógico de curso que valorize a docência como atividade cotidiana que se circunscreve nas intenções institucionais da qualidade social do ensino e da pesquisa científica.

Para compor a análise documental, discorreremos acerca do conteúdo registrado nas Atas do CONDEP/FACED. O Conselho Departamental da Faculdade de Educação (CONDEP/FACED) é um órgão de constituição administrativa que delibera ações concernentes à Faculdade de Educação. Portanto, a consulta destas deliberações é importante, em se tratando do registro das pautas nas Atas que tratam da reformulação do Curso de Pedagogia.¹⁷

A consulta às Atas do CONDEP/FACED nos permitiu ver a dinâmica da estrutura das reuniões e pautas incipientes no que se refere à discussão sobre a reformulação do curso de Pedagogia, enquanto que, em todo o território nacional, as discussões se efetivavam e as possibilidades se abriram para colocar em curso as estratégias de elaboração do currículo de Pedagogia.

A análise documental da Ata do CONDEP/FACED, referente ao dia 01 de fevereiro de 2002, teve como pauta: 1) Solicitação de prorrogação de afastamento para conclusão de Mestrado de um docente; 2) Curso de Especialização em Fundamentos Teórico - Metodológicos em Educação a Distância. Em caráter de informe, foi anunciada a visita de inspeção do Ministério de Educação e Cultura para avaliar o Curso de Pedagogia da FACED-UFAM. Nesta reunião, um professor participante destacou pendências do Currículo do Curso, justificando sua preocupação sobre o fato de a avaliação do Currículo ainda não estar sendo feita. A Ata não discorre sobre quais pendências o docente fez referência.

Outro registro em Ata do CONDEP/FACED/UFAM foi realizado em 12 de dezembro de 2002. Houve manifestação verbal de um docente sobre a falta de comunicação e/ou informação acerca das discussões em nível nacional a respeito do Curso de Pedagogia. Em resposta, a presidente da reunião informou sobre os acontecimentos e apresentou vários e-mails recebidos do FORUMDIR e da ANFOPE a respeito do assunto, e disse que estava mantendo o colegiado informado sobre tais discussões. Há a preocupação de que as discussões sobre o Curso de Pedagogia sejam feitas continuamente em vista da reformulação do Curso, o que não justifica só o envio de e-mails aos professores, pois esta é uma forma individual de se pensar sobre a reformulação do Curso. Tal resposta acentua o individualismo

¹⁷ Os professores participantes das reuniões mencionadas não foram identificados com o fito de preservá-los, porém apresentamos os fatos registrados nas atas em ordem cronológica e em outros documentos institucionais.

há muito combatido na Universidade Federal do Amazonas, isto é, individualiza questões coletivas e relativiza o Currículo.

A Comissão Permanente de Reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, em 31 de maio de 2005, fez a primeira reunião para apresentar propostas de ações que a Comissão deveria desenvolver, dentre as quais, a elaboração de um cronograma de ações e criação de grupos de trabalho para tratar das sistematizações. A coordenadora do curso apresentou o material do site da ANPEd com as discussões e propostas para o Curso de Pedagogia, em nível nacional. Um membro da comissão propôs que fosse constituída uma consultoria externa para acompanhar o processo. A reunião encerrou com a marcação do próximo encontro, ficando acertado que os grupos de trabalho trouxessem o “esqueleto” do PPP até o final de mês de junho de 2005.

No registro da Ata de 14 de junho de 2006, em reunião do CONDEP/FACED/UFAM, um docente anunciou que o Departamento de Métodos e Técnicas – DMT – realizaria um Seminário interno para subsidiar as discussões do Projeto Político Pedagógico da FACED-UFAM. Observamos a importância do seminário para a participação coletiva dos docentes deste Departamento. Essa atitude reforça posturas coletivas que possam contribuir para a definição da organização curricular do Curso de Pedagogia. Antecipar a discussão do processo de reformulação do Curso é uma previsão que significa visualizar o futuro de modo planejado; no entanto, não visualizamos, na Ata posterior, o registro do seminário anunciado.

Em caráter de deliberação, 28 de fevereiro de 2007 foi estipulada como data limite para a apresentação de propostas para a Reformulação do Curso de Pedagogia e o dia 05 de março de 2007, para realização de Assembleia de apresentação à Comunidade da FACED da proposta da Comissão de Reformulação. Das Atas do CONDEP disponíveis para análise, encontramos registros da Ata do dia 13 de fevereiro de 2007, em que consta o primeiro registro sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia com cumprimento de prazo, considerando que faltavam apenas 15 dias para a FACED/UFAM encerrar suas atividades sobre a elaboração de propostas referentes a tal reformulação, haja vista que ela seria definitiva e apresentada à comunidade da FACED/UFAM. Ainda que se tratasse de deliberação importante para o Curso, o processo se deu de maneira aligeirada, limitando maiores reflexões.

O Colegiado do Curso de Pedagogia reuniu-se no dia seis de março de 2007 para a aprovação da reformulação do Curso. A coordenadora apresentou a proposta, recordando que esta foi amplamente discutida com a comunidade acadêmica da FACED, que estava de acordo com as DCNs e que se propunha à Formação da Docência na Educação Infantil; Formação

para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Formação em Gestão da Educação, totalizando 3.340 h. Em votação, a proposta teve unanimidade.

A ata do CONDEP/FACED/UFAM do dia sete de março de 2007 traz como registros somente a apresentação e aprovação do resultado de Reformulação do Curso de Pedagogia, sem descrição/detalhamento minucioso, além de não conter quais trâmites foram nela referidos, dificultando a memória histórica do Curso. Pelos registros, há certa normalidade na condução dos trabalhos, o que reforça a práxis reiterativa. A falta de recursos financeiros impõe dificuldades na realização dos projetos, o que precariza o trabalho docente, gerando transtornos diversos. A preocupação permanente é dar continuidade aos trabalhos, sanando dificuldades e proporcionando oportunidades de melhoria formativa aos docentes e integração dos discentes nas rotinas da FACED.

A intenção da análise das atas do CONDEP/FACED e do Colegiado se justifica pela importância das deliberações efetivadas nas reuniões, pois, como órgãos consultivos e deliberativos, têm a competência de acompanhar e orientar o trabalho desenvolvido nos departamentos e assim promover a articulação entre o Departamento de Métodos e Técnicas – DMT, o Departamento de Teorias e Fundamentos – DTF e o Departamento de Administração e Planejamento – DAPLAN. Dentre as competências deste órgão, destacamos as de apreciar e aprovar os projetos de pesquisa e extensão e os projetos dos cursos de graduação e pós-graduação. Porém, nas atas do CONDEP, considerando seu valor nas decisões, percebemos que o assunto da reformulação estava registrado como informe.

Consideramos fundamental também, nesta análise, o Relatório Metodológico da Autoavaliação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas da Faculdade de Educação – Manaus¹⁸, elaborado a partir de coleta realizada no período de 04 a 20 de março de 2013, no Laboratório de Hipermídia da FACED, em que 48 Docentes, 8 Técnico-administrativos e 323 Discentes do Curso de Pedagogia da FACED realizaram a autoavaliação institucional do curso, considerando as seguintes dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente (docente e técnico-administrativo educacional) e instalações físicas (infraestrutura).

Este documento apresenta considerações gerais sobre a situação do curso de Pedagogia – FACED/UFAM e identifica seis pontos relevantes: organização dos procedimentos de gestão pedagógica e acadêmica; necessidades básicas de aprendizagem dos discentes no processo de sua formação; avaliação das práticas e atitudes pedagógicas;

¹⁸ Documento elaborado pela Coordenação do processo de autoavaliação do Núcleo Docente Estruturante – NDE, segundo Portaria nº 026/2011.

avaliação das implicações do currículo, programas e práticas pedagógicas nas atitudes críticas e investigativas; investimentos na infraestrutura; avaliação do estilo de gestão e as estratégias de tomada de decisões. Também apresenta os principais obstáculos, dentre os quais, [...] desconhecimento por parte dos Discentes do Curso de Pedagogia sobre o acervo disponível na Biblioteca do Campus, ocasionando uso excessivo de xerocópias; desconhecimento dos Discentes sobre as bases do PPC de Pedagogia; insuficiência no acompanhamento curricular dos Discentes; desarticulação entre os núcleos de pesquisa, o ensino de graduação e a pós-graduação *strito sensu*; desarticulação dos Docentes no planejamento de ensino e no acompanhamento pedagógico dos Discentes [...] (Relatório Metodológico de Autoavaliação do Curso de Pedagogia, 2013, p. 18-19).

A partir da análise dos registros documentais, inferimos que o Conselho Departamental é apenas uma instância burocrática e administrativa que não se articula com o colegiado do Curso. Esta dicotomia, muito bem arquitetada pela ditadura militar quando efetivou a Reforma Universitária (Lei 5.540/68), traz a concepção taylorista de organização do trabalho, mostrando que as instâncias pedagógicas estão separadas das instâncias administrativas para melhor dominar.

Essa configuração não permite que o pensar o curso seja coletivo, que o planejamento ocorra, que se discuta Política para o curso de Pedagogia, apontando para a fragmentação e dispersão do trabalho. A forma de organização ora apresentada pela FAGED/UFAM pode ser apontada como resistência à mudança, visto que sua estrutura burocrática leva a um cenário de apatia e distorção. Como não há comunicação, não há interdisciplinaridade. Cada docente caminha só, ou, no máximo, com um pequeno grupo.

Essa forma de organização fomenta conflitos em busca de pequenas estruturas de poder, comprometendo, muitas vezes, a saúde dos trabalhadores e gerando o estancamento da instituição. Há evidências da precarização do trabalho e da formação, já que tal forma se reflete no fazer pedagógico na sala de aula e, conseqüentemente, nas relações sociais no interior da Faculdade de Educação.

Igualmente, o relatório de autoavaliação elaborado pelo NDE em 2013 já considerava a precarização no Curso de Pedagogia.

1.4 Políticas públicas, educação e as concepções de formação do Pedagogo: impactos no trabalho docente

Para análise das políticas públicas e das concepções de formação do pedagogo e os impactos no trabalho docente, serão utilizados como âncoras teóricas os estudos realizados na área de políticas públicas de formação de professores de Aquino (2012), por tratar da crise da educação formal no fulgor dos processos de governamentalização educacional; Brzezinski (2012), por apresentar a análise da política nacional de formação do pedagogo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Pedagogia; Freitas (2012), por discutir o impacto da lógica empresarial na organização escolar; Frigotto (2011), por apresentar os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI; Evangelista (2012), por discutir políticas públicas educacionais contemporâneas, analisando a formação docente e os impactos na escola; Gatti (2010), por realizar um estado da arte das políticas docentes no Brasil e, por último, Oliveira (2012), por apresentar as políticas de formação e desenvolvimento profissional docente.

No contexto das políticas de formação de professores, o pedagogo defronta-se com desafios de significativas proporções no mundo do trabalho, movido tanto pelas tensões do ofício de ensinar quanto pelas exigências da reforma educacional.

No âmbito da formação inicial do pedagogo, é necessário investigar se a sua formação tem sólida base epistemológica para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade, bem como analisar se esse professor, ao formar-se em Pedagogia, estaria fadado a tornar-se um professor tarefeiro e alienado, de baixo *status* social e salarial, decorrente do pouco domínio epistemológico e dos saberes docentes que herdou de uma formação precária, uma vez que o trabalho e a formação precários afetam a profissão.

Em função do desprestígio da formação e da profissão, o pedagogo enfrenta dilemas no processo de formação inicial e no trabalho a desempenhar, ao conviver com a baixa estima social e desvalorização salarial, em virtude de os valores da sociedade capitalista serem opostos aos valores da formação de uma educação unitária e omnilateral, que se opõe à lógica capitalista. O conhecimento docente, ao incorporar a lógica tecnicista de um professor tarefeiro e alienado, não reflete sobre a sua *práxis*.

Assim posto, vemos que a crise instalada nas universidades, como em todas as instituições estatais, provoca a reestruturação do trabalho e acarreta novas relações de produção capitalista. Isso demanda a ação ideológica do Estado intervencionista, ao adotar estratégias no campo da educação, reformulando o ensino na perspectiva de presumir que os

trabalhadores ascendam socialmente. Como estratégia, o Estado amplia a demanda no ensino superior, alastrando, em todos os segmentos da sociedade, a ideia de que o acesso é para todos e com isso mercantiliza o ensino, desqualificando-o. Ao massificá-lo, condensa os currículos, mas acaba não dando conta dessa suposta qualidade. Embora as reformulações no ensino sigam o formato sofisticado dos consultores do Banco Mundial, não conseguem tornar concretas nas escolas suas medidas reformistas de ensino, tão bem apreoadas como excelentes estratégias de transformação da vida do trabalhador, como se fossem a favor da qualificação profissional.

A esse respeito, Batista (2012, p. 21) enfatiza que:

Não deixa de ser curioso, nesse contexto de crise que se arrasta nas últimas décadas, os ideólogos do capital comportarem-se como verdadeiros arautos na disseminação de premissas capazes de iludir segmentos da classe trabalhadora quanto a possibilidade de ascender socialmente por meio da educação. Esses ideólogos encontram-se em postos estratégicos das instituições multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, OIT, CEPAL, etc.) e também em funções importantes nos Ministérios e Secretarias de Estado, quando não atuam diretamente em instituições privadas do capital e suas agências de formação, voltadas para a qualificação e capacitação profissional.

As documentações oficiais colaboram para que o discurso do MEC seja a melhor opção de convencimento no campo das ideologias, cujas premissas prometem ao trabalhador uma formação capaz de fazê-lo superar dificuldades e atingir uma vida “promissora” através da ascensão social via educação. O indivíduo passa a colaborar com esse sentimento de superação, ingressando em formações regidas pelas agências formadoras que estão aparelhadas com o discurso da lógica financeira.

O efeito dessas formações os leva a assumir, em seus postos de ação, as premissas de um ensino exclusivamente voltado para os princípios básicos do individualismo¹⁹, que prega ser o próprio indivíduo responsável pelo seu êxito profissional. Tais princípios liberais levam a uma formação adestrada, porque incorporam às suas práticas pedagógicas valores difundidos no processo de formação, tais como o “individualismo”, a “competitividade” e o vazio pedagógico, e se assumem como profissionais polivalentes, capazes de resolver todos os problemas que obstaculizam a profissão.

Para Batista (2012, p. 20-22), os documentos elaborados por estas agências de formação, de âmbito privado, carregam o teor ideológico e concebem os preceitos políticos do tempo do auge do capitalismo.

¹⁹ A esse respeito, ver Cunha (1980), em obra intitulada *Educação e desenvolvimento Social no Brasil*.

No campo educacional, o Estado Intervencionista vem intervindo com medidas reformistas, a partir das reformas educacionais, cujo teor embasa a lógica produtivista que inculca valores de uma educação que centra esforços no individualismo. Isto implica comprovar que: a ideologia da educação, voltada para o trabalho e a cidadania, funda-se na premissa do individualismo possessivo, pois o indivíduo é entendido como um ser dotado de capacidades extraordinárias, que possui competência profissional e sabe articular e mobilizar valores, habilidades e conhecimentos para resolver não apenas os problemas rotineiros, mas também os inusitados. Não bastassem tamanha competência e habilidade profissional, essa ideologia enfatiza, ainda, o indivíduo competente como aquele capaz de agir de forma eficaz diante de acontecimentos inesperados que fogem ao habitual, de superar a experiência acumulada transformada em hábito, liberando-se, assim, para a criatividade e a atuação profissional transformadora.

Ao analisarmos as estratégias desenvolvidas pelas políticas públicas do MEC e ações dos organismos internacionais como artífices das novas configurações do PPPC-LP-FACED/UFAM (2008), isto é, seus reflexos na reestruturação do curso de Pedagogia FACED/UFAM no período de 2008/2013, apontamos a necessidade de refletir sobre o campo ideológico que se materializa nas documentações oficiais, com a finalidade de confrontarmos se eles colaboram para que o discurso do MEC esteja em consonância com os critérios dos organismos internacionais.

No aspecto relacionado à formação de pessoal e mercado, encontramos a seguinte explicação:

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 (UFAM, 2008, p.6).

Isto implica que a formação em várias dimensões está no campo da polivalência e como uma ideologia que se incorpora à relação entre a formação e o trabalho do pedagogo, no que se espera ser ele capaz de incorporar os conhecimentos de uma formação ampla, mas que carrega consigo conhecimentos de uma formação profissional voltada “[...] para a prática pedagógica na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e na Gestão Educacional, toma como referência a multirreferencialidade da educação [...]” (UFAM, 2008, p.10), ou seja, a aquisição de um vasto campo de atuação. Percebemos um currículo muito diluído em saberes que exigem vários campos de atuação profissional do pedagogo, o que se constitui uma fragmentação da formação deste profissional.

Diante das mudanças na estrutura curricular da formação do pedagogo, podemos analisar que as estratégias desenvolvidas pelas políticas públicas de formação da Faculdade de Educação estão baseadas nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, ancoradas no Parecer do CNE/CP nº 3/2006 do MEC, que destaca que:

[...] o estágio curricular deve ser realizado ao longo do curso, pressupondo atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário (UFAM, 2008, p. 24).

Compreendendo a necessidade de a formação deste profissional advir de experiências escolares, o estágio configura-se uma política de formação mais desafiadora para o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas por existirem entraves na articulação entre formação e trabalho, sendo possível desvelar as contradições existentes entre a concepção de formação e profissão, pois encontramos na estrutura curricular um fosso entre a teoria e a prática. Se, por um lado, a teoria vem dar suporte para o profissional exercer a prática, por outro, ela se constitui no esvaziamento da prática à medida que o acadêmico se depara com o estágio supervisionado. Podemos, em primeira instância, perceber que estas etapas de formação estão desarticuladas dos eixos curriculares.

Nesse contexto, o Estado, para atender ao jogo do mercado, assume posição de comando das novas regras criadas para gerir as políticas públicas de formação em consonância com valores das relações sociais do mundo capitalista da lógica empresarial, o que, à primeira instância, no campo da vida social do indivíduo, traduz-se em retóricas pertinentes ao campo ideológico. Isto porque, nas entrelinhas, esse discurso oficial da superação dos problemas inusitados e da preparação de competências para exercer a profissão pode ser compreendido como outro lado da moeda, como alerta Silva; Gentili (1999, p. 53): “[...] muitas outras pretendidas reformas não tenham outro valor que o ritual e litúrgico sobre as quais se pode perguntar, ao fim de pouco tempo, o que terão deixado, além de confusão e desmobilização”. Ou seja, as dificuldades para o exercício da profissão já são sinalizadas no período de estágio, visto esse período ser etapa final do curso.

Sobre a reformulação do currículo, em atendimento ao discurso dos documentos oficiais, Batista (2012) alerta que

[...] um dos discursos mais recorrentes no âmbito das instituições multilaterais, do MEC e das organizações patronais, baseia-se na formação de recursos humanos, com enfoque na teoria do capital humano por meio da

apropriação e adaptação da mesma para o contexto do capitalismo global. Essa retórica expande-se associada à ideologia da empregabilidade, do empreendedorismo e da noção de competências, articuladas aos assim chamados pilares da educação para o século XXI: saber aprender, saber fazer, saber ser, saber viver juntos, saber sonhar (BATISTA, 2012, p.20-22).

A lógica capitalista faz da educação um instrumento equalizador da hegemonia do capital, uma vez que mapeia incisivamente relações globais da vida social do indivíduo, provocando impactos e crises que se instalam com acentuada rapidez em todos os setores, transformando-as em relações de produção.

Para a compreensão das mediações do Estado intervencionista no campo educacional, é necessário despender crescente atenção para o papel que este ocupa diante da adoção de estratégias no setor da economia, da política e da ideologia e, a partir daí, capturar as visões de educação que demarcam a ação do Estado intervencionista, que concebe a educação de acordo com as novas formas de revitalização do capital. Para Frigotto (1984, p. 100-101), é fundamental superar alguns elementos do campo ideológico que configuram concepções variadas de educação.

[...] devemos necessariamente superar as visões que ora colocam a educação em nível de infraestrutura (produção imediata da mais-valia), ora relegam apenas à função ideológica, superestrutural, um aparelho ideológico do Estado – para situá-la ao nível da totalidade contraditória das relações capitalistas de produção, encontramos o ponto de partida desta superação em diferentes pontos da obra de Marx quando aponta para uma distinção entre o processo imediato da valorização do capital (processo imediato de produção) e as condições gerais de produção.

No campo da educação, o Estado implanta o seu poder ideológico criando medidas de interesse para relativizar o trabalho docente em relação às condições da regulação do capital, desconhecendo os objetivos comuns e gerais da coletividade e lançando medidas para favorecer a acumulação capitalista.

A reforma do ensino esteve presente em toda a trajetória da educação como uma ideologia voltada aos interesses economicistas e desenvolvimentistas do Estado, sobretudo no contexto da globalização, quando o Estado, vinculado aos interesses dos organismos internacionais, submete-se aos critérios dos programas de reforma lançados no âmbito educacional. Em consonância com estas reformas, encontra-se o real objetivo do Estado: retroalimentar a mão de obra através da educação e aparelhar a escola para formar nos moldes da produtividade.

As mudanças educacionais são estrategicamente arquitetadas no contexto da globalização e delas são demandadas reformas que contemplam o eixo principal do conjunto de transformações políticas e econômicas pelos quais passam os países da América Latina.

Um dos fatores que vêm influenciando a política de formação do pedagogo para o mundo contemporâneo diz respeito às alterações do currículo do curso de graduação e das licenciaturas de um modo geral no ensino superior, bem como das políticas de ensino para a Educação Básica, na qual o Pedagogo desenvolverá um trabalho centrado na Pedagogia das “competências” e na Pedagogia dos “resultados” por influência das políticas de incentivo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que reconhece e premia os índices quantitativos como resultados de um ensino de qualidade.

O teor contido na reforma educacional de 1990 vem alterando os cursos de graduação e licenciaturas no ensino superior e mudando drasticamente, desde lá, a cultura organizacional das universidades no tocante às políticas de formação sob os critérios avaliativos dos organismos internacionais e a organização do trabalho escolar porque veicula premissa capaz de fragmentar, dispersar e adestrar os profissionais da educação.

O quadro 1 ilustra a preocupação em formar o pedagogo para desempenhar as funções relativas ao trabalho escolar, quando da elaboração das competências gerais, habilidades/atividades/valores que justificam as alterações do currículo do referido curso.

Quadro 1 - Competências Gerais, Habilidades/Atitudes/Valores

- Compreensão da Educação como um processo global, que acontece dentro e fora da sala de aula;
- Compreensão do processo de construção do conhecimento, em suas dimensões individuais e sociais;
- Compreensão das diversas formas de produção cultural que envolve o estudante, bem como a influência das diferentes linguagens presentes na sociedade atual na construção do conhecimento;
- Compreensão das contribuições das diversas ciências que fundamentam a Educação para a construção de uma prática educativa de qualidade;
- Compreensão do desenvolvimento do educando e da importância da proposição de um trabalho educativo intencional e sistematizado;
- Capacidade de articulação da educação com outras áreas do conhecimento;
- Capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e na prática pedagógica;
- Capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos, utilizando recursos tecnológicos disponíveis;
- Capacidade de análise, elaboração, planejamento e implementação de projetos educacionais;
- Atuação em ambientes educativos escolares e não escolares;
- Domínio das áreas do conhecimento a serem trabalhadas em cada nível de sua atuação;
- Capacidade de criar situações funcionais de aprendizagem e de avaliação, no processo educativo;
- Capacidade de promover a interação entre os estudantes, professores, famílias e comunidade como forma privilegiada de construção do conhecimento;
- Realização de um trabalho pedagógico pautado na interdisciplinaridade e na investigação;
- Capacidade de refletir sobre a prática pedagógica, num movimento dialético, visando a inovação

teórica e educacional orientadas para a transformação social; - Compromisso ético-profissional; - Compromisso com o princípio da gestão democrática da educação.
--

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - FAGED/UFAM.

A necessidade de reconhecer que a sólida formação do pedagogo é uma exigência que precisa ser efetivada corrobora o desafio em desenvolver habilidades específicas na formação que garantam saberes para o exercício da profissão, pois exige nível de dedicação do discente no sentido de incorporar estas competências gerais e, para o docente, prática efetiva do planejamento e avaliação desses processos de formação.

A elaboração das Competências Gerais, Habilidades/Atitudes/Valores, bem como do perfil profissional e dos objetivos gerais e específicos contidos no PPPC-LP-FAGED/UFAM (2008) é uma construção fundamentada na Taxionomia de Bloom²⁰, que emprega as ações para o sentido de gerir um comportamento para cada situação-problema emergida em um contexto de ambiente profissional. Desse modo, é como se pudéssemos adquirir competências cabíveis para a resolução imediata de problemas relativos à complexa realidade do trabalho docente nas escolas públicas.

Esses condicionamentos versam sobre as concepções de trabalho, educação, formação e profissão, em seus desdobramentos num determinado contexto de relações sociais, perpassando a educação escolar como espaço institucional produzido pelos homens para a transformação de sua cultura e legado.

As reformas educacionais que alteram a dinâmica organizacional e a cultura do trabalho do pedagogo e do professor, ditadas pelos organismos internacionais aos países da América Latina, devem ser operacionalizadas pelas políticas do modelo empresarial tido como eficaz para o desenvolvimento desses países. Para tal objetivo ser alcançado, estes profissionais precisam exercer o ofício de acordo com os mecanismos de implantação deste modelo empresarial nas escolas, quais sejam eficiência e eficácia, princípios advindos de uma

²⁰ Taxionomia de Bloom é um estudo voltado para investigar sobre a constituição de um objetivo educativo. Em obra intitulada *Estratégias de ensino e aprendizagem*, dos autores Juan Dias Bordenave e Adair Martins Pereira, publicada em 1985 (p. 84-85), ao abordarem sobre “Tipologia dos objetivos educacionais”, temos que: No planejamento do ensino, como em todo planejamento, uma etapa crucial básica é o estabelecimento dos objetivos. A determinação dos objetivos é importante tanto para o professor como para o aluno. a) Para o professor, na tarefa de selecionar o conteúdo relevante para o seu programa e os procedimentos didáticos mais adequados para a consecução destes objetivos. b) Para o aluno, na percepção do que foi definido como fundamental neste curso e na maneira de organizar seus esforços para alcançar os objetivos deles. Uma equipe formada por Benjamin Bloom preocupou-se com estas questões. O resultado foi a sua já clássica Taxionomia dos Objetivos Educacionais, que abrange os três domínios da aprendizagem humana: o domínio cognitivo ou intelectual, o domínio afetivo ou valorativo e o domínio motor.

concepção gerencial que acarreta entraves para trabalhar a educação numa perspectiva da emancipação humana²¹.

Marx e Engels (2007, p. 31), em sua obra *A Ideologia Alemã*, analisam a questão do estado e da classe dominante.

Não é o Estado que cria a sociedade civil, conforme pretendia Hegel, ao contrário, é a sociedade civil que cria o Estado. A sociedade civil é o verdadeiro lar e cenário da história. Abarca todo o intercâmbio material entre os indivíduos, numa determinada fase do desenvolvimento das forças produtivas.

Surge a ideia crítica de Estado capitalista quando Marx e Engels (2007) elaboram e produzem a crítica ao modo de produção do Estado capitalista, que garante o domínio da produção e sustenta, desse modo, a reprodução ampliada do capital; de um lado, para fortalecer-se e, de outro, para reprimir e explorar o trabalhador. Conforme vemos na teoria marxista, o trabalho excedente, as refeições irregulares no local da fábrica, as atividades quase sem interrupção como mecanismos de criação da mais-valia, proporcional a cada parcela de trabalho, fazem nascer um trabalho excedente: trabalho gera trabalho. Nas escolas, a carga horária, a tripla jornada, o número de alunos na sala e das avaliações para atendimento do ranking educacional convergem para caracterizar o aumento de trabalho e, por conseguinte, precarizá-lo.

Saviani (1983) ensinou a lição que possibilita o debate para fortalecer os movimentos sociais em defesa do projeto societário, antagônico à modernização e ao capitalismo dependente, conforme explicita Frigotto (2010), pois a educação deve desconsiderar os princípios da “pedagogia das competências”²² e da “pedagogia dos resultados”²³, partindo-se

²¹ Nesse contexto, as reformas educacionais idealizam um tipo de formação que enquadra, em seus programas de ensino, regras e padrões inflexíveis ditadas pelas estratégias de um modelo de educação para o produtivismo, cujo objetivo é homogeneizar um tipo de homem para uma sociedade linear, esquecendo-se da “educação do homem completo” e divergindo-se da formação que permite ver o homem como um ser histórico situado coletivamente, o homem omnilateral. A emancipação humana a que nos referimos trata da dimensão política da educação no sentido Gramsciano, que vê a possibilidade de formar um novo tipo de homem. “As observações de Gramsci acentuam que se quer saber do que é o homem a partir de um processo histórico e não de um indivíduo singular ou de um homem geral, como o entendem a religião e a metafísica. Trata-se de uma questão que se insere no conjunto das relações sociais e políticas, cuja contextualização permite compreender as condições e limites de construção da liberdade e da autonomia dos homens concretamente situados” (SCHLESENER, 2009, p. 63).

²² Sobre a pedagogia das competências, Saviani (2007, p. 1253) declara: “É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.” Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso: 12.03.2017. Já Kuenzer (2002, p. 17), sobre a competência, adverte que: “O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos, mas que com eles não se confundem, é a prática

do princípio de que o trabalho docente como *práxis* educativa é oposto aos processos formativos do pedagogo, pautado exclusivamente na aquisição de competências em detrimento do domínio do conhecimento.

O professor medeia sua prática e atribui significado ao seu fazer pedagógico (re)significando saberes assimilados na formação inicial e no exercício da profissão. O confronto dos saberes acontece quando as novas orientações da reforma educacional chegam ao interior das escolas e representam paradoxos por constituírem paradigmas adversos que legitimam e naturalizam a desvalorização dos saberes e das práticas consolidadas no fazer e ser docente.

Outro fator que comprova o trabalho excedente está relacionado ao alargamento progressivo do raio de ação escolar, constatado pelo elenco de incumbências dos profissionais da educação. O aumento de responsabilidade atribuída ao professor deixa um rastro de vulnerabilidade e efeito desestabilizador do trabalho docente, causando um mal-estar social e psíquico. Um espírito utilitarista parece pairar sobre as mentalidades pedagógicas. A sala de aula torna-se uma arena de verdadeiro combate.

As políticas neoliberais são adotadas pelo Estado brasileiro como condição geradora de crescimento econômico da nação, com fins de converter capital humano em "fator de produção", o qual é empenhado para atender aos objetivos da "nova pedagogia da hegemonia"²⁴ que chegam às escolas, regulando o trabalho docente na figura do "Estado Educador".

Constatamos que a ação do professor não prescinde de roteiros técnicos sem que haja a objetivação de sólida base teórica e epistemológica, pois, sem ela, ele estaria fadado a uma formação precária, o que o impossibilitaria de realizar, no âmbito ético-político e socioeconômico, as relações sociais e os processos de poder e de dominação e inviabilizaria o

social e produtiva. (...) Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho." Para Mourão (2006, p. 58), "O modelo de competência é um modelo de gestão que estabelece as bases da relação dialética entre conhecimentos e a capacidade de apreciar e resolver certo assunto. As organizações se colocam como lugar de aprendizagem e favorecem a aquisição de conhecimentos, permitindo maior flexibilidade e maior integração do trabalhador com a organização e, com isso, a competência técnica é ampliada e vai intervir no nível de desempenho da organização alargando também, ao mesmo tempo, a competência da pessoa capacitando-a."

²³ A pedagogia dos resultados, sob o enfoque neoliberal, assim se processa: "o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas". (SAVIANI, 2007, p. 1253). Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso: 12.03.2017.

²⁴ Em entrevista concedida à Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 231) acerca da pedagogia da hegemonia, Lúcia Neves assim aduziu: "O termo "pedagogia da hegemonia" foi utilizado por nós a partir da afirmação de Gramsci de que toda hegemonia é pedagógica".

trabalho de construir uma sociedade emancipatória.

1.5 Políticas Públicas Educacionais Contemporâneas: a profissão do Pedagogo e as novas exigências do trabalho docente no PPPC-LP-FACED/UFAM

A reforma de 1990, segundo Freitas (2012), modifica drasticamente o setor educacional, que ganha nova face com a adoção de modelos curriculares cartesianos, centrados na lógica financista e empresarial, em que a educação é vista como um negócio rentável e oferecida como um *'fetiche'* de mercadoria. Essas premissas mercadológicas dão nova “performatividade”²⁵ e regulam as políticas de formação do pedagogo, incidindo no trabalho docente, em todos os níveis de ensino, a educação básica e atingindo, inclusive, o ensino superior.

O trabalho do professor no contexto dessa reforma aponta exigências que o lançam em uma atitude desafiadora: enfrentar múltiplas modalidades educativas e mediar saberes de uma profissão aliada à precarização do trabalho e de formação, impulsionando-o a desenvolver seu ofício diante da realidade do mundo contemporâneo.

O professor atribui significado e sentido ao seu fazer pedagógico a partir da (re)elaboração dos saberes assimilados na formação e no exercício profissional. Tais saberes se confrontam com as novas orientações advindas da reforma educacional, que chegam ao interior das escolas, representam uma verdadeira odisseia e causam embates por serem medidas opostas aos saberes da profissionalização, constituindo-se espaços adversos que legitimam e naturalizam a desvalorização dos saberes e das práticas consolidadas no fazer e ser docente.

As reformas educacionais da década de 1990 causaram impactos negativos ao desembocarem, abruptamente, nas escolas, contrariando a trajetória docente e disseminando o desânimo dos docentes, o que se tem percebido de modo sintomático por meio da insatisfação profissional. Isso acontece em função dos efeitos das políticas do governo FHC e, posteriormente, do governo Lula da Silva, que modificam os rumos do trabalho docente em virtude da reestruturação produtiva, o que altera as relações sociais de produção e agrega ao trabalho docente a tarefa de formar um novo tipo de profissional.

²⁵ Para Evangelista (2012), o termo performatividade refere-se à “dimensão da tarefa de formação docente e sua subordinação ao projeto político capitalista. A performatividade está presente nos conteúdos formativos dos docentes quando da exigência de comportamentos adequados para resolver problemas imediatos e “aumenta as exigências sobre os docentes, expressas na intensificação e precarização do trabalho docente, nos baixos salários, no sistema de avaliação em larga escala, na imposição de um modelo de performatividade e responsabilização por resultados” (EVANGELISTA, 2012, p. 5).

Aliada à crise do capital, a escola pública vive um dilema de amplas proporções. O alvo não se restringe à educação básica, mas também atinge o ensino superior. Nesse sentido, a formação do pedagogo, a partir da atual LDB nº 9.394/96, centra o foco na docência da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação desse profissional da educação deve possuir intencionalidade pedagógica instituída das orientações providas das Referências Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), de 2002, bem como dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que orientam o currículo do Ensino Fundamental, documentos que legitimam a rotina e conferem a dinâmica de trabalho com a criança no sentido de formar um novo tipo de homem para uma nova sociedade.

A política de formação de professores sofre tais influências por estar no contexto dessas disputas e passa por um período de transição que não deixa claro seus propósitos, seus impactos, para além dos declarados. Por isso, a matriz dessa formação agrega padrões merecedores de atenção.

O primeiro ponto de atenção reside no fato da fragmentação das políticas públicas em ações focais que não dão conta das reais necessidades da educação e acabam tornando-se ações esvaziadas de uma pedagogia cujas concepções de educação estariam de acordo com a pedagogia histórico-crítica, imbuída na formação omnilateral do indivíduo. E nem poderia, pois esta é uma proposta que não combina com o capital.

O segundo ponto diz respeito aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produto dos resultados e, por último, à base da quantificação desses resultados, sem dar o devido valor ao processo de ensino e aprendizagem que vem regendo a filosofia da política educacional no Brasil. Nesse sentido, percebemos que:

[...] o Estado em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências (FRIGOTTO, 2010, p.245).

Para contextualizar esse processo de formação no Brasil, é necessário reconhecer a necessidade da criação de cursos de licenciatura para formar professores da Educação Infantil; no caso, licenciatura de Pedagogia e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Porém, o que vem acontecendo é que as instituições são constituídas de consórcios e oferecem cursos em todas as regiões do país, registrando-se uma ampla e desordenada difusão das licenciaturas a

distância e a desmesurada ampliação de vagas sem as devidas condições de atendimento para acompanhar e supervisionar esses cursos, o que acarreta incertezas no campo da formação das diversas modalidades oferecidas. Tal situação atinge todo o sistema de ensino que, atrelado ao mercado, passa a tratar da educação como uma relação de negócio.

Segundo Frigotto (2010, p. 25), existem três mecanismos em ampla expansão nesse processo de atrelar a educação às relações de mercado. Todavia, a título de memória histórica, no Brasil, a educação sempre esteve no campo da acirrada disputa hegemônica do capital:

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.

Assim, o primeiro mecanismo articulador das concepções e práticas educacionais mercantis, característica da década de 1990, é transmitir a ideia das parcerias entre o público e o privado face à ineficiência da escola pública, enquanto o segundo procura

[...] atacar a natureza da formação docente realizada nas universidades públicas, com o argumento de que os cursos de pedagogia e de licenciatura se ocupam muito com a teoria e com análises econômicas sociais inúteis e não ensinam ao professor as técnicas do bem ensinar (FRIGOTTO, 2010, p.248).

O terceiro mecanismo trata das estratégias que descredenciam os saberes docentes, categorizando-os e premiando-os para gerar processos produtivos e competitivos entre os professores. Portanto são, segundo Frigotto (2010, p.248),

[...] ações de desmontar a carreira e organização docentes mediante políticas de prêmio às escolas que, de acordo com os critérios oficiais, alcançam melhor desempenho, remunerando os professores de acordo com sua produtividade em termos do quantitativo de alunos aprovados. Os institutos ou organizações privadas, para assessorar ou atuar diretamente nas escolas, têm a incumbência de avaliar professores e alunos de acordo com os conteúdos, métodos e processos prescritos. O que se busca, para uma concepção mercantil de educação, é, pois, utilizar na escola os métodos do mercado.

Sob as influências mercadológicas, além dos rituais de uma pedagogia produtivista proclamada por uma formação construída pelo adestramento profissional, centram-se as políticas de formação de professores na estratégia de concepção neoliberal do Estado Mínimo,

regido pela ampla reforma do Estado e adequação de planos e programas, com o objetivo de enquadrar custos em educação com as exigências de qualidade. O que se deseja é a escola democrática, de acesso universal e inclusivo, em que os processos avaliativos representem esforço no campo da aquisição do conhecimento ideal para transformar a realidade. Assim “o conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior, e sua própria natureza” (VÁZQUEZ, 1968, p.226). O conhecimento é um processo dialético que leva o homem a transformar a natureza ao seu redor, proporcionando condições de ampliar sua percepção sobre o real e ao mesmo tempo, transformar a sua própria natureza através do trabalho.

Com o fito de analisar o amparo conceitual de “o que é ser pedagogo?”, formulamos a pergunta onze (P11)²⁶ aos docentes. De modo geral, a docência demarca a identidade do curso, pautada nas considerações de DRC1 quando afirma que “Pedagogo é um educador bem formado com capacidade não só para educar a infância, mas interagir formando e informando o outro e munido de uma capacidade intelectual e formativa que lhe possibilite liderar, dirigir um espaço, uma sala de aula, uma escola, uma comunidade.”

DRC4/DNDE3 declara que ser pedagogo “*é muito complexo*”, fazendo alusão às múltiplas funções que o pedagogo exerce, dentre estas, a docência. Para DRC5, “*Pedagogo tem que ser um educador*”. Ele remete à fala de Rubens Alves quando declara que o professor você encontra em qualquer lugar. “*É como banana, uma manga, mas o professor educador é como jequitibá, difícil de encontrar.*” DRC6/DNDE4 considera que ser pedagogo é atuar com os conhecimentos pedagógicos, “*construídos, referendados, numa base teórica e numa base prática que garanta uma atuação, uma práxis que fortaleça, que melhore, que dignifique esta profissão.*”

DRC9 e DNDE6 concebem a pedagogia como ciência. Para DRC9, a Pedagogia vai além da habilitação. Ele afirma que tudo provém dela, por isso, elege-a como ciência. Declara-se a favor da permanência da licenciatura em Pedagogia com opção para habilitações no decorrer do próprio curso, mas adverte que este está condicionado “*às amarras das diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia.*”

É importante também o reconhecimento e pertencimento da categoria pedagogo/docente, sobretudo quando se alinha à dimensão formativa atrelada à ciência, o que permite uma qualificação não só para o ensino, como também para os processos investigativos que consubstanciam a pesquisa.

²⁶ P11: Considerando a identidade profissional do pedagogo, para o Sr(a), o que é ser Pedagogo?

1.6 Políticas públicas, educação e as concepções de formação: o PPPC-LP-FACED/UFAM (2008) articula com o mundo do trabalho superando os impactos no trabalho docente?

Analisando as recentes políticas e as concepções de formação do pedagogo contidas no PPPC-LP-FACED/UFAM (2008), os desafios de cunho articulador existentes na formação desse profissional com o mundo do trabalho têm revelado campo instigador movido por antigas e atuais tensões causadas pelo impacto do ajuste estrutural da década de 1990, que trouxe consigo a reforma do Estado.

Segundo Brzezinski (2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006) e o arcabouço legal de políticas sobre os cursos de formação de professores para a educação básica, bem como a cultura educacional de formação dos professores acercam-se de mecanismos que podem direcionar as tendências na política nacional de formação do pedagogo.

Na acepção de Brzezinski (2012), com a implementação nas instituições formadoras das orientações prescritas nas DCN-Pedagogia-2006, a nova configuração que diz respeito à questão da identidade do profissional de Pedagogia ganha um “redesenho” em face da ampliação do campo de ação desse profissional, que deve atuar como docente, pesquisador e gestor.

Os documentos que encaminham a reorientação curricular expressa nas Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, além de apresentarem um desafio em articular as atuais políticas públicas de formação do pedagogo com o mundo do trabalho, enfocam outros desafios, que se circunscrevem no campo da atuação desse profissional: as precárias condições de trabalho pela desvalorização salarial, desprestígio social e exigências de um Estado regulador de políticas neoliberais.

Os planos, programas e projetos gerados pelo Governo Federal e acordos com o Banco Mundial, no campo da reforma da educação, são ajustes comprometidos com o crescimento econômico e representam um processo de luta ideológica que se desgastou nos tempos atuais. Ora, a orientação macro é formar um pedagogo operacional. É possível implementar uma formação que consubstanciará a *práxis* desse profissional de ampla atuação no campo da educação? Temos o entendimento de que sim, visto que, na nossa concepção teórico-

metodológica, ao possibilitarmos o conhecimento da realidade e criticá-la, estaremos constituindo uma contra-hegemonia²⁷.

De acordo com as ideias de Brzezinski (2012), os embates e tensões presentes na nova configuração desse profissional ainda são relevantes na esfera ideológica das relações com o Estado Mínimo, regulador e avaliador, que imprime políticas e dispositivos legais no campo da educação. Tais políticas e dispositivos, expressos nas tendências de formação, apresentam divergentes concepções epistemológicas não só sobre a Pedagogia como ciência, mas também sobre as concepções da educação e formação do pedagogo, tendo como base a docência.

Essas divergências estão presentes na FACED e, muitas vezes, chegam a comprometer as relações de trabalho. Alguns professores fazem alusão ao adoecimento que essas tensões causam. É um dos alicerces de precarização do trabalho.

Desse modo, alicerçado em diretrizes da própria LDB/96²⁸, o ensino superior como prioridade social e dever do Governo Federal deve qualificar o estudante em estágio de aprendizagem que o possibilite apropriar-se de regras, habilidades, teorias, métodos, como objeto do conhecimento para a profissão.

A formação do pedagogo a partir das políticas de reformulação do curso de Pedagogia não consubstancia esse profissional a produzir conhecimento para intervir na formação de um novo tipo de homem, pois os modelos de programas dessa reforma curricular têm fortalecido a concepção de um pedagogo pragmático e tecnicista, em que reside a lógica da “pedagogia de resultados”, como enfatizou Frigotto (2011, p. 251):

Tomando por foco a nossa produção acadêmica, constata-se que cada vez menos produzimos livros que sejam fruto de longos anos de pesquisa e, em seu lugar, produzimos artigos, *papers*. Já não há tempo para a formação de jovens pesquisadores e docentes ancorados na leitura dos clássicos. O tempo de nossa produção de pesquisadores, das teses e dissertações que se elaboram, não está mais referido à cientificidade que nos permita compreender como a realidade educacional se produz e à sua relevância social, política, cultural e humana. Ao contrário, aprisionamo-nos ao cronômetro da “pedagogia dos resultados” deslizamos na intoxicação e

²⁷ Marise Nogueira Ramos (2003, p. 96), em seu artigo “É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre Pedagogia das Competências, Construtivismo e Neopragmatismo”, faz referência à contra-hegemonia como “[...] o movimento educacional contra-hegemônico, compreendido como aquele que se constrói em favor dos interesses dos trabalhadores e não do capital, exigiria a ressignificação da noção de competência, associada à sua subordinação ao conceito de qualificação como relação social.”

²⁸ Determinações observadas no Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar e diplomar pessoas nas diferentes áreas do conhecimento, tornando-as aptas para a inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento, proporcionando ainda a formação continuada; e incentivar o trabalho da pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e à criação e difusão da cultura.

fugacidade mercantil de informações. Produzimos, enfim, pouco conhecimento.

As reformas estruturais fortalecem as relações produtivas e capitalistas e se apropriam da educação como um caminho para se efetivarem relações sociais de produção mediadas pelo capitalismo, o que mantém uma estrutura dualista, principalmente no plano do ensino, e engendra conciliações e estratégias conservadoras, autoritárias e liberais. Isto porque, segundo Frigotto (2000, p.35) “[...] o desenvolvimento dos sistemas de ensino solidifica uma estrutura dualista e segmentada que perdura até o presente, ainda que de forma diferenciada, em contextos específicos nas diferentes formações sociais capitalistas”, considerando que o capitalismo assume formas para manter-se no controle do poder.

Os caminhos de caráter mercantil reduzem a subjetividade humana, fragilizam suas vidas, “coisificam” os sujeitos, submetendo-os às relações capitalistas, como destaca Frigotto (2011, p.251):

Para o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes, os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização. As consequências disso são mais que visíveis em vários aspectos. Nossos cursos tornam-se cada vez mais elitistas. Neles percebo um duplo processo de mutilação e atrofiamento de capacidades intelectuais. Por um lado, os jovens doutores, para atuarem na pós-graduação, têm crivos cada vez mais refinados de ingresso. Por outro, os pesquisadores que não resistem a essa pressão ou que se recusam a se enquadrar nessa lógica, não sem humilhação, ou saem ou são convidados a sair. O fundamental para muitos pró-reitores e programas de pós-graduação é atingir o máximo de pontos da escala de 1 a 7, mesmo que saibamos que a lógica dos indicadores se funda na visão positivista e funcionalista de conhecimento e que, de antemão, se saiba que há um efeito trava ou gangorra para que apenas uns fiquem no topo.

Contudo, a partir dos “ajustes” do governo às políticas neoliberais, todas as instituições, contando primeiramente com o Estado, sofrem alterações em função de um processo acelerado no mundo do trabalho, sendo prioridade para o Estado o crescimento econômico. A assertiva encontra amparo nos estudos de Florestan Fernandes (1991), quando declara que:

A educação nunca foi algo de fundamental no Brasil, e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte. Mas a Constituição promulgada em 1988, confirmando que a educação é tida como assunto menor, não alterou a situação (FERNANDES, 1991, p. 31).

Para França (2006), as políticas educacionais sustentam-se em três grandes prioridades: racionalização organizacional, mudanças nos padrões de gestão e melhoria e qualidade de ensino. Para o Governo Federal e, sucessivamente, para o fortalecimento das parcerias por meio dos acordos com o Banco Mundial, essas prioridades são ações que, se desenvolvidas no campo da educação, podem acionar o crescimento econômico e reduzir o índice de pobreza no país. Todavia, esta política não atinge o campo educacional na mesma proporção das problemáticas que residem na escola pública e tampouco as prioridades trazem desenvolvimento econômico propalado.

No Brasil, a preocupação dos governos com a educação do povo tem apresentado diferentes enfoques na política de formação de professores. Para Evangelista (2012), as políticas educacionais contemporâneas causam impactos da lógica empresarial no trabalho docente. A autora elenca impactos como a reconversão, a sobrecarga, estreitamento curricular, segregação socioeconômica, precariedade da formação, destruição moral do professor e do aluno, destruição do sistema público de ensino e, por último, a ameaça à democracia.

Para Evangelista (2012), a reconversão docente implica a adesão do professor à agenda da reforma educacional, cujo sentido último é dado pelo interesse de manutenção da hegemonia do capital, o que forma um perfil de professores que se caracterizariam como objetos e que, portanto, seriam passíveis de serem reconvertidos. Na reconversão, o agente do “desenvolvimento do Brasil” torna o professor sem autonomia quanto aos objetivos e ao sentido do seu trabalho, isto é, um professor para cumprir tarefas.

De acordo com Evangelista (2012), a sobrecarga transforma o professor em “super professor”, enquanto detentor do poder para resolver todos os problemas sociais e econômicos, ampliando o exponencial das tarefas docentes e de todas as formas de responsabilização que recaem na figura dele. A autora traz a reflexão sobre o encargo do professor, que é o de desenvolver o Brasil por meio de seu trabalho, cabendo ao Estado lançar dezenas de programas de formação no intuito de apenas desembocá-los no interior das escolas para que tudo esteja salvo pelas mãos do professor:

Contudo, defrontamo-nos com o fenômeno da imensa racionalização elaborada para atribuir as mazelas sociais à educação, sobejamente acusada de “má qualidade”, cujo responsável seria o professor. Ou seja, para velar as determinações econômicas que estão na origem da produção dos problemas sociais – e também da sua solução – a educação é chamada a explicá-la e, mais, a resolvê-la. A mágica operada permite, discursivamente, atribuir-se ao professor o condão da redenção social pela via educacional. Se consultarmos a página do MEC intitulada “Seja um professor” (BRASIL, s.d.) leremos, sob dois vídeos, a frase “a profissão que pode mudar um país” (EVANGELISTA, 2012, p. 43).

Observamos que, atrelada a essa excessiva responsabilidade atribuída à educação para salvar o Brasil, pela complexidade e multiplicidade do trabalho docente, está a função do Estado regulador, que, com um aparato estatal, consolida reformas educacionais, normatizando as instituições públicas – escolas – para o cumprimento das regras estabelecidas mediante acordos dentro da visão mercantilista. Para Frigotto (2000, p. 60-61),

[...] O trabalho, enquanto força de trabalho, passa a constituir-se numa preocupação visceral de tal sorte que, perversamente, como nos indica Francisco de Oliveira, o caráter excludente das relações sociais determina que, nestas circunstâncias, o trabalhador lute para manter-se ou para tornar-se mercadoria.

As condições de trabalho numa sociedade capitalista revelam a exclusão e a opressão dos trabalhadores. As políticas de resultados são esperadas para que o processo de acumulação do capital ocorra intensamente e de modo contínuo. Nessas condições de trabalho, é desconsiderada também a categoria práticas socioeducativas, relacionada às bases culturais dos processos educativos que são desconectadas em função da injeção de dinâmicas desconexas da realidade dos professores e dos alunos, confundindo a lógica da construção coletiva na escola democrática e neutralizando os processos educativos.

Para Saviani (1992, p.26), as instituições estão indo à falência pelo tempo de barbárie vivenciado. Todos são capazes de conviver com a violência de todos os tipos sem reação. Os fatos violentos são, assim, de todas as ordens para esse autor: “A falência das instituições corresponde a um avanço da barbárie. Convive-se cotidianamente e sem indignação com a violência expressa em assassinatos, inclusive de crianças, torturas, miséria e fome que afetam milhões de pessoas”. E mais:

É nesse contexto que se inscreve a decadência da escola pública [...]. Aí se fez referência à crise interna que afeta especificamente os processos pedagógicos. Entretanto, o quadro mais amplo da crise social já afeta diretamente as escolas. São constantes as notícias de depredações de escolas, circulação de drogas e atos de violência de tipos variados no interior das escolas públicas de 1º e 2º graus. E também aqui não se trata de um fenômeno restrito aos países subdesenvolvidos (SAVIANI, 1992, p.27).

A educação passa a ser a salvação da humanidade e o professor assume a tarefa redentora. Contudo esse trabalho não se materializa. Isso acontece em virtude dos valores opostos e da própria mediação das contradições do sistema capitalista. Por isso, numa

sociedade capitalista, os problemas são atribuídos pelas condições de sobrevivência em constante risco criados pelo próprio sistema:

Com efeito, este parece ser o dilema vivido pela educação pública na conjuntura atual. A cada dia vai ficando mais evidente que a sociedade capitalista cada vez mais se põe problemas que não é capaz de resolver. A solução desses problemas implica, pois, a transformação das relações sociais vigentes, a construção de uma nova sociedade, o que recoloca em evidência, agora de forma radical, a questão do socialismo (SAVIANI, 1992, p.27).

O alargamento progressivo do raio de ação escolar e a constatação do elenco de incumbências aos profissionais da educação deixam um “rastro de vulnerabilidade” (AQUINO, 2012) e um efeito desregulador do trabalho docente. A crise da sala de aula com as vivências dos educandos vem-se agregando ao trabalho docente.

Há que se refletir sobre essas novas exigências impostas ao trabalho docente e se indagar: onde está essa “modernidade” da escola? O professor não consegue enxergar-se nessas novas configurações dessa modernidade. Nesse sentido, as políticas de formação docente evidenciam a rota de criação do “novo professor”, protagonista da sua própria alienação.

O Estado Brasileiro, para regular o processo de racionalização implantado pelas exigências das Organizações Multilaterais (OM), que dominam os países da América Latina e Caribe, dita as regras que, bem entendidas, traduzem-se em imposições e são mecanismos de dominação. Tais exigências não são somente de subordinação ao capital, mas também de uma subjugação orgânica que, segundo Evangelista (2012), está articulada, acertada e pactuada com os objetivos do capital imperialista, que, nos processos de governabilidade, vem colocando o Brasil como partícipe de acordos capitalistas com os organismos internacionais.

Segundo Aquino (2012), essas novas exigências, somadas ao nível de impotência que o professor sente em perceber a complexidade de alcançar o objetivo civilizador da sociedade, revelam que:

[...] um rastro de vulnerabilidade pode ser atestado entre seus efeitos concretos, redundando num misto paradoxal de exuberância de seus propósitos declarados e de labilidade de sua consecução, esta caracteriza, amiúde, pela queixa recorrente de impotência por seus profissionais, ilhados na contra oferta de respostas fragmentárias e dissonantes às demandas que se gestam sem cessar no entorno social. Daí a alegação recorrente de “crise” da educação formal (AQUINO, 2012, p. 2).

As políticas de ideário neoliberal são incorporadas pelo Estado brasileiro como condição geradora de crescimento econômico da nação. A principal ação do Estado no âmbito

da educação é converter o capital humano na melhor maneira pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um “fator de produção”, a uma questão técnica (FRIGOTTO, 1984). Seu objetivo é normatizar as orientações das políticas educacionais da “nova pedagogia da hegemonia”, que a reboque destes ditames, chegam às escolas regulando o trabalho docente na figura do “Estado Educador”.

O Estado regulador desqualifica o trabalho escolar porque o transforma em mediações produtivas do capital monopolista. A contradição está presente na forma de desqualificação do trabalho escolar, nas reformas que orientam determinadas políticas educacionais, na visão tecnicista e na divisão do trabalho escolar, voltadas aos ditames das políticas neoliberais.

As políticas de formação traduzem, de certo modo, a segmentação e fragmentação como meios dos processos educativos na sociedade e são articuladores dos processos de produção e das práticas educativas. É este o pensamento induzido pela perspectiva clássica liberal ou neoliberal, sobre a qual Frigotto (2000, p.30) destaca que “[...] a sociedade é constituída por fatores onde, em determinado período, um destes fatores é o fundamental e determinante, como por exemplo, a economia, e em outros, será a política e a religião”. Concordamos com o autor que o trabalho, a tecnologia e a educação são tidos como fatores relacionados aos processos da formação humana, e estes são definidores das reformas educacionais que, por sua vez, produzem reflexo no eixo da formação do pedagogo, fator determinante para a identidade do curso de pedagogia por representarem as demandas das transformações na sociedade.

O Projeto Político Pedagógico da FACED-UFAM contém a assertiva de que sua elaboração foi resultado de sucessivas análises e estudos das Diretrizes Curriculares Nacionais e demais documentos legais. Constitui-se marco definidor para atender “as amplas transformações na sociedade” e assim reformular o currículo do Curso de Pedagogia. Com o propósito de orientar e justificar o processo de reformulação do Curso supracitado, a FACED/UFAM ressalta, também, no corpus deste referido documento, o princípio da gestão democrática:

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 resulta 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 (UFAM, 2008, p. 2).

Conforme o PPPC-LP-FACED/UFAM (2008), a FACED/UFAM tomou como referência a realidade da Região Amazônica a partir de todo o engajamento coletivo nas discussões, debates e estudos no processo de elaboração. Desvelamos na análise documental concepções concernentes à Docência, à Gestão e à Pesquisa como os eixos da formação do Pedagogo, contudo, desafios continuam presentes no tocante à formação na Região Amazônica, pois o currículo do curso não abarca essa especificidade.

O período histórico circunscreve, nas políticas educacionais contemporâneas, grandes desafios relacionados à formação do homem. Por isso, “a educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir [...]” (FRIGOTTO, 2000, p.30). Nesse sentido, o trabalho docente torna-se desafiante, pois as situações, que estão presentes desde as relações e interações travadas no contexto da profissão docente, possibilitam que o docente lide com inúmeras situações complexas que fazem parte das estruturas de uma sociedade capitalista. Contudo, no cenário das políticas educacionais contemporâneas, os saberes da instituição não conseguem sustentar a sua profissão, embora existam as orientações como pretensas regras para regular, controlar e avaliar a formação e o trabalho docente.

As constantes mudanças no currículo, por melhores que sejam as intenções, representam obstáculos para a formação da identidade e atuação do pedagogo. Em primeiro lugar, porque submetem o curso ao experimentalismo, e em segundo, porque destituem os valores que sustentam suas concepções de pertencimento a uma categoria, como no caso da identidade do curso de Pedagogia, que apresenta fragilidades em função destas. Não devemos deixar de considerar também que os processos identitários permeiam a profissão do Pedagogo/Professor quando a este profissional são atribuídas inúmeras concepções do que cabe ao pedagogo como campo de atuação profissional, circunscritas no *corpus* das DCNs (2006).

Para construir as identidades de um determinado curso, é preciso que sejam materializados no plano concreto os objetivos propostos em contínuas práticas, o que favorece a continuidade dos estudos sobre o currículo. A esse respeito, encontramos no referido documento o seguinte:

Neste processo a proposta da reformulação do Curso de Pedagogia vem sendo discutida desde o ano de 2005, quando, na XIX Semana de Pedagogia, foram apresentadas e discutidas as posições defendidas pelo FORUNDIR (Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas) e pela ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação). Na ocasião as diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia em nível nacional, refletiam as convergências e os conflitos sobre a formação do Pedagogo, definidas especialmente pelas reflexões sobre as habilitações técnicas e a formação do professor (UFAM, 2008, p. 2).

Faz-se ainda necessário observar ser fundamental que o estudo seja uma contínua atividade no curso, que o NDE possa articular interações coletivas com a comunidade facediana, ou seja, que o estudo não seja somente um processo estanque, fragmentado e desassociado da dinâmica do curso. A análise documental do PPPC-LP-FACED-UFAM demonstra que, nesse processo de reformulação do Curso de Pedagogia, foi organizada a I Mostra da FACED, o que congregou trabalhos desenvolvidos no Ensino, na Pesquisa e na Extensão. O documento enfatiza que:

XX Semana de Pedagogia (2006), com as diretrizes curriculares já aprovadas, a Comunidade da Faculdade de Educação traçou um cronograma apontado para a definição do novo projeto político, pedagógico e curricular do curso. Ainda em 2006 foi realizada a I Mostra da FACED, na qual foram apresentados e discutidos pela Comunidade Facediana os trabalhos desenvolvidos no Ensino, na Pesquisa e na Extensão. Através das exposições temáticas, dos produtos e dos relatos dos diversos grupos de pesquisa e desenvolvimento de ações educacionais, foram dimensionadas e analisadas a produção desenvolvida pela FACED, aprofundando o debate sobre as limitações, os obstáculos e as possibilidades, teóricas, metodológicas e organizacionais, para a formulação de uma nova proposta pedagógica e curricular (UFAM, 2008, p. 2).

Nesse sentido, a programação realizada pela FACED buscou divulgar o PPPC-LP-FACED/UFAM (2008) com a Comunidade Facediana e busca articular os objetivos da reformulação do curso. Assim, esta atitude proporcionou aproximação com o PPPC-LP-FACED/UFAM (2008) a partir da organização com a Assembleia, o que possibilitou a integração da Comissão de Reformulação do Curso com os demais. Porém, as mobilizações são frutíferas à medida que colaboram para mediar os conflitos.

No mês de janeiro de 2007 foi organizado um seminário sobre o Curso de Pedagogia, sendo indicada pela Assembleia da Comunidade a Comissão responsável pela coordenação da reformulação. O trabalho da Comissão baseou-se na premissa que o Curso de Pedagogia deveria formar profissionais para atuarem na Educação Infantil, Anos Iniciais e nos

processos de Gestão da Educação, especialmente na Gestão do Trabalho Escolar (UFAM, 2008, p. 2).

O fato de o trabalho da Comissão basear-se na premissa de que o curso deveria formar profissionais para atuarem na Educação Infantil, Anos Iniciais e nos processos da Gestão Educacional, especialmente na Gestão do trabalho escolar, destacando prioridade para a docência, provocou uma polêmica entre os estudantes. Nessa atitude, visualiza-se uma rejeição à docência.

Entendemos que, nas antigas habilitações, o Pedagogo, na função de técnico ou especialista, desenvolvia um trabalho de cunho intelectual junto à direção escolar, pois, ao lidar com a seleção de conteúdos que formam a matriz curricular dos cursos da educação básica, bem como eleger junto aos professores os conhecimentos que devem planejar em suas aulas, estabelece certa hierarquia de funções. Além disso, reforça que ser técnico ou coordenador pedagógico ou diretor de escolas é status, mas ser docente de Educação Infantil não configura hierarquia de poder pelo fato de a docência ser uma área de conflito e embates e carregar um estigma de profunda rejeição pela desvalorização social, o que gera certa instabilidade e receio para se exercer a profissão.

Em se tratando de educação, toda ação deve se constituir de um planejamento seguido de avaliação, pois no PPPC-LP-FACED/UFAM (2008, p. 3), encontramos que:

A nova Resolução CNE/CP N°1, de 15 de maio de 2006, instituindo Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, trouxe mudanças significativas na concepção e nos processos curriculares da formação inicial do Pedagogo. 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. Consubstanciado nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP N°s 5/2005 e 3/2006, indica-se que o planejamento e avaliação devem ser avaliados pela instituição escolar, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país.

O quadro 2 apresenta o “Perfil do Licenciado em Pedagogia” e contempla, nesta formação de cinco anos, o domínio do campo teórico-investigativo e pragmático²⁹ da

²⁹ O enfoque pragmático utilizado como primeiro “Perfil do Licenciado em Pedagogia” no PPC-FACED/UFAM (2008) assim destacado no referido documento – “O curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo e pragmático da educação, dos processos do ensino, da aprendizagem, da prática pedagógica e do trabalho de gestão do trabalho escolar que se realizam na práxis educativa escolar” (p. 10) – mostra ao futuro profissional de Pedagogia que o seu campo investigativo sustenta-se no pragmatismo. Em tese de doutorado de SILVA, (2011), intitulada “Formação de professores centrada na pesquisa (manuscrito): a relação teoria e prática”, a autora descreve que: “O pragmatismo é uma perspectiva teórica que tem se constituído desde o final do século XIX até a metade do século XX, nos Estados Unidos, no momento da consolidação da sociedade americana, da

educação, dos processos de ensino, da aprendizagem, da prática pedagógica e do trabalho de gestão escolar, tendo a docência como princípio estruturante dessa formação.

Quadro 2 - Perfil do Licenciado em Pedagogia

- O curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo e pragmático da educação, dos processos do ensino, da aprendizagem, da prática pedagógica e do trabalho de gestão do trabalho escolar que se realizam na práxis educativa e escolar;
- A docência é definida como princípio estruturante da formação do Pedagogo, devendo ser entendida a partir das estruturas teóricas e metodológicas que compreendem a organização, o desenvolvimento e a gestão de processos de ensino e de aprendizagem, em ambientes escolares e não escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação.
- As atividades do ensino e do aprender devem ser compreendidas como processo sistemático, intencional, orientadas a partir das condições culturais, científicas, tecnológicas, ambientais e ecológicas, construídas historicamente em âmbito global e local.
- O professor é o profissional da educação, sujeito social, político e cultural, cujo trabalho se define pelas atividades de organização, sistematização, transmissão e reconstrução da cultura e do conhecimento, voltadas para favorecer a formação e o desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, cognitivas, linguísticas, expressão corporal, estéticas, afetivas e sociais.
- A formação do Profissional da Educação no curso de Pedagogia é definida a partir de uma sólida base teórica, científica e técnica, constituída através dos processos integrados de apropriação de constructos teórico-pedagógicos, exercício metodológico em prática pedagógica, investigação em áreas específicas do desenvolvimento curricular, dos processos de ensino, aprendizagem e gestão da Educação Infantil, Anos Iniciais.
- A formação do Profissional da Educação no curso de Pedagogia para a prática pedagógica na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e na Gestão Educacional, toma por referência a multirreferencialidade da educação, em relação a pluralidade de abordagem do fenômeno/processo educativo e das relações que se estabelecem entre educação escolar e educação extra-escolar com os processos socioculturais, políticos, econômicos e ambientais, locais e global.

Fonte: Projeto Político Pedagógico-FACED/UFAM2008.

A visão funcional do PPPC-LP-FACED/UFAM (2008) prevê um profissional que tem que atuar em amplas áreas das atividades profissionais, o que nos permite visualizar uma possível fragilidade na formação do Pedagogo/Professor em função do desdobramento de seu campo de atuação, que o torna um profissional de múltiplas funções.

As políticas de formação instituídas precisam responder aos anseios da sociedade brasileira e serem concernentes à profissão do pedagogo. Este profissional recebe uma formação centrada nos princípios técnicos de cunho pragmático. Segundo o PPPC-LP-FACED/UFAM (2008, p.20), o “campo de atuação profissional” do Pedagogo/Professor corresponde a:

institucionalização de suas universidades, da separação entre Igreja e Estado e no interior do movimento de construção de uma nova ordem, fundamentada na ciência.” Os principais percussores desta doutrina, na ordem de importância que apresentam na formatação das concepções pragmáticas, são: Charles S. Peirce (1839-1914), William James (1863-1931) e John Dewey (1859-1952), que, apesar das grandes divergências conceituais, trabalham, em períodos diferentes e de maneira diferentes, numa única e mesma filosofia – o que, inclusive, permite que se fale em pragmatismos (SASS, 1992). Para Silva (2011), “Esses autores entendem, ainda, que o pragmatismo fundamenta sua concepção de razão em uma teoria da verdade que se baseia na aparência das coisas, na experiência, ao contrário de uma compreensão, de um conhecimento da realidade baseada em verdades universais (p. 34).

- 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;
- Compreender e tomar como referência as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, culturais, étnicas, emocionais e afetivas dos educandos, no sentido de orientar os processos de ensino e aprendizagem;
- 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;
- Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- Analisar problemas socioculturais e educacionais visando à formulação de preposições educacionais e pedagógicos, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas;
- Desenvolver consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- 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 validando projetos e programas educacionais;
- Realizar investigação educacional que proporcione conhecimentos sobre a realidade sociocultural, ambiental e modos de vida dos educandos, no sentido de favorecer a vinculação entre os conteúdos escolares, os saberes e necessidades da vida social dos sujeitos;
- Estudar e aplicar criticamente as determinações legais. As diretrizes e programas curriculares no sentido de viabilizar a formulação, implantação e avaliação de currículos da educação infantil e anos iniciais.

Constatamos, com base na análise documental do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que a ação do Pedagogo/Professor vem precedida de orientações oriundas das DCNs (2006). Tais orientações estão condicionadas aos resultados de diversos fatores ligados ao contexto histórico, que reestrutura as instituições, o que traz os complexos dilemas vividos na sociedade e na escola a partir das novas formas de gestão pedagógica do ensino de crianças e adolescentes, trazendo sérios e graves problemas de inserção educacional que abarcam infinitas naturezas de inclusão. Isso corresponde a um Projeto que se compromete com arsenal de objetivos que acarreta uma amplitude de ações, transferindo para o trabalho docente responsabilidade que a formação não consubstancia. Por isso, a indicação será via formação continuada.

Resultado de diversos fatores, do desenvolvimento social e econômico do país, da reestruturação das instituições estatais e das organizações da sociedade civil, a ampliação do acesso à escola fez crescer as exigências de qualificação docente. São exigências que se configuram tanto no plano político e dos direitos quanto no plano educacional e pedagógico; na direção de atender as especificidades de aprendizagem de crianças e adolescentes, as quais apresentam problemas de inclusão social, de valorização das diversidades socioculturais e subjetivas, das etnias, dos sujeitos com necessidades especiais, dos sujeitos com rupturas na trajetória escolar (UFAM, 2008, p. 7).

O PPPC-LP-FACED/UFAM (2008) se apresenta como um projeto que corresponde às exigências do mercado, com tendências ao funcionalismo, e que difunde a ideologia de um “Perfil de Pedagogo” que consegue realizar “[...] apropriação e a objetivação dos domínios teóricos, pedagógicos e metodológicos, dinamizados no exercício teórico-prático de práticas pedagógicas em âmbito de instituições educacionais escolares e não-escolares.” (UFAM, 2008, p. 9-10).

Consideramos que a tese esteja se delineando à medida que observamos serem as políticas de formação do professor no país uma influência das estratégias dos organismos internacionais. Entendemos que as perspectivas de formação do Pedagogo atendem aos ajustes neoliberais comprovados em documentos. Esses documentos estão aqui sendo examinados e tratam da docência com amplas responsabilidades para assumir na escola, o que remete a este profissional o estigma de um professor tarefeiro que não reflete sobre a sua prática. Ademais, eles emanam certo clima de “competitividade” entre os professores, implantando, nos processos de gestão e organização do trabalho pedagógico, o sistema de “premiação”.

A política neoliberal consegue veicular em seus discursos a palavra democracia e implementa em seu arcabouço legal as noções de gestão democrática, direito objetivo e subjetivo, quando, na verdade, é uma produção simbólica para mediar suas políticas em todos os campos do setor das relações de produções. O neoliberalismo também apregoa que o trabalhador “adote” o lema de profissional flexível e polivalente.

A tese que se move a partir das primeiras reflexões surgidas com as análises documentais tem ecoado fortemente que a compreensão das mudanças ocorridas na estrutura curricular do PPPC-LP-FACED/UFAM (2008), que forma o Pedagogo, articulando com as categorias trabalho, educação, formação e profissão, pode representar um modelo de formação que tem sido hegemônico na cultura organizacional do trabalho escolar. Esse modelo parte do pressuposto de que a política educacional brasileira contribui, condicionando a precarização como estratégia de conversão do trabalho docente às exigências de qualidade

educacional, para o “produtivismo” e para a “competitividade”, que impedem o trabalho coletivo e a superação do individualismo. Destaca-se que a tese é fundamentada em três condicionantes: 1) na política pública do MEC, que, sob a influência dos organismos internacionais, ou seja, o Banco Mundial, para a formação do Pedagogo, configurada na nova Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, vem modificando concepções e processo curriculares da sua formação inicial; 2) nas concepções e processos de currículo e formação; e 3) nos tipos de gestão e coordenação pedagógica que têm organizado o trabalho escolar e, conseqüentemente, o trabalho do Pedagogo.

2 A TRAJETÓRIA E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: CONTRADIÇÕES E POTENCIALIDADES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Neste capítulo, tratamos da trajetória e da formação do pedagogo. Procuramos discutir e analisar os processos legais e históricos que consubstanciaram a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNCP) e norteiam em todo o território nacional a formação e profissão do Pedagogo. Discutimos também os aspectos importantes da trajetória do processo de elaboração e aprovação das DCNCP, que constituíram as discussões feitas pelos movimentos da educação, com observância às posições da ANFOPE, ANPED, FORUMDIR e CEDES. Em seguida, apresentamos análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) do curso de Pedagogia elaborados pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

2.1 Processo Histórico de Elaboração e Aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil

Este tópico do capítulo visa evidenciar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, aprovadas por meio da Resolução N° 01/2006-CNE/CP e que se configuram como política de normatização obrigatória que define competências, diretrizes e procedimentos, como também orienta a organização curricular do curso de Pedagogia de Universidades e Instituições de Ensino Superior para o atendimento dos dispositivos promulgados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei N° 9394/96.

É, portanto, um dispositivo legal obrigatório que legitima e dá forma aos modos de estruturação e funcionamento do curso de Pedagogia, contemplando as dimensões formativa e profissional do pedagogo, assim regulamentadas em prol do funcionamento dos sistemas de ensino e das práticas escolares para alcance dos objetivos e finalidades educacionais.

A referida Resolução que institui as DCNs para os cursos de graduação em Pedagogia apresenta, para Libâneo (2006) e Franco, Libâneo e Pimenta (2007), algumas imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores, bem como insuficiência epistemológica decorrente da ausência de uma conceituação clara do campo teórico da Pedagogia.

Esa problemática não se configura atual e é recorrente nas discussões sobre a identidade do curso desde sua regulamentação em 1939. Os estudos realizados por Brzezinski (2014), Scheibe e Aguiar (1999), Aguiar e Melo (2005), Oliveira (2004), Durlí (2007), dentre

outros, apresentam análise do processo histórico de elaboração e aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia vem ao longo dos anos apresentando distintas formas de constituição e criando oscilação entre as reais funções do pedagogo no contexto da educação nacional, uma vez que, em sua regulamentação, é denominado como Técnico em Educação, título que é obtido através do curso de bacharelado, com três anos de duração. A esse título, adiciona-se a possibilidade de obtenção o título de licenciado, caso se curse mais um ano de disciplinas de complementação pedagógica para se atuar como docente do ensino secundário e, principalmente, do curso normal voltado à formação de professores do ensino primário. Esse processo é denominado esquema 3+1 (com blocos separados para bacharelado e licenciatura), conforme o Decreto N° 1190/39 do CFE.

O esquema 3 + 1 representava a organização do curso de Pedagogia e tinha como eixo central a formação técnica do pedagogo para atuar no campo da administração, supervisão, inspeção e orientação escolar e, de forma secundária, na docência, reflexo da política educacional do período ditatorial do Estado Novo. Essa configuração estava atrelada aos interesses da classe hegemônica capitalista, que vislumbrava a preparação da população para atuar como mão de obra assalariada na produção industrial, em atendimento às necessidades e exigências da nova forma de produção da economia nacional.

Muitas críticas surgiram às atribuições do pedagogo, ao bacharelado e licenciatura e à identidade deste profissional desde a regulamentação do curso. Mesmo frente à intensificação dessas discussões pelos intelectuais e profissionais da educação para que se tornasse mais específica a formação do pedagogo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – N° 4.024/61 foi aprovada, preterindo o curso de Pedagogia como campo de formação dos profissionais da educação, o que representou um retrocesso ao que havia sido definido na legislação anterior. No texto da referida Lei, essas questões são apresentadas nos artigos 52, 59, 63 e 64:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso

os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino [...].

Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação. (BRASIL, 1961).

Nesse período, o Brasil vivenciava um processo de lutas pela redemocratização do país, contrapondo-se ao regime autoritário do Estado Novo, bem como se ampliavam a urbanização, o processo de industrialização no país e, com isso, a necessidade de capacitação, treinamento e qualificação para o trabalho nos diferentes setores industriais. Nesta concepção, a escola é vista como espaço privilegiado para atingir este fim, sendo considerada como empresa e como organização pensada e planejada como tal. Com esse objetivo, também prima pela formação do técnico, do profissional necessário para atender as demandas da nova organização do trabalho no país. Dentre os profissionais a serem qualificados para o trabalho estavam os da educação, técnicos e docentes; no entanto, o curso de Pedagogia não foi considerado como possibilidade da formação destes.

A configuração 3+1 contemplada na regulamentação do curso em 1939 retornou no ano seguinte à aprovação da Lei nº 4.024/61, a partir da aprovação dos pareceres nº 251/62 e nº 292/62, nos quais se retoma a importância da existência do curso de Pedagogia, sob nova configuração e definição.

Através do Parecer nº 251/62, o curso de Pedagogia passou a ter a função de formar professores para os cursos normais e profissionais não docentes (os técnicos ou especialistas de educação) para o trabalho educacional, sendo as matérias pedagógicas dos cursos de licenciatura fixadas no Parecer nº 292/62, o que manteve na prática a separação entre bacharelado e licenciatura e uma real regulamentação da profissão do pedagogo (BRASIL, 2005).

A visão tecnicista do pedagogo se ampliou durante as décadas de 1960 e 1970 com as reformas educacionais do período, que visavam atender a política desenvolvimentista, além de assegurar e legitimar o poder ditatorial instaurado em 1964, caracterizado por ações autoritárias, centralizadoras, coercitivas e antidemocráticas.

A educação subordinou-se à produção e tinha como instrumento resguardar e disseminar os interesses políticos, econômicos e ideológicos da classe hegemônica capitalista e ditatorial. A escola constitui-se ainda mais em espaço de preparação do indivíduo para o mercado de trabalho. O trabalho realizado era um trabalho técnico, multifacetado, parcelado e

alienado, subjugador do humano ao capital, mascarado pelos princípios da polivalência, da eficiência, da produtividade, da racionalidade, da diversificação e da flexibilidade.

Sob a égide das leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, foram geradas, gestadas e disseminadas, como políticas autoritárias, doutrinárias e tecnocratas, pautadas numa visão tecnicista de educação, que favorecia o reducionismo, a fragmentação, a individualização do trabalho do profissional da educação na organização escolar, dentre os quais, os do campo da Pedagogia, pois traziam nova regulamentação para o curso, o que reflete diretamente na formação do pedagogo (AGUIAR *et al.*, 2006).

Destacamos que o Parecer nº 252/69 incorporado à Resolução nº 02/69 do Conselho Federal de Educação (CFE) contribuiu para o aprofundamento do debate sobre o campo de formação do pedagogo, pois fixou os conteúdos mínimos e a duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Apoiou-se na concepção de que diferentes habilitações deveriam ter uma base comum de estudos e ser constituídas por matérias consideradas básicas à formação de qualquer profissional da área e por uma parte diversificada para atender as habilitações específicas. Assim ficou fixado que o título a ser conferido pelo curso de Pedagogia passava a ser o de licenciado, por se entender que todos os diplomados poderiam ser, em princípio, profissionais do curso normal (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

Para Libâneo e Pimenta (1999, p. 244), intensificam-se assim “as críticas à fragmentação da formação do pedagogo, à divisão técnica do trabalho na escola, à separação entre teoria e prática, à separação entre o pedagogo especialista e o trabalho docente”, sendo mais problemáticos o caráter tecnicista do curso e o esvaziamento teórico da formação. Desse modo, há a negação da Pedagogia como investigação do fenômeno educativo, ignorando-se ou secundarizando-se os determinantes institucionais, históricos e sociais presentes no contexto da sala de aula e as abordagens filosóficas, epistemológicas e científicas da educação.

O curso de Pedagogia passou a ter um sentido mais metodológico e organizacional com um currículo agigantado, fragmentado e aligeirado, separado entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Vale citar que, dentre as políticas educacionais da ditadura militar, após as duas grandes reformas educacionais já apresentadas, houve um conjunto de indicações denominado “o pacote pedagógico de Chagas³⁰”, que abordava de forma impositiva e arbitrária a

³⁰ Valnir Chagas foi idealizador e relator de um conjunto de indicações no CFE denominado de pacote pedagógico, que interessava provocar mudanças estruturais nas licenciaturas e propugnava a extinção do

formação do docente e do não docente da escola de 1º e 2º graus. Nesse pacote, foram aprovadas as indicações nº 67/68/1975 e nº 70/71/1976, que tratavam respectivamente dos estudos superiores de educação, formação pedagógica das licenciaturas, preparo de especialistas em educação e formação de professores de educação especial. A indicação nº 69/1976, que versava sobre a formação do professor para os anos iniciais da escolarização em nível superior, não foi homologada (AGUIAR *et al.*, 2006).

Ressaltamos que esse resgate histórico das políticas que direcionaram a organização e estruturação do curso de Pedagogia veio com o intuito de apresentar que as determinações legais vieram e desconsideraram, ao longo da história, a importância da Pedagogia no processo de formação de professores e profissionais educacionais não docentes. Estes eram vistos como meros legitimadores e reprodutivistas da ideologia dominante e não como profissionais que deviam estudar o fenômeno educativo nos seus mais diferentes contextos.

Segundo Aguiar (*et al.*, 2006), em 1975³¹, foi conduzida para aprovação pelo Conselho Federal de Educação (CEF) a indicação da proposta de extinção do curso de Pedagogia, o que gerou uma mobilização nacional dos educadores indignados com as decisões impostas e aprovadas sem discussão e participação da sociedade, ou seja, com as ações e políticas educacionais arbitrárias, horizontais, impositivas. A mobilização gerou a realização do I Seminário de Educação Brasileira³² (1978) e a I Conferência Brasileira de Educação (CBE/ 1980) e “[...] teve como tônica os questionamentos contra as políticas

curso de pedagogia [...]. Aprovou no CFE as Indicações n. 67/68/1975 e n. 70/71/1976, que discorriam, respectivamente sobre Estudos Superiores de Educação, Formação Pedagógica das Licenciaturas, Preparo de Especialistas em Educação e Formação de Professores de Educação Especial. A Indicação n. 69/1976, que versava sobre Formação do Professor para os Anos Iniciais da Escolarização em Nível Superior, não foi homologada. Segundo a ideologia da época, o “pacote pedagógico” de Chagas referia-se à “Formação de Recursos Humanos da Educação”, que incluía o preparo para as funções docentes e não docentes da escola de 1º e 2º graus. A homologação das quatro supramencionadas indicações foi recebida pelos educadores como mais uma arbitrariedade do poder que desconhecia práticas, pesquisas e estudos desenvolvidos pelos profissionais que se debruçavam sobre as questões da formação em seu cotidiano. Rapidamente, a mobilização nacional para a reformulação dos cursos de pedagogia tomou impulso à medida que foram suscitados debates acerca do *corpus* doutrinário e técnico das indicações do CFE. (AGUIAR *et al.*, 2006, p.822-823)

³¹ Vale enfatizar que em 1974, o MEC havia convocado professores e especialistas na área da educação com o objetivo de desenvolver estudos e pesquisas que servissem como apoio ao CFE nas decisões e proposições referentes à área do currículo e de formação de professores. O grupo de trabalho então instituído permaneceu em atividade até o ano de 1978, o que influenciou a decisão ministerial de devolver ao CFE as Indicações elaboradas por Valnir Chagas (DURLI, 2007).

³² Reação dos profissionais educadores que discutiam a questão da formação do profissional do campo de Pedagogia às políticas arbitrárias e autoritárias que compunham o pacote pedagógico de Chagas através de uma mobilização nacional para reformulação dos cursos de pedagogia. Ela culminou na realização do I Seminário de Educação Brasileira, em 1978, na Universidade Estadual de Campinas, para apresentação e discussão da pesquisa que tratou da análise de currículo e conteúdo programático dos cursos de Pedagogia com vistas a propostas alternativas de reformulação (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 823).

educacionais da ditadura” (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 823), culminando na instalação do Comitê Pró-Formação do Educador.

Essa desvalorização do profissional pedagogo provocou uma organização dos profissionais da área, na qual “[...] as ações dos educadores visavam à redefinição e à busca da identidade do curso de Pedagogia no elenco dos cursos de formação de professores” (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 824) e que se configurou como momento de grande relevância para o processo de discussão acerca da formação do pedagogo, bem como uma análise crítica de como o curso vinha sendo tratado ou negado nas políticas educacionais voltadas à formação de professores.

Destarte os anos de 1980, período de reabertura política e de luta por uma nova democracia no Brasil, foram marcados por grandes movimentos, dentre os quais, os de resistência do movimento dos professores ao poder instituído, que, por meio de debates, embates, manifestações públicas foram construindo sua própria caminhada histórica, enfatizando a importância do curso de Pedagogia no processo de formação docente. Nessa defesa pela valorização do curso, consideravam necessárias uma estruturação e uma superação da fragmentação do curso. Com isso, nessa fase, a docência passou a ser considerada como base da identidade profissional do pedagogo.

A docência configura-se, neste sentido, como uma atividade de intrínseca relação entre a ação educativa e a ação docente e, desse modo, “[...] é entendida no seu sentido teórico, prático, ampliado e historicizado e traz em si potencialmente a possibilidade de favorecer o trabalho coletivo em prol de um projeto de educação/ensino de sociedade [...]” (AGUIAR; MELO, 2005, p. 126). Essa concepção de docência orientou as propostas da ANFOPE, que buscou favorecer a sólida formação teórico-prática do pedagogo e o fortalecimento da especificidade da Pedagogia.

Libâneo e Pimenta (1999) fazem crítica a essa tendência dominante, principalmente entre os seguidores da ANFOPE, antes Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, que na década de 1980 propagou o mote “*a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador*” (LIBÂNEO, 2006, p. 857).

A crença na docência como base comum da formação profissional também implica a divisão técnica do trabalho pedagógico, pois leva a incidir na redução do curso de Pedagogia à docência e na eliminação das habilitações, o que gera uma subsunção da Pedagogia pela docência, como pontuam Libâneo (2006), Pimenta (2004) e Pimenta e Libâneo (1999), além de uma redução das possibilidades da inclusão e atuação do profissional do curso na práxis educativa e no mercado de trabalho.

Destacamos que a docência é uma atividade pedagógica e que resulta de uma formação pedagógica, “[...] mas, nem todo trabalho pedagógico é um trabalho docente [...], pois existe uma variedade de práticas educativas, de práticas pedagógicas, sendo a docência apenas uma das especializações profissionais do pedagogo” (LIBÂNEO, 2006, p. 851).

Considerando o vasto campo de estudo da Pedagogia e a atuação do pedagogo, não podemos deixar de reconhecer que a centralidade da formação na docência implica um reducionismo, uma simplificação dos estudos pedagógicos, pois exclui os diversos campos e aspectos do fazer educativo, que ocorrem em distintos espaços temporais e entre os diferentes sujeitos, grupos e organizações sociais. A formação do pedagogo demanda uma abordagem epistemológica associada a eixos diferenciados da atuação e profissão para obtenção de uma sólida formação profissional.

Outrossim, apresentamos que essa abordagem não implica uma fragmentação do conhecimento pedagógico, mas um aprofundamento de uma área específica de atuação após ampla discussão e estudos dos conhecimentos epistemológicos, políticos e didáticos do campo geral da Pedagogia, estendendo-lhe o campo de atuação, mas com qualificação profissional para atuação em área específica.

Cabe lembrar que a fragmentação e a divisão técnica do trabalho na escola por volta dos anos de 1983-1984, como apresentam Libâneo e Pimenta (1999, p. 246), levaram “[...] algumas Faculdades de Educação a suprimirem do currículo as habilitações, passando a ter apenas duas habilitações – professor das séries iniciais do 1º grau e professor de cursos de habilitação ao magistério, descartando boa parte da fundamentação pedagógica do curso”.

Por consequência, o número de técnicos da educação no contexto escolar e dos sistemas de ensino foi sendo reduzido e, como destacam Franco, Libâneo e Pimenta (2007) e Libâneo e Pimenta (1999), foram sendo extintas as organizações representativas dos pedagogos, como as Associações Nacionais de Orientadores Educacionais e de Supervisores Educacionais, extinguindo-se os espaços de discussão teórico-prática da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que resultou numa redução das dimensões deste campo de conhecimento e da desvalorização social e acadêmica da Pedagogia. Sob esse prisma, foram sendo discutidas as questões inerentes ao curso, tendo-se, como eixo norteador da formação, a docência.

Retomando a questão do processo de elaboração das DCNs do curso de Pedagogia, verificamos um amplo campo de discussão e de embates sobre o campo de formação do pedagogo e da concepção de pedagogia presentes nas políticas educacionais e no cenário nacional.

As discussões se intensificam com o processo de redemocratização do país e com o princípio da gestão democrática participativa na educação nacional, o que possibilita a constituição de diferentes espaços de discussão e participação, assegurados pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB e também reivindicados pelas entidades e organizações representativas dos profissionais da educação para discutirem e constituírem democraticamente as políticas educacionais voltadas ao curso de Pedagogia, mesmo que na LDB esteja também expressa a desvalorização ao curso de Pedagogia no processo de formação de professores.

O quadro 3 apresenta, de forma sucinta, como se desenvolveu o processo de elaboração e aprovação das DCNCP, desde a convocação das IES pelo MEC para proposição de Diretrizes Curriculares nos cursos do ensino superior até a aprovação da resolução que as instituiu.

Quadro 3 - Processo de elaboração e aprovação das DCNCP para proposição de Diretrizes Curriculares nos cursos do ensino superior

DATA	ACONTECIMENTO
1997	O MEC/CNE, através do Edital nº 04, convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores.
1998	São designados pelo MEC, através da portaria nº 146, os nomes dos professores para integrarem Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia – CEEP. Processo de discussão e elaboração das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia coordenado pela Comissão de Especialistas de Pedagogia e com contribuições de coordenações de Curso, ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. A ANFOPE encaminha proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação à SESU/MEC reafirmando os seus princípios. Portanto, nessa proposta, defende que o lócus para a formação dos profissionais da educação são as Universidades e suas Faculdades/Centros de educação; que a docência é a base da identidade profissional do profissional da educação e que havia a necessidade de se repensarem as estruturas desse lócus e a organização dos cursos de formação para superação das habilitações no curso de Pedagogia e a dicotomia entre a formação de pedagogos e dos demais licenciados.
1999	A CEEP realiza reunião com representantes das entidades/organizações da área da educação envolvidas com o Curso de Pedagogia para obter subsídios para a elaboração da versão final das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (DURLI). Encaminhamento, no mês de maio, ao CNE do documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, o qual sofreu resistência do MEC e de Secretarias deste ministério frente ao interesse destes na construção de diretrizes para o curso normal superior criado pela LDB, que estava prestes a ser regulamentado. Em junho, a SESU/MEC, em decorrência das pressões das entidades, instituiu o GT licenciaturas, composto por educadores da área e pela ANFOPE, a qual, após discussões nas reuniões da ANPED e no Congresso Estadual Paulista de Formação do Educador, elaborou o documento norteador para elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Formação de professores, que apontavam para a necessidade de tratar, simultaneamente e de forma integrada, a formação de todos os profissionais da educação, licenciados e pedagogos. O documento foi discutido, mas foi "engavetado"

	<p>pelo MEC, que decidiu elaborar outro documento a ser enviado ao CNE.</p> <p>Em novembro, ocorre, no IV Seminário Nacional e no I Encontro Nacional dos Fóruns de Licenciaturas, realizados pela ANFOPE e FORUMDIR, a recusa à proposta que pretendia eliminar a possibilidade de formação de docentes para as séries iniciais e educação infantil dos cursos de pedagogia.</p> <p>Em dezembro, é desencadeada uma ampla mobilização nacional contra o Decreto n. 3.276/99, que estabeleceu a exclusividade dos cursos normais superiores para a formação dos professores para esses níveis de ensino.</p>
2000	<p>Entre fevereiro e abril, foi reafirmada pela ANPED, ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR, a necessidade do estabelecimento de diretrizes nacionais específicas para os cursos de Pedagogia, mesmo frente à exigência de diretrizes gerais para formação de professores.</p> <p>Em maio, no V Seminário Nacional da ANFOPE e FORUMDIR e no II Encontro Nacional dos Fóruns das Licenciaturas, ocorre amplo debate com posicionamentos sobre o Decreto n. 3.276/99 da Presidência da República, que tratava da formação em nível superior de professores para atuarem na educação básica outras providências.</p> <p>Em julho, durante a 52ª Reunião Anual da SBPC, é reafirmada a necessidade de se manter a formação de professores para as séries iniciais e educação infantil nos cursos de graduação plena em Pedagogia, em defesa da Escola Pública.</p> <p>O Decreto nº 3.276/99 foi alterado mediante o Decreto nº 3.554, que substituiu o termo preferencialmente no lugar do exclusivamente, tirando a exclusividade da formação de docentes para educação infantil e anos iniciais nos cursos normais superiores.</p>
2001	<p>No âmbito do programa do CNE "Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica", as entidades da área apresentam ao CNE o documento "Posicionamento Conjunto das Entidades", reafirmando as diretrizes curriculares para o curso de pedagogia e aprofundando e explicitando as diretrizes de 1999, pois serviria de base para a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, elaborada pela Comissão de Especialistas de Pedagogia e pela Comissão de Especialistas de Formação de Professores.</p> <p>Aprovação do Parecer CNE/CP no 009/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, através de curso de licenciatura e de graduação plena.</p> <p>Aprovação do Parecer CNE/CP no 021/2001, que trata da duração e da carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior através de curso de licenciatura e de graduação plena.</p> <p>Em novembro, entidades entregam posicionamento conjunto ao CNE reafirmando as principais teses sobre a formação do pedagogo.</p>
2002	<p>Aprovação, em maio, no CNE do documento elaborado pelo MEC que substituiu o documento norteador para elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Formação de professores e que foi denominado de Diretrizes para os Cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.</p> <p>Em junho, o CNE constitui Comissão Bicameral com a finalidade de estabelecer diretrizes operacionais para a formação de professores para a Educação Básica e apresentar estudo sobre a revisão das Resoluções CNE/CP n. 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de complementação pedagógica de bacharéis, e CNE/CP nº 01/99, que dispõe sobre os institutos superiores de educação.</p> <p>O CNE designa, através da Portaria CNE/CP nº4, a Comissão Bicameral com a finalidade de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.</p> <p>São aprovadas as Diretrizes Gerais de Formação de Professores em nível superior pelas resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, o que contribuiu para o crescimento desordenado do ensino superior privado, incluindo os cursos normais superiores e o próprio curso de Pedagogia.</p> <p>A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, juntamente com a Comissão Nacional de Formação de Professores, enviam ao CNE, em abril de 2002, posicionamento sobre as DCNP.</p>

2003	O FORUMDIR encaminha Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia ao CNE. O CNE realiza Audiência Pública para discutir as DCNP em dezembro de 2003.
2005	Aprovação do Parecer CNE/CP nº 05/2005, que trata do projeto de lei das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.
2006	Aprovação da Resolução CNE/CP Nº1 em 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia licenciatura.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Durlí (2007), Aguiar et al (2006), Libâneo e Pimenta(1999).

A partir da análise do quadro 3, verificamos que as DCNCP começam a ser pensadas e discutidas no âmbito do MEC no ano de 1997, ano seguinte à aprovação da atual LDB. Para abordar o processo de elaboração das DCNs, cabe aqui uma breve abordagem da LDB - Lei Nº 9.394/96, dispositivo legal que organiza a educação nacional, apresenta suas finalidades tanto na educação básica quanto no ensino superior e contempla o fenômeno em estudo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é aprovada em meio à grande efervescência política no Brasil, proveniente da reivindicação popular, da organização dos movimentos sociais, mas também das ideologias da globalização neoliberal, que, ao serem disseminadas nos países subdesenvolvidos, passaram a moldar o modo de vida e de educação das pessoas através das políticas neoliberais que favorecem o interesse capitalista e a economia das grandes potências mundiais em detrimento dos interesses locais.

A LDB foi mais uma política educacional imposta de cima para baixo, desrespeitando todo o processo de participação e contribuição da sociedade civil organizada na construção de uma política educacional inclusiva, igualitária, democrática, e que retirou do Estado as suas reais obrigações com o desenvolvimento de uma educação de qualidade. A lei apresenta uma estrutura fragmentária. Dois exemplos disso são a indefinição que atribui ao curso de Pedagogia e a introdução dos Institutos Superiores de Educação no processo de formação de professores.

O título VI da LDB, segundo Libâneo e Pimenta (1999, p.241-242), apresenta que:

- a) os cursos de licenciatura plena para formar professores de educação básica serão desenvolvidos em universidades e institutos superiores de Educação;
- b) que a formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional se dará em cursos de graduação e Pós-Graduação em pedagogia (art. 64);
- c) e que ofertará cursos de preparação para o magistério de ensino superior.

Percebemos que o curso de Pedagogia no texto da LDB é contemplado claramente apenas no artigo 64 da referida lei. Enfatizamos que, com isso, foram dadas as condições para um novo formato dos cursos de licenciatura e Pedagogia, com sérias implicações para a

formação qualificada de professores e demais profissionais da educação, para o esvaziamento do curso e para a possibilidade de configuração deste como campo de formação de bacharéis, retirando a responsabilidade com a formação de docentes para educação infantil e anos iniciais (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

Brzezinsk (2007) acrescenta que a política de formação de professores contemplada na LDB, que se daria em universidades e institutos superiores de educação, fez ampliar o número de IES e cursos normais superiores para formação de docentes para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A LDB foi regulamentada através do Decreto nº 3.276/99 e recebeu muitas críticas por dar exclusividade aos cursos normais superiores para a formação de docentes para as referidas áreas de atuação profissional, desconsiderando o curso de Pedagogia, assim “[...] demonstrou desrespeito aos educadores que tem se dedicado sistematicamente aos estudos e pesquisas sobre formação e valorização de professores e desconsiderou as experiências de professores [...] praticadas por idôneas universidades[...]” (BRZEZINSK, 2014, p. 205-206).

A partir das considerações elencadas anteriormente, podemos constatar que a LDB foi aprovada atendendo os estigmas da sociedade capitalista neoliberal, fortalecendo a mercantilização e o enfraquecimento da educação pública, o que é paralelo ao crescimento do sistema privado, e tendo o ensino superior como âmbito da formação fragmentada e simplista do profissional que atenderia as exigências do mercado.

Cabe enfatizar que, considerando o princípio da gestão democrática da educação nacional, a LDB estabelece como incumbência do Sistema Federal de Ensino (União), dentre outras, a partir de um regime de colaboração, o estabelecimento de diretrizes que norteiem os currículos e seus conteúdos mínimos para os diferentes níveis, etapas e modalidades da educação nacional, definindo normas para funcionamento e avaliação dos cursos de graduação e pós-graduação.

Scheibe e Aguiar (1999) ressaltam que a base comum dos currículos sempre foi demanda das organizações e movimentos dos educadores para reformulação do curso de Pedagogia, o que foi discutido em encontros organizados pela CONARCFE, atual ANFOPE, no ano de 1994, durante a 36ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. Nesse evento, foi apontada a base nacional comum como garantia de uma prática comum a todos os educadores, o que contemplaria estudos a todas as licenciaturas e possibilitaria uma reflexão crítica da realidade educacional nos diferentes contextos, desde o global até a realidade local, configurando-se como uma diretriz de formação crítica e de compromisso político-social do educador.

Foi este dispositivo que deu ênfase ao chamamento feito pelo MEC, em 1997, para instituições de ensino superior apresentarem propostas para as diretrizes curriculares voltadas aos cursos superiores. Nesse momento, as entidades e organizações educacionais e os intelectuais e pesquisadores da área da educação evidenciaram a necessidade de diretrizes específicas para o curso de Pedagogia, campo de grande debate no período, em prol da sua (re)valorização.

Frente a isso, a Comissão de Especialistas instaurada pelo MEC para coordenar os trabalhos de discussão e proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais reagiu ao texto apresentado na LDB, que tira a incumbência da Pedagogia com a formação de professores e apresenta uma proposta em que situa a formação dos profissionais da educação básica predominantemente nas Faculdades de Educação, as quais teriam a responsabilidade com a formulação e a coordenação de políticas e planos de formação de professores em articulação com universidades e as demais instituições de ensino superior (PIMENTA; LIBÂNEO, 1999).

Essa situação contribuiu para a ampla participação das universidades nas proposições de propostas para as DCNCP, processo iniciado em 1998 e coordenado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, com contribuições de coordenações de Curso, ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia.

A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, a partir das propostas apresentadas e discutidas pela ANPED, ANFOPE, FORUMDIR, dentre outras, assumiu a tese que apresenta uma proposta que estrutura o curso de Pedagogia.

A proposta encaminhada considerava a docência como base da formação profissional do pedagogo, dando ênfase à formação de professores para atuarem na educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas de formação pedagógica do nível médio, bem como para ações gestórias em instituições escolares e não escolares, e possibilitando também qualificação para produção e difusão de conhecimentos do campo educacional em seus diferentes aspectos e contextos. Essa proposta direcionava para um curso com estrutura única, que formaria licenciados e bacharéis em educação/pedagogia e consideraria que o bacharel possuísse como base de sua formação a docência.

Enfatizamos que a proposta encaminhada pela Comissão de Especialistas de Ensino em Pedagogia – CEEP – em 1999 foi arquivada pelo MEC, período em que se definiam as políticas para o Curso Normal Superior e era dada exclusividade para a formação de professores. No entanto, em 2002, a CEEP juntamente com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores – CEFPP – reencaminhou a proposta das DCNs para o curso de

Pedagogia ao CNE. Nessa proposta, vale destacar que as dimensões do projeto acadêmico, continham uma única estrutura curricular (Licenciatura e Bacharelado) e articulavam teoria e prática, apresentando quatro eixos ou núcleos de conteúdos.

Quadro 4 - Dimensões da Estrutura Curricular Única

DIMENSÕES DA ESTRUTURA CURRICULAR ÚNICA (Licenciatura e Bacharelado) do Curso de Pedagogia - Proposta das DCNCP da CEEP e da CEFP-2002	
EIXO 1	Núcleo de estudos básicos obrigatórios.
EIXO 2	Núcleo de conteúdos específicos relativos à docência (opção institucional na Educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental em seus diferentes âmbitos e modalidades, nas disciplinas pedagógicas para formação pedagógica ou em áreas específicas de atuação docente) e da gestão educacional.
EIXO 3	Tópicos de estudos de aprofundamento ou diversificação da formação.
EIXO 4	Estudos independentes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do documento proposta das DCNCP encaminhada por CEEP e CEFP ao CNE no ano 2002.

Os eixos integrados e articulados constituíam um currículo único para licenciatura e bacharelado, visando evitar a fragmentação na formação do pedagogo e considerando a intrínseca relação entre a docência e as atividades gestionárias do campo mais amplo e restrito da educação. Foram elencados núcleos de conteúdos básicos e obrigatórios a serem abordados por áreas de conhecimento, que constituíam base para o estudo e compreensão da Pedagogia e das práticas educativas nos mais diferentes contextos e espaços temporais, favorecendo a compreensão crítica da sociedade, de seus diferentes sujeitos e das teorias pedagógicas.

Em relação às teorias pedagógicas, são inerentes os estudos específicos no campo teórico, legal, prático e metodológico das áreas de atuação do pedagogo, que abordam temas da contemporaneidade que atendem as demandas sociais emergentes e a possibilidade de aprofundamento teórico-prático das áreas de formação do pedagogo a partir de ações independentes do/a acadêmico/a do curso, como sua participação nos mais diferentes espaços de discussão, reflexão e práticas sobre as questões educacionais vinculadas à sua atuação profissional. Tais características podem ser observadas e analisadas no quadro 5.

Quadro 5 - Estrutura Curricular Única do Curso de Pedagogia

ESTRUTURA CURRICULAR ÚNICA (LICENCIATURA E BACHARELADO) DO CURSO DE PEDAGOGIA - PROPOSTA DAS DCNCP DA CEEP E DA CEFP- 2002	
NÚCLEOS DE CONTEÚDOS BÁSICOS OBRIGATÓRIOS	Contexto histórico e sociocultural a partir de estudos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos, antropológicos para favorecer a compreensão crítica da sociedade e

	de seus diferentes sujeitos e das teorias pedagógicas e curriculares.
	Contexto sócio-histórico da criação e desenvolvimento do curso.
	Contexto do exercício profissional, articulando-se saberes acadêmicos, pesquisa e prática educativa.
	Contexto do ambiente escolar, abordando-se relações entre educação e trabalho.
NÚCLEO DE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS À DOCÊNCIA E GESTÃO EDUCACIONAL	Estudos específicos dos currículos de determinado nível, etapa ou modalidade de ensino da atuação do pedagogo.
	Conhecimentos didáticos, articulação das teorias pedagógicas com as metodologias e Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC – e suas linguagens específicas.
	Estudos dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão em espaços escolares e não escolares.
	Relações entre trabalho e educação e outras demandas sociais.
	Estudos sobre ética e estética na atualidade e na atuação profissional.
	Assuntos do exercício profissional em âmbitos escolares e não escolares, articulando-se saber acadêmico, pesquisa e prática educativa.
NÚCLEO DE TÓPICOS DE ESTUDOS DE APROFUNDAMENTO E OU DIVERSIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO	Atendimento às demandas sociais da contemporaneidade e do contexto envolvendo as áreas de atuação.
NÚCLEO DE ESTUDOS INDEPENDENTES	Através de monitorias, estágios, programas de iniciação científica, estudos complementares, cursos em áreas afins, integração com cursos sequenciais correlatos à área, participação em eventos científicos no campo da educação, outras atividades reconhecidas pela IES.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do documento proposta das DCNCP encaminhada por CEEP e CEFP ao CNE no ano 2002 com a especificação de cada eixo.

A proposta encaminhada considerava que o pedagogo, tendo como eixo central a formação docente, teria também a atribuição de desenvolver outras funções do campo educacional, rompendo a visão tecnicista de separar o saber e o fazer, ou seja, “*o homo sapiens do homo faber*” como diz Mészáros (2005), ou ainda, de separar teoria e a prática, pois estas devem ser consideradas eixos articulados da produção do conhecimento e da estruturação do currículo.

Frente às propostas aqui apresentadas, o MEC e o CNE elaboraram um projeto de resolução própria das DCNCP, que vinha contemplando a formação do pedagogo como professores da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e de disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores, na gestão dos processos educativos em instituições escolares e não escolares e na produção e difusão do conhecimento educacional, como era enfatizado na proposta das Comissões em consonância com as entidades ANFOPE, CEDES, ANPED e o FORUMDIR. Mas, na carta de Porto Alegre de 2003, aprovada no Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centro de Educação das Universidades Públicas

Brasileiras – FORUMDIR – foi ressaltado que a proposta de resolução fortalecia o modelo de IES e os mecanismos de aligeiramento da duração e qualidade da formação de professores, considerava apenas o que previa a LDB no que tange à formação do pedagogo através de curso de pós-graduação e omitia a responsabilidade do Estado com a oferta de cursos de formação de docentes no Ensino Superior (Fragmento da Carta de Porto Alegre - FORUMDIR, 2003).

Considerando as análises e as críticas ao projeto das DCNCP do CNE e as discussões no âmbito do Fórum, foi apresentada minuta de proposta para as DCNCP, em que se enfatizavam os conteúdos que caracterizam a Pedagogia como campo científico (dimensão teórica) e os profissionais que lhe dão efetividade (dimensão prática), tendo como base um currículo único de curso de licenciatura e bacharelado, conforme propostas das Comissões já apresentadas anteriormente.

Quadro 6 - Proposta do FORUMDIR para as DCNCP em 2003

PROPOSTA DO FORUMDIR PARA AS DCNCP EM 2003 DIMENSÕES/BASE DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO (Dimensão teórica e dimensão Prática) ESTRUTURA ÚNICA- LICENCIATURA E BACHARELADO	
EIXO 1	Saberes situados na confluência da teoria da educação e da pedagogia e das demais ciências (sociologia, psicologia, antropologia, filosofia, história, política, linguagem, e ciências exatas, da natureza e da saúde.
EIXO 2	Saberes próprios ao pedagogo e à profissão na docência e gestão educacional, abordando-se fundamentos teóricos legais do processo de ensino-aprendizagem.
EIXO 3	Saberes das áreas específicas do trabalho docente na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental (fundamentos, conteúdos e métodos), acrescentando-se a elas saberes para o atendimento a demandas específicas no nível, etapa e modalidade de ensino, dentre outras questões da atualidade (orientando a possibilidade de cursos de especializações)
EIXO 4	Saberes construídos na experiência cotidiana, de ampliação de vivências teórico-práticas para o trabalho profissional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da minuta proposta das DCNCP elaborada e aprovada pelo FORUMDIR no XVII Encontro nacional, realizado em Porto Alegre/RS, em dezembro de 2003.

Verificamos que a proposta do FORUMDIR tinha como intenção a superação de uma formação fragmentária do pedagogo ao romper com a dicotomia bacharelado e licenciatura e com a redução do curso à mera formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. A proposta se baseava na concepção de que gestão e docência constituem-se campos de estudos e de investigação específicos da Pedagogia.

No ano de 2004, Selma Garrido Pimenta, como membro do FORUMDIR, também apontou caminhos que orientavam a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os

cursos de Pedagogia, entendendo que o pedagogo é um profissional que domina saberes teórico-práticos do âmbito educacional e, que de forma integrada, deve atuar na docência e na gestão dos processos educativos escolares e não escolares, assim como na difusão do conhecimento do campo educacional (PIMENTA, 2004). Está aí claramente evidenciada a concepção de Pimenta³³, mas esta vem considerar que “o pedagógico que é a base da docência e não o contrário” (OLIVEIRA, 2004, p. 77). Isto era o que se discutia no âmbito do FORUMDIR em oposição ao mote da ANFOPE.

Na palestra, Pimenta (2004) diz ser necessária uma formação que considere o contexto pedagógico e não apenas a docência, além de considerar não apenas a sala de aula, mas espaços escolares e não escolares como espaços de ensino e aprendizagem, pois devemos buscar uma saída para essa anomalia que está presente na Pedagogia, a qual fragmenta a formação profissional e a fragiliza a identidade do curso.

O projeto de resolução do CNE também fora analisado e discutido por entidades como a ANFOPE, ANPED e CEDES no ano de 2004. Estas reafirmam os seus princípios e defendem que o locus para a formação dos profissionais da educação são as Universidades e suas Faculdades/Centros de educação (tal qual a proposta da CEEP); e que a docência é a base da formação e profissão do pedagogo, havendo a necessidade de se repensarem as estruturas desse locus e a organização dos cursos de formação para superação das habilitações no curso de Pedagogia e considerando-se que as funções técnicas (administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica) deveriam também constituir a formação do pedagogo.

Constatamos que o perfil do egresso de Pedagogia proposto enfatizou as áreas de atuação profissional do pedagogo e a estrutura curricular única de licenciatura e bacharelado do curso de Pedagogia.

Quadro 7 - Proposta do ANFOPE, ANPed e CEDES para as DCNCP - em 2004

ESTRUTURA CURRICULAR ÚNICA

PROPOSTA DA ANFOPE, ANPEd E CEDES PARA AS DCNCP - EM 2004 - ESTRUTURA CURRICULAR ÚNICA (LICENCIATURA E BACHARELADO)	
EIXO 1	Núcleo de conteúdos básicos – envolvendo o contexto histórico e sociocultural e o contexto da educação básica (conhecimentos específicos à docência, conhecimentos didáticos metodológicos articulados com as teorias pedagógicas, TICs e linguagens; estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico e gestão e da

³³ Palestra proferida por Selma Garrido Pimenta, trazida pelo Grupo “Gênero, Trabalho e Educação”, que serviu de base à elaboração da dissertação de mestrado de Lídia Alves de Oliveira, intitulada *A constituição da história de um curso de formação de educadores no Amazonas: o curso de pedagogia*, defendida no ano de 2004 no Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFAM.

	relação educação e trabalho e assuntos inerentes à ética e estética
EIXO 2	Estudos de aprofundamento ou diversificação da formação
EIXO 3	Estudos independentes (monitorias, estágios, programas de iniciação científica, estudos complementares, cursos em áreas afins, integração com cursos sequenciais correlatos à área, participação em eventos científicos no campo da educação, outras atividades reconhecidas pela IES

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do documento da ANFOPE, ANPEd e CEDES em que consta a definição das DCNCP encaminhado ao CNE no dia 10/09/2004

A concepção de docência assumida pela ANFOPE, como já dito nesta análise, recebe fortes críticas de autores como Libâneo e Pimenta (1999), por considerarem que a concepção defendida leva a um reducionismo do campo da Pedagogia. Já para Aguiar e Melo (2005), as justificativas da ANFOPE levam seu conceito a escapar do reducionismo da visão tecnicista e do praticismo, pois a docência é tida como [...] “fulcro de articulação de conhecimentos teóricos da pedagogia e das ciências da educação e de outros conhecimentos especializados das práticas escolares e não escolares refletidas” (AGUIAR; MELO, 2005, p. 127).

Vale destacar que no VI Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação, realizado no ano de 2005 e organizado pela ANFOPE, CEDE, FORUMDIR, ANPEd, foram apresentadas contribuições para a elaboração do texto final das DCNs para o curso de Pedagogia, em que se afirmava o perfil do egresso a partir da formação para a docência (na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, contemplando-se as diferentes modalidades destas etapas de ensino da educação básica), para a organização e gestão dos sistemas, unidades, projetos e experiências educativas e para a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares. Tais características qualificavam o curso de Pedagogia como um curso de licenciatura e bacharelado ao mesmo tempo, sem distinção de grau de formação, como já vinha sendo apresentado nas propostas anteriores.

E qual foi o texto aprovado nas DCNCP pelo CNE? Qual o perfil do egresso de pedagogia e qual a estrutura curricular definida na resolução? Como todas as demais políticas educacionais de âmbito nacional, as Diretrizes para o curso de Pedagogia aprovadas através da Resolução Nº 01/2006-CNE/CP não refletiram na realidade as demandas, os anseios e as expectativas dos intelectuais e teóricos da educação, dos profissionais da educação e nem das entidades que discutem a questão da formação de professores, e, mais especificamente, da

formação do pedagogo. O curso no texto da resolução foi reduzido a curso de licenciatura.³⁴

Apresentamos a categoria “Estratégias das Políticas Públicas do MEC” com o fito de responder à questão da pesquisa e de saber quais as estratégias desenvolvidas pelas políticas públicas do MEC e seus reflexos na reestruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FAGED – UFAM/2008. Para tal feito, recorreremos à análise da Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, pois a consideramos uma das principais estratégias no âmbito legal que normatizaram a reformulação do curso de pedagogia e que indicaram tendência nacional em formar o pedagogo técnico, operacional, pragmático e polivalente.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 determina que as DCNs instituem alteração na matriz curricular do Curso de Pedagogia em todo o território nacional e orienta que se elabore um novo Projeto Político Pedagógico do curso e que se normatize a formação inicial do pedagogo para atuar em áreas diversificadas. O art. 1 define princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados no planejamento e na avaliação realizados pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos dos Pareceres CNE/CP nº5/2005 e nº 3/2006. O art. 2 trata da formação inicial, da identidade profissional, da diversificada área de atuação profissional e dos conhecimentos pedagógicos.

O acadêmico do Curso de Pedagogia terá de atuar dentro de um repertório de informações e habilidades que serão consubstanciadas no exercício da profissão, tendo como princípio de sua formação a interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (art.3, Res. CNE, Nº1/2006). O Parágrafo único demonstra o que é central na nova formação do pedagogo: docência, pesquisa e interação/participação dos processos de gestão.

O 6º artigo da Resolução estabelece que o Curso de Pedagogia tenha uma estrutura que atenda à diversidade nacional e à autonomia pedagógica das instituições e que seja um espaço para o estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas da sociedade contemporânea.

Portanto, as mudanças de conteúdos do currículo e intervenção na base profissional do pedagogo são orientações das DCNs, que ao serem combinadas com o ajuste econômico, reduzem os gastos do Estado ao contratar um pedagogo, pois como o Estado é sabedor dessa dubiedade de formação, ele induz o pedagogo para o mercado de trabalho para assumir vários

³⁴ Destinado à formação de professores de educação infantil e de anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Art. 4º da resolução nº 01/2006-CNE).

postos, visto que nas DCNs estão definidos vários campos de atuação desse profissional.

Sendo assim, da análise textual discursiva aplicada à Resolução nº1/2006 surgem categorias emergentes apontando que a formação e profissão do pedagogo são recomendações dos organismos internacionais, corporificadas em política de direcionamento da formação do pedagogo nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia. A tendência das DCNs é legitimar a pedagogia operacional.

Na ideologia neoliberal, em que se pautam estes objetivos, estão também conformadas as noções de competências e habilidades, sobre as quais se afirma ser uma aquisição pessoal e individual do sujeito. Desse modo, é o próprio sujeito que deve assumir o ônus da não aquisição pela incompetência e a inabilidade. Ligado a este ditame, encontramos a ideologia da empregabilidade³⁵, cujos parâmetros estão norteados pelas bases fundamentais da sociedade liberal e meritocrática.

As DCNs, portanto, endossam a precarização da formação e da profissão do pedagogo, porquanto sabemos que é complexo formar um profissional para atuar em várias áreas. Assim, do modo como estão estruturadas a formação e a profissão nas DCNs depreendemos que a formação está reduzida a uma descrição de atribuições que estão desarticuladas entre si e carecem de aprofundamento epistêmico do currículo para atender às múltiplas atuações do pedagogo.

Não significa, portanto, que para tal objetivo o currículo seja recheado de conteúdos que não correspondam à integração do aluno à prática educativa da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental a fim de que se solidifique sua atuação profissional – ambos merecem valor educativo e formativo. É necessário, contudo, rever os processos que estão consolidando as práticas nas escolas, que tornam o professor um profissional de múltiplas funções – um tarefeiro –, e que acarretam a este profissional a precarização e a alienação.

As estratégias do MEC atendem à nova conversão do capital na linha da produção e dos mecanismos de ajustes entre setores produtivos e a educação. Ao direcionar as DCNs como um documento sinalizador da formação do pedagogo, o MEC homogeneiza o currículo e atende aos objetivos de uma pedagogia utilitária, em que os meios ajustáveis condizem em combinar capital com a mão de obra barata, reforçando a utilidade desse profissional no mercado de trabalho.

³⁵ Para Shiroma (1998), a empregabilidade vem sendo apresentada como panaceia para os problemas decorrentes da globalização e da ofensiva neoliberal na atualidade. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educacao_e_trabalho/Trabalho/05_31_32_EDUCACAO_PROFSSIONAL.pdf. Acesso em: 10 maio 2017.

Esses condicionantes que medeiam a formação e a profissão do pedagogo emergem também dos critérios de reestruturação de ordem econômica cuja finalidade é atender aos novos encaminhamentos motivados pela “nova ordem internacional” (CATANI, 1996, p. 20). Tais encaminhamentos caracterizam um estágio em que o capital se desenvolve em escala mundial e em que o trabalho passa a se organizar pelo “critério da flexibilidade” (CATANI, 1996, p. 18), sendo possível uma alteração que determina as novas saídas do capital que estrategicamente aliam o campo educacional ao empresarial. Como parte das reformas educacionais, as DCNs indicam as alterações curriculares, que no campo das recomendações dos organismos internacionais, passam a orientar/direcionar as políticas incorporadas no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia.

Segundo a análise textual discursiva da categoria “Estratégias das Políticas Públicas do MEC e seus reflexos na reestruturação do PPC do Curso de Pedagogia”, as DCNs orientaram a reestruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM no ano de 2008. Em relação a esses encaminhamentos das DCNs, podemos afirmar que, no corpus das categorias emergentes, extraímos que a formação inicial deste profissional é prejudicada desde a definição de sua identidade e culmina em um nível exagerado de atribuições, que resulta em superficiais conhecimentos pedagógicos pela infinidade de repertório de informações e habilidades de que o profissional precisa depreender para o exercício da profissão, o que diverge dos objetivos de “sólida formação teórica”, ou seja, do domínio dos [...] “processos e mecanismos do planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de planos/projetos educacionais [...] dos recursos humanos, curriculares, logísticos, tecnológicos, teóricos e metodológicos e políticos (UFAM, 2008, p.5).”

No que se refere à categoria emergente de formação interdisciplinar, carece maior incidência de atividades no curso de Pedagogia a fim de que se cumpram as orientações legais que fundamentaram o PPPC/FAGED/UFAM. Outra questão contida no documento refere-se ao conhecimento da escola e a sua complexa organização. A escola, por constituir-se múltipla, não pode ser “conhecida” em poucas horas de estágio, e, portanto, não há como o profissional participar na gestão de processos educativos.

O artigo 6º evoca as categorias desta tese quando admite que a estrutura do curso de Pedagogia deva respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica da instituição ao cumprir com os estudos das relações entre educação e trabalho, visando, nestas categorias, a que o profissional conheça as problemáticas da sociedade contemporânea. No entanto, as incipientes aproximações dos acadêmicos na escola confirmam que o PPPC é um documento

que resguarda tais princípios, mas demonstra desafios em articular educação e trabalho, uma vez que limita o desenvolvimento de experiências formativas.

Nesse sentido, o que foi instituído por meio das DCNs recebe várias críticas, dentre as quais, a de Pimenta e Libâneo (1999), que discordam tanto da resolução das DCNS como das propostas da ANFOPE por apresentarem concepções reducionistas e simplistas do curso de Pedagogia. Eles defendem que isso reduz o trabalho pedagógico à docência, precarizando a formação, fortalecendo a relação entre as formas organizacionais do processo capitalista de produção na instituição escolar e acarretando graves consequências para a formação de professores e a qualidade da educação.

As DCNs configuram-se como documentos institucionalizados, de caráter vertical, que legitimam o Curso de Pedagogia à prática do ensino homogeneizado, desarticulado do trabalho e educação. Mesmo que o PPC tenha obedecido rigorosamente às orientações das DCNs, ele não consegue cumprir à risca o desenvolvimento do currículo. Ainda que não seja falta de intenção da FAGED/UFAM, muito menos de professores e alunos, não cumpri-lo, a relação entre trabalho e educação está condicionada aos determinantes das condições sociais capitalistas.

Não é a legislação em punho que move as condições necessárias para a transformação destas relações, mas as condições de sua existência política que interferem na mudança. Concordamos com Mézáros (2008, p.31) quando assevera que “[...] dois conceitos-chave devem ser mantidos sob a nossa atenção: a universalização da educação e a universalização do trabalho como uma actividade humana auto-satisfatória. De fato, nenhuma das duas é viável sem a outra.” Por isso, ressaltamos que enquanto as categorias trabalho e educação estiverem circunscritas somente a um plano escrito, não passarão de receituários que endossam o fosso entre teoria e prática, formação interdisciplinar, conhecimento da escola como organização complexa e, principalmente, a falta de articulação entre docência, pesquisa e interação na participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino, conforme estabelecem as DCNs e o PPPC.

Quadro 08 - DCNCP - Resolução Nº 01/2016 – CNE

DCNCP- Resolução No. 01/2006- CNE ESTRUTURA DO CURSO DE PEDAGOGIA- LICENCIATURA	
EIXO 1	Núcleo de conteúdos básicos – envolvendo o contexto histórico e sociocultural e o contexto da educação básica (conhecimentos específicos à docência, conhecimentos didáticos metodológicos articulados com as teorias pedagógicas, TICs e linguagens; estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico e gestão e da relação

	educação e trabalho e assuntos inerentes à ética e estética
EIXO 2	Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos - Abordagem dos processos educativos e gestoriais em instituições escolares e não escolares; das teorias educacionais para elaboração de propostas educacionais; leituras e análises de textos e produções de materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade sociocultural do país
EIXO 3	Núcleo de estudos integradores (participação em seminários, programas de iniciação científica, monitoria, extensão, estudos curriculares, atividades de vivências práticas, atividades de comunicação e expressão cultural)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da Estrutura Curricular para o Curso de Pedagogia a partir da resolução nº 001/2006- CNE, que institui as DCNCP.

O curso ficou estruturado em três eixos/núcleos relacionados às propostas apresentadas principalmente pela ANFOPE, ANPED e CEDES, que unificaram em um único núcleo o que a CEEP e o FORUMDIR apresentaram de formas separadas. Mesmo assim, o curso entra também em desacordo, visto que a resolução das DCNCP não contempla a formação do pedagogo dentro de uma estrutura curricular única, abrangendo simultaneamente a licenciatura e o bacharelado.

A estruturação curricular de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo aprovada pelo CNE levaram Libâneo (2006) e Pimenta (2004) à reflexão sobre a importância e o diferencial do curso de Pedagogia, pois este se constitui como o único curso de graduação cuja especificidade é proceder à análise crítica e contextualizada da educação nos seus mais diferentes contextos. Esse curso demanda uma formação teórica consistente, conhecimentos técnicos e postura crítica, atuante, criativa e ética que atenda às necessidades de qualificação e atuação frente aos problemas reais e às suas complexidades. O não atendimento a esta especificidade fragiliza a formação dos profissionais egressos do curso.

Dois das fragilidades da resolução do CNE são a redução do curso de Pedagogia à docência e a vinculação de ações inerentes à sala de aula ao papel do professor. A redução que se vem fazendo da Pedagogia à docência³⁶ e o excesso de atribuições previstas a este pedagogo docente (dezesesseis atribuições apresentadas no art. 5º.³⁷ da resolução e cinco

³⁶ Para Libâneo (2006), a redução da Pedagogia à docência está presente nos parágrafos 1º e 2º do art. 2º, em que se determina que o curso de Pedagogia propiciará o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas, bem como se apresenta no art. 4º. (parágrafo único) que as atividades docentes, além das funções de magistério, compreendem também a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino relacionadas com atividades de planejamento, coordenação, avaliação, produção e difusão do conhecimento educacional em contextos escolares e não escolares. Libâneo (2006) estabelece que não se deixa claro se cabe ao curso apenas propiciar competências para o professor participar da organização e da gestão ou prepará-los para assumir funções na gestão na organização da escola

³⁷ No art. 5º da Resolução No. 01/2006-CNE/CP, que institui as DCNCP, apresenta-se que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade

modalidades³⁸ de exercício do magistério n° art. 2° e 4°) trazem consequências graves para a formação do profissional.

Cabe concordarmos com Libâneo (2006) quando, em sua análise das DCNCP (Resolução n° 01/2006- CNE), apresenta que as imprecisões são provocadas pela limitação do desenvolvimento da teoria pedagógica, decorrente da descaracterização do campo teórico investigativo da Pedagogia, o que leva ao abandono dos fundamentos pedagógicos necessários à reflexão do professor com relação à sua prática em seus mais distintos espaços de atuação profissional. Porém esse profissional recebe um inchaço de disciplinas no currículo pelo excesso de atribuições, o que é feito, nos cursos de Pedagogia, de um currículo inchado, aligeirado, fragmentado, confuso e impreciso.

Ressaltamos assim que a resolução do CNE sustenta-se numa concepção simplista, estreita, limitadora e reducionista da Pedagogia e da formação e profissão do pedagogo, mas é ela que vem norteando a elaboração das propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia das diferentes IES do país. Por isso, Libâneo (2006) propõe que a formação inicial e continuada dos professores seja realizada, exclusivamente, nas Faculdades de Educação, com cursos de

justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

³⁸ Art. 2° – As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da **docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal**, e em **cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar**, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Pedagogia em nível de bacharelado (voltados a profissionais da educação não docentes tanto para instituições escolares quanto não escolares) e em cursos de licenciatura (para formação de professores para educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e, em médio prazo, para toda educação básica). O autor também propõe que tanto o bacharelado quanto a licenciatura ofereçam habilitações conectadas entre si para atender necessidades detectadas no contexto educacional e que sejam previstos, no interior da Faculdade de Pedagogia, cursos de formação inicial e formação profissional contínuas, envolvendo alunos dos cursos e professores das redes de ensino.

A proposta de Libâneo (2006) demonstra a necessidade de centralização dos cursos de formação de professores nas Faculdades de Educação. Para o autor, o curso de Pedagogia deve ser desdobrado em licenciatura e bacharelado, sendo a licenciatura estendida em médio prazo para a formação de professores da educação básica. A proposta dá ênfase à possibilidade de habilitações para atender as demandas da educação frente às questões contemporâneas e às modalidades de educação, tanto em instituições escolares quanto não escolares. Ou seja, o curso de Pedagogia deve estar voltado tanto para a formação docente como para técnicos em educação, com estudos específicos da ciência pedagógica, em busca de formar pedagogos especialistas.

As leituras e as análises das propostas das entidades, do texto da resolução do CNE aprovado e dos autores que nortearam a escrita deste tópico da tese evidenciaram o processo de discussão, elaboração e aprovação das DCNCP e demonstraram que a formação do pedagogo enfrenta, desde a regulamentação do curso em 1939, uma inconsistência e uma imprecisão no que se refere às reais atribuições da profissão de pedagogo.

As visões reducionistas vêm impossibilitando uma abordagem mais ampla da ciência pedagógica em sua amplitude e complexidade, fragmentando a construção do conhecimento pedagógico, desconsiderando a abordagem dos fundamentos teóricos do campo da Pedagogia, supervalorizando as questões técnicas e conteudistas, priorizando o pragmatismo tecnicista, a partir de modelos e de pressupostos teórico-metodológicos do fazer pedagógico, dentro de modelos preconcebidos, precarizando e exacerbando a formação e profissão do pedagogo.

Como vimos, esse processo de discussão sobre as coordenadas das DCNs que estabelecem uma nova performance no trabalho, na educação, na formação e profissão do pedagogo, estendeu-se para toda a extensão do território nacional, o que incidiu na necessidade de se estabelecerem mudanças nas Faculdade de Educação. Por isso, buscamos analisar o percurso que culminou na elaboração das DCNs e sua promulgação em 2006. Assim, demonstramos como a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas

se articulou com a Comunidade Facediana para iniciar a reformulação do Projeto Político Pedagógico.

2.2 O Processo de Construção do PPPC-LP-FACED/2008: Como a FACED assume as DCNS 2006 e constrói o PPC/2008?

Tendo em vista a análise do tópico anterior, as ideologias estão latentes dentro dos projetos de formação do pedagogo construídos pelos professores e, desta feita, expressam os anseios quanto ao atendimento das demandas de formação. Os desenhos curriculares do curso de Pedagogia sinalizam para uma formação muito ampla deste profissional, mas os obstáculos advindos das relações de força e de poder inviabilizam a concretização de uma formação centrada nas necessidades da região amazônica.

Está claramente evidenciada a necessidade de se repensar a formação do pedagogo e, sem dúvida, de se conceber que a formação é um processo que aglutina conhecimentos teóricos e práticos, para o qual é importante reconhecer que as dimensões teoria e prática devem indicar intervenções fundamentadas nas dimensões da aquisição e produção de conhecimentos educacionais. Portanto, teoria e prática não se constituem em uma vaga familiarização da materialidade escolar, mas numa exigência para que o egresso possa agir a partir do conhecer, na intenção de melhorar a docência. Por isso, os Projetos Políticos Pedagógicos devem priorizar as dimensões de conhecimento teórico e prático, que se constituem campos do saber e do fazer docente.

Para corresponder às exigências, o referido documento precisa ser pensado em coletivo, com o compromisso de se refletir acerca dos processos da reformulação curricular que se apresentam como possibilidades de rever os desafios a serem materializados concretamente nas escolas públicas em busca de uma formação que atenda as demandas locais. Para tanto, Gandin (1991) e Vasconcellos (2000) mostram as etapas que se configuram importantes na estrutura do Projeto Político Pedagógico: Marco Referencial, Marco Situacional, Marco Político-Filosófico e o Marco Operativo. Também é indispensável, para se conhecer a dimensão da realidade, um Diagnóstico.

A FACED/UFAM iniciou as etapas que envolvem a sistemática de elaboração e reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia congregando a Comunidade Facediana aos debates e estudos sobre a formação do pedagogo na “I Mostra da FACED - As Diretrizes Curriculares e o Curso de Pedagogia: Formando um novo Pedagogo?”, em 2006. A questão central que foi posta nesta I Mostra diz respeito à

polêmica em torno da formação: “[...] formar professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental e da educação infantil ou formar pedagogos?”, o que dizia respeito diretamente aos currículos de Pedagogia que apresentavam indefinição.

Isto posto, é necessário saber que a FACED/UFAM se posicionou favorável à proposta de formar professores da Educação Infantil e Séries Iniciais, bem como Gestores Educacionais, alegando que “a realidade exige uma definição do Currículo de Pedagogia. O grande desafio é que a reformulação seja democrática e participativa” (I Mostra da FACED - As Diretrizes Curriculares e o Curso de Pedagogia: Formando um novo Pedagogo?, 2006)³⁹. Estava lançada a proposta que levaria a comissão a elaborar o seu Projeto Político Pedagógico.

Não podemos avançar coerentemente sem antes destacar a importância de se atentar para o que Veiga (2011) nos adverte sobre as concepções que demarcam os elementos que fundamentam a construção do Projeto Político Pedagógico, isto é, as concepções “Estratégico Empresarial” e “Educação Emancipatória”. Estas nos permitem fazer uma análise estrutural da escola, e aqui reforçamos o papel da universidade também, como instituições formadoras dentro de um contexto político, social e econômico para se projetarem objetivos que superem a manutenção da estratégia empresarial, em prol de uma educação emancipatória.

Projetar a formação de um novo pedagogo no viés da educação emancipatória exige que defendamos nossos posicionamentos de enfrentamento nas lutas e disputas no plano ideológico e nas práxis. Conforme adverte Gramsci (1980), é preciso ter consciência da condição para a formação de um novo tipo de homem a partir do enfrentamento de novos desafios no campo do conhecimento ético, político e cultura de uma sociedade. Esse desafio nos leva, portanto, a conhecer a estrutura escolar e seu entorno.

Assim apresentamos o quadro 09, elaborado por Veiga (2001), que destaca a importância das concepções de projeto de escola. O autor entende que, para projetá-las, o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas também deve pautar o seu Projeto Político Pedagógico nas concepções emancipatórias, estreitando as interações da Faculdade de Educação com as escolas públicas. Para tanto, deve entender o papel destas na formação de crianças, atentando para a qualidade do trabalho docente a ser realizado com elas na referida instituição, *lócus* de desenvolvimento humano.

³⁹ Documento cedido pela Presidenta da Comissão de Reformulação do Curso de Pedagogia.

Quadro 09 - Comparação de Concepções de projeto de escola

ITENS DE ANÁLISE	ESTRATÉGICO-EMPRESARIAL	EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA
ESCOLA	Bancária, cartorial e padronizada pode ser: mercado-escola, submissa aos valores do mercado; Voltada para formar “clientes” e consumidores; Privatista; Excludente.	Emancipadora e cidadã pode ser: Estatal quanto ao funcionamento; Democrática quanto à gestão; Pública quanto à destinação; Inclusiva.
DESAFIO	Garantir qualidade forma a fim de aumentar o desempenho da escola por meio de planejamento eficaz.	Garantir qualidade técnica e política para todos.
PRESSUPOSTOS	O pensamento separado da ação; O estratégico separado do operacional; A separação dos estrategistas das estratégias.	Unicidade da teoria e da prática; Ação consciente e organizada; Participação efetiva da comunidade escolar e trabalho coletivo; Articulação escola-família-comunidade.
GESTÃO	Processo autoritário de tomada de decisões; Construída numa obrigação política vertical professores-direção-Estado; Baseada na separação no tempo e na posição funcional do professor; Autonomia decretada, palavra de ordem vazia de significado.	Processo democrático para constituir um caminho real de melhoria de qualidade do ensino; Construída numa “colaboração voluntária do cidadão-cidadão fundadora de uma verdadeira federação de esforços participativos” (GOMES, 1996, p. 102); Construída com base em um projeto coletivo gestado com a presença efetiva de outros protagonistas: alunos, família e demais forças sociais; Autonomia construída, social e politicamente, pela interação dos diferentes protagonistas.
CURRÍCULO E CONHECIMENTO	Currículo homogêneo é uma estratégia para a padronização que consolida a exclusão; Conhecimento como produto pronto e acabado, podendo ser transmitido e arquivado por meio da repetição e da memorização.	Currículo como instrumento de compreensão do mundo, de transformação social e de cunho político-pedagógico; Conhecimento como um processo de construção permanente; interdisciplinar e contextualizado; fruto da ação individual e coletiva.
AVALIAÇÃO	Visa aferir e controlar a qualidade por meio de instrumentos técnico-burocráticos e aplicados por grupos estratégicos articulados em diferentes níveis da esfera administrativa.	Visa à emancipação, voltada para a construção do sucesso escolar e para a inclusão, como princípio e compromisso social.

Fonte: Veiga (2001).

Vimos que os autores supracitados consideram a existência de duas concepções de projeto de escola definidas por duas dimensões: a estratégico-empresarial e a educação

emancipatória. No que se refere à educação emancipatória, devemos considerar que ela representa desafios no campo do planejamento, da elaboração e da execução nas instituições escolares, nas universidades, pois requer ação consciente, organizada e construída de acordo com a participação efetiva da comunidade.

Ressaltamos que os desafios para garantir inclusão, permanência e qualidade de ensino demandam planejamento engajado e participativo e evitam as formas tradicionais de planejamento que, bem enfatizados por Kuenzer (2011, p.79), são atitudes “[...] caracterizadas principalmente pelo trabalho de técnicos isolados em seus gabinetes manipulando dados quantitativos e privilegiando análise por setor, desarticulados da totalidade das relações sociais às quais pertencem – já evidenciaram sua incapacidade para dar conta da transformação da situação educacional”. De acordo com a concepção emancipatória, o currículo pensado e elaborado pelo Projeto Político Pedagógico pode ser instrumento de compreensão da realidade e mediatização de transformação da sociedade, porque viabiliza conhecimento construído a partir da autonomia e da interação da coletividade.

Com efeito, a fim de explicar as etapas da reformulação do curso de Pedagogia, propomos destacar os trâmites das reuniões ao se convocarem os docentes, os discentes e também os Técnicos Administrativos para comporem a comissão de estudos que consubstanciaram o processo da reformulação curricular do curso em tela e que culminaram na construção do Projeto Político Pedagógico da FACED.

Nesse viés, procuramos destacar como a FACED/UFAM assume as orientações das DCNs ao iniciar o trabalho de reformulação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Para melhor compreendermos as etapas desse processo, buscamos entrevistar a coordenadora do colegiado do curso, que presidiu a comissão de reformulação e a partir da qual foi possível tomar ciência dos seguintes ofícios e documentos:

- 1) Plano de Ação do Colegiado do Curso de Pedagogia (BIÊNIO 2005/2006);
- 2) Processo nº 24 426/60;
- 3) ofício para os departamentos para consulta de nomes de professores que farão parte da comissão para reformulação do curso de pedagogia;
- 4) ofícios de convocatória de reuniões para a discussão dos procedimentos sobre a reestruturação do Curso de Pedagogia, datados para 26 de abril de 2005, na sala da reunião da FACED;
- 5) ofício destinado aos membros da comissão responsáveis pela sistematização da proposta de reformulação do curso de Pedagogia;
- 6) ofício aos chefes, representantes do Colegiado, Coordenador do PPGE, representante do CAPE (Centro Acadêmico de Pedagogia), para sistemática de elaboração e reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso de

Pedagogia com os respectivos aspectos que devem compor o Projeto Político Pedagógico; 7) documento intitulado “Observações no tocante à contribuição do DMT referente à disciplina Introdução à Pedagogia”; 8) ofício solicitando portaria para os Membros da Comissão Permanente de Reformulação do Curso de Pedagogia; 9) folha de registro de frequência dos membros da comissão de reformulação do curso de Pedagogia, 10) cópia da Ata da Reunião do Colegiado (a única data de 06/3/2007); 11) documento com dados quantitativos do curso, disciplinas e ementas obrigatórias, e demonstrativo contendo evolução curricular; 12) síntese da I Mostra da FACED: As diretrizes curriculares e o curso de Pedagogia: Formando um novo Pedagogo?, realizada nos dias 22 e 23 de agosto de 2006; 13) documento intitulado “Perspectivas do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia a ser implantado em 2007”; 14) documento chamado “Projeto Político Pedagógico da FACED: Proposta de execução”.

O processo de reformulação da matriz curricular do curso de Pedagogia foi coordenado no biênio 2005/2006, período em que foi elaborado um Plano de Ação do Colegiado, que resultou na alteração do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia.

O referido Plano de Ação teve o propósito de seguir uma sistematização em que a Coordenação do curso indicava as etapas de trabalho da comissão. Na primeira etapa, foi realizado o levantamento das documentações que tratavam da alteração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia com base nos pareceres CNE/CP nº 9, 27 e 28 de 2001 e nas Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002 para serem disponibilizados aos membros da comissão. Na documentação, estavam inclusos DCNs, projetos de outras IES, documentos históricos que tratam da criação e autorização de funcionamento do curso de Pedagogia (Processo nº 24 426/60). Estes seriam estudados em dinâmicas de discussão seguidas de apresentação de propostas pelos participantes dos debates cujo objetivo era articular com o corpo docente os procedimentos teórico-metodológicos dos trabalhos de reformulação do currículo.

Como todo processo de construção requer aglutinação de saberes advindos dos conhecimentos teórico e metodológico, foram elaborados um calendário acadêmico para ser submetido à aprovação e uma lista de oferta das disciplinas, as bases sólidas da formação do pedagogo, para subsidiarem o projeto a ser elaborado.

A comissão passou a estudar o Processo nº 24 426/60, que trata da autorização para o funcionamento do curso de Filosofia, Matemática e Pedagogia da Faculdade de Filosofia do Amazonas, cuja manutenção era responsabilidade do Governo do Estado. O referido documento subsidiou as discussões na ocasião dos fundamentos do projeto.

Os ofícios destinados à convocatória foram expedidos para compor as tarefas de cada membro da comissão. O primeiro, datado de 13 (treze) de maio de 2005, exigia que os chefes de departamento DAP, DMT, DTF realizassem, em caráter de urgência, providências em relação à lista de docentes que fariam parte da comissão para a reformulação do curso de Pedagogia.

Outro ofício, datado de 20 (vinte) de abril de 2005, informava de reunião marcada para 26 de abril do referido ano para discussão dos procedimentos sobre a reestruturação do curso de Pedagogia. Nesse sentido, podemos inferir que o processo de reestruturação do projeto atende aos princípios da gestão democrática e prioriza a discussão dos elementos pertinentes aos processos de construção do projeto político pedagógico, como bem enfatiza Cury (2000, p. 50) sobre a importância desse organismo: “Um Conselho [deve ser] como um espaço onde a razão se aproxima do bom senso e ambos do diálogo público, reconhecendo que todos são intelectuais, ainda que nem todos façam do intelecto uma função permanente”. A gestão dos sistemas educacionais devem se aproximar do diálogo para evidenciar os princípios da gestão democrática. Esta é uma razão que imprime, nas instituições educativas, a elaboração de seus projetos a partir do envolvimento de toda a comunidade.

A concepção de gestão democrática requer a presença de todos os cidadãos no processo e no produto das políticas, emanadas como ação do governo e redimensionadas pela comunidade como projetos coletivos que se revertem em bem comum. Repensar um desenho curricular envolve a participação dos indivíduos engajados nesse processo. Observamos, de fato, o empenho da FACED/UFAM em buscar meios para subsidiar a participação da comunidade facediana.

De fato, os meios adotados pela comissão indicam o conjunto de intenções em reestruturar de modo racional as condições de trabalho e ouvir os anseios da comunidade de expressar a sua opinião sobre a reformulação do currículo do curso supracitado. Sendo assim, no dia 28 (vinte) de abril de 2005, foi expedida convocatória aos Chefes, Representantes do Colegiado, Coordenadora do PPGE, Representante do CAPE, com o seguinte desfecho de pauta: “Solicito que compareça a reunião que será no dia 02 (dois) de maio às 15h na sala de reunião da FACED/UFAM, para discutirmos sobre a reestruturação do Curso de Pedagogia”. (Of. nº 16/05- CCPe⁴⁰/FACED de 28 de abril de 2005) .

A discussão na FACED/UFAM, de acordo com os ofícios expedidos pela coordenadora do colegiado do curso de Pedagogia à comissão de reformulação, foi intensa.

⁴⁰ CCPe – Coordenadora do Curso de Pedagogia.

Também percebemos o esforço para se organizarem processos de participação de todos os membros para a reestruturação do currículo. A princípio, os chefes de departamento sistematizaram reuniões para eleger os docentes que fariam parte da comissão com o atendimento à solicitação feita pela direção da referida instituição (Of.19-CCPe/FACED, datado do dia 23 de maio de 2005) e, posteriormente, apresentaram a “Comissão Permanente de Reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, composta por 27 (vinte e sete) membros dos diferentes segmentos da Comunidade Facediana: 14 (quatorze) docentes, 01 (um) técnico administrativo, 12 (doze) discentes, contando com os suplentes.

Vale ressaltar que, em 2005, os chefes de departamentos (DAP, DTF, DMT) receberam o Ofício nº 012 – CCPe/FACED, de 13 (treze) de abril de 2005, solicitando consulta para realizarem a escolha da comissão para a reformulação do curso e a prerrogativa de certa urgência em função da necessidade de se efetivar a reformulação. No mesmo ano, por meio do Ofício nº16/05 – CCPe/FACED de 28 (vinte e oito) de abril de 2005, os chefes, os representantes do Colegiado, a Coordenadora do PPGE e a Representante do CAPE/FACED foram convocados para participarem da reunião para discussão sobre a reformulação. Entende-se, assim, que os segmentos da FACED eram chamados para posicionarem-se frente à reformulação do curso, atitude que nos faz pensar sobre os elementos que constituem o processo de elaboração e implementação de um projeto político pedagógico.

É preciso destacar que essa comissão foi alterada, pois, ao se realizar o estudo analítico do PPC-FACED/UFAM-2008, percebeu-se que alguns integrantes da primeira comissão não permaneceram até o término da reformulação do referido projeto.

A constituição desse processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico/2008 foi uma exigência das DCNs. Nesse sentido, o Ofício nº 068/2006, do Diretor Executivo do PFED, informou sobre a existência de uma Comissão de reformulação do currículo e avisou que “[...] estimava-se uma data limite para os termos que a dita reformulação exigia para o fim de janeiro de 2007.” O documento ainda traz expressa a seguinte informação: “[...] as exigências de um novo currículo seguem as atuais diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia, com carga horária de no mínimo 3.200h”.

Nesses casos, vemos a exigência do cumprimento das DCNs, que pontuam novos rumos de formação e profissão do pedagogo, qual seja a docência, como podemos extrair do Ofício Nº 068/2006, no trecho sobre a formação, o que está disposto no seu corpus: “docência na educação infantil, docência nas séries iniciais e gestão educacional”.

Todavia, as reformulações curriculares expressam mudanças e se preocupam com a equalização de consensos. A exigência de cumprir as orientações das DCNs pode indicar a

tentativa de homogeneizar o curso de Pedagogia, visto que a finalidade delas está voltada para formar o pedagogo para o campo da docência em todo o território nacional. O efeito dessa alteração curricular tem o desmembramento dessa formação e profissão e incide na intensificação do trabalho por meio das diversificadas atividades agregadas à docência.

O ofício nº 008/2007 CCPE/FACED, datado do dia 15 (quinze) de fevereiro de 2007, informa a dois membros da Comissão de Reformulação que foram deliberadas tarefas para cada membro, a saber: “[...] a sua tarefa consta dentro do marco referencial, contextualizando os seguintes pontos: 1) Formação de Pessoal e Mercado (contexto de formação pessoal, necessidade de formação etc.) e os Campos de Atuação Profissional (Ofício nº 008/2007 CCPE/FACED)”. Para outro membro, assim ficou: “sua tarefa é a construção da base legal que fundamenta a formação docente na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e a Gestão”.

É perceptível que as atividades de construção do Projeto Político Pedagógico foram desenvolvidas de forma fragmentada, pois houve divisão entre os membros para a elaboração do documento, seguida de posterior apresentação, o que pode ser constatado através do ofício: “Informamos também que no dia 23 (vinte e três) de fevereiro estaremos reunidos em um local a ser informado pela direção para que finalizemos os trabalhos de reformulação” (Ofício nº 008/2007 CCPE/FACED).

Diante desta propositura, a Comissão Permanente de Reformulação do Curso recebe a “Sistemática de Elaboração e Reformulação do Projeto Político Pedagógico”, no dia 26 (vinte e seis) de dezembro de 2005. Nesse documento, ficaram esclarecidos os aspectos que deveriam compor o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, que são: o histórico do curso contextualizado com a história da instituição; a justificativa para a reformulação; o levantamento de um diagnóstico fundamentado pelo resultado das avaliações institucionais, de mercado e a sociedade; o marco teórico e metodológico que atenderiam o estilo de currículo e sua operacionalização; os objetivos do curso atrelados aos das Diretrizes Curriculares Nacionais e às necessidades locais; o perfil do profissional que asseguraria sólida formação com base crítica, ética, cidadã e profissional.

Os aspectos mencionados são fundamentais para se elaborar projeto de tamanha envergadura, pois resultam da necessidade de discutir e estabelecer processos de constituição e implementação do Projeto Político Pedagógico. Sendo assim, foram incluídos, no referido projeto, os seguintes aspectos: a competência do curso; o campo de atuação do pedagogo e a capacidade de ele operacionalizar as competências no mundo do trabalho e mundo acadêmico; critérios operacionais e avaliativos do Projeto Político Pedagógico do Curso; a duração do curso, estabelecendo a carga horária mínima e a máxima; a organização curricular

(créditos/seriado/eixos temáticos) e a seleção dos componentes curriculares semestrais ou anuais; as ementas e suas respectivas bibliografias básicas, o que viabilizaria a articulação entre teoria e prática; a composição curricular, estabelecendo os conteúdos básicos, devidamente elaborados e aprovados pelos órgãos competentes.

Outro aspecto incluso na composição do Projeto Político Pedagógico diz respeito ao Estágio Supervisionado, componente que mereceu as seguintes interrogações: “O Estágio Supervisionado deverá ser oferecido ao longo do curso? Somente no final? Que modalidades? (como observação e interlocução com a realidade profissional; como iniciação e intervenção profissional).” A polêmica em torno do Estágio tem sido uma constante. Observamos que os alunos sentem dificuldades em cumprir as horas de estágio e assimilar a organização do trabalho escolar em tão curto período ou em momento final do curso, deixando de participar e estabelecer a articulação entre teoria e prática, no processo de sua formação. É necessário destacar que, para os nossos alunos de Pedagogia, o Estágio Supervisionado se constitui seu primeiro contato com dinâmica da sala de aula e com a organização do trabalho escolar.

Considerando que a gestão é objeto de investigação e ação política, “[...] a escola deve ser entendida como instituição social, [que] tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício stricto sensu [...]” (DOURADO, 2007, p. 924). Contudo, muitas vezes o acadêmico adentra nas experiências do Estágio em reta final da formação preocupado e centrado nas observações recortadas dessa realidade escolar, complexa e ampla, e acaba perdendo o domínio dos aspectos da organização do trabalho escolar e, conseqüentemente, o domínio da concepção de gestão e de educação como um processo das relações sociais construídas por homens de uma determinada prática social.

Partindo de outro ponto de vista não menos importante, reforçamos que as condições de formação devem oportunizar a compreensão dos fins político-pedagógicos da gestão e as minúcias dos diversos fatores que influenciam a atuação dos profissionais da educação. Conforme aponta Dourado (2007, p. 924):

[...] a problematização das condições de formação e profissionalização docente coloca-se como questão interligada à gestão educacional e, nesse sentido, deve considerar os diferentes fatores que interferem na atuação dos profissionais da educação, bem como possibilitar o acesso a processos formativos que não descurem de uma base sólida de formação, não se reduzindo à disseminação de metodologias e estratégias de aprendizagem.

As condições de formação como recurso para a profissão devem ser pensadas, planejadas, implementadas e avaliadas, pois, precisam, de fato, oferecer a interligação com a gestão educacional, oportunizar acesso à escola como uma instituição privilegiada, pois nela há a produção e apropriação do conhecimento. Reduzir os saberes da formação aos processos metodológicos e estratégicos de ensino é, pois, desconsiderar o saber e as suas relações políticas no processo de construção de uma educação emancipatória.

Mediante esse propósito, entendemos que o componente Estágio Supervisionado é uma riquíssima oportunidade de se desenvolver a articulação da teoria e prática. Desse modo, a composição na matriz curricular do curso de formação do pedagogo/professor precisa garantir essa possibilidade aos estudantes do curso de Pedagogia, pois compreendemos a escola pública como uma entidade de projeto coletivo da contra-hegemonia, que, estando a serviço do trabalhador, pode superar as classes dominantes. Pensar e planejar o Projeto Político Pedagógico que forma os educadores é proclamar o sentido da escola democrática se o Projeto for capaz de viabilizar a natureza de compreensão dos condicionantes políticos que perpassam a gestão da educação, bem como a gestão escolar.

A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, assim como a escola pública que se define de gestão democrática, devem lutar para serem espaços de uma formação e profissão sólida nos seus princípios epistemológicos sim, mas, sobretudo, lugares de participação e decisão nos processos de construção coletiva, sendo imprescindível, para este propósito, a construção da concepção de trabalho, de educação, de formação e profissão que instaure os princípios da autonomia e da gestão democrática.

Considerando os princípios de gestão democrática e resguardando a autonomia dos processos da elaboração do Projeto Político Pedagógico, a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas realizou, no dia 6 (seis) de março de 2007, reunião do Colegiado de Pedagogia na FACED para deliberar a aprovação da Proposta de Reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, com a presença da Coordenadora do Curso, do Representante do Departamento Métodos e Técnicas, do Representante do Departamento de Teoria e Fundamentos, do Representante do Departamento de Administração e Planejamento e do Representante do Departamento de Língua Portuguesa.

A coordenadora do Curso de Pedagogia iniciou a reunião apresentando a proposta de reformulação, enfatizou seu amplo debate em reuniões do colegiado e apresentou-a à comunidade acadêmica, no dia 5 (cinco) de março de 2007, no auditório Alalau. Em seus informes, a Coordenadora do Curso de Pedagogia declara que a referida proposta está em consonância com as novas diretrizes curriculares nacionais, pois contém três formações com

carga horária de 3.440h: Formação da docência para a Educação Infantil, Formação da docência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Formação em Gestão da Educação. Então, a partir da análise feita pelos representantes presentes, a proposta foi submetida à votação e aprovada por unanimidade.

A seguir, trataremos sobre a análise dos Projetos anteriores do Curso de Pedagogia, buscando realizar leitura conceptual dos pressupostos teórico-metodológicos e ideológicos que consubstanciaram a elaboração, a implementação e a avaliação desses projetos, documentos que garantiram a formação e profissão do pedagogo em diversos momentos históricos. A partir dessa análise, buscaremos discutir a complexa estrutura curricular do denominado curso.

Partindo da natureza do trabalho, da educação, da formação e da profissão, propomos ao leitor, em linhas gerais, uma possível compreensão a respeito da necessidade e possibilidade de se entenderem os fundamentos que norteiam as reformulações, aqui apresentadas como resultados de debates travados em nível nacional. Tais fundamentos foram coletados a partir das participações nos encontros e das leituras de relatórios sobre as experiências dos estados e, em nível local, dos debates e documentos produzidos pelas Semanas de Pedagogia, em especial, os da VII SEMAPE.⁴¹

Após a leitura, análise e sistematização das etapas de reformulação do currículo, apresentamos as categorias emergentes da ATD, com ênfase na categoria “Incorporação”, com o objetivo de discorrer sobre quais as estratégias desenvolvidas pelas políticas públicas do MEC e sobre suas incorporações na reestruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FACED – UFAM, ou seja, sobre quais foram os documentos que compuseram o marco referencial e que os docentes da reformulação do curso de pedagogia (DRC) incorporaram ao corpus do PPPC/FACED/UFAM.

Conforme a análise, o PPPC-FACED-UFAM atende às ideologias neoliberais contidas nas DCNs, que indicam que os cursos de Pedagogia devem sofrer alterações em função das mudanças na sociedade e compreendem ser esse o meio de reconhecer os direitos individuais dos cidadãos à Educação Básica. Esse é o motivo pelo qual os cursos acompanham novas orientações para essa modalidade de ensino.

Os documentos do marco referencial do PPPC 2008 contêm as formulações construídas em nível nacional pelos movimentos sociais dos educadores, as orientações legais e diretrizes emanadas dos órgãos superiores e a análise das coordenadas do atual projeto

⁴¹ VII Semana de Pedagogia.

curricular (1995). A base da reformulação traz como premissa que o curso deve formar para a Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Gestão da Educação, com ênfase na Gestão Escolar. O documento apresenta as condições objetivas de formação do pedagogo e traz a exclusão das habilitações técnicas do pedagogo (Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Escolar), caracterizando a superação do currículo disciplinar e com currículo estruturado por eixo.

A Comissão de Reformulação do Curso de Pedagogia incorpora a redação do Projeto Político Pedagógico na Res. CNE/CP nº 1/15/2006, parágrafo único, que define a área de atuação do pedagogo nas atividades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação do setor de Educação, entendidas como experiências escolares e não escolares.

As especificações dessas áreas de atuação do pedagogo surgem dos diversos movimentos e processos organizados, dos educadores e dos fóruns de reformulação da LDB, que passa a exigir que o pedagogo seja preparado para trabalhar na educação de crianças e nos Anos Iniciais, exigindo o domínio de um novo campo de conhecimento que permita desenvolver prática pedagógica com crianças de 2 a 6 anos.

Nos anos 90, mudanças no contexto político-jurídico trouxeram a obrigatoriedade da ampliação do Sistema de Ensino para a Educação Infantil com a implementação no campo dos programas públicos e legislações específicas para a infância, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Para definir o campo de ação do pedagogo, a comissão baseou-se em: 1) Inciso VIII do art. 3 da Lei nº 9.394/96; 2) Pareceres CNE/CP nº 5/2005 3/2006; 3) Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Depreendemos que a reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia culminou na elaboração do Projeto Político Pedagógico, cuja necessidade é apresentada como corpus do PPPC. Também indicamos, no primeiro capítulo, que ele surge das amplas transformações da sociedade e obedece às novas orientações das DCNs. Portanto, afirmamos que, dentro dessas questões, estão contidas as ideologias neoliberais por acreditarmos que as mudanças da sociedade são fenômenos que reforçam a adoção de posturas que atendam a formação e profissão dentro do critério capitalista.

Silva e Gentili (1995) enfatizam que o Neoliberalismo e o Neoconservadorismo se entrecruzam com o intuito de dar a sua forma aos currículos educacionais. Por isso, justifica-se a construção do PPPC orientada pelas DCNs, às quais as estratégias das políticas públicas do MEC passam a ser incorporadas, a partir dos critérios dos financiadores internacionais da

educação. Nesse sentido, todo o esforço envidado para a reformulação da matriz curricular não foi só para atender os critérios, mas também para incorporar a ideologia presente, que nem sempre abarca as demandas da realidade da região amazônica.

Conforme sinaliza a análise da ATD no que diz respeito à Categoria Emergente “Incorporação”, a Comissão, ao elaborar o PPPC, o fez também a partir das formulações construídas em nível nacional pelos movimentos sociais dos educadores e das coordenadas do projeto anterior (1995). A premissa da reformulação previu a formação do pedagogo para atuar na Educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Gestão da Educação, com ênfase na Gestão Escolar. Destacamos que a elaboração do Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas do ano de 2008 se deu logo após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Com a nova reformulação, houve a exclusão das habilitações técnicas do Pedagogo (Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Escolar). Em consonância com o pensamento de Mészáros (2011), só é possível uma reformulação significativa na educação se houver transformação do quadro social, em que as práticas educacionais realizem suas funções de mudança. Se a FACED/UFAM não formar professores que abarquem o apelo social e educacional, a escola responderá da mesma forma, não atingindo os resultados esperados, quanto às mudanças sociais, pela formação e profissão.

2.3 A Faculdade de Educação e o Processo de Reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas - PPPC-LP-FACED/UFAM

Neste tópico, buscaremos fazer uma análise dos projetos gestados na FACED/UFAM. Desse modo, indicamos que a primeira reformulação do curso de Pedagogia foi em 1976 e vigorou até 1995. Trataremos dos projetos anteriores de formação do pedagogo pensados pela comissão de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas e materializados a partir de projetos que buscavam fazer um desenho da estrutura curricular que melhor respondesse pelos anseios de formação do Pedagogo para a Região Amazônica em diferentes momentos históricos.

No primeiro projeto, estão presentes as concepções de formação do pedagogo de acordo com a Lei nº 5.540/68, que trata da reforma universitária e deu origem à criação da Faculdade de Educação, cujo objetivo era oferecer o curso de Pedagogia com Licenciatura Plena para formar o Especialista em Educação.

A partir deste objetivo, a formação e o trabalho do pedagogo ganham amplos espaços

na sociedade: nas escolas, nas fábricas, nas Secretarias de Educação e onde fosse preciso a atuação de um coordenador e planejador de estratégias de ensino, organização e relações pessoais. A primeira reformulação do curso de Pedagogia foi 1976, por meio da Resolução nº 10/76 do CONSUNI e vigorou até 1995. Em 1997, surge o novo projeto pela Resolução nº 002/97.

Ao analisarmos os projetos de reformulação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, objetivamos identificar os aspectos que envolvem questões como a finalidade do curso de Pedagogia, o perfil do pedagogo e, sobretudo, a fundamentação epistemológica do curso, a fim de percebermos se o curso, de fato, tem cumprido seu papel de transformação social.

Sabemos que a universidade teve, durante muito tempo, e ainda tem dificuldade em realizar seu papel social na sociedade brasileira e mais ainda na região amazônica, dada as suas especificidades, que vão desde ao isolamento às questões econômicas e sociopolíticas. Sendo assim, conforme os projetos de 1994 e 1989, apesar de haverem ocorrido algumas mudanças significativas, como a inclusão da educação especial e educação rural, ou como se diz atualmente, educação do campo, poucas foram as transformações que efetivamente se pode notar. O currículo, por exemplo, revela que o curso se mantém voltado para atender as necessidades do mercado, visto que os conhecimentos técnicos aparecem como a base fundamental do curso em detrimento de disciplinas humanizadoras ou que possibilitem a formação do senso crítico nos egressos.

O que se evidencia nas propostas em análise é que o pedagogo deve, ao se formar, possuir domínio de conhecimentos técnicos, com foco na produção humana e interdisciplinar, enquanto que, em tese, o curso deveria ter como compromisso formar profissionais capazes de produzir uma resposta científica às questões postas pela realidade social em uma dinâmica contínua do processo de formação.

Essas situações demonstram as contradições no processo de transformação do curso. Sabemos que, por questões ideológicas e políticas, a universidade enfrenta um processo de resistência da parte do corpo administrativo e docente, o que dificulta as mudanças no PPC do curso por conta dos conflitos ideológicos que ocorrem no interior da instituição.

Com referência à estrutura curricular do curso de Pedagogia, o PPC de 1989 e o PPC de 1994 trazem, em seu bojo teórico, carga de disciplinas extremamente básicas, que visam ao aperfeiçoamento humano e seu desenvolvimento enquanto sujeito fundamental no processo educativo. Esse sujeito que deve atuar como agente crítico, político e emancipado dentro desse processo.

A terceira etapa da reformulação é o momento de formação especial, isto é, a formação específica, na qual o discente vai adquirir conhecimentos específicos e vai aplicar os princípios técnicos necessários à formação do campo das habilitações.

Somente após esse momento é que o discente estará apto a seguir uma subárea dentro do curso, tendo três alternativas, a saber: a) a primeira e mais geral habilita o egresso ao magistério das séries iniciais; o segundo oferece duas possibilidades: o magistério das séries iniciais e o magistério no antigo segundo grau (ensino médio), tendo a mesma carga de estágio para as duas habilitações; a terceira alternativa é mais técnica e oferece cinco habilitações: Inspeção e Administração Escolar; Orientação Educacional; Supervisão Escolar; Educação Especial; Educação do Meio Rural.

Cada uma dessas etapas do projeto possui uma objetivação específica. A primeira etapa, de estudos básicos, é composta pelas disciplinas de áreas afins à Educação e tem como finalidade fomentar a fundamentação epistemológica do curso, tais como: Filosofia, Política, Sociologia, História, Economia, Psicologia. Tal fundamentação tem como objetivo desenvolver o domínio teórico e metodológico das ciências consideradas pela educação como básicas à compreensão da educação, levando em conta as relações estabelecidas entre os diferentes campos de conhecimento, assim como a construção histórica do campo.

No segundo momento, a reformulação tem como objetivo aplicar as teorias, os princípios e as metodologias das ciências na análise da problemática nacional, regional e local, estimulando a produção dos conhecimentos necessários à compreensão da realidade.

A terceira fase da reformulação volta-se para a formação especial, tendo como objetivo a compreensão dos pressupostos básicos, princípios e técnicas necessários ao desenvolvimento das ações específicas de cada campo e de todas as especificidades das práticas do magistério.

No projeto de 1989, notamos, na sua estruturação, que, apesar de haver a contemplação de disciplinas cuja base epistemológica se volta para a formação crítica do pedagogo, a maior parte do curso contempla a formação específica, tornando-o meramente técnico, pois deixa de lado as disciplinas de base filosófica e crítica.

Assim, as configurações do ensino público, gratuito, laico e a obrigatoriedade dele, entre outras conquistas, são resultados de uma luta árdua e contínua de educadores comprometidos com a educação brasileira.

Há, entretanto, uma abrangência da vontade coletiva manifesta nos movimentos e as formas de transição instituídas pelos estruturadores do poder. Isso se dá pela postura que o Estado adota de colocar-se alheio à vontade pública, limitando e dificultando a participação,

de modo que algumas decisões do Estado são sutis e se imbricam na tradução de leis subjetivas, cujos efeitos são sentidos pela sociedade.

Essas divergências somente serão superadas mediante a realização de práticas que fortaleçam a crítica e que permitam efetivamente formular cientificamente uma política pedagógica que se imponha no sentido ascendente e que estabeleça uma política educacional que coloque como prioridade as reais necessidades da sociedade.

Entendemos que o caminho para a superação dos obstáculos que se impõem ao impasse do PPC deve estar assentado no exercício organizado da crítica a fim de possibilitar a universalização do ensino fundamental, a melhoria da qualidade do ensino, a valorização do profissional da educação e da escola. Embora a Constituição de 88 tenha oferecido a garantia de mais recursos para a educação, esse argumento não foi significativo o suficiente para equalizar as capacidades dos municípios entre si em relação ao Estado.

O PPC, ao ser formulado, expressa as ideologias de quem o elabora. Não se pode perder esse ponto, pois ele é fundamental. Em 1989, a proposta de reformulação revela a emergência de modelos interpretativos, distintos dos modelos vigentes.

Esses modelos demarcam a ineficácia das propostas positivistas anteriores, expressas na pedagogia tecnicista, cuja estrutura contribuiu para a desvalorização e precarização do magistério, da escola e do ensino público. Dentro dessa proposta, a organização do trabalho educacional incentiva atividades isoladas, ou seja, a individualização do ensino, e inviabiliza as relações sociais na comunidade acadêmica, dificultando o acesso e gerando ensino de baixo padrão de qualidade.

A comissão de reformulação de 1981 procurou garantir melhorias ao curso de Pedagogia que possibilitaram a sua autonomia, cuja força atuava nas instâncias de leis políticas e educacionais a fim de se alterar a LDB.

Os debates travados pela comissão apontavam, junto a outros segmentos, a reformulação de um novo perfil do pedagogo (educador). Ou seja, o debate, buscava resgatar as dimensões do educador como produtor e reproduzidor do conhecimento enquanto ator político, cuja atuação tinha poder sobre o meio politicamente atuante.

A proposta de 1989 é elaborada em 1981 e tem como principais fundamentos: subsídios resultantes dos debates travados no ambiente nacional que foram coletados nos encontros e extraídos dos relatórios experimentais em ambiente local e são resultado dos debates e documentos produzidos nos eventos pedagógicos da VII SEMPOL.

A comissão busca a construção de um currículo em que a formação seja a base comum nacional, fundindo algumas áreas como administração e inspeção, “educação especial e

educação rural”.

O projeto de reformulação visa ainda combater a evasão escolar, problema tão recorrente. O plano integrado de ensino busca a interdisciplinaridade e a participação organizada voltadas para a prática docente conforme cada período letivo. O sistema de avaliação deve incluir três atividades que contemplem conteúdos específicos e de caráter interdisciplinar.

Conforme Saviani (2011) existe no ensino superior uma tradição conservadora que mantém a educação em um grau inferior na hierarquia das áreas do saber; essa tradição necessita ser revista e rompida. Para os críticos, os educadores que a FAGED forma são educadores para uma sociedade ideal. Entretanto, ela deveria levar em consideração as necessidades reais da sociedade local, visto que as demandas são inúmeras.

Alguns dos problemas e dificuldades encontrados pelos avaliadores é que os professores das práticas de ensino na escola não dominam as metodologias, por isso que se acredita que o educador formado pela FAGED parece ser educado para uma educação ideal.

A universidade não dispõe de força política para fazer valer seu projeto, porque não existe um trabalho orgânico. É tudo muito solto. Cada um faz o projeto que quer, da forma que lhe convém, e busca recursos individualmente. Essa situação enfraquece o curso, pois não há vontade coletiva.

A discussão a respeito da educação e do sistema educacional é necessária, pois seus problemas e suas demandas são estruturais e conjunturais. Assim, uma articulação entre os ensinos fundamental e médio que vise ao equilíbrio entre os níveis de ensino talvez pudesse sanar o problema das distâncias dentro do próprio curso. Tal equilíbrio se daria, sobretudo, através de articulações entre a fundamentação teórica e a prática de ensino, ou seja, no cotidiano escolar.

O sistema educacional do Estado e suas problemáticas são o grande laboratório das licenciaturas. Assim, a universidade deve ser capaz de formar e qualificar da melhor forma possível seus profissionais, de modo que possam trabalhar na intervenção da realidade local e regional por meio da pesquisa, do ensino de qualidade e de ações sociais.

Os cursos devem possuir autonomia para gerenciar suas práticas educativas, articulando-se com a Faculdade de Educação. E esta deve promover cursos de especialização para qualificar os egressos. Além disso, outros dois aspectos que merecem atenção são a revisão e a ampliação dos debates sobre a importância das licenciaturas, a fim de que sejam promovidas.

A integração da Pedagogia com os outros cursos e a articulação dos cursos com o

“Plano de Desenvolvimento Educacional para Todos” devem ser contemplados no projeto de reformulação da educação e devem ser estender aos outros cursos.

O ideal é que o colegiado procure se envolver mais com a comunidade para sentir as demandas reais em geral. Só assim, a reformulação do curso poderá promover a melhoria do ensino básico. Essa deve ser sua principal finalidade.

Para que o curso de Pedagogia alcance sua finalidade, é necessário o aprimoramento da formação de professores, em que o desenvolvimento da capacidade crítica dos discentes seja contemplado, bem como a formação do raciocínio lógico, o aperfeiçoamento da prática metodológica e o aumento de rigor no curso.

Quanto à análise do vigente Projeto Político Curricular/2008 da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, optamos por destacar os elementos que consideramos importantes para a discussão que ora tecemos na tese:

1) Marco Referencial

Apresenta a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FACED, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Este curso tem em vista a formação voltada para as especificidades da região amazônica. O processo de reformulação do PPP/FACED/UFAM foi elaborado levando em consideração as formulações construídas nacionalmente por movimentos sociais de educadores e outras organizações.

Essa reformulação do Projeto Político-Pedagógico tem como base a nova resolução do CNE/CP Nº1 de 2006, em que foram inclusos pontos significativos para a prática pedagógica, priorizando-se a construção do processo ensino-aprendizagem. Segundo a normativa, o “[...] planejamento e avaliação devem ser repensados pela instituição escolar, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país (FACED, p. 3, s/d).”

É nesse contexto que se deu a reformulação do Projeto Político-Pedagógico da FACED. O ponto de partida foi a compreensão coletiva de que o direito à educação e à cidadania podem ser construído pelas práticas pedagógicas. Essas práticas pedagógicas ultrapassam os muros da escola e vão para o campo social. “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual em geral. [...] a realidade social é que determina sua consciência” (ENQUITA, 1993, p. 85).

Compreendendo que as crianças necessitam de formação no campo simbólico, imaginário, cognitivo, moral, entre outros, essas estruturas compõem a aprendizagem contribuindo para a continuidade dos anos iniciais e da educação básica.

Com base neste entendimento do campo de atuação do Pedagogo, o Curso de

Pedagogia passa a ser definido como Licenciatura em Pedagogia, em conformidade com o inciso VIII do art. 3 da Lei nº 9.394/96, na qual é assegurada a formação específica do Pedagogo em nível superior, conforme indicado nos termos dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, assim como na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (FACED, p. 4, s/d).

A partir disso, reconfiguraram-se os currículos, as didáticas, os conhecimentos, os métodos, a atuação do campo da Pedagogia para que promovessem o desenvolvimento da criança. Os docentes da comissão de reformulação do currículo consideraram, por meio de discussões nos Departamentos da FACED, que deveriam ser inclusas, no currículo do curso, as disciplinas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e Educação Indígena, para que fossem atendidas as diversidades e para que a aprendizagem se voltasse à compreensão do sujeito sociocultural, muito embora reconhecessem que existem limites e desafios em se tratando da formação de pedagogos-professores no campo do domínio epistemológico devido ao aligeiramento do curso para atender um ciclo de formação longo, cinco anos. Ademais, o currículo estruturou-se com corredores de múltiplas disciplinas repetitivas e sem conexão articuladora com eixos de um currículo estruturante, como se propõe. Com base nessa análise, a nova matriz pretendeu contemplar as especificidades e diversidade regional.

Essas reformulações e discussões resultaram da deliberação conjunta de técnicos, discentes e docentes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Ademais, a formação do Pedagogo seria voltada para a docência na educação infantil, anos iniciais, ensino fundamental e gestão escolar.

2) Formação de pessoal e mercado

O curso forma norteando o profissional teórica e cientificamente por meio de pesquisa e prática. A formação volta-se para a docência e a gestão a fim de que as necessidades atuais da sociedade sejam atendidas.

Essas dimensões pretendem contextualizar o fenômeno educativo no contexto histórico-social e cultural para que haja tomada de consciência desses processos nos estudantes do Curso de Licenciatura de Pedagogia. Elas devem também incentivar os estudantes a compreenderem as relações educativas, tendo em vista espaços escolares e não escolares.

Compreendemos que o sistema de ensino precisa passar por uma modificação de acordo com as necessidades da sociedade, sem, contudo, visar apenas à formação do homem para ocupar lugar no mercado de trabalho, pois isso torna o ensino uma via somente para

reproduzir as ideologias do capitalismo.

Neste sentido, entendemos que a “aprendizagem” é uma função natural do homem porque em toda a instância de sua vida ele aprende. Saber se o que o homem aprende o levará à “autorrealização” ou colaborará para que ele se torne um ser social alienado é o papel da educação. Portanto, é preciso indagar: O conhecimento é ou não é meio de tornar o homem emancipado? Ele estará a serviço da manutenção do sistema capitalista? (MÉSZÁROS, 2008).

A educação sistematizada tem servido para “[...] não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes [...] (MÉSZÁROS, 2008, p.35)”. O curso de Pedagogia reorganiza a atuação do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. É necessária formação do pedagogo com base tecnológica e inclusiva, contudo, essa formação perpassa pela compreensão dos processos destinados à escola. De acordo com Gramsci (1978),

A escola é um instrumento para elaborar os intelectuais de diversos graus. A complexidade da função intelectual nos diversos Estados pode medir-se, objetivamente, pela quantidade de escolas especializadas e pela hierarquização: quanto mais extensa é a “área escolástica e quanto mais numerosos os “graus” “verticais” da escola, tanto mais complexo é o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado. Pode obter-se um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país mede-se pela sua aparelhagem na construção de máquinas para construir máquinas e na fabricação de instrumentos cada vez mais preciosos para construir máquinas, etc. O país que tem a melhor aparelhagem para construir instrumentos para os gabinetes experimentais dos cientistas, pode dizer-se que é o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civil, etc. Assim também sucede na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a esta preparação: escolas e institutos de alta cultura são assimiláveis. Também neste campo a quantidade não pode separar-se da qualidade. À mais refinada especialização técnico-cultural não pode deixar de corresponder a maior extensão possível da difusão da instrução primária e a maior solicitude para favorecer os graus intermediários no maior número possível. Naturalmente esta necessidade de criar a mais larga base social possível para a seleção e elaboração das mais altas qualificações intelectuais - isto é, de dar à alta cultura e à técnica superior uma estrutura democrática - não deixa de ter inconveniente; cria-se assim a possibilidade de vastas crises de desemprego dos estratos médios intelectuais como acontece em todas as sociedades modernas (GRAMSCI, 1978, p.347-348).

As elaborações de projetos de formação devem objetivar propósitos de criar os caminhos para formar com qualidade social o intelectual. Por isso, Gramsci (1978) sinaliza para o fator do desemprego como consequência da sociedade em transformação. Ele também adverte que a complexidade do mundo cultural reforça a qualidade da escola para formar os intelectuais em diversos graus, mas assevera que “[...] é difícil atingir a máxima qualificação

profissional, que requer, por parte do operário, que “esqueça” ou não reflita no conteúdo intelectual do escrito produzido, para fixar a sua atenção apenas na forma caligráfica das letras [...] (GRAMSCI, 1978, p.331)”. Para o autor, a qualidade de um profissional será medida pela sua mecanização. Ele aduz que esta mecanização ocorre em função de escassa cultura, a qual provoca deficiência profissional. A formação exige conhecimento social para a elaboração de altas qualificações e oferecimento de alta cultura. Para tal, outras instâncias, como o sindicato, também formam intelectuais.

A definição das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia centrava-se basicamente no argumento da “formação docente” ou “formação profissional” para o exercício de atividades específicas em várias áreas do saber/fazer educacional e pedagógico.

O marco inicial da reformulação de 2008 oferece um diagnóstico da área no país e no quadro geral de conhecimentos. A nova Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, instituindo Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, trouxe mudanças significativas para a concepção e para os processos curriculares da formação inicial do Pedagogo.

Nas orientações emanadas dessas atividades, são pensados novos princípios epistemológicos e pedagógicos para especificar as condições de efetivação do ensino e da aprendizagem, indicando os procedimentos a serem observados no planejamento e na avaliação da prática pedagógica. Tais orientações exigem mudanças qualitativas e quantitativas nas estruturas curriculares e nas condições objetivas de formação do pedagogo.

Essas mudanças moldam um novo perfil do pedagogo, que visa atender o princípio de configuração da Pedagogia como Licenciatura, voltada para a docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, extinguindo assim, a Formação Básica do Pedagogo e as atuais habilitações técnicas do curso.

A partir da definição do novo perfil do Pedagogo, surge no horizonte uma nova concepção de formação e de configuração da organização do curso, que sinaliza para novas áreas de conhecimentos, conceitos, temas e orienta para a superação da perspectiva disciplinar e para o rompimento da dicotomia teoria e prática. Assim, devem os Cursos de Pedagogia recompor seus componentes, eixos, estruturas teóricas, metodológicas e práticas, na composição de uma nova proposta curricular. Esta formação compreende, ainda, a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, o que se estende para uma terceira formação, a da Gestão Educacional.

A reformulação do curso exige tanto diversos investimentos da comunidade face-diana como o dimensionamento e a realocação dos saberes, conteúdos e estruturas já constituídos,

definidos particularmente pela “massa crítica” das antigas habilitações (Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Escolar). Tal exigência se justifica tanto acadêmica e tecnicamente quanto pela necessidade institucional das Escolas e Sistemas de Ensino, a partir da atuação competente de profissionais voltados para atividades de formulação.

No debate sobre a reformulação curricular do curso de Pedagogia, considerou-se que os conteúdos e as estruturas da Supervisão escolar devem se configurar em nível de Pós-Graduação Lato Sensu, na forma de Especialização, o que não ocorreu.

3) Campo de atuação profissional e o perfil do pedagogo

O campo de atuação do pedagogo se configura em várias possibilidades, especialmente na docência da Educação Infantil, dos Anos Iniciais, na Gestão Educacional e em contextos que vão desde a administração de escolas, setor de recursos humanos em geral até instituições educativas e conselho tutelar. Ou seja, o espaço de atuação vai desde as escolas e universidades públicas, nas instâncias municipal, estadual e federal, até as instituições de ensino privado.

No Projeto de reformulação de 2008, a definição de um perfil do pedagogo se torna mais complexa, exigindo do egresso uma formação e preparo que vão além da formação técnica. Nesse novo projeto, a docência é definida como um princípio estruturante da formação do Pedagogo, devendo ser entendida a partir das estruturas teóricas e metodológicas que compreendem a formação, a organização, o desenvolvimento e a gestão de processos de ensino e de aprendizagem, em ambientes escolares e não escolares, assim como na produção do conhecimento científico da área da educação.

Assim, a formação do Profissional de Educação no Curso de Pedagogia é definida a partir de uma sólida base teórica, científica e técnica, constituída através dos processos integrados de apropriação de constructos teórico-pedagógicos, do exercício metodológico em prática pedagógica, da investigação nas áreas específicas do desenvolvimento curricular e dos processos de ensino e aprendizagem.

Outra função própria do novo Pedagogo é organizar e desenvolver experiências de aprendizagem utilizando diferentes tipos de ensino e linguagens na abordagem dos conteúdos escolares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Artes, Geografia e Educação Física, e adotando uma perspectiva interdisciplinar adequada às diferentes fases dos ciclos de desenvolvimento humano, especialmente para as crianças. O profissional também deve promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e comunidade.

Dentre as inúmeras atribuições do Pedagogo, este deve ser capaz, ao se formar, de desenvolver a consciência de diversidade, isto é, conforme Levinas (1997), aplicar no seu cotidiano a ética da alteridade a fim de respeitar as inúmeras diferenças que carregam o ambiente escolar, como ambientais, étnico-raciais, de gêneros, faixas etárias, classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, entre outras. “Desenvolver o *hábitus* de trabalho em equipe, estabelecendo o diálogo entre a pedagogia e as outras áreas do conhecimento” (UFAM, 2008, p.20).

O educador deve estar preparado para promover o diálogo intercultural e interdisciplinar entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura indígena visando à inclusão desta comunidade e na sociedade em geral.

Das competências, habilidades e dos valores próprios do profissional da Educação, podemos destacar a capacidade de compreensão da educação como um processo global, que ocorre dentro e fora da sala de aula, isto é, que ultrapassa os limites da sala de aula; a compreensão do processo de construção do conhecimento, nas dimensões individuais e sociais; a compreensão das diversas formas de produção cultural que envolvem o estudante; a capacidade de articular o ensino e a pesquisa; e a capacidade para desenvolver metodologias e materiais pedagógicos a partir de recursos tecnológicos. Uma competência fundamental na conduta do Pedagogo é o domínio das áreas do conhecimento conforme os níveis de ensino.

A promoção da interação entre os estudantes e outros agentes do ambiente escolar, como professores, familiares e comunidade, é outra habilidade pertinente ao Pedagogo, devendo este estabelecer relações que privilegiem sempre a construção do conhecimento. O trabalho do Novo Pedagogo deve pautar-se sempre na interdisciplinaridade e na pesquisa. Outro aspecto fundamental é a capacidade de refletir acerca da prática pedagógica num movimento dialético, visando à inovação teórica e educacional orientadas para a transformação social.

Levando em consideração o perfil do egresso, entendemos que este deve, desde o início do curso, receber orientação teórica e metodológica voltadas para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva. E para isto, faz-se necessário uma fundamentação epistemológica assentada, sobretudo, na Filosofia, pois esta pode oferecer à formação do Pedagogo uma base sólida de valores e princípios capazes de promover nele a construção de um senso crítico investigativo.

4) Dos Objetivos

Na construção dos objetivos gerais e específicos, notamos de modo mais claro do que nos projetos anteriores uma preocupação com a formação de um Pedagogo de fato capaz de lidar com as diversidades com as quais se depara no interior da escola. Sendo assim, a nova proposta de reformulação tem como finalidade a formação de um profissional apto a atuar como docente na Educação Infantil e Séries Iniciais e, capaz de compreender a realidade através de uma reflexão sobre os fatores filosóficos, políticos, econômicos e socioculturais, de forma a favorecer a compreensão das dinâmicas sociais e suas especificidades com o processo educativo.

Formar o Pedagogo para a prática da gestão democrática da educação é uma finalidade do curso para viabilizar a atuação e a participação profissional nos processos da educação e do trabalho escolar. Desse modo, ele irá conhecer profundamente os processos de construção de conhecimento, orientado pelas interações e implicações nas relações do sujeito com processos socioculturais, midiáticos, etários, familiares, escolares e enfatizando a diversidade cultural e as especificidades próprias da região amazônica. Essa formação possibilitará ao Pedagogo a compreensão de políticas públicas e de como contribuir para o desenvolvimento de saberes e competências pedagógicas com o intuito de possibilitar-lhe a atuação nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

A matriz curricular é construída a partir de fundamentos, métodos, processos e mecanismos de compreensão e organização do ensino, da aprendizagem e da estrutura escolar. Buscando desenvolver áreas específicas de formação, ela reflete, sobretudo, sobre a manutenção das áreas Educação Infantil e Anos Iniciais.

A construção do quadro de ementas e conteúdos disciplinares prioriza a perspectiva integradora dos suportes teóricos, pedagógicos e metodológicos para fundamentar a organização escolar e a prática docente. O campo pedagógico-metodológico deve apresentar coerência interna. Para isso, as disciplinas devem se articular com as estruturas, conceitos e eixos integradores. Tal integração deve mirar as concepções, as formas de organização e intervenção na educação escolar, na prática pedagógica, no processo de ensino aprendizagem e na formação e construção do conhecimento pelo estudante.

Para compor as disciplinas de Currículo, Didática, Planejamento e Avaliação, foram consideradas as especificidades disciplinares a partir das estruturas, conceitos e eixos que compõem o repertório metodológico da área pedagógica. Desse modo, a sequência de disciplinas relativas à Educação Infantil e Anos Iniciais toma como referências as dimensões de formação do sujeito criança do ponto de vista linguístico, estético, cultural e científico,

considerando conteúdos e processos diversos do conhecimento (linguagem, artes, ciências e matemática), bem como matérias de apropriação e expressão própria da criança.

A fundamentação de ciências humanas e sociais abordadas no curso contempla o conjunto de disciplinas cujo eixo visa à consolidação dos Fundamentos da Educação tomando por base as contribuições das Ciências da Educação, essenciais para a compreensão ampla do complexo fenômeno educativo.

Embora a nova proposta traga em seu bojo uma fundamentação epistemológica voltada para as ciências humanizadoras como Filosofia, Sociologia, História, Psicologia, observamos que o curso ainda prioriza as disciplinas técnicas em detrimento da formação crítica do sujeito.

Ao analisar os eixos temáticos, em relação à distribuição das disciplinas por período quanto à fundamentação epistemológica, nada mudou. Isto é, disciplinas como Filosofia e Sociologia, que têm o potencial de formar no egresso uma postura crítica-reflexiva, uma consciência política, continuam sendo relegadas aos dois primeiros períodos. Nesse aspecto, a proposta de reformulação de 2008 não se distingue das anteriores.

A concepção metodológica do curso passa por um momento de grande transformação, estruturada pelas Novas Diretrizes Nacionais, que tentam afirmar uma nova concepção conceitual e metodológica. Ao colocar a docência como base da formação do pedagogo, essa concepção enfatiza que este profissional é o que deve ensinar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Assim, o pedagogo é aquele que ensina crianças, o que significa que “[...] para ensinar crianças é necessário fazer pedagogia [...]” (LIBÂNEO, 2006). Entretanto, esse pensamento simplifica a pedagogia à educação da criança, visto que sabemos que suas atribuições vão muito além disso.

O Projeto Político Pedagógico-curricular do curso de Pedagogia tem como concepção metodológica preparar o profissional da educação para assumir a função intelectual, metodológica e técnica da prática pedagógica, do saber/fazer educativo, o que é dirigido especificamente para a formação do profissional encarregado de atuar pedagogicamente com o fenômeno educativo. Assim, para exercer essa função, a articulação das diferentes teorias e métodos é imprescindível, seja para compreender a realidade, conhecer, elaborar e desenvolver projetos e práticas pedagógicas, a fim de que se vençam as resistências postas pela contradição da realidade social, especialmente em relação às desigualdades, configuradas histórica e socialmente, de acesso e inclusão pela maioria da população às condições, científicas, culturais e materiais.

A pesquisa, componente imprescindível do Projeto, elo com o ensino, converge para as Diretrizes Nacionais quando enfatiza a necessidade de uma formação do pedagogo que imponha como central a realização, a análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos transformadores e geradores de novos conhecimentos.

Tendo como foco as demandas postas à Educação na contemporaneidade em face da configuração da questão social na sociedade brasileira e suas peculiaridades, esta área de concentração, isto é, a Pedagogia, visa à análise e à intervenção nas dimensões social, política e cultural e das estratégias de ação que, através da Extensão, projetam-se na constituição da esfera social em diferentes espaços. Desse modo, as atividades de extensão se tornam pré-requisitos para uma formação de qualidade voltada à compreensão da realidade social da sociedade brasileira e se efetivarão através das suas atividades teórico-práticas exigidas pelas próprias diretrizes nacionais que são incorporadas neste projeto.

Conforme Saviani (1983), a escola ou universidade deve atuar na formação da cidadania procurando enfatizar a construção de um sujeito crítico capaz de efetivamente possibilitar a transformação social pelo conhecimento. No entanto, nota-se uma inconsistência na fundamentação teórica dos cursos de Pedagogia. Freitas (2002) questiona a matriz do curso, cujo currículo constitui-se de disciplinas estanques, que acabam por fragmentá-lo. Paoli (1988) e Cunha (1989) apontam estrutura departamental e o conseqüente isolamento da Pedagogia em relação às ciências que fundamentam a educação como responsável pelo aprofundamento das insuficiências teóricas do curso. Saviani (1983) já reconhecia a precariedade da formação do pedagogo, especialmente após a instituição das habilidades que originaram as “especialidades”.

Embora conscientes dos obstáculos de ordem estrutural/conjuntural para aceitar um “*novo*” contrário aos interesses estabelecidos, os autores dos projetos de reformulação do curso tinham como pressuposto a necessidade básica de lutar permanentemente para extrair do Estado uma política educacional que considerasse os interesses fundamentais da sociedade, conforme o Projeto.

A proposta de reformulação do Curso de Pedagogia deve, pois, fundamentalmente, voltar-se para o processo de revalorização do magistério e da escola, preocupando-se, de modo especial, com a formação de educadores de nível superior para que atenda às necessidades das séries iniciais do 1º grau e pré-escolar. As habilitações técnicas, mesmo as

voltadas para a escola, não devem deixar de atender a problemas que requerem atenção especial, como a educação de adultos e a educação de excepcionais (BARRETO, 2010).

Conforme destacado na análise textual discursiva (ATD), o trecho extraído do PPPC-2008 trata da reformulação da matriz curricular que possibilitou a elaboração do PPPC 2008. Nessa reformulação do currículo, define-se a formação do pedagogo a partir de uma proposta de integração FAGED/UFAM com os demais sistemas de ensino municipal e estadual, visto que se priorizaram o princípio da gestão democrática e a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino à medida que a proposta elaborada resultou de intenso debate com toda a comunidade facediana.

Observamos que a reconfiguração dos currículos integra o desenho didático de um conhecimento dos meios como se trabalhar com crianças pequenas, mas percebemos que esse domínio não se restringe somente à docência na educação infantil. Nesses casos, a reconfiguração do currículo para a atuação desse novo pedagogo exige o domínio dos conhecimentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e Educação Indígena.

5) Das competências, habilidades e dos valores próprios do profissional da Educação

Podemos destacar a capacidade de compreensão da educação como um processo global, que ocorre dentro e fora da sala de aula, isto é, que ultrapassa os limites da sala de aula; de compreensão do processo de construção do conhecimento, nas dimensões individuais e sociais; de compreensão das diversas formas de produção cultural que envolvem o estudante; capacidade de articular o ensino e a pesquisa; capacidade para desenvolver metodologias e materiais pedagógicos a partir de recursos tecnológicos. Uma competência fundamental na conduta do Pedagogo é o domínio das áreas do conhecimento conforme os níveis de ensino.

A promoção da interação entre os estudantes e outros agentes do ambiente escolar, como professores, familiares e comunidade é outra habilidade pertinente ao Pedagogo, devendo este estabelecer relações que privilegiem sempre a construção do conhecimento. O trabalho do Novo Pedagogo deve pautar-se sempre na interdisciplinaridade e na pesquisa. Outro aspecto fundamental é a capacidade de refletir acerca da prática pedagógica num movimento dialético, visando à inovação teórica e educacional orientadas para a transformação social.

Sendo assim, propomos que a realização do estágio curricular supervisionado possa ocorrer a partir da metade do curso a fim de oferecer compreensão de que a teoria não está

separada da prática, mas estabelecida pela unicidade do conhecimento, que, em função da divisão do trabalho na sociedade capitalista, fragmentou-se.

Dada a modificação no mundo do trabalho, via reestruturação produtiva, todo o processo de construção das DCNs visa hegemonizar a formação do pedagogo, preparando-o para o mercado flexível a fim de que atenda várias frentes de atuação que preconizam a formação e o trabalho.

3 A CATEGORIA TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO PROJETO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: CONTRADIÇÕES E POTENCIALIDADES EM UMA DIMENSÃO HUMANIZADORA

O capítulo enseja situar uma das categorias estruturantes deste estudo, o trabalho em sua dimensão ontológica, ratificado como elemento de fundamento para o ser social. Procuraremos destacar seu potencial criativo e emancipatório. Nesse aspecto, o sentido do trabalho aqui aparece como uma ação criadora do homem em contraposição à alienação estabelecida pela sociedade do capital. Objetivamos ainda, estabelecer algumas relações entre o conceito de trabalho e a definição de educação humanizadora na perspectiva marxista, que se enseja adotar na busca de uma reflexão sobre o fazer docente. Desta forma, buscamos analisar questões que atentem para a relação trabalho/educação/formação/profissão do pedagogo através de diferentes interlocuções.

Para dar conta de tal percurso, a categoria trabalho será tratada a partir da concepção do materialismo histórico, partindo do pressuposto de que o trabalho é o produto do homem em sua dimensão ontológica e que este constitui parte vital de suas potencialidades por se dar numa relação de produção que resulta do intercâmbio de seus artefatos e das relações sociais dessa produção. Isto porque o trabalho é uma ação criadora e metamorfoseadora, que se reveste de intencionalidade humana na qual o ser, em busca de atender suas necessidades, extrai da natureza os meios de sobrevivência e, com isso, transforma-a, transformando a si mesmo (MARX, 1978).

Para vislumbrar de modo concreto as dimensões emancipatórias e humanizadoras, pretendemos entender a relação trabalho-educação-formação-profissão do pedagogo no eixo do marxismo por compreendermos que o homem, através do trabalho, torna-se sujeito histórico dessa transformação à medida que sua ação é intencionalmente uma intervenção no mundo. É importante destacar algumas importantes vozes que lutam nesse campo, dentre os quais: Marx (1989), Antunes (2011a) e Mourão (2006). Esses autores oferecem farta análise das contradições que avultam nas relações sociais de trabalho exercidas no mundo capitalista e desvelam a necessidade de se pensarem meios emancipatórios e humanizadores desses vínculos via trabalho-educação-formação.

Nesse sentido, intenta-se compreender as mudanças ocorridas na estrutura curricular do PPPC-LP-FACED/UFAM (2008), que forma o Pedagogo, tendo como nexos as categorias trabalho, educação, formação e profissão, objetivando discutir o modelo de formação que tem sido hegemônico na cultura organizacional do trabalho escolar. O ponto de partida é o pressuposto de que a política educacional brasileira contribui para o estado da arte do labor

docente, condicionando a precarização. Na verdade, esse expediente é correlato à estratégia da conversão do trabalho docente às exigências de qualidade educacional como afirmação para o “produtivismo”, pressuposto para alcançar a “competitividade”, fator este que deságua em um ambiente egocêntrico, o qual, não raro, impede o trabalho coletivo e reforça o individualismo.

O trabalho enquanto atividade criadora do homem em uma sociedade neoliberal tem se tornado paradoxo à medida que o trabalho vem sofrendo profundas alterações em função do modo como a produção capitalista se instala na sociedade. Daí é importante desvelar como o fazer docente foi tragado pelas exigências produtivistas desse cenário. Eis que o professor precisa se desdobrar em papéis multifacetados tanto de trabalho intelectual quanto de produtor de relações pedagógicas interceptadas pelas ações da burocracia.

Entender o trabalho nesse contexto requer o esforço de buscar se aproximar de uma análise crítico-dialética que tem por intenção compreender a realidade em sua totalidade e principalmente perceber as relações econômicas e políticas que engendram essas estruturas na sociedade. Essa reflexão também vem acompanhada da percepção de que essas características atravessam o fazer docente, ecoando nas práticas que o professor articula em seu labor cotidiano.

O estudo articulou a categoria trabalho – enquanto exigência da sociedade capitalista – com a ocupação docente diante de uma concepção de educação, formação e profissão que se traduz na perspectiva de analisar como a lógica capitalista tem minado o campo da ação profissional do professor. Eis que a mercantilização, a transmutação de sujeitos em objetos, acaba por transformar o ontológico (o ser) em objetos (coisas). Desse modo, a sociedade acaba por flexionar e esvanecer a profissão. É importante ressaltar que essas práticas não são fortuitas, tampouco localizadas. Pelo contrário, elas ocorrem em escala nacional e mundial simultaneamente, produzindo as contradições evidenciadas nos tipos e nas formas de relações que se estabelecem entre o trabalhador individual e o trabalhador socializado pelos meios de produção.

Essa lógica da produtividade influencia o trabalho docente, pois no cumprimento das exigências da burocracia há uma relação de servidão, uma vez que o trabalhador passa a ser escravo da produtividade, assumindo as condições relativizadas ao meio de trabalho que não lhe é facultado. Ou seja, o trabalho docente passa a ser um resultado precário desses meios de produção, o que se configura no exercício da persecução de técnicas quantitativas que parecem elastecer o tempo para otimizar recursos e diminuir custos.

Não raro se tem a perspectiva da lógica de alargar a produção em alta escala na perspectiva de elaboração maior do quantitativo, o que significa pôr em ação os meios

técnicos de produção, que nem sempre são acompanhados de um resultado desejado aos olhos da Pedagogia. Isto revela a necessidade de compreender em Marx (1989) como ocorre o processo em que o modo capitalista degrada a ação criadora do homem, ao mesmo tempo em que supervaloriza e submete-o às relações de mercado.

Ademais, para Marx (1989), no processo de produção capitalista, assim como no método em que ele desenvolve – a dialética marxista –, existem as relações de antagonismos. Essa adversidade entre os processos de relação capitalista e a dialética marxista é determinada pela necessidade que o homem tem em desenvolver, através do trabalho, as suas necessidades materiais como via de realização indispensável a sua existência. Isso implica dizer que o trabalho é um fator determinante para estabelecer a relação de troca que o homem faz com a natureza.

Ressaltamos que a relação humana descrita é do tipo conexão por adesão coercitiva, pois se de um lado o homem necessita dessa conexão laboral para sobreviver por meio de sua atividade produtiva, por outro, o processo de produção capitalista o vê além desta condição, porque o mantém refém do capital ao colocá-lo na condição de artífice para produzir quantidades de produtos pela força de trabalho e ter dispêndio de horas trabalhadas para assim qualificar a mercadoria, encarecendo-a.

Por conseguinte, o trabalho expropria do trabalhador a sua condição criativa de produzir com qualidade aquilo de que necessita para viver, e assim, em uma relação racionalizadora, desumaniza o sujeito para humanizar a sua produção, ou seja, cria condições de converter sua força de trabalho em objeto material que, carregado de quantidade valorativa, agrega o capital em hierarquia de valor. Ao assim fazê-lo, o trabalho acaba por desqualificar o trabalhador, que, na produção capitalista, é visto como uma máquina, preso a uma relação de submissão e servidão à produção.

Neste estudo, temos a perspectiva de entender o trabalho em suas correlações com o mundo das vinculações capitalistas e seus condicionantes históricos, que fortalecem sua dimensão ontológica. Sendo assim, as categorias e leis que regulamentam as relações sociais e as bases capitalistas se mostram fortemente relacionadas de modo enfático, seja nos processos e nas estruturas sociais nas quais o modo capitalista de produção mercantiliza, seja nas relações de trabalho em função de novas e intermináveis relações de produção do capital que tragam o fazer do trabalhador, tornando-o apêndice da máquina.

Nesse sentido, o homem, com o seu trabalho, indubitavelmente se transforma porque dele se materializam as formas inteligentes de realizar o trabalho, uma vez que ele desenvolve, com a educação, sofisticadas formas de dominar as técnicas necessárias para que

a sua atividade produtiva se realize. Dito isto, passamos a examinar como a educação colabora com essas práticas sociais e como a escola viceja um *lócus* da técnica.

3.1 O trabalho em sua dimensão ontológica: implicações na educação

Como uma das categorias axiais de análise, elegemos, neste capítulo, o trabalho e sua dimensão ontológica, procurando articulá-los com o problema da tese, que se relaciona à política de formação do pedagogo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

O eixo teórico central desta tese objetiva problematizar as categorias trabalho/educação/formação/profissão do pedagogo, partindo do pressuposto de que o vocábulo trabalho se constitui como valor formativo e está relacionado ao processo de educação do homem como um ser social por constituir tal procedimento em sua essência formadora. Em Marx (1989), compreende-se a função criadora do trabalho à medida que seu processo permite que o ser humano ressignifique trabalho como um ato que cria e recria as relações de produção a partir das relações com a sociedade.

Neste processo, o homem elabora e reelabora as novas formas de se apropriar dos elementos da natureza, revitalizando o processo interminável de transformação da sociedade. O trabalho docente é função criativa capaz de gerar também ações intelectivas aptas a produzir nos sujeitos a capacidade de reflexão sobre sua própria condição e meio social. Saviani (1997, p. 15) ensina com propriedade que a educação é uma condição da natureza humana e se demonstra como atividade natural do homem, o qual se efetiva pelo processo do trabalho. Neste sentido, entendemos que:

[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essa questão também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente a sua própria existência; para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura).

Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.

Depreendemos, desse modo, que a educação é um processo específico do ser humano, pois caracteriza a sua condição enquanto sujeito no processo cognitivo. À proporção que o sujeito compreende que a educação é uma exigência para que o trabalho se realize nele como uma atividade vital em sua existência, a pessoa consegue entender a natureza da educação e conseqüentemente, a sua condição. Isto acontece porque a própria educação se efetiva na vida do educando como um processo de trabalho. Neste sentido, a compreensão da natureza da educação possibilita ao sujeito compreender a sua própria essência, visto que, por meio da educação, ele objetiva clarificar sua condição humana, pois melhora as condições de sua sobrevivência quando, a partir desse esforço, cria o mundo da cultura.

Assim, destacamos a indissociabilidade do fenômeno educativo com a pessoa humana, pois somente no sujeito humano acontece a interação da faculdade de aprendizagem, e somente o sujeito, enquanto pessoa humana, pode objetivar as condições favoráveis para efetivar a sua própria transformação da sociedade com a qual ele interage. Determinadas condições inerentes e exclusivas à ação da pessoa, dentre elas a necessidade do homem adaptar a natureza a si próprio e transformá-la através de suas próprias intervenções laborais, são realizadas de modo a estabelecer adequadas finalidades.

Entendemos então que a educação e o trabalho são atividades desencadeadoras de criação do homem devido à necessidade de domínio da natureza para construir o mundo das culturas e extrair daí a sua própria existência.

Necessariamente, este processo de criação faz do homem um ser com intensa necessidade de produzir continuamente a sua própria existência. Para sobreviver, irá precisar da educação e do trabalho, porque estes são os meios pelos quais ele aprimora e ativa, intencionalmente, os caminhos da sua sobrevivência. Esse ciclo, que abarca cognitivamente o homem, a educação e o trabalho, cria meios favoráveis à sua subsistência. A educação e o trabalho constituem a essência do homem, o qual se situa no tempo/história como criador e criatura.

Disso se depreende que tanto a educação quanto o trabalho amplificam no sujeito o desenvolvimento de seus conhecimentos, uma vez que a educação opera na reflexão, e o trabalho é ação do homem sobre a natureza com a finalidade de adequar condições, aplicar o conhecimento e atingir sua meta, que muitas vezes se relaciona com melhorar as suas condições de vida.

Nesta relação de interdependência entre o trabalho e a educação, encontra-se a consistência fundante da manutenção que vitaliza a construção do processo que se articula entre trabalho e educação, qual seja a cultura. O resultado de todo o esforço que o homem faz para assimilar estes processos desencadeia o que Saviani (1997, p. 11-12) atribui ser um trabalho educativo. Assim,

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

A partir dessa assertiva de Saviani (1997), convém perceber que é necessário, no trabalho educativo, compreender a natureza do homem e desvendar que o processo de seu trabalho é centrado em um saber objetivo produzido historicamente, o que o impulsiona a refletir que tal ato requer também uma produção que precisa ser de modo direto e ter uma intenção. Desse modo, surge a necessidade de que cada indivíduo passe a ter uma coparticipação que irá o impelir a fazer parte coletivamente desse “saber objetivo produzido historicamente”.

O trabalho educativo requer que uma ação humana sob a natureza de modo direto e intencional seja realizada por um indivíduo e ampliada pela ação produzida historicamente em toda a humanidade, ou seja, coletivamente pelo conjunto dos homens, o que revelaria, assim, as intenções humanas. O homem se completa daquilo que extrai das relações sociais travadas no âmbito de suas aprendizagens. Ele é resultado de suas relações históricas, construídas com o objetivo de responder às suas necessidades. A natureza humana é a concretude do esforço e da luta que o homem faz para construir a sua humanidade e, obviamente, construir-se. Essa relação é um esforço que lhe custa trabalho árduo realizado em dois planos, o material e o intelectual na dimensão da natureza biofísica, ou seja, o homem, para humanizar-se, enfrenta os conflitos presentes nestas dimensões ao estabelecer suas relações com o mundo. Sendo assim, o trabalho educativo não é uma adaptação simples do homem à natureza, mas, sobretudo, uma necessidade para o homem humanizar a sua própria natureza, pois ele não se

faz sem essas interações.

Mas o trabalho educativo atende uma cronologia biofísica do homem, por isso deve ser devidamente pensado e planejado. Trata-se de constituir a natureza do homem singular e coletivo e de erguer historicamente o ato de produzir direta e intencionalmente a natureza humana. Com o trabalho e a educação, o homem estabelece suas relações humanas, pode organizar-se coletivamente e pensar sobre as contradições que permeiam as relações sociais.

Mas, ainda assim, o homem instrumentalizado de ação intencionalmente planejada e pensada enveredará por concepções advindas de suas relações históricas, construídas a partir das bases de suas objetivações, porque ele precisa da educação para agir, pensar e avaliar as suas objetivações acerca do mundo e das coisas.

Essa aprendizagem não lhe é presente na natureza, nem ocorre sem ele despender o esforço necessário para desenvolvê-la, o que denota que o homem precisa do trabalho educativo para realizar estas ações de saber pensar e sentir. Neste caso, o saber que importa à educação é aquele que corresponde ao resultado de uma aprendizagem, ou seja, de um trabalho educativo.

Assim, para atingir esse resultado do trabalho educativo, a educação parte do princípio de que existe uma referência e de que há uma matéria-prima que consubstancia a sua atividade, qual seja o saber objetivo que vem sendo produzido historicamente. Nesse caso, a construção do saber objetivo potencializa a educação a pensar a formação e profissão do homem e, posteriormente, capacitá-lo para o exercício da profissão.

Na sociedade capitalista, a formação e a profissão de professores estão eivadas de desafios no campo do trabalho educativo a fim de que se produza direta e intencionalmente uma ação que tenha, como resultado do trabalho educativo, o desenvolvimento da aprendizagem. Isso implica perceber que a formação e profissão deve ser pensada como uma atividade que demanda trabalho educativo e, desse modo, atende a uma determinada intenção e concepção do saber objetivo que vem sendo produzido historicamente nos cursos de formação.

Desta feita, o que move o sentido de investigar a concepção dos docentes e dos egressos acerca das categorias trabalho/educação/formação/profissão e como se configuraram estas relações no processo de implantação e execução da reformulação do referido curso de Pedagogia na Faculdade de Educação/UFAM, é procurar constatar que tipo de formação foi pensada/executada para o período 2008/2013. A partir da investigação do trabalho docente dos egressos nas escolas da rede pública de ensino da cidade de Manaus- Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e, juntamente aos docentes da Faculdade de Educação da

Universidade Federal do Amazonas, é possível analisar as influências dos organismos internacionais nas políticas de formação do Pedagogo.

Primeiramente, para engendrar o percurso que move as categorias presentes neste item, é necessário refletir para ver no trabalho e na educação as categorias interrelacionadas que se amalgamam intrinsecamente na formação humana e que são capazes de romper com o individualismo presente no modelo de reestruturação do trabalho e da educação, postos como paradigma de formação. É de bom alvitre destacar que esse padrão modelar que tem sido hegemônico na cultura organizacional das universidades e na organização do trabalho escolar constitui-se como desafio à profissão de pedagogo. Nesse caminho, a reflexão e o estudo do campo de formação e atuação profissional dos docentes brasileiros têm sido uma ação constante no âmbito do cenário educacional do Amazonas.

Importa destacar também que, no Brasil, em alguns processos em que se tem discutido sobre a formação desse profissional, a tensão e o conflito levam à visualização da natureza do trabalho educativo. Nessas questões, avultam outras demandas, que por sua vez demonstram como as ações formativas vêm intencionalmente se materializando por meio de ações pensadas e planejadas por vias do tecnicismo. Este, por seu turno, evoca um trabalho por vezes mecânico, efetivado a partir do desmedido esforço racionalizante que adéqua fins aos meios, junta eficácia com eficiência na perspectiva de cumprir o pactuado, o planejado ao invés do afetivo.

Esse pragmatismo pode retirar do ato educativo a espontaneidade e a emoção tão necessárias ao campo do saber. Extirpar esse genuíno influxo no ato educacional transforma o trabalho docente em lógica utilitarista, à medida que é pautado em ações planejadas na perspectiva de materializar, no campo da atuação, o cumprimento de metas, objetivos e escopos, ou seja, implementar a “[...] ação adequada a finalidades” (SAVIANI, 1997, p. 15).

É bom lembrar ao leitor que, como demanda este estudo, o objetivo central é analisar o PPPC-LP-FACED/UFAM (2008) correspondente ao período 2008/2013, que define a política de formação realizada no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFAM, correlacionando/confrontando o PPPC à atuação profissional do pedagogo na escola pública.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UFAM, 2008) é uma elaboração da produção materializada no campo do trabalho educativo mediada pelo trabalho docente, que propõe os caminhos orientadores da formação humana para o pedagogo. Ou seja, nesse caso, constitui-se eixo idealizador de objetivos que podem expressar os valores de uma formação que possibilite a este profissional exercer a profissão de Pedagogo, o que ao

encontro da crítica de Saviani (1991) descrita, uma vez que o PPC aponta exatamente na direção de que os docentes devem adequar ações a finalidades.

Assim, a tese parte do pressuposto de que a política educacional brasileira contribui para a míngua do fazer docente, nutrindo a precarização, já que se alimenta da estratégia do tecnicismo. Assim há a conversão do trabalho docente às exigências de qualidade educacional como afirmação para o “produtivismo” e para a “competitividade”. Essa transubstanciação impede o trabalho coletivo e fomenta individualismo e rivalidade inter-docente.

Identificamos quais os tipos de saber ou de conhecimentos⁴² compõem essa formação e como eles foram planejados, e como os organismos internacionais (no “*modus operandi*” deste documento) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) recomendaram adequar as ações à finalidade de seus interesses de globalizar e homogeneizar a política de formação do pedagogo em todo o território nacional.

O trabalho, por ser a função vital que dá sentido à criação na vida da pessoa, tem a finalidade de dar visibilidade à materialidade que o integra através do esforço que este faz ao realizá-lo, seja na esfera de objetividade das condições materiais, nas quais se apresenta a superestrutura da sociedade, seja no cotidiano, no qual os sujeitos educativos se imiscuem em suas pequenas atividades. A pessoa desempenha uma ação criadora quando, por meio do trabalho, relaciona-se com a natureza e com a sociedade em toda a sua totalidade.

Marx (1984) apresenta ser o trabalho atividade essencial para o homem. Para o autor, o trabalho constitui a essência criadora do homem, permitindo a sua própria existência no mundo em constante movimento. Do trabalho temos a efetivação do homem como um ser social, o que o coloca como um ente dependente do trabalho para ser e existir socialmente; processo que colabora para a sua humanização, visto que ele vive da natureza.

Nessa condição de existência, o homem cria e recria suas necessidades de vida, materializando-as através do trabalho. Isso resulta no produto chamado mercadoria, o que torna o trabalho uma forma social. Marx (1989, p. 79), ao analisar o valor da mercadoria

⁴² Os conhecimentos estão perpassados nas disciplinas que compõem a Matriz Curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas e que podem contemplar ou não a formação de um homem proposto nos estudos de Saviani (1997), quando se dedica a explicar os tipos de saber ou conhecimento aferindo-nos que a produção não material diz respeito à produção do saber, por ser a produção espiritual, e dela demanda os elementos fundamentais que o homem necessita dominar para “apreender o mundo”. Isto se dá de distintas maneiras. Então, o autor utiliza-se dos diferentes tipos de saber ou de conhecimento: “conhecimento sensível, intuitivo, efetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico (p. 11)”. Segundo o autor, partindo da educação, esses diferentes tipos de saberes não são educação se não se constituírem em saber ou conhecimento que tornem os alunos humanos.

como coisa trivial para o homem, enfatiza que somente o trabalho permite a sociabilidade do homem, uma vez que ele é coletivizado. Nesse processo, entende-se que:

[...] À primeira vista, a mercadoria parece ser coisa trivial, imediatamente compreensível. Analisando-a, vê-se que ela é algo muito estranho, cheia de sutilezas metafísicas e argúcias teológicas. Como valor-de-uso, nada há de misterioso nela, quer a observemos sob o aspecto de que se destina a satisfazer necessidades humanas, com suas propriedades, quer sob o ângulo de que só adquire essas propriedades em consequência do trabalho humano. É evidente que o ser humano, por sua atividade, modifica do modo que lhe é útil a forma dos elementos naturais. Modifica, por exemplo, a forma da madeira, quando dela faz uma mesa. Não obstante a mesa ainda é madeira, coisa prosaica, material, mas logo que se revela mercadoria, transforma-se em algo ao mesmo tempo perceptível e implacável.

Marx (1989) considera que a necessidade do homem em transformar a matéria-prima em mercadoria gera condições do valor de uso da mercadoria regulado pelo trabalho e que só é possível adquirir tal mercadoria através do trabalho humano; fato este que possibilita a criação e a construção do sujeito como um ente criador. Porém, como consequência do processo de transformação da natureza pelo trabalho humano, fluem elementos contraditórios dessa criação, pois ao mesmo tempo em que o trabalho humano constrói, ele desconstrói e desumaniza.

[...] O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem, - quaisquer que sejam as formas de sociedade, - é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 1989, p. 50).

O trabalho é uma condição formadora, de aspecto e característica manual, permeado de visibilidade e dimensão intelectual, pois permite a compreensão do homem como um ser social e de relações coletivizadas. À medida que o trabalho é realizado por pessoas para pessoas, estabelece-se a transformação dos elementos da natureza, que são aprimorados de acordo com as devidas adequações de suas necessidades.

A capacidade de transformar o meio natural em que vive faz do homem um ser social capaz de satisfazer suas necessidades. Como esta relação é complexa e contraditória, amalgamada pelos conflitos mediados por meio da exploração do trabalhador, fator que valida a mercadoria, tal exploração expropria-lhe o direito de uso, provocando a supervalorização da mercadoria e a desvalorização do ser humano. Mesmo assim, o fascínio da mercadoria provoca, no homem, novas e intermináveis necessidades, pois:

[...] O caráter misterioso da mercadoria não provém do seu valor-de-uso, nem tão pouco dos fatores determinantes do valor. E, para isso, há motivos. Primeiro, por mais que difiram os trabalhos úteis ou as atividades produtivas, a verdade fisiológica é que são funções do organismo humano, e cada uma dessas funções, não importa a forma ou conteúdo, é essencialmente dispêndio do cérebro, dos nervos, músculos, sentidos, etc. do homem. Segundo, quanto ao fator que determina a magnitude do valor, isto é, a duração daquele dispêndio ou a quantidade do trabalho, é possível distinguir claramente a quantidade da qualidade do trabalho. O tempo de trabalho que custa produzir os meios de subsistência interessou, necessariamente, aos homens, em todas as épocas, embora em grau variável com o estágio do desenvolvimento. Por fim, desde que os homens, não importa o modo, trabalhem uns para os outros, adquire o trabalho uma forma social (MARX, 1989, p.80).

Assim, procuramos entender o trabalho partindo de toda a sua natureza transformadora, em seus múltiplos níveis e dimensões, ou seja, desvelando o que vem a ser o vocábulo trabalho como atividade fundante do ser humano, mas também como processo de alienação do trabalhador. Aí reside o aspecto contraditório dessa relação.

[...] na sociedade capitalista os processos relacionais se apresentam como estranhos aos homens, não só a partir da relação do trabalhador com os produtos de seu trabalho, mas também, no processo de produção no interior da atividade produtiva e, em um sentido mais geral – aliena o homem de sua vida genérica (MOURÃO, 2006, p. 17).

A respeito desse pensamento, Marx (1989) traça uma taxonomia do vocábulo trabalho, considerando-o e conceituando-o sob as diversas formas pelas quais o fenômeno se concretiza. Para o autor, trabalho abstrato é aquele que se configura na passagem da mercadoria pela mão do trabalho humano, que despende do esforço em realizá-la. Este processo é equivalente aos meios de trabalho que o homem emprega para realizar a transformação da matéria-prima em mercadoria. Ou seja, o corpo de mercadoria que serve de equivalência passa sempre por encarnação de trabalho humano abstrato e é sempre o produto de um determinado trabalho útil, concreto.

O trabalho concreto descrito em Marx (1989) é aquele que cria a matéria-prima, concede a ele uma materialidade vista concretamente e transformada em mercadoria através das mãos, dos músculos e da força do trabalhador. É, portanto, uma segunda propriedade da forma equivalente, já que o trabalho concreto se torna forma de manifestação de seu contrário, o trabalho abstrato.

Por sua vez, o trabalho produtivo é o produto do trabalho humano revertido em mercadoria com valor de uso. Para Marx (1985, p. 105), o trabalho produtivo resulta de “uma

relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar”.

Já o trabalho improdutivo não gera a mais-valia. Para Marx (1989), o que determina uma grandeza do valor, portanto, é a quantidade de trabalho socialmente necessário ou o tempo de trabalho socialmente indispensável para a produção de um valor de uso.

E por fim, o trabalho vivo, de acordo com Marx (1989), tem a função de apoderar-se do trabalho morto. O autor destaca que

[...] uma máquina que não serve ao processo de trabalho é inútil. Além disso, deteriora-se sob a poderosa ação destruidora das forças. O ferro enferruja, a madeira apodrece. O fio que não se emprega na produção de tecido ou de malha é algodão que perde. O trabalho vivo tem de apoderar-se dessas coisas, de arrancá-las de sua inércia, de transformá-las de valores-de-uso possíveis em valores-de-uso reais e efetivos. (p. 207-208).

O trabalho vivo remete à assertiva de que, para se compreender a complexidade que envolve o trabalho, é necessário analisar a dinâmica contraditória do trabalho na vida social do homem na relação de exploração a que se submete.

Portanto, a concepção de trabalho delineada por Marx (2006, p.211) correlaciona o homem e a natureza. Para o autor, o homem com “[...] sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cérebro e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos naturais, impondo-lhes forma útil à vida humana”.

Ainda no campo do trabalho, cremos que o dever de analisar o axioma da questão que investiga os modos de configuração do trabalho na atualidade o concebe como uma ação humana criativa e dinâmica de ver, como produto final, um contorno do homem criador e ao mesmo tempo gerador de sua história em determinado tempo. Portanto, “o trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva é assim a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos” (BRAVERMAN, 1977, p. 53). Desta forma, entendemos que tudo o que pode dar movimento às formas e às coisas ao ponto de criá-las, através da atividade programada e objetivada, está submisso à ação peculiar e exclusiva do trabalho exercido pelo homem.

Portanto, é de bom alvitre destacar que o trabalho desenvolvido pelo homem é a ação que reflete a materialidade das formas sociais e suas relações. A natureza das formas sociais e das relações entre ambas geram as necessidades como condições materiais que exercem

função motivadora da ação humana.

Na medida em que o processo de trabalho é puramente individual, o mesmo trabalhador reúne todas as funções que mais tarde se separam [...]. O homem isolado não pode atuar sobre a natureza sem a atuação dos seus próprios músculos, sobre o controle do seu próprio cérebro. Como no sistema natural cabeça e mão estão interligados, o processo de trabalho, une o trabalho intelectual com o trabalho manual. Mais tarde separam-se até se oporem como inimigos. O produto transforma-se, sobretudo, do produto direto do produtor individual em social, em produto comum de um trabalhador coletivo, isto é, de um pessoal combinado de trabalho, cujos membros se encontram mais perto ou mais longe da manipulação do objeto de trabalho (MARX, 1985, p. 105).

Assim, é possível assegurar que a satisfação da necessidade material e espiritual de organização da vida humana é a força motivadora que se dá pelo trabalho como condição que coloca o homem no cume do processo de realização das capacidades criadoras e motivadoras.

Deste modo, encontramos na assertiva de Mészáros (2006), que o fato de as necessidades físicas do homem figurarem, historicamente, como suas primeiras necessidades, impele-o a produzir para satisfazê-las. Assim, na visão do autor, à proporção que o indivíduo se sobressai pelo trabalho intelectual e pelo conhecimento adquirido, este inversamente se distancia do trabalho manual que antes realizava. Neste aspecto, aludimos que a consciência humana é uma condição para a pessoa ganhar a vida, de maneira que a necessidade o impulsiona a estruturar e planejar o trabalho.

[...] nos seres humanos, diferentemente dos animais, não é inviolável a unidade entre a força motivadora do trabalho e o trabalho em si mesmo [...]. A força diretora do trabalho continua sendo a consciência humana, mas essa unidade pode sofrer uma quebra no indivíduo, com possibilidade de restauro no coletivo, na sociedade ou no grupo em que está inserido (BRAVERMAN, 1977, p. 53-54).

Todavia, afirmamos que a pessoa adquire essa consciência no seu contato com a natureza/realidade, que lhe é parte vital, e aprimora os sentidos sobre ela no conjunto das produções culturais de sua existência. Para Mourão (2006, p. 17), “na medida em que os homens adquirem uma nova forma de consciência deste fato, no ato de produzir modificam também sua realidade objetiva”. Assim, pode-se afirmar que a ação humana são manifestações concretas de sua produção através de novas estruturas potencializadas em novas produções.

Nesta dimensão, é importante acentuar as relações entre trabalho e educação, pois são estas categorias que levam à compreensão do trabalho e da educação como um processo de

produção cultural do mundo através dos elementos da cultura. Ambas se configuram como peças complementares numa situação relacional por serem, trabalho/educação, uma relação de mediação dialética entre o pensar e o agir, o saber e o fazer, o que leva à aquisição de habilidades.

Portanto, entendemos que os elementos da cultura desenvolvidos por meio da educação/trabalho resultam na humanização da pessoa enquanto sujeito educacional. Esse é o objeto da educação, pois ao desenvolver o trabalho de ensino, o professor utiliza-se da especificidade da educação. De acordo com Saviani (1997, p. 17), esse trabalho pode ser definido pelo processo de produção da existência humana que:

[...] implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material. A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Neste aspecto, é possível destacar que o objeto da educação está na apreensão e construção dos elementos que fazem parte da cultura, logo, o homem a constrói com sua habilidade. De acordo com Saviani (1997), a educação representa uma categoria de trabalho não material, já que essa ideia contempla a realidade do trabalho docente tanto nas aulas ministradas quanto no consumo do serviço docente pelo aluno. Mas, nessa relação, existe o “trabalho material”, através do qual o indivíduo precisa garantir a sua subsistência de ordem material. Ambos os processos estão relacionados, pois ao mesmo tempo em que a pessoa desenvolve um trabalho material, ele requer habilidade para o “trabalho não-material”. Para realizar este feito, a pessoa necessita de “um conhecimento das propriedades do mundo real”, o que requer a apreensão das propriedades da realidade que o cerca.

Então, é importante entender que, ao desenvolver a ação de ensinar, o professor se utiliza dessas propriedades do processo “material” e “não-material” e ao mesmo tempo reflete sobre elas a partir dos elementos da cultura presentes no mundo, pois somente a realidade produz a consciência, o dado material como única condição para a formação humana. Esta atividade o leva a construir sua própria objetivação, organizando e sistematizando formas sociais advindas das apreensões culturais como exercício da materialidade das formas sociais e como condição de sua própria existência no mundo, o que fortalece relações históricas existentes entre trabalho e educação.

O trabalho docente também se constitui modo de pensar sobre os aspectos que delineiam a sociedade, pois, para Marx (1989, p. 84), “refletir sobre as formas da vida humana e analisá-las cientificamente é seguir rota oposta à do seu verdadeiro desenvolvimento histórico”, visto que o homem deve ser compreendido a partir da sua formação social e histórica. Isto implica ser um dos objetivos da educação proporcionar aos indivíduos a capacidade de dispêndio no esforço de capturar esta realidade para adquirir o conhecimento do mundo.

No século XX, os estudos se voltavam à formação de cunho técnico e profissionalizante, na maioria das vezes com o foco direcionado à economia da educação. No decorrer dos anos, adentrando a década de 1980, de acordo com Trein e Ciavatta (2003), ocorreu a possibilidade de criação de um projeto hegemônico, bem como a realização de cursos de pós-graduação na área da educação. Esse tema surge para delinear a suplantação do aspecto autoritário, consoante com as lutas dos trabalhadores que exigem participação política e econômica deles mesmos.

Como consequência dessas novas realidades, os processos pedagógicos, tais como os escolares e não escolares, passaram a ser vistos e compreendidos a partir de uma concepção nova, tendo como pano de fundo o trabalho alicerçado na economia política para oferecer a visão da construção do conhecimento, o que suplanta, assim, a visão estreita da formação técnica e profissional, antes preponderante.

Essas posturas, ainda hoje desenvolvidas e aplicadas, constroem um país cuja história é determinada e definida pelos interesses internacionais. Como assevera Fernandes (1991), temos um Brasil gigante com pés de barro. Assim, a sociedade brasileira prossegue presa a uma liberdade ilusória; na verdade, a escravidão prossegue. Ao desenvolver a ação de ensinar, o professor utiliza a consciência que é aprimorada pela capacidade em capturar a essência da realidade, pois para Marx (1984), é a realidade que produz a consciência material das coisas e

não a abstração dela. A consciência da realidade é, pois, condição única para a formação humana, o que no processo citado anteriormente não ocorre.

Castro (1998), ao discorrer sobre o tema desvalorização do trabalho, destaca que na educação há uma centralidade ilusória e explica que o pensamento empresarial exige a mercantilização do ensino de forma ampla e abrangentemente estimulada pelo empresariado. Os gastos despendidos em educação e formação profissional constituem-se investimentos empresariais, uma vez que o lucro é o norte de todos os sistemas de ensino, o que contribui de forma decisiva para a expansão e privatização do ensino. Assim, surge, portanto uma falsa ideia de correlação entre educação e emprego.

Em relação a essa correlação, o autor explicita o valor de uso e o valor de troca, indicando que o trabalho se mostra como o que chamou de “duplo caráter”. Entende-se por valor de uso um aspecto qualitativo, já que este significa a capacidade que repousa na mercadoria em ter serventia, aplicação ou proficuidade. O valor de troca significa um aspecto quantitativo, pois se refere à capacidade que a mercadoria tem de poder servir de escambo com outras mercadorias. Ou seja, quando a mercadoria se transforma em valor, suas características geradoras de valores-de-uso deixam de existir. Isso reside na complexidade do trabalho, o que o autor ora citado denominou de divisão social. Nesse sentido, Marx (1989, p. 51) declara:

Há estágios sociais em que a mesma pessoa, alternativamente, costura e tece, em que esses dois tipos diferentes de trabalho são apenas modalidades do trabalho do mesmo indivíduo e não ofícios especiais, fixos, de indivíduos diversos, do mesmo modo que o casaco feito, hoje, por alfaiate, e as calças, que fará amanhã, não passam de variações do mesmo trabalho individual. Verifica-se, a uma simples inspeção, que, em nossa sociedade capitalista, se fornece uma porção dada de trabalho humano, ora sob a forma de ofício de alfaiate, ora sob a forma de ofício de tecelão, conforme as flutuações da procura de trabalho. É possível que essa variação na forma do trabalho não se realize sem atritos, mas tem de efetivar-se. Pondo-se de lado o desígnio da atividade produtiva e, em consequência, o caráter útil do trabalho, resta-lhe apenas ser um dispêndio de força humana de trabalho. O trabalho do alfaiate e do tecelão, embora atividades produtivas qualitativamente diferentes, são ambas dispêndio humano produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos etc., e desse modo, são ambos trabalhos humanos.

Com a divisão do trabalho, a sociedade capitalista se apropria da força humana de trabalho, capturando-a de acordo com as conveniências do capitalismo. Nessa sociedade de valor-de-troca, o valor-de-uso desaparece. Ademais, o trabalhador fica refém das flutuações do mercado, o que altera as condições do processo de trabalho. Estrategicamente, o

capitalismo se estrutura e se mantém através de ciclos sucessivos dos dispêndios humanos do trabalhador.

Tanto quanto as demais profissões, o trabalho docente demanda processos complexos ao ser realizado. As exigências, em seu decurso, revelam o quanto o professor depende de sua força humana durante o processo de consumo de força de trabalho. A ação é hiperconectada e contraditória: o labor docente cumpre uma pauta global de controle, mas desvela o domínio das superestruturas escolares através da conversão docente materializada em novas performatividades requeridas pelas ideologias das reformas educacionais, reguladas pelos organismos internacionais. Assim, a lógica capitalista reverte o trabalho docente a um trabalho subordinado ao capital. A hora do trabalho docente se excede a todos os demais. O dispêndio de sua força vital indica também as condições precárias em que seu trabalho é realizado.

Assim, é possível destacar que a finalidade do trabalho docente é a educação humana com fins de fazer o ser humano refletir e exercer uma atividade transformadora e autotransformadora, promovendo a compreensão da sua natureza humana social. Tal fator colabora para se entender o trabalho como um princípio educativo, ou seja, uma atividade que permeia processos de transformação.

Entendemos que, diferente da assertiva acima, o tipo de trabalho que o professor desenvolve é o modelo “produtivista” e “financista”, que altera drasticamente a cultura organizacional das universidades e a organização do trabalho escolar. Isso ocorre principalmente porque a formação do pedagogo está relacionada à lógica do capital. O objetivo da sua formação atende a política “produtivista” e a visão “financista” do Estado, objetivando, sobretudo, o aumento da produtividade e exacerbando o controle estatal. Neste, a relação trabalho/formação se configura no vínculo pedagogo/instituição, relação possivelmente mediada sem conflito, pois são conciliados os objetivos.

Ademais, a formação do pedagogo deve se constituir a partir de um projeto político emancipatório, na tentativa de se superar a lógica capitalista e dos valores “produtivistas” inseridos nas escolas através das políticas de reforma educacional que inviabilizam a participação coletiva nos processos que demandam construções de vivências e de criação/recriação numa perspectiva formativa do sujeito como ser social, como denomina Marx (1989), de trabalho concreto.

Por fim, Mourão (2006, p. 17) destaca que: “A construção de estratégias emancipatórias na sociedade por meio da unificação dos indivíduos em torno de projetos políticos emancipatórios possibilitaria novas configurações sociais”. Todavia, a luta de classe

pode ser uma construção desta estratégia emancipatória por acionar o pacto de uma sociedade democrática e possibilita que o trabalho do homem apresente uma perspectiva emancipatória e ofereça elementos para a construção de uma formação omnilateral.

Como podemos perceber, o trabalho são processos globais do desenvolvimento das pessoas como seres criadoras de condições medianeiras de recursos para transformar a natureza, seguindo a rota de suas necessidades vitais como homem. Logo, essas necessidades vitais são humanas do homem se humanizar, pois que o trabalho nos permite a emancipação quando nos apropriamos dos conhecimentos e desenvolvemos as propriedades permissíveis de relação dialéticas do homem consigo mesmo, com o outro e com a natureza, numa relação de cooptação.

O esforço para compreendermos o trabalho como uma atividade humana e transformadora possibilitou que nós nos enxergássemos como indivíduos de apropriações, pois à medida que capturamos conhecimentos processados na dimensão educativa/emancipatória, criamos a nossa própria condição para transformar a realidade. O trabalho é, pois, uma intencionalidade que potencializa o homem para ser sujeito de relações sociais e culturais. Portanto, o trabalho leva o homem a inserir-se na sociedade como um ser dinâmico que realiza ações no campo da transformação e da autotransformação. Ao mesmo tempo em que muda a natureza, refaz-se continuamente, pois trabalhar é desenvolver um processo vital que caracteriza também o processo dialético. Logo, o trabalho também se instaura como princípio educativo que diz respeito somente ao indivíduo.

Antes de iniciarmos as discussões em torno dos elementos da teoria marxista sobre o trabalho, importa saber que não existem somente essas noções de trabalho; elas se diferem dentro de cada teoria e se articulam a partir dos processos ideológicos que as compõem. Viemos discorrendo sobre a categoria trabalho à luz do pensamento marxiano, porém é muito importante percebermos que outros pensadores sobre trabalho não caminham na mesma trajetória, como por exemplo, Adam Smith, Frederick Taylor e Henry Ford.

Com o propósito de trazer a categoria trabalho no pensamento burguês, elaboramos um quadro com o sentido de trabalho na perspectiva desses clássicos a fim de enfatizar que o trabalho, enquanto conceito, sofre as mesmas alterações ocorridas no mundo do trabalho e que as concepções são processos históricos carregados de ideologias que servem para demonstrar as relações de poder dentro de uma sociedade, um grupo, uma ciência. Isto confirma que não existe neutralidade em nossas relações no mundo material do trabalho.

Quadro10 - Comparativo da Categoria Trabalho

Adam Smith	Frederick Taylor	Henry Ford
<ul style="list-style-type: none"> - Na teoria do valor-trabalho, o trabalho é considerado o preço inicial de qualquer produto, o primeiro preço. - O princípio apresentado define que o preço embutido no produto se configura em salário para o trabalhador. - O valor é operacionalizado e processado antes que o produto esteja concluído. - A força de trabalho embutida no produto determina o seu valor. - O produto passa a ter o valor incorporado e atribuído a si mesmo como o salário, o lucro, a aquisição de materiais e despesas realizadas com máquinas e equipamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão científica do trabalho, com a objetivação da eficiência e eficácia do processo produtivo na fábrica. - Eliminação do trabalho improvisado para que o trabalhador produza mais em menor espaço-tempo. - Aumento da especialização, com foco na tarefa para eliminação do retrabalho e desperdício. - Eliminação da improdutividade e procrastinação. - Racionalização das etapas do trabalho. - Supressão das falhas na execução do trabalho e no processo de produção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implantação da linha de montagem. - Organização da produção a partir de um sistema de esteiras. - Produção em massa, aumento da produtividade e do lucro, com acirrada exploração do trabalhador. - O operário somente poderia executar uma única tarefa de acordo com seu posto de trabalho. - Produção em série, ordenado por comandos repetitivos em um espaço-tempo-movimento determinado. - Estabelecimento de tempo mínimo para a produção de um produto. - Trabalho repetitivo, mecanizado e parcializado.
<ul style="list-style-type: none"> - Os valores agregados ao produto são resultantes do trabalho do trabalhador. - Define essas estruturas denominando-as o de “Teoria da soma”, as quais implicarão a definição de preço real e preço de mercado. - O preço de mercado é sempre variável e sofre a oscilação da lei da oferta e da procura. - O preço real é o lucro obtido pelo dono dos meios de produção/capitalista. - Sofre as variações da lei da oferta e da procura. - Valor de uso (materiais) e valor de troca (produtos) não se relacionam. - O produto é medido pela quantidade de trabalho despendido para a sua produção, gerando valor de troca. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implantação de um sistema de gestão e padronização dos processos e produtos. - Incorporação de métodos de trabalho de acordo com a tarefa. - Atribuição de responsabilidade, pelos processos e procedimentos produtivos, diretamente ao trabalhador. - Determinação do tempo, espaço e movimento produtivo do operário. - Implantação de metodologia de gerenciamento do trabalho do operário. - Estabelecimento do salário do trabalhador de acordo com a sua tarefa e especialização. - Integração dos princípios da Administração Científica em todas as rotinas da fábrica. - Incorporação do método 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhador robotizado, executor de tarefas. - Inferiorização do trabalho dos operários, que eram treinados para executar uma única tarefa. - Implantação de um sistema de produção da matéria-prima, distribuição e manutenção dos produtos. - Adoção de três princípios: O trabalho era regido pelo princípio da economicidade, produtos operacionalizados com baixo custo, aumentando a venda do produto e rentabilidade do capital aplicado.; Princípio de intensificação: agilidade na produção com a diminuição do tempo de execução e operacionalização das tarefas, para a venda imediata dos produtos.; Princípio da

<ul style="list-style-type: none"> - O valor de troca deve corresponder ao salário do trabalhador. - A divisão do trabalho dilata o lucro do empresário. - O trabalhador, ao se dedicar a uma tarefa única, diminui o desperdício, o que gera rentabilidade e riqueza para o capitalista. 	<p>científico ao mundo empresarial.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maximização do tempo de trabalho do operário, exigindo-se alta produtividade. - O bom trabalhador não deve questionar as ordens da gerência e administração. - Elaborou os quatro princípios da Administração Científica: princípio do planejamento, princípio da preparação dos trabalhadores, princípio do controle e princípio da execução. 	<p>produtividade: especialização do trabalho do operário, visando ao aumento da produção e rentabilidade do capital.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O trabalhador recebe baixos salários e o aumento nos lucros do capitalista não se converte em direitos na participação dos lucros obtidos. - Exploração da força de trabalho do operário – esgotamento físico e doenças psíquicas. - Grande pressão exercida pelo patrão para a agilidade no desempenho das tarefas e lançamento imediato dos produtos, o que gera a alienação do operário.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.⁴³

Para Adam Smith, Frederick Taylor e Henry Ford, o trabalhador é somente uma peça substituível na grande engrenagem para movimentar o avassalador sistema capitalista. A possibilidade de usar o homem como massa de manobra se configurou desde o início do nascimento das fábricas como uma realidade incorporada e lançada no chão fabril. O trabalhador segue a sua jornada de 12 a 16 horas de trabalho como um objeto manipulável e descartável, para ser utilizado ou dispensado de acordo com a vontade e determinação do patrão.

A incorporação dos processos científicos, metodologias sistematizadas e organização do gerenciamento dos procedimentos criados pelos capitalistas se somaram ao interesse em se manter cada vez mais a rentabilidade e o lucro, cabendo ao operário aceitar e calar diante da violência de ver a sua inteligência, tempo e movimento controlado e alijado em um crescente processo de alienação.

A sofisticação na adoção de princípios científicos pelo capitalista não se traduziu em vantagens para o operário. Muitas decisões e incorporações de procedimentos, recursos e novos equipamentos objetivavam o crescente aumento da dedicação excessiva ao trabalho, da sistemática desumanização e do alijamento dos direitos do trabalhador. Houve a progressiva transformação dos processos, porém o foco sempre foram a famigerada eficiência e a eficácia para o lucro exacerbado.

⁴³ IANNI, O. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000; RIFKIN, J. **O fim dos empregos**. São Paulo: Makron Books, 1995.
ROSSETTI, José Pachcoal. **Introdução à economia**. São Paulo: Atlas, 1997.

Na relação entre patrão e trabalhador, o segundo sempre saiu em desvantagem, apesar de lutar por seus direitos e agir coletivamente para a transformação dessa realidade. Nenhuma mudança ocorreu na passagem de um período ao outro, somente a perda progressiva dos postos de trabalho, mecanização dos processos e eliminação dos direitos do trabalhador.

3.2 O trabalho numa perspectiva da omnilateralidade: as contribuições gramscianas para a educação

Entendemos o trabalho como um processo de formação integral do homem, e principalmente da classe trabalhadora, numa perspectiva *omnilateral*, que se configura de modo gradual nas dimensões da educação como um direito que se constitui na finalidade de garantir a emancipação e a contra-hegemonia como forma de superação da hegemonia de classe (SAVIANI, 2010).

Em estudos explicitados por Martins (2008, p. 184), apreciam-se as contribuições de Gramsci, que podem servir para análise da educação como nexos no campo da cultura, uma vez que o autor fez “[...] uma adequação da luta política à nova realidade econômica e social, validando e legitimando o embate no campo cultural e ideológico para a superação do modo capitalista”. A teoria gramsciana forjou-se em consonância com as mudanças ocorridas em duas instâncias, quais sejam: nas relações das sociedades e nos modos de produção material, como também nas relações político-ideológicas e culturais. Isto permite que se considere que os dois planos em que se dão estas relações salientam a necessidade de uma “[...] direção ética, política e cultural-ideológica da sociedade, que para ser conquistada exige [...] elaborar um novo tipo humano, conforme ao novo tipo de trabalho e de produção [...]” (GRAMSCI, 1980, p.382).

Ainda segundo Martins (2008), na perspectiva da reformulação gramsciana encontra-se um desafio situado no campo epistemológico e ético-político. Por isso, essa reformulação traz consigo um componente inovador, com o qual Gramsci postula uma nova maneira de intervenção no mundo.

As relações de produção do capital estão relacionadas com os mecanismos que criam as classes subalternas, que, por sua vez, devem encontrar um método devidamente elaborado a fim de que possam ser bem-sucedidas nas lutas travadas contra o capitalismo. Isto significa que a teoria marxiana ganha amplitude, pois Gramsci conseguiu achar as alterações nas estruturas sociais e suas ramificações no campo superestrutural.

A compreensão da realidade foi, para Gramsci, uma condição para entender a função devastadora com que as transformações vinham se efetivando com notáveis diferenças desde

Marx, Engels e Lênin. Tal situação o fez perceber as inferências da superestrutura que comandavam a forma de vida.

Segundo Souza (2007), a contribuição do marxismo para o estabelecimento de um viés humanista e emancipador indica a necessidade de um projeto de formação com reflexão e libertação. O delineamento dessas categorias produz na sociedade um desafio, o de considerar a impossibilidade de uma “ética capitalista” contrária à emancipação universal do homem, que o condena a uma ética da produtividade. Ou seja, os valores humanos seriam o lucro e a competição.

Lessa (2002) reconhece que o mundo burguês efetiva uma base material indispensável para a gênese de valores efetivamente éticos, mas a articulação objetiva, cotidiana, material de todos os homens como o mesmo processo histórico é fragmentada pela mediação universal à propriedade privada. Para o autor, é isso que torna ontologicamente impossível os valores éticos entrarem em nossa vida em escala social. Portanto, para modificar o que está posto, o marxismo, enraizado na história, apresenta uma via de saída a partir da nova concepção de ética e moral, sendo possível a superação do determinismo econômico não por um monismo materialista, mas pela revolução da história aberta para ações transformadoras.

Para Marx e Engels (2007), o sentido de ser emancipado é tornar-se liberto, sendo considerado tal processo uma diáde cuja maximização é a afirmação do homem como um sujeito. Essa potencialização do humano vem acompanhada de outro sentido, que lhe é inversamente proporcional: a minimização do homem como objeto. Para o viés marxista gramsciano de emancipação, o destaque é para a educação fundamentada nos princípios humanistas e científico-técnicos, veiculadores dos vetores da emancipação de cunho ideológico-cultural, econômico e sociopolítico. Nessa direção, é importante adentrar em uma tentativa de conceituação de emancipação humana num aspecto marxista.

Engels (1980) enfatiza que se emancipar, em primeira instância, é ser capaz de orientar a sua própria existência, tornando-se independente economicamente. Para ele, a emancipação plena vem da ação política, mas é preciso considerar a totalidade de fatores que a determinam. Um deles é o trabalho produtivo social, que se constitui ação emancipável e prioritária quanto aos demais fatores, porém sem desconsiderar suas limitações. A educação pode colaborar com o projeto emancipatório do homem.

3.3 Trabalho, Educação e Humanização: Aproximações Conceituais

3.3.1 Trabalho e Educação

A mudança social pode acontecer a partir de uma concepção crítica da educação porque esta examina a ação transformadora do homem de acordo com o seu modo crítico de pensar o mundo e trabalha com categorias objetividade, concreticidade e totalidade⁴⁴, condições favoráveis à transformação social, por ser a concepção crítica oposta à concepção ingênua de educação. Neste sentido, Mészáros (2006) diz que a escola, em sentido restrito, não contribuiu para a emancipação, mas talvez a educação em sentido amplo possibilite instância mediadora que reúna “[...] todas as atividades que podem se tornar uma necessidade interna para o homem, desde as funções humanas mais naturais até as mais sofisticadas funções intelectuais” (MÉSZÁROS, 2006, p.172). A escola não transforma, mas contribui para o campo da cultura.

Mészáros (2006), ao abordar o modelo de educação aliada ao capital, ratifica a necessidade de existir um projeto de educação que não seja aliado aos princípios de educação burguesa, pois uma estrutura social que não tenha um projeto de educação que esteja a favor da bandeira da luta socialista envereda pelo caminho dos princípios de uma educação burguesa. Em se tratando do poder de dominação do capital sobre a educação, Mészáros (2005, p. 43) aponta que:

[...] as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, o projeto burguês de educação, com seu mecanismo formativo não poderia ter outro objetivo senão o da própria perpetuação do capital.

Por tudo o que se analisa ser a educação no processo de formação humana, necessitamos converter, com urgência, o projeto de bandeira socialista condizente com a realidade social e inserir um programa social que possa agir na prática e combater a alienação através de uma política educacional como mediação e não como finalidade em si mesma, prestadora de serviços ao projeto de educação burguesa. Mészáros (2006, p. 44) enfatiza que:

Entretanto, toda forma de ação [...] política deve ser concebida como uma atividade cuja finalidade última é a sua própria anulação, por meio do preenchimento de sua função determinada como uma fase necessária no complexo processo de transcendência positiva. Em síntese: a política deve ser concebida como mediação e não como finalidade em si.

⁴⁴ Ver PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições de educação de adultos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1985, p. 41-58.

Aqui o autor destaca que a política deve exercer a finalidade concreta no que se refere às necessidades do homem como um ser de relações sociais e que as relações dialéticas entre os campos da negação e da positividade, da legalidade e da moral, da política e da economia vêm corroborar o combate à alienação. Mészáros (2006) coloca no centro da questão para superação da alienação a possibilidade de articular dialeticamente as negações e as positivities que ocupam lugar na esfera dos elementos constitutivos para o “movimento de superação da alienação”. Ou seja, através da realidade em que o mundo se apresenta e de como as coisas se relacionam, é possível entender que “[...] acima de tudo é preciso evitar fixar mais uma vez a ‘sociedade’ como abstração frente ao indivíduo.” (MARX, 2004, p. 107)

Segundo Antunes (2011a), a educação é uma possibilidade para se cumprir a tarefa de vencer o capital, por ser a instância que pode desenvolver as atividades vitais do homem, que correspondem às funções humanas, inclusive as intelectuais. A educação pode trilhar caminhos com o objetivo de realizar esta tarefa que se constitui urgência para a superação do monopólio do capital sobre as vidas humanas.

Mészáros (2006) adverte que o órgão da moral como automediação do homem em seu conflito pela autorrealização é a educação. Pela educação, o indivíduo pode chegar à superação da realidade. Nesse sentido, Mészáros (2008, p. 61) enfatiza que:

É aqui que a educação – no sentido mais abrangente do termo [...] – desempenha um importante papel. Inevitavelmente os primeiros passos de uma grande transformação social na nossa época envolvem a necessidade de manter sob controle o estado político hostil que se opõe, e pela sua própria natureza, deve se opor a qualquer ideia de uma reestruturação mais ampla da sociedade. Nesse sentido, a *negação radical* de toda estrutura de comando político do sistema estabelecido deve afirmar-se, na sua inevitável negatividade predominante, na *fase inicial* da transformação a que se vive. Mas, mesmo nessa fase, e na verdade antes da conquista do poder político, a negação necessária só é adequada para o papel assumido se for orientada efetivamente pelo *alvo global* da transformação social visada como uma bússola para toda a caminhada. Portanto, desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses.

O exposto vem clarificar com veemência o papel da educação na esfera emancipatória do indivíduo como ser social e confirmar a sua superação à alienação. Mostra também que o Estado capitalista defende seus interesses no tocante à sua tarefa de comando político da nação, fortalece o seu papel difundindo os ideários do projeto burguês e, por isso, estrategicamente, arquiteta mecanismos que legitimam sua ampla e profunda consolidação em todos os setores da sociedade civil, o que faz transparecer uma impossibilidade de

transformação social. Para romper com as estruturas deste Estado que se opõe às transformações sociais, faz-se preciso que a educação tome outro rumo que não seja o de reforçar a legitimação deste Estado, opositor de uma nova ordem social, o socialismo.

Na educação residem as possibilidades concretas de se romper com a estrutura rígida do Estado capitalista e, conseqüentemente, estabelecer, no plano concreto das relações sociais do homem, a sua emancipação, porque ela possibilita condições que corroboram a transformação social, uma vez que é uma prática mediadora no interior da prática social global.

Portanto, seu influxo transformador se exerce na forma de mediação, isto é, de forma indireta e mediata e não de forma direta e imediata (SAVIANI, 2011). Sendo a transformação social um dos objetivos da educação, esta se consubstancia pela mediação entre as condições objetivas que o homem tem acerca da realidade e os instrumentos apreendidos desta realidade social. Isto implica perceber que “[...] o educador precisa ser crítico, isto é, necessita estar atento às condições objetivas, desenvolvendo os instrumentos de compreensão dessas condições e assegurando aos educandos a sua assimilação” (SAVIANI, 2008, p.219).

Portanto, a educação pode capacitar os sujeitos para compreenderem que as possibilidades da sua emancipação são a sua própria consciência, bem como as condições objetivas em que ocorrem as transformações sociais e, sobretudo, a percepção dos limites e o entendimento das transformações sociais por via da educação; adicionadas ao papel pedagógico, “[...] o que implica não abrir mão do cumprimento da função específica da escola que se liga ao domínio do saber sistematizado” (SAVIANI, 2008, p. 219). Desta feita, acreditamos que abrir mão dessas condições que a educação possibilita é, pois, adentrar à seara da impossibilidade de articular mediações concretas no campo da construção de um Estado emancipador, capaz de agir na elaboração de um projeto educacional que ecoe os interesses da classe popular e, de fato, na emancipação humana.

Assim, Mészáros (2006) sugere uma transcendência da legalidade externa através da superação da superficialidade e exterioridade que reduz as necessidades vitais do homem refém do capital. Sendo assim, para Mészáros (2006, p. 264), a educação é um dos vetores responsáveis por provocarem a superação do alheamento através da “[...] transcendência positiva da alienação, [que] é, em última análise, *uma tarefa educacional*”. O autor supracitado enfatiza que a categoria que tem lugar de relevância em sua teoria para emancipação do homem é a educação para além do capital.

Desta forma, em consonância com o marxismo, destacamos que a educação é uma atividade de cunho essencialmente humano que deve se articular às necessidades de o homem

estar e ser no mundo. Compreende-se, portanto, a educação como a própria essência do homem, o que o torna ser concreto de relações históricas.

A vida em sociedade pode ser entendida como a relação entre pessoas estruturada política, jurídica e economicamente. Junto a isso, cada sociedade tem sua forma peculiar de se organizar. A sociedade hegemônica ou sociedade capitalista ocidental buscou se organizar por meio de um ente político imaginário que regula a vida social e promove políticas em busca do bem-estar coletivo.

O processo de acumulação do capital, presente na visão estrutural e reprodutivista da sociedade burguesa, concebe a educação como mercadoria, “coisa” que deve estar a serviço do sistema que a reproduz nos moldes do “objeto de consumo” das classes dominantes. Nesse caso, o papel do Estado é administrar formas estratégicas de controle e acumulação do capital, o que implica formar mão de obra na base da produção como resultado da materialização da mais-valia pela força de trabalho que gera a alienação.

Para essa classe da sociedade burguesa, a educação é um meio de estabelecer relações reprodutivistas e opera em dois planos concretos: o primeiro diz respeito ao processo de formação e o segundo corresponde ao exercício da profissão. Ambos depreendem formas de dominação e exclusão, porque extirpa a verdadeira função social da educação, qual seja a de tornar o sujeito consciente de seu papel histórico-social na perspectiva da emancipação.

A educação tem o papel de dar sentido à vida do homem, assim como o trabalho. Por ser este uma “[...] atividade proposital, orientada pela inteligência, é produto especial da espécie humana” (BRAVERMAN, 1977, p.5). Nesse sentido, as possibilidades de emancipação humana por meio da ação da educação nos levam a desenvolver o senso crítico e acurar a consciência para capturar os limites da educação. Entretanto, o que instrumentaliza também pode obstaculizar possibilidades.

Para Saviani (2008, p. 218), o educador precisa ter consciência de que a educação não tem poder absoluto. Os obstáculos impulsionam a perceber

[...] que a educação é um fenômeno condicionado, determinado pela estrutura da sociedade e submetido ao controle político das forças dominantes [...] Daí certa percepção de que a consciência crítica tem um efeito paralisante, pois nos coloca no limite da educação. [...] Um poder limitado, sim, mas um poder realmente num lugar de um poder ilimitado, mas ilusório. É por esse caminho que a ciência superou a magia.

A consciência dos limites nos fortalece para a transformação social, pois nos leva ao real sentido de uma ação sistematizada, proposital e planejada, construído de um processo de

formação em que são desmistificados processos ilusórios acerca da realidade.

3.4 Trabalho, Formação e Profissão Docente na Sociedade Capitalista

Por considerarem um ponto de consenso a definição da educação como formação humana, Saviani e Duarte (2012) procuram ir ao exame minucioso do que vem a ser formação. O homem na condição de pessoa livre é dotado da capacidade de deliberar, ou seja, decidir e enveredar pelos caminhos ou escolhas que deseja seguir. Para os autores, essa escolha é uma questão de ordem filosófica, pois na vida existem “[...] possibilidade, legitimidade, valor e limites de ações humanas” (p. 13). Desta forma, é possível destacar que a formação da pessoa é um processo de educação porque este o leva a tomar decisões para inferir valores e limites a suas atitudes.

É desse modo que entendemos que a formação do homem é um processo de educação. Ele é um ser livre com a necessidade e capacidade de transformação das coisas, portanto, configura-se como um ser inquieto diante daquilo que não pode transformar. Isto por si só implica a possibilidade de resultar no processo de educação, uma vez que este ser encerra em si a capacidade de escolher e tomar decisões, o que favorece a possibilidade da educação. Essa possibilidade interfere nas outras gerações futuras, o que nos remete à indagação de por que intervir nas outras gerações humanas se o homem é livre para optar e decidir (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Esse aspecto se legitima quando o homem supera as suas próprias individualidades como ser e mergulha na perspectiva universal, identificando as próprias situações e pontos de vista. É quando surge a comunicação entre pessoas livres com um pensar diferente pelo grau de maturidade em que estagiam. Assim, a formação humana se identifica com o processo de promoção humana efetivada pela educação.

Sob a perspectiva histórico-ontológica da formação humana, que em geral sustenta a obra de Marx, é analisada a relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. Para o autor, o ponto focal que faz do indivíduo um ser que representa o gênero humano em sua atividade na vida é o trabalho. Cremos que a visão de Marx (1985) é antropocêntrica, já que ela individualiza a pessoa humana e a destaca das outras espécies vivas em razão do exercício da atividade cognoscitiva. O homem é um ser de constante atividade consciente, e esta ação se revela nos produtos por ele criados, pois eles assumem funções determinadas pela prática social.

Diante do que foi discutido, entendemos que o reconhecimento da necessidade de formação docente data do início do século XX. Zeichner (1993) ressalta que essa característica surgiu em época anterior à existência de programas formais não somente para professores, mas também para outros que desenvolvem atividades no cenário escolar. Ocorre que a formação advém da revolução industrial, quando, no século XX, havia a necessidade de revestir o trabalhador de formação acadêmica, solidez, especialização e qualidade nos conteúdos laborais. O próprio conceito de formação é ambíguo, pois da mesma maneira que prepara o trabalhador, também o vocábulo remete à ideia de moldagem do comportamento profissional em uma forma. Daí o conceito de ação formada ou “formação”. Com o profissional docente, a revolução industrial não fez diferente. Disposto em áreas especializadas, o profissional da área de educação se tecnificou.

Com relação à profissionalização e à profissionalidade, Gatti (2010) afirma que as licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica em suas especificidades. No que se refere ao pedagogo, a complexidade se configura, também, nos distintos e variados objetivos que demandam uma formação de um campo de atuação profissional que se configura em várias possibilidades (UFAM, 2008).

A profissionalização e a profissionalidade atendem um conjunto de normas e valores que envolvem a construção de sua profissionalização (NÓVOA, 1991). A profissionalização do professorado se processa a partir de um repertório dessas condutas normativas e valorativas que envolvem um corpo de conhecimentos e de técnicas relacionados à profissão docente.

Ao trazer essa discussão para o campo da formação e profissão do pedagogo, preparamos um pequeno extrato do que significa “profissão” e “profissionalidade” para situar o leitor acerca da compreensão imediata desses termos que vêm adjetivando o que é ser professor e o modo como se processam os caminhos da profissão.

Neste sentido, encontramos, em estudos de Lüdke e Boing (2004), a assertiva de que o conceito de “profissão” passa por transformações ao longo da história e nos remete à ideia de especialização do saber, postura ética, interesses comuns, identidade do indivíduo e remuneração (LÜDKE; BOING, 2004).

Com as transformações no mundo do trabalho e em função das exigências do mercado que determina atitudes como competitividade, flexibilidade e individualismo necessários ao aumento da produtividade, a categoria “profissão” ou “processo de profissionalização” absorve outros elementos para responder a essa demanda produtiva, como o mecanismo de responsabilidades individualizantes no exercício da profissão que incide no afastamento do

coletivo de profissionais (dos sindicatos). A consequência desse processo é a precarização e a perda de direitos.

À medida que se faz a cisão entre o trabalho e a sua construção social, como ocorre com a retórica administrativa predominante nos dias atuais, maior precarização pode ser verificada nas mais diferentes profissões. Em nome de uma adaptabilidade às novas condições de trabalho criadas pelo capital, os trabalhadores abrem mão de conquistas históricas (LÜDKE; BOING, 2004, p.14)

No caso docente, a precarização gera fragilidades na profissão, como

[...] a entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, o que, na comparação com o caso francês, deixa os nossos professores em situação ainda mais frágil; e também, sem querer esgotar a lista, a constatação de que a identidade “categorial” dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma “categoria” comparável à de outros grupos ocupacionais. E isso não apenas no Brasil (LÜDKE; BOING, 2004, p.11)

Pensar o conceito de profissão ou processo de profissionalização no contexto atual não se restringe à dimensão sociológica, que estuda os fatores sociais que determinam a existência ou não de uma ocupação profissional, mas também diz respeito aos processos formativos e identitários que envolvem sua constituição, os quais não podem estar restritos às demandas do capital.

Nos estudos de autores apontados por Lüdke e Boing (2004), o termo “profissionalidade” emerge das expectativas do modelo atual de desenvolvimento neoliberal, que envolve descentralização, flexibilidade, iniciativa pessoal e polivalência, recuo do movimento sindical, aumento da qualificação profissional, como forma de responder às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho a serviço do capital e sua filosofia neoliberal. Entretanto, a apropriação deste termo por outras áreas de estudo aponta para outras perspectivas e ideias menos restritas às dimensões do capital, em que a “profissionalidade passou a significar o que existe de potencial e expectativa nas carreiras profissionais” (LÜDKE; BOING, 2010, p.03). Ademais, a “profissionalidade docente põe em jogo a dimensão afetiva e talentos pessoais, de um lado, e a construção social do trabalho do professor, de outro” (LÜDKE; BOING, 2010, p.03).

A profissionalidade é um termo complexo e faz parte de importantes debates sobre a profissão na atualidade. Envolve constantes processos de aprendizagens, trocas de saberes e de experiências dentro das profissões para se adaptar ao contexto de trabalho, sempre em

movimento. Neste processo a formação desempenha um papel fundamental, e no que se refere à formação do profissional docente, pode ser capaz de gerar uma

‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas [...] O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente (NÓVOA, 1991, p. 14)

O professor, em meio à responsabilidade profissional e à tarefa de formador, defronta-se com as influências que perpassam sua formação e com a realidade instituída para o trabalho docente, ambas condicionantes da atuação cotidiana. Tais concepções residem nos movimentos da história que representam o passado e o presente, envolvidos nas problemáticas de formação/atuação de professores. Pelos distintos papéis que são atribuídos aos professores, percebemos que os processos de regulação e formação docente, advindos das políticas de formação, vêm transformando, nos últimos anos, os antigos saberes pedagógicos ao indicarem novas regras de ensinar, imbuídas de valores desconexos da prática.

Todo esse processo influencia o modo de agir e de ser professor, o que desmotiva o profissional e, conseqüentemente, prejudica sua atuação. As implicações das políticas descontínuas de formação no trabalho docente acarretam um sentimento de descaso pelo fato de as políticas serem pontuais, de ordem institucional e representarem um mando, uma ordem. Isso colabora não só para descaracterizar os saberes da prática e da formação, como também para caracterizar uma insatisfação profissional que enfraquece a formação e a prática docente.

Outro fator a ser considerado diz respeito aos conteúdos de formação, que são desconectados da realidade e dos saberes das práticas pedagógicas. Na contramão deste processo de formação imposto pelos modelos pedagógicos, os professores continuam a desenvolver suas práticas à parte dos processos de regulamentação normativa e didática elaborada pelos pacotes das políticas de formação do MEC.

A profissão é uma categoria examinada também a partir da obra de Dubar (1997). Para ele, a profissão está inserida numa totalidade concreta de sujeito, de mundo e de realidade, em que seus desdobramentos se dão desde as radicais formas de interferência na condição de vida e trabalho do homem até a imposição atrelada à lógica de reprodução do capital, como a

exploração e alienação do trabalhador. Entende-se que o trabalho se configura na realização humana, uma vez que ele propicia a oportunidade de vida digna, modificando a natureza. Assim, sem pretender esgotar o tema, adentra-se no tópico relativo à profissão propriamente dita.

Em Dubar (1997), podemos observar a importância que o autor concede ao domínio das competências. Ele agrega certo valor técnico essencial para o profissional construir a sua identidade e assumir determinado posto, o que pode levá-lo ao domínio desse posto. De acordo com Dubar (1997, p. 198), “[...] o objetivo desta competência é o domínio de um posto concebido muitas vezes em termos de função que implica diversas formas de polivalência que vão da capacidade de estar em vários postos até ao alargamento das tarefas associadas a uma mesma função”.

O autor destaca o caráter múltiplo exigido do professor na atualidade, ressaltando que o pedagogo desenvolve o papel de funcionário politécnico, pois além de exercer sua profissão de pedagogo e professor, também se torna psicólogo, assistente social, pai ou mãe no que corresponde à educação de valores e princípios familiares, tendo que dar conta de todas as funções. Há decerto uma sobrecarga que pode desaguar em distúrbios de ordem física e psíquica. O docente se vê enredado em uma teia de formação que o traga e, assim, as novas organizações de trabalho e gestão vão adensando seu perfil em uma preocupante relação. Muitos profissionais da área dizem estar desmotivados com a profissão pelo fato de ser muito desgastante e por não terem reconhecimento social ou salarial e nem perspectiva de ascensão.

Um dos grandes fatores que influenciam essa desmotivação é exatamente a formação tecnicista e o produtivismo exigido dos docentes, que se soma à ausência da importância que a profissão requer. Para Dubar (1997, p. 201),

Este questionamento do reconhecimento coincide com as mudanças de política de gestão da empresa e, sobretudo, com a difusão das novas normas de comportamento no trabalho. A incitação ao autocontrole, por exemplo, é vivida como uma suspeição já que sempre consideraram o trabalho bem feito como um valor essencial. Da mesma forma, os discursos e as práticas que dizem respeito à qualidade parecem ser evidentes ou desempenharem uma função encantatória: o facto de poder desconfiar de eles não terem tido em conta a qualidade parece-lhes constituir um atentado à sua identidade. Desenvolvem quanto à “polivalência”, propósitos ambivalentes: distinguem nitidamente os incitamentos ao alargamento das tarefas em torno de uma especialidade de base, a qual aprova das reorganizações visando fazer aprender - superficialmente - várias especialidades e a organizar a rotação por postos diferentes que pode conduzir a uma espécie de dissolução da qualificação, ou seja, a uma dissolução desta identidade de ofício que eles procuraram preservar a todo custo.

O desafio está em relacionar a teoria com a prática. No campo da teoria, existem diversos programas de formação continuada que auxiliam na prática, porém, no que diz respeito à prática, não há uma receita, apenas uma construção contínua. Dubar (1997, p. 204) destaca que “[...] mesmo que a relação teoria/prática pareça inverter-se em favor da teoria, a articulação é fundamental e implica, simultaneamente, experiência acumulada e formação formalizada e progressiva, relacionada com esta experiência”.

Por conta das transformações sociais ocorridas nos últimos séculos, as diversas problemáticas decorrentes dessas mudanças colocaram o homem diante de uma grande crise de identidade, ou seja, as características sociais existentes – e aí se destaca o mundo do trabalho – podem não mais dar conta das necessidades do presente. Por outro lado, as novas exigências ainda não foram totalmente assimiladas, o que gera um conflito entre o que se é e o que é preciso ser para atender as demandas sociais. O termo é definido por Dubar (1997) como “identidade”, que reapareceu no vocabulário das Ciências Sociais como na linguagem corrente. Um pouco por todo lado. Fala-se em “crise das identidades”.

Para o autor, a identidade de uma pessoa é o que ela possui de maior valor. Ao perdê-la, pode-se considerar que este indivíduo atravessa conflitos de origem emocional, relacionados às perdas das possibilidades de ser e estar socialmente no mundo. Para Dubar (1997, p. 13), a perda da identidade

[...] é sinónimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. Ora, identidade humana não é dada de uma vez por todas no ato do nascimento: constrói-se sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações.

O mercado de trabalho hoje possui a necessidade de um operário ideal e um modelo de competência cujo objetivo vai da capacidade de estar em vários postos até o alargamento das tarefas associadas à mesma função. Esse modelo ideal gera representações do operário do futuro, o que, confrontado com os assalariados atuais, serve para construir identidades virtuais em virtude de assentar suas bases de formação no modelo empresarial de educação com fins lucrativos. No campo da formação docente, existe uma dicotomia que separa a formação da profissão, pois que aquela atende ao formato de formação técnico-instrumental, em que o trabalho docente agrega múltiplas tarefas e baixíssimos salários.

Porém, muitos profissionais se sentem bloqueados e preocupados na situação profissional, pois não veem nenhuma perspectiva de futuro nas formas de polivalência e nas formações de cursos de aperfeiçoamento que lhes são propostos. Além das relações difíceis

com a hierarquia, já não se sentem reconhecidos e queixam-se de serem reduzidos a simples papéis de executantes.

Percebemos, segundo as reflexões do autor, que a identidade se constitui um produto social, uma vez que se constrói a partir das interações entre os sujeitos e também com informações sobre a sua própria imagem. O autor também chama atenção para forma como se dá essa dinâmica, isto é, através da socialização. Mesmo sofrendo fortes oposições por parte de certos setores das ciências sociais, consequência de interpretações equivocadas, o termo socialização abre espaço para reflexões em torno da construção da identidade como um processo individual e coletivo. Nestes termos, Dubar (1997, p. 14) salienta que a dimensão profissional, entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, assume destaque de importância. Sobre isso, afirma que:

Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Porque se tornou um bem raro, o **emprego** condiciona a construção das identidades sociais; porque sofreu importantes mudanças, o trabalho apela a sutis transformações identitárias; porque acompanha intimamente todas as mudanças do trabalho e do emprego, a **formação** intervém nas dinâmicas identitárias muito para além do período escolar.

A dimensão profissional se constitui como processos de múltiplas relações dos indivíduos com o grupo e com ele mesmo, à medida que as diversas dimensões de sua identidade são construídas no bojo de suas relações familiar, social e profissional. Nesse trajetória, o indivíduo vai construindo identidades e reafirmando sua identidade profissional no processo criativo em que se estabelece a dinâmica do trabalho. Nesse sentido, podemos aludir que a identidade profissional é construída muito além das relações travadas no período escolar. Desse modo, a dimensão profissional assume importância no desenvolvimento das múltiplas facetas das nossas identidades.

Nelas, estão imbricadas as demais identidades que fazem parte de um ciclo de escolaridade, em que passamos por avaliações para medir nossos níveis de desenvolvimentos cognitivos, como também o modo como transformamos esses conhecimentos em trabalho. Consequentemente, essas sutis transformações se estendem para os múltiplos processos da dimensão profissional, ocasião em que desenvolvemos determinada função que exige conhecimentos da formação, compostos por um elenco de práticas que integram e fazem parte do trabalho docente.

O trabalho docente está organizado a partir das dinâmicas constitutivas dessas relações de identidades que se materializam no trabalho docente. Para Nóvoa (2009), o processo

histórico de profissionalização do professorado tem sido foco de atenção, pois ao tratar da profissão docente em todo o continente europeu busca-se traçar um perfil do professor ideal. No processo de investigar quem deve ser o professor ideal, contam-se as inquirições sobre as suas identidades e sobre o modo de como estes professores serão escolhidos e nomeados para desenvolver um trabalho docente de modo a atender a “[...] um controle mais rigoroso dos processos educativos, isto é, dos processos de reprodução (e de produção) da maneira como os homens concebem o mundo” (p. 12). De acordo com Nóvoa (1991), podemos conceber que, em todo o processo histórico da profissionalização da professora, existe um Estado que vai estatizar o ensino e definir as relações que devem concretizar o trabalho docente, visto que

Durante longos anos imputou-se a génese da profissão docente à acção dos sistemas estatais de ensino; hoje em dia, sabemos que no início do século XVIII havia já uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como ocupação principal, exercendo-a por vezes a tempo inteiro. A intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escola nacional, de todos estes grupos: é o enquadramento estatal que erige os professores em corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício (NÓVOA, 1991, p.14).

A figura intervencionista do Estado assume o controle sobre o trabalho docente ao seleccionar diversos grupos num esforço de tornar o ensino processo homogeneizador, visto que os professores são elencados em corpo profissional para exercer o trabalho docente dentro do enquadramento estatal. O Estado impõe as regras de seleção e nomeação deste profissional. Ao candidatar-se a um pleito, o pedagogo inscreve-se de acordo com o edital e não conforme a graduação.

Para Gramsci (1978, p.233), “[...] o conceito de Estado intervencionista é de origem económica e está ligado, por um lado, às correntes protecionistas ou de nacionalismo económico, e por outro, à tentativa de fazer um pessoal estatal determinado [...]”. A intenção do Estado intervencionista é manter a tutela sobre o jugo da ordem pública e o atendimento às leis (GRAMSCI, 1978).

Compreendemos ser o trabalho docente um conjunto de práticas compostas de determinados saberes advindos da formação e da profissão docente, pois de acordo com Nóvoa (1991), “[...] o trabalho docente diferencia-se como ‘conjunto de práticas’, tornando-se assunto de especialistas, que são chamados a consagrar-lhe mais tempo e energia”(p.13). Destarte, compreender o trabalho docente como um conjunto de práticas que compõe saberes da formação e da profissão nos faz refletir sobre as condições em que os professores

realizam o trabalho docente e entender o modo como esse trabalho vem se organizando numa sociedade capitalista.

Contudo, atentando para o fato de que o processo de formação está articulado ao da profissão, podemos inferir que a formação e a profissão se relacionam num processo dialético que conjuga teoria e prática. Esse processo submete o homem a assumir postura crítica diante da sociedade, visto que, à medida que ele vai ampliando a sua capacidade de visão de mundo pelo conhecimento da realidade e das relações sociais, afasta-se do imediatismo e toma posse do mundo e de si mesmo.

Como podemos perceber, a formação opera na condição racional do humano no sentido de levá-lo a conjugar “[...] saber e ação, teoria e prática, conjugam-se na formação de maneira indistinta, inseparável a teoria das práticas [...]” (MARQUES, 1992, p.2). Portanto, para Marques (1992), a formação vem conjunta à ação como produto do saber.

Diante dessa assertiva, inferimos que o processo de formação objetiva transformar a natureza do homem e aguçar saberes que se consubstanciam dialeticamente às formas de sua intervenção, posicionando a formação humana do indivíduo na perspectiva histórico-ontológica, processo de uma educação integral do homem. Como salienta Saviani e Duarte (2012, p.20), “[...] a perspectiva histórico-ontológica da formação humana se faz presente na obra de Karl Marx. Nos Manuscritos, a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social”.

Podemos perceber que o trabalho, ao mesmo tempo em que humaniza, pode levar o homem à condição de alienado em prol de conduzir à riqueza pela via exploratória da força de trabalho humano,. Em medida proporcional a este fato, não desconsideramos que, na sociedade capitalista, a divisão social do trabalho conduza também à alienação.

Desse modo, o desafio da formação humana é a de proporcionar ao indivíduo os meios em que ele possa transformar a natureza e deixá-la na condição de ser objetivada por ele mesmo por meio do trabalho. Para Marx (1989), o trabalho assegura a atividade vital do homem. Pelo trabalho, este realiza a sua humanidade, pois tudo o que cria e transforma na vida social tem a finalidade de tornar-se prática social.

Assim o ser humano incorpora outro nível de necessidade em sua escala evolutiva, qual seja a de estabelecer necessidades especificamente sociais, pois, “a forma básica e primeira de atividade humana é a de transformação da natureza” (MARX, 1989, p.21). Isso indica que o homem medeia a sua objetivação dentro de uma escala de necessidade que corresponde à elaboração da representação dinâmica da realidade, o que o faz ultrapassar

patamares de níveis de sobrevivência e atingir uma análise elaborada do contexto econômico-social e político.

Nesse sentido, trataremos de enveredar pela vertente trabalho como uma categoria aqui conjugada à docência e à natureza que implica esse trabalho, além de denotar esforço na transformação da sociedade. Ele objetiva uma ação vital que compreende o esforço de alcançar processos de objetivação na articulação das condições reais como essência formadora e transformadora da sociedade.

As categorias, para Marx, representam formas de análise do real. Porém, elas adquirem real consistência somente se elaboradas num contexto econômico-social e político, visto que são históricas e transitórias.

Assim, destacamos a categoria trabalho docente e o valor que dela se extrai da formação e se obtém a profissão como resultado de um trabalho realizado a partir de um ofício exercido por várias “forças humanas”. Este processo explicita a representação de diferentes níveis do trabalho docente e articula-se ao processo de transformação da sociedade, que representa também as condições reais de sua realização e se constitui pano de fundo para se entender aqui a dimensão do trabalho docente como essência formadora e transformadora do ser humano nas consistentes elucidações da teoria marxiana.

A formação ajustada ao modelo de competitividade busca organizar o trabalho no viés tecnicista de produção. Isto transposto para o campo da educação implica legitimar uma formação fragmentada, que leva às imediatas alterações curriculares para adequarem, nos programas de ensino, os propósitos de alcançar as metas de formação dos profissionais da educação aliadas aos mecanismos internacionais, que encaminham modelo de formação atrelado ao mercado e aos “ajustes” do governo às políticas neoliberais, que são regidas pelo Banco Mundial.

Aprofundando uma abordagem no eixo da educação e das políticas públicas, destaca-se que, aliado à questão do desenvolvimento humano e dos direitos da pessoa, está o direito à educação, resguardado na Constituição Federal do Brasil de 1988 (e nas demais Constituições já promulgadas no Estado Brasileiro), bem como na primeira e segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, hoje, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que validam o direito de educação e o dever de educar.

Pontuado o direito à educação, demarcamos, comprovadamente, na linha do tempo através da história, que tal direito, apesar de estar elencado no construto do direito social, representa conflito e contradições no âmbito da sua materialização, pois vem desafiando o

Estado a assegurá-lo nas seguintes instâncias: direito à cidadania, direito à educação, direito à saúde, direito ao trabalho; o que tem configurado um processo de alienação e barbárie que leva à desumanização.

Em Kuenzer (2011), as relações sociais e produtivas que envolvem o trabalho docente revelam tensão ao tratarem das políticas de formação de professores. Entendemos que os processos de formação são consolidados a partir de trajetórias desenvolvidas de modo sistemático em cursos de formação. Desse modo, concordando com o que narra a autora, observamos que o objeto da política de formação de professores tem foco na formação inicial e não integra as políticas relativas ao trabalho docente, especialmente no que se refere à profissionalização e às condições de trabalho, sendo estas um assunto de Estado que se efetiva no âmbito do financiamento.

Para a autora, o trabalho docente é entendido a partir de duas dimensões: de produção de valor de uso e de valor de troca. Estes condicionantes trazem uma relação dialética entre si e acabam por formar uma totalidade contraditória em que, concomitantemente, se negam e se afirmam. Assim, resulta do trabalho um processo qualificador, que dá prazer, e, simultaneamente, é desqualificador, explorador, causador de sofrimento.

O processo de alienação impede a compreensão da realidade e reduz o trabalhador a mero reprodutor. Para Harvey (2013), uma leitura mais acurada de Marx (1989) faz compreender que sua tese advoga em favor do trabalhador. O autor destaca que Marx

[...] busca um entendimento do que os trabalhadores estão sendo obrigados a lidar *com* e a se defender *contra*; para chegar a um acordo com as forças manifestas que lhes são impingidas a cada passo. Por que os trabalhadores têm de enfrentar novas tecnologias, acelerações, dispensas, “desqualificação das habilidades” e autoritarismo no local de trabalho, e inflação do mercado? [...]. A teoria exhibe para os trabalhadores, como em um espelho, as condições objetivas de seu próprio estranhamento, e expõe as forças que dominam sua existência social e sua história (HARVEY, 2013, p. 175).

Para Kuenzer (2011), o trabalho docente inscreve-se no círculo do capitalismo, cedendo à lógica da acumulação do capital por meio da compra da força de trabalho do professor, o qual, pela natureza de seu trabalho, contraditoriamente, forma sujeitos de acordo com as demandas do trabalho capitalista. Embora a formação humana seja o objeto de trabalho do professor, ele representa, de modo contraditório, a produção da lógica produtivista do capitalismo, que reflete a desqualificação das habilidades mencionadas por Harvey (2013) ao tratar de explicar o que Marx buscou ao se preocupar com o trabalhador.

O trabalho docente sofre as consequências desse processo de reestruturação do capitalismo, porque altera a estrutura e organização do trabalho escolar, desde o processo de formação inicial e, severamente, se instala no processo de profissionalização, que ganha novo desenho no cenário educacional. A democracia atual é a democracia de um imperialismo que se efetiva nos processos de manipulação, transformando os sujeitos deste processo em “coisas”.

O trabalho representa para o professor uma submissão ao capital, um processo de produção de valor em que seu lugar é demarcado pela produção que valoriza esse mesmo capital, sem que ele obtenha benefício referente ao seu trabalho, ou seja, o professor trabalha para valorizar o capital que não é seu, mas da máquina que não pode parar, o Estado. Ainda assim, Kuenzer (2011) afirma que o professor pode contribuir para a transformação desta mesma realidade, formando consciências capazes de compreender criticamente as relações capitalistas, visando à sua superação.

Kuenzer (2011) destaca que circunscrever a formação a cursos, atribuir a eles um papel que excede seus próprios limites, é desconsiderar as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas decorrentes apenas do trabalho docente, certamente mais efetivas do ponto de vista formativo que os próprios cursos de formação. Ou, como afirma Mészáros (2008), retomando os clássicos do materialismo histórico, a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida as relações de exploração capitalistas; os processos de internalização ocorrem, primariamente, no bojo das próprias relações sociais capitalistas.

Marx declara que somente com o fim do Estado burguês é possível a emancipação humana. Temos, na vigência deste Estado, os direitos de cidadania, mas quanto aos direitos de humanização, não é possível alcançá-los. Em Souza (2007), encontramos a perspectiva de defesa do humanismo ativo na ética marxista, baseada na concepção de homem concreto, ser que tem uma *práxis*, criativa, histórica, potencializada para realizar a autoprodução pelo processo de se humanizar na relação com a natureza e o trabalho. Marx e Engels (2002, p. 32) indicam a ética do socialismo marxista para a “superação do estado atual das coisas” por ser ela uma ética do real, enraizada na história, o que reafirma o papel da classe trabalhadora nesse âmbito de ação para autoemancipação como uma responsabilidade histórica do homem universal.

Pretendemos, com o estudo, contribuir para a compreensão sobre o Estado regulador e propagador da política neoliberal, ponto de partida para refletirmos sobre a democracia como

um processo de transformação social advindo do coletivo, que deveria resguardar os direitos do homem como um ser assistido pelo Estado de Bem-Estar Social.

Nesse campo, procuramos ressaltar alguns pontos nevrálgicos em que a sociedade se encontra em termos de políticas públicas que, de fato, contribuam para a efetivação da cidadania. Assim, foi trazida a preocupação com uma “ética marxista”, que proporciona a análise das limitações impostas pelo Estado capitalista ao processo de transformação da sociedade.

O processo de reestruturação do capitalismo prima por uma sociedade individualista e alienada. A atomização dos movimentos sociais significa a fragmentação das classes dos trabalhadores, e a desvalorização da educação e do trabalho docente ocorre como consequência desse processo. No mundo todo, vivemos um sentimento de que a naturalização da miséria é a ordem da democracia que o Estado neoliberal oferece. A escola não está isenta dessa condição de vida, pois, incorporada ao discurso e práticas e desarticulada dos princípios da ética marxista, subordina-se às ideologias do mercado capitalista.

O docente assume muitos papéis simultâneos, que contribuem para precarizar o ensino que ministra. Tudo isto está disposto como exigências atuais na formação do Pedagogo/Professor. É assim que a presença e a participação do docente na gestão de processos educacionais e dos sistemas de ensino se fazem imperiosas e se direcionam numa perspectiva colaborativa e de corresponsabilidade (Cf. Parecer CNE/CP nº 3/2006). Essa participação se estende e alcança, na formação do professor, o aspecto teórico, metodológico e também político.

3.5 Precarização das condições do Trabalho Docente

A precarização do trabalho docente pode ser relativa a quatro fatores: 1) Condições materiais que implicam a falta de material didático, material de expediente e material de manutenção; 2) Condições de infraestrutura (correspondentes às condições materiais dos prédios das escolas e da universidade, que podem apresentar problemas de goteiras, banheiros inadequados ao uso, ausência de salas para convivência para professores, falta de material tecnológico, de material de informática e inexistência de laboratórios); 3) Nos Processos de Gestão (relações autoritárias, relações de cooptação, relações de assédio moral); 4) Condições sociais (o professor tem uma carga de trabalho excessivo, acúmulo de tarefas, ou seja, mais trabalho, mais pobreza e menos saúde); 5) Salário.

A precarização tem sido estudada em *Magistério e Mediocridade* (1994), obra de

Ezequiel Theodoro da Silva, e retrata a falta de condições de trabalho do professor diante da problemática da educação brasileira.

Para entender a precarização, visitamos uma pauta de autores, que intencionalmente trazemos em narrativa descritiva para melhor entendimento. Dialogamos com Leher (2004, 2007) em seu artigo “Para silenciar os *campi*”, no qual o autor analisa os pressupostos e as consequências prováveis do Projeto de Parceria Público-Privado, que são acordos que convertem a educação em mercadoria. Barreto e Leher (2008), em “Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial” demonstram que a educação superior “emerge” terciária. Kuenzer (2011), no artigo “A formação de professores para o Ensino Médio: Velhos problemas, novos desafios”, afirma que a formação dos professores para esta modalidade de ensino se sustenta como estratégia de reprodução do capital e levanta dados que demonstram a precarização no meio professoral.

Relevantes também são os estudos de Gatti, Barreto e André (2011), em especial no trabalho “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte”, no qual os autores relatam a importância do professor e das condições de trabalho, da carreira e dos salários e a ausência de uma formação que corresponde às necessidades de atuação. Antunes (2011a), em “Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho”, retrata a precarização da estrutura do trabalho em uma escala global, assim como o faz também no artigo “Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho”.

Para sedimentar nossa caminhada, pesquisamos o documento publicado na Revista Retratos da Escola, que mostra um alarmante quadro de precarização dos profissionais da educação, sob o tema: “As condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação”. A Revista “Políticas e Gestão da Educação Básica, Concepções e Proposições da CNTE – (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, publicada em 2013), trata da “Valorização dos Profissionais da Educação”. Ancoramo-nos também no estudo que traz “O Perfil da precarização na Ufam”, realizado por Mourão e Almeida (2005), em que mostram um quadro de precarização na Universidade Federal do Amazonas; e por fim, dialogamos com a obra “Políticas Educacionais e trabalho docente”, organizada por Dalila Andrade Oliveira, Mônica Eva Pini e Myriam Feldfeber (2011).

É interessante destacar que, em quase todas as obras, há um desencanto, quase uma denúncia que demonstra a insatisfação e o sentimento de revolta diante das questões vividas pelo magistério. As obras mostram, especificamente, as frustrações que permeiam a vida de professores e a sua indignação perante as condições de trabalho a que os professores são

submetidos pelo governo, o qual se mostra indiferente a tantos problemas que desestruturam o trabalho docente, a ponto de tornar precarizado o fazer escolar, pois “[...] a escola está de cabeça para baixo” (SILVA,1993, p.11). Esses estudos também destacam que, em tempos atuais, continuamos na mesma situação de omissão dos nossos governos para com a educação em nosso país, principalmente em relação à questão da valorização do magistério, um anseio bem antigo no Brasil.

Nesse sentido, Silva (1993) narra seu difícil trabalho docente em zonas rurais e a necessidade de fazer “bicos” para complementar seu salário. Esse problema parece recrudescer. Acompanhamos hoje a problemática que atinge drasticamente a carreira docente, o que acarreta danos à saúde, à vida social e profissional, pois existe na sociedade, uma depreciação da função de professor. Além disso, aos poucos nos tornamos envolvidos nas relações de produção na escola e passamos a não tomar mais consciência do processo de precarização que nos envolve em todos os espaços do trabalho docente, onde estabelecemos relações sociais de produção.

Contudo, Silva (1993) é enfático quando demonstra os condicionantes sociais que nos fazem perceber que o trabalho docente é uma espécie de mercadoria que se relativiza pelo produto chamado conhecimento como consequência do poder da relação capitalista, a qual atinge também a educação; fato este que se concretiza com o aumento da rede privada de ensino no país. Neste sentido, as relações de produção que entram nas instituições de ensino se articulam ao modelo empresarial como artífice da organização estrutural das instituições educativas, que passam a se relacionar no mundo do capital com a lógica cartesiana e financista.

Para melhor entender como ficam as políticas docentes nesta visão, é preciso saber que as formas de financiamento da educação e o modo de gestão dos currículos são resultados dos processos de reestruturação produtiva, ou seja, são articulações do capitalismo para ganhar espaço em todos os segmentos da sociedade com o propósito de acumular riqueza e aquinhoar bens, explorando todas as vias/formas/meios de acesso a esses bens. Uma delas, diríamos, a principal, é explorar o trabalhador, sua maior fonte de riqueza.

Assim, alinhamo-nos ao pensamento de Silva (1993), que combate o modelo de sociedade capitalista, pelo fato de que a ideologia das competências, presente nas reformas curriculares, impregna as mentalidades individualistas e de que a proposta de ensino se ritualiza em muitos cursos oferecidos nas escolas de natureza ritualística sob o *slogan* de “inovações pedagógicas”, isto é, em embalagens sedutoras como modismo temporário.

Isso tem sido fator desagregador do trabalho docente porque recai contra a cultura da organização escolar e nos saberes da formação e profissão dos professores, colocando em questão a formação e profissão docente à medida que ele muda de abordagem epistemológica a cada temporada em que são realizadas estas formações. Além disso, tais formações nem sempre correspondem às necessidades de formação dos professores, pois se caracterizam mais em tempo de reformas educacionais e curriculares para o atendimento de critérios burocráticos na formação e profissão de professores, como cartas ditatoriais.

O trabalho de Sampaio e Marin (2004) tem mostrado que a precarização do trabalho docente não é um problema recente na sociedade brasileira. As autoras relatam que a precarização do trabalho docente tem demonstrando que a subvalorização do professor está presente, constante e se insere de modo crescente nas instituições de ensino no Brasil. Afirmam que os problemas ligados ao tema da precarização no nosso país, além de não serem recentes, são constantes e crescentes nos processos de formação e profissão dos professores. Apontam também, em seus estudos, que os problemas ligados à precarização estão diretamente incidindo no atendimento escolar, uma vez que houve a expansão do ensino secundário, bem como das demais dimensões de escolarização, que sempre foram precárias no que tange às prioridades das políticas públicas.

A precarização vem se expandindo desde os anos de 1970, tem sido evidenciada pela ausência de recursos financeiros e provocou o desmoronamento do sistema público. As bases econômicas do Estado, ao serem corroídas, provocam efeitos nefastos nas estruturas necessárias para o funcionamento das escolas e das instituições de ensino superior.

Outro agravante se dá pelo fato de que a ampliação de todos os níveis de ensino trouxe consigo problemas de diferentes escalas. Ora, a oferta de vagas demanda um planejamento orçamentário para suprir a rede de ensino, cuidados com as instalações, contratações de professores por meio de editais de concurso público, formação inicial e continuada de professores, entre outros recursos a serem viabilizados para o alcance dos objetivos dessa ampliação.

Certamente, em função da falta de políticas públicas necessárias para atender a demanda escolar e universitária, presenciemos um cenário caótico, que mostra o abandono das escolas. Nas zonas urbana e rural, a superlotação das salas de aula e o contrato temporário de professores incidem em precarização no processo da qualidade do ensino e da aprendizagem. Tal precarização exhibe a interface de uma imagem real do professor proletariado, que se divide entre a sua necessidade vital de alimentação e cuidados com a

saúde para se tornar um ativo funcionário do sistema de ensino, uma vez que, muitos deles, acabam cumprindo exaustiva carga horária de três turnos de trabalho.

Sampaio e Marin (2004) afirmam que, nas décadas de 1980 e 1990, a educação no Brasil passa a ser assunto de interesse dos organismos internacionais de financiamento, cuja finalidade sempre foi e é até hoje, a de monopolizar ações nas tomadas de decisões das políticas educacionais no Brasil e demais países da América Latina. Essas ações se intensificaram nesse período a partir das interferências sobre os rumos da escolarização e sobre a formação e profissão dos professores, o que envereda pelas conquistas da classe que são desrespeitadas em função das políticas educacionais, que os condicionam a efetivarem seu trabalho docente dentro dos princípios de uma política educacional que vem de um lugar que não é o lugar de onde vem o professorado, mas da classe dominante que está no poder.

Com o advento da Lei nº 5.692/71, percebemos um longo período de extremo controle e opressão, pois esta lei se estabeleceu em todo o período militar e em um bom período pós-militar. Nesse período, podemos notar um nível de precarização das condições do trabalho docente por meio dos processos de gestão, especificamente pelas mediações que se travavam com relações autoritárias, relações de cooptação e de assédio moral, o que não somente descaracterizou o trabalho docente, como despotencializou a imagem do professor, o que desembocou no processo de desvalorização e fragilização dele.

Outro fator de precarização das condições do trabalho docente foi o cerceamento de sua liberdade de expressão, causado por um clima de terror, o que gerou a degradação da saúde mental e emocional do professor e, em muitos casos, o exílio e até mesmo a morte. Hoje esse quadro de precarização das relações tem atingido enormes proporções e vem aumentando o nível de adoecimento no campo profissional do magistério.

Sampaio e Marin (2004) enfatizam que, em 1970, foi difundido, no sistema brasileiro de ensino, o tecnicismo, que trouxe os modismos para o interior das escolas e impediu que o professor tomasse consciência sobre a crescente deterioração das condições de seu papel frente ao ensino a partir do contexto da realidade brasileira. Isto contribuiu muito para a degradação do conhecimento do professor porque veio disseminando um ensino por meio de técnicas que, de modo contundente, provocaram um desconhecimento por parte do professor da realidade social do alunado. Este fator revela a crescente precarização nas condições para ele planejar e executar a sua produção de ensino e culmina na degradação dele.

Foram feitos os acordos para ajustar as políticas educacionais aos artificios da globalização e aos interesses dos organismos internacionais que marcham na mesma trilha. Como estratégia de ação, temos, entre outras, as mudanças curriculares dos cursos de

formação, que passam a exigir um modelo de profissional que se adéque ao mercado de trabalho.

No âmbito das relações sociais, em que o homem se estabelece a partir das diversas instâncias da sua *práxis* como um ser histórico no mundo do trabalho, a precarização sempre esteve presente. Isso mostra que o Brasil é uma nação devedora de direitos sociais ligados à educação e demais segmentos, tais como a saúde, educação e segurança pública. Apesar de se ter avançado consideravelmente com a promulgação da CF/1988 e com os dispositivos que acionaram a LDB atual, no campo docente, as condições de trabalho e vida de professores indicam sinais de precarização, características de uma sociedade capitalista, que se fortalece com a força de trabalho do homem para preservar a hegemonia do capital. Na prática, o aumento das horas do trabalho docente registra ampliação nas funções deste profissional, que, notoriamente, tem se submetido para sobreviver e passar mais tempo de trabalho na escola, o que gera menos saúde e mais pobreza e o classifica como categoria desvalorizada socialmente.

Esses determinantes que incidem na vida e no trabalho docente reforçam a precarização das condições em que se encontra o magistério no Brasil. O trabalho passa a consumir exaustivas horas do professor e em função deste condicionante, o professor não consegue mais que transmitir informações em sala de aula; deixa de trabalhar as etapas de um ensino que priorize a construção do conhecimento em suas aulas. Confinado em sala de aula durante o dia e, em muitos casos, também à noite, o professor chega à exaustão por ter que trabalhar três turnos sobrecarregado e sem o tempo necessário para planejar devidamente as suas aulas. Este processo de precarização o transforma em um trabalhador parcelar, que desenvolve um trabalho fragmentado do qual é destituída a sua humanidade.

Nas relações capitalistas de produção, o trabalho é condição da própria manutenção das relações de exploração da força de trabalho humano à medida que reproduz relações da própria exploração do trabalhador. No campo do trabalho docente, os processos de exploração da força de trabalho alavancam incompreensão sobre o sentido da formação humana, uma vez que os valores da sociedade capitalista são contrários aos valores de formação para a emancipação humana, revelando que o tipo de homem que a sociedade capitalista enseja formar em seus projetos de sociedade é o consumidor. Na lógica das relações de capital, a produção e a competição provocam a alienação como fator de adoecimento no interior das escolas e das universidades.

A categoria docente tem sido desrespeitada pelo fato de que, em muitos casos, o docente completa a sua renda salarial com outras funções que não as de seu ofício. Para ter as

suas necessidades básicas de sobrevivência, o professor assume uma carga de trabalho que o fragiliza na profissão e na própria saúde. Sem usufruto de uma vida sadia, ele passa a se privar de lazer por não possuir capital para usufruir deste benefício, que é considerado ímpar à vida de qualquer trabalhador.

Tais condições são acentuadas por um cenário de inovações que apontam para um novo perfil de professor, contidas nas reformas educacionais dos anos de 1990 para cá e constatadas na Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), bem como nos documentos que orientam as políticas avaliativas. Desse modo, esse perfil concentrou as novas demandas do mundo do trabalho presentes no final do século XX (PENNA, 2011). As inovações trazem consigo perfis de professores mais individualizados/isolados em seu trabalho e a figura do gestor empreendedor e modernizado pelas políticas de modelo empresarial no âmbito da escola, regulando a lógica mercantil.

Em se tratando das bases fundamentais do Plano Diretor da Reforma do Estado, uma delas atinge drasticamente a educação: o Estado estabelece acordo mediante objetivos e critérios do mercado. Um exemplo disso é a formação profissional credenciada pelos serviços de instituições privadas, descartando-se as públicas (LEHER, 2004). Observamos o desprestígio do Estado para com o público e a tentativa de se criar uma imagem negativa do que é público. Busca-se propagar a ideia de que a coisa pública não tem qualidade na prestação de seus serviços e, com isso, vender a imagem de que o privado tem excelência em tudo o que faz.

No tocante à privatização como estratégia de reprodução do capital, podemos inferir que a intenção é desenvolver mecanismos para fortalecer a oferta de serviços privados em detrimento do público na intenção de acumular capital e beneficiar o setor empresarial, inclusive nos serviços prestados à formação dos professores. Está claramente evidenciada por Brzezinski (2014) a visão mercadológica da educação quando ele constata, em suas pesquisas, a proliferação de diversos *locus* de formação de profissionais da educação. Do contingente de instituições, 492 (quatrocentos e noventa e dois) eram institutos privados destinados à formação e 209 (duzentos e nove) eram cursos normais superiores ofertados nas instituições públicas, conforme dados apresentados pela autora e pesquisa ao Censo de Educação Superior/INEP do ano 2006.

Kuenzer (2011) discute a formação de professores para o ensino médio demonstrando que a formação de professores, à medida que se constitui estratégia de reprodução do capital, não se separa da esfera da produção. Portanto, há propostas diferenciadas e desiguais que

atendem às diferentes necessidades de formação para o trabalho. Em decorrência disso, reduz-se a autonomia relativa das propostas pedagógicas.

A autora mostra que o capitalismo forma os professores primariamente no âmbito das relações sociais e de produção, e secundariamente, mediante cursos de formação inicial e continuada. Seu estudo apresenta muitas divergências em alguns aspectos, mas traz a convergência de que a escassez de professores, notadamente em algumas áreas e regiões, a insuficiência e a inadequação das políticas e das propostas para esta formação acentuam os severos impactos sobre a qualidade do ensino.

É importante destacar que muitos estudos na área de formação já vêm apontando os problemas relativos à formação destes profissionais da educação de ensino médio e de educação geral. A situação se agrava com a proposição, pela Lei nº 11.741/2008, da modalidade que integra ensino médio e educação profissional. Possivelmente, o enfrentamento destas crises que levam à precarização da formação e profissão do professor só será possível com a compreensão de seus determinantes mais amplos. Isso implica a adoção de uma perspectiva de análise que se debruce sobre os problemas reais de forma radical, buscando delinear suas causas históricas e suas determinações estruturais como ponto de partida para a construção de alternativas a partir de outro campo hegemônico.

As políticas públicas de formação de professores mostram, de acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2009 (INEP, 2011) evidenciados por Kuenzer (2011, p.670), que dos 461.542 (quatrocentos e sessenta e um mil e quinhentos e quarenta e dois) docentes que trabalham no ensino médio, de modo geral, em todas as redes de ensino, 91% tem formação em curso superior e 87% se formaram em curso de licenciatura. Levando em conta aqueles que foram formados no ensino superior, 95,7% deles conseguiram se formar em cursos de licenciatura, o que mostra um avanço significativo no campo da formação de professores ao atender às determinações da LDB de 1996.

A análise de Kuenzer (2011) mostra a desigualdade da distribuição da qualificação entre as disciplinas, pois apenas 53% dos professores que atuam no ensino médio têm formação compatível com a disciplina que lecionam. Isso indica uma necessidade de qualificação a todos os professores que atuam com as diversificadas disciplinas do currículo desta modalidade de ensino.

As contradições se revelam à medida que notoriamente observamos o *status* de determinadas formações e disciplinas em detrimento de outras que compõem o currículo dos cursos de formação na educação superior, o que aponta para a precarização da formação em termos de qualidade que se objetiva alcançar. As mudanças curriculares faz-nos compreender

que elas são medidas estratégicas do capital para que este se estabeleça nas relações de produção. Por isso, elas decidem o currículo e as políticas educacionais segundo a atuação e decisão dos organismos internacionais, estabelecendo prioridades em cursos que não sejam os de licenciatura, tidos como cursos para trabalhadores. Esse fato faz com que se dispense uma formação mais aprofundada, enquanto que, para a classe burguesa, em que estão os cursos privilegiados, o currículo é pleno de um ensino mais aprofundado com laboratórios equipados.

Podemos evidenciar um cenário de precarização no ensino médio, mas podemos compreender também que esta situação não se dá somente nesta área, pois há uma precarização que se alarga e se desvela com a necessidade de escolarização em massa da população em todas as idades devido ao aumento populacional e à procura de escolas em todos os níveis e modalidades de ensino no país. Esse quadro reverbera, já que grande parte do território brasileiro não tem acesso à escola, o que reflete, por sua vez, em carência de professores sem a devida formação e incide também no sistema de ensino brasileiro devido à presença do professor leigo. Em se tratando do ensino superior, este fato se agrava em função do quadro incipiente de professores efetivos, que não atendem a expressiva demanda nos cursos de formação.

Nesse aspecto, a precarização do quadro de professores efetivos na universidade, por falta de concursos públicos, acaba sobrecarregando os professores efetivos e contribui para a contratação de professores substitutos que trabalham sob o regime de 40 horas de dedicação exclusiva, com cargas horárias excessivas, salas superlotadas de alunos e em cursos diferentes. Esses vetores podem provocar outros entraves, como por exemplo, o desinteresse pela escola/universidade, a aprendizagem precária e evasão escolar e da universidade, dentre outros fatores inquietantes, tão presentes no cenário do ensino no Brasil e, em particular no curso de Pedagogia, conforme analisado em outros capítulos desse trabalho.

Outro agente considerado importante para a articulação de efetivas relações de trabalho que dificulta o professor substituto diz respeito às formas de eles se apropriarem da cultura dos cursos e do clima organizacional das universidades. Essas formas resultam em um trabalho mecânico/técnico e desarticulado da realidade da universidade, o qual não atende ao modelo de formação desejada/idealizada nos Projetos Políticos Pedagógicos de cursos, que ainda revelam limite em desenvolver o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Se existem dificuldades de articulação dos eixos do currículo por parte dos professores efetivos que se engajam mais na cultura organizacional da faculdade, esse fator se instala com maior amplitude quando se trata do professor substituto. Esse quadro se agrava, pois este

profissional não tem o sentimento de pertencimento à instituição, e seu contrato de regime temporário o condiciona a um trabalho isolado.

De acordo com o estudo e a análise documental do PPPC do curso de Pedagogia mencionados no primeiro capítulo, vimos que o currículo do curso se organizou por eixos estruturantes, o que exige engajamento de todos os professores no processo do planejamento no tempo e espaço para planejarem e ministrarem todas as atividades a serem trabalhadas.

O exercício do saber docente se precariza, principalmente, devido à dificuldade de se selecionarem atividades de ensino a partir da discussão das ementas das disciplinas que possibilitariam essas articulações, o que dificulta o trabalho dos docentes lotados em diferentes departamentos, principalmente quando se sabe do desafio de se efetivar na prática o tripé ensino, pesquisa e extensão. Como consequência dessas incompatibilidades, o currículo fica amalgamado e executado na perspectiva da cultura unidisciplinar, na qual foi estruturada a universidade.

Somemos a essas condições docentes o itinerário que o professor precisa cumprir para se deslocar entre as escolas. Em Manaus, o sistema de transporte ainda é muito precário. Na instituição, o sistema de transporte interno não atende à demanda estudantil e de funcionários, que, em sua maioria, dele depende. Para a questão principal de nosso estudo, que trata das condições precárias de formação na universidade, em especial, da formação do pedagogo, esse fator do transporte determina o nível de concentração dos alunos nas aulas, pois eles não conseguem permanecer nas salas até o fim das aulas, visto que, de acordo com o horário noturno, é reduzido o número de coletivos que circulam na universidade. Em decorrência dessa diminuição, a própria segurança dos alunos é posta em risco.

Essas condições para desenvolver o trabalho docente tem sido uma situação real que se complexifica desde a formação inicial de professores até a sua formação continuada. Isto gera um reflexo negativo nas escolhas pelo magistério devido às condições extremamente precárias que rondam as rotas de formação e profissão docente no Brasil, em que o trabalho docente acontece nas instituições de ensino de modo isolado às políticas públicas. Adicionem-se ao fator de precarização os exíguos salários e a ausência ou dificuldade na carreira da categoria. Essas condições também refletem negativamente porque elas contribuem sobremaneira para não potencializar o enfretamento das demandas do dia a dia desse profissional.

As condições materiais em alguns casos são incompatíveis com os objetivos da educação proclamados pela LDB e da valorização do magistério em todos os níveis de ensino, bem como do que se almeja quanto à formação de professores postulada nas reformas da educação. A definição do novo profissional desemboca nas escolas como um novo discurso

cada vez mais distante da realidade material, causada por um clima de mal-estar que recai sobre o docente e traduz o sentimento de baixa autoestima e desvalorização da carreira. Estas evidências nos revelam a distância entre o que é legislado e o que de fato ocorre na sala de aula.

Em se tratando dos cursos de formação, especificamente da questão da escolha pelos cursos de licenciatura no Brasil, é preciso levar em conta que esta opção tem sido feita pela classe trabalhadora que almeja inserção no curso superior, como bem mostra o estudo de Kuenzer (2011, p. 672):

É preciso considerar, também, que as licenciaturas têm sido uma boa opção para os trabalhadores que pretendem ter um curso superior, mas não pretendem trabalhar na área; ou que há crescimento, no mercado, da oferta de licenciaturas com qualidade discutível, que não viabilizam o ingresso na carreira docente pela via dos processos seletivos, ou a hipótese mais consistente talvez seja a baixa atratividade da carreira, em face de desvalorização social: baixos salários, precárias condições de trabalho, precário nível de profissionalização, alunos cada vez menos comprometidos, baixo reconhecimento, alto nível de estresse e crescente intensificação das tarefas.

A autora adverte que se deve considerar que as licenciaturas têm sido uma opção para os trabalhadores que desejam possuir um diploma no curso superior, o que não indica que os licenciados desejem ser professores. Isto porque há no mercado considerável aumento da oferta de licenciaturas que não revelam qualidades necessárias para o exercício da profissão e que impossibilitam o ingresso no magistério via concurso.

A possível assertiva colabora também para os fatores pouco atrativos no trabalho docente, ou seja, a tarefa do professor que aumenta a cada momento devido às reformas educacionais, as condições de trabalho a que ele está submetido e que o reduzem consideravelmente a um professor tarefeiro. A pressão exercida pelo controle e pelos mecanismos de avaliação têm provocado alto nível de estresse e a baixa autoestima em função de baixos salários. As professoras que participaram deste estudo, conforme veremos na sessão de análise dos dados, consideram o salário recebido incompatível com o trabalho que desenvolvem.

Kuenzer (2011) admite a hipótese de que talvez os fatores mencionados sejam responsáveis pela baixa atratividade da carreira. Esses fatores também têm impactos no trabalho docente, pois geram situações estressantes que forçam o professor a enfrentar as condições precárias de trabalho na escola. Assim, o rendimento docente é afetado também pelo estrangulamento das próprias políticas públicas que o afogam, já que, imerso em

condições precárias, ele mesmo sente dificuldade de enfrentar o quadro que o aflige e não lhe possibilita êxito e qualidade no seu trabalho enquanto professor.

Para sinalizar este quadro de precarização da carreira docente aliado a tantas problemáticas, temos como fator agravante alunos que se apresentam, a cada dia, menos comprometidos com a profissão, além de não darem o devido reconhecimento a este profissional, o que refletirá a rota de fuga da profissão docente pelas novas gerações. Atreladas a estas questões degradantes da docência, apresentam-se outras fragilidades, como o esgotamento físico e emocional pelo nível altíssimo de estresse que acarreta a docência e o aumento das atribuições do trabalho docente, o que atinge um raio expressivo no campo de atuação devido à intensificação das tarefas que este tem a desempenhar no âmbito das instituições de ensino.

Gatti, Barreto e André (2011, p.25), em obra intitulada: “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte trata das novas exigências ao trabalho docente”, destacam que “[...] cada vez mais, professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamadas a cumprir na escola”. Aliado a esse cenário complexo que articula o trabalho docente ao produtivismo, Catani (1996, p. 22) adverte que “[...] a aproximação entre os setores produtivos e educacionais, em especial a educação superior, é um fato estruturalmente irreversível neste estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial”.

Nesse sentido, as relações do setor produtivo empresarial são incorporadas ao setor educacional, resultando em nova base na organização do trabalho docente, que passa a ser sustentado pelo novo padrão tecnológico. Assim, são exigidos, do setor educacional, resultados imediatos com fins lucrativos e privatistas. Desses resultados, tem-se como efeito um êxito não muito agradável para a ciência e para o conhecimento, o que resulta de um processo de atividades imediatistas, cuja avaliação intermedeia os financiamentos no campo da educação.

O desempenho desejado em prol de um ensino de qualidade e possivelmente uma formação inicial sólida é atropelado pela nova agenda escolar, que é afetada pelos interesses do produtivismo. Gatti, Barreto e André (2011, p. 25) destacam que isso se configura como “[...] modismos ou simbolismos criados e disseminados intensamente por diferentes formas de comunicação. Os professores trabalham na confluência dessas contradições e simbolizações, o que caracteriza, com mais ou menos intensidade, uma situação tensional”. Os modelos e as simbologias veiculadas nos meios de comunicação e a cobrança para que o professor não se

distancie das exigências de uma boa formação lhe impõem a crua realidade de sua profissão. Essa situação revela e comprova inúmeras tensões, visto que esse profissional, certas vezes, não tem clareza de quais são as alternativas para ele ensinar nas perspectivas da sociedade.

Este fator, ligado à prática dos professores no âmbito escolar, tem sido discutido no sentido de potencializar possibilidades para que se supere essa fragilidade. A discussão é necessária, pois o debate revela a situação de precarização. Concordamos com Gatti, Barreto e André (2011) quando destacam que as novas exigências ao trabalho docente estão sendo reflexo da reestruturação do mundo do trabalho em função da reforma do Estado e dos modelos dos projetos de formação. Essas estratégias, no entanto, perpassam pelos critérios do sistema capitalista, que atende a lógica capitalista e é recursiva, uma vez que faz exigências espúrias à educação e deposita nela própria a culpa pelo fracasso da escolarização.

Nesse mesmo sentido, está a ideia de Kuenzer (2011) quando discorre sobre o trabalho docente à luz do capitalismo. A autora ressalta que nada escapa à lógica da acumulação do capital e, sendo assim, a compra da força de trabalho do professor e a natureza de seu trabalho também são tragadas. É importante destacar a contradição dessa armadilha, pois a educação forma sujeitos de acordo com as demandas do trabalho capitalista, incluindo, inclusive, o disciplinamento, a fragmentação e a alienação dos sujeitos. Aliado a este fator, o trabalho docente contribui para a produção de ciência e tecnologia ao formar pesquisadores a partir das demandas do capital e do mercado. De fato, embora a finalidade do trabalho docente seja a formação humana, ele está atravessado das mesmas contradições que caracterizam o capitalismo.

Nos estudos de Antunes (2011b), encontramos análises a respeito da precarização do trabalho estrutural que emerge numa escala global. Esse fenômeno se dá pela reestruturação do trabalho. Para o autor, o trabalho imaterial anunciado por Marx está se ampliando em função da “sociedade do conhecimento”, como anunciam os proclames empresariais. Os trabalhos que se apresentam nas esferas da comunicação e o *marketing* são as novas formas que o capital se metamorfoseia para se inserir no trabalho material. Com isso, outras estratégias são implementadas para criar novos valores.

De forma bem consistente, Antunes (2011b) enfatiza que os serviços públicos (saúde, educação e os demais) se corrompem nas estruturas e modos de se efetivarem materialmente nesse novo campo de reestruturação do trabalho, pois não podem coexistir sem que aceitem o processo de mercadorização.

Nesse aspecto, não existe outra maneira que não seja a expropriação das horas do trabalhador com exaustiva intensificação do trabalho e ampliação das terceirizações em todos

os campos, em todos os âmbitos materiais ou imateriais, pois a lógica do capital é redução de trabalhador e ampliação da jornada de trabalho.

Com efeito, a mercadorização exclui os direitos do trabalhador e incentiva o voluntarismo, que, de acordo com Antunes (2011b), são condições de trabalho que permitem maior flexibilidade quanto aos direitos do trabalhador e certificam um regime de trabalho configurado pela forma de trabalho desregulamentado, como a terceirização, que burla as leis trabalhistas e implanta a prática de trabalhadores temporários em função da necessidade de atender o modelo capitalista.

É certo que o surgimento de voluntariados e o programa “amigos da escola”, por exemplo, têm feito parte dessa estratégia nas escolas da rede pública de ensino e nas universidades que cultivam essa atitude. Isso acontece porque os princípios defendidos pelos discursos empresariais que dão visibilidade aos trabalhos voluntários são orquestrados pelas políticas – não tão novas – do sistema neoliberal.

De forma bem consistente, Antunes (2011b) aduz que a precarização estrutural do trabalho ocorre em escala global e tem diminuído cada vez mais o trabalho de homens e mulheres em acelerado ritmo e intensidade, tal como ocorria na fase passada do capitalismo, no início do século XIX, quando iniciou a Revolução Industrial. Com isso se confirmam um refluxo das ideias mais humanizadoras na Pedagogia e a intensificação e o recrudescimento do taylorismo, pois se observa a diminuição do trabalho estável e o aumento da produtividade pelas vias da racionalização, características tão típicas do século XIX, intensificadas agora na fase industrial que abrigou o capitalismo do século XX.

Não obstante, o autor assinala que, em função de não poderem acabar de vez com o trabalho vivo, os capitais se minimizam em muitas áreas e se avolumam em outras. Este fenômeno pode ser observado, por exemplo, no aumento significativo da esfera cognitiva do trabalho (ANTUNES, 2011a, p.103). Mas esse fenômeno também é precário, uma vez que o trabalho cognitivo é resultado da tecnologia, que, por sua vez, corta postos de trabalho, mecanizando estruturas e exigindo um trabalhador mais cerebral.

Antunes (2011a) assinala que o trabalho se faz cada vez menos presente nas vidas de homens e mulheres e tem provocado a esses indivíduos uma intensa procura em diversas partes do globo por qualquer tipo de trabalho. Esse cenário revela uma perspectiva de precarização do trabalho em nível de grandes nações, que se inicia pelos “[...] EUA até o Japão, da Alemanha ao México, da Inglaterra ao Brasil, sendo que a ampliação do desemprego estrutural é sua manifestação mais virulenta” (ANTUNES, 2011a, p. 103).

Isso implica dizer que não somente o trabalho está precarizado, mas a própria perspectiva de formação vem incorporando também essa precarização, pois, certamente, a formação de homens e mulheres nas sociedades capitalistas preconiza os valores de mercado como elementos fundamentais para ampliar estratégias do capital. Sendo assim, a formação não atende as necessidades dos profissionais, mas as do mercado. Além disso, o mercado intencionalmente oferta formação profissional para criar um abundante exército industrial de reserva. Isto funciona com um viés, pois em função da alta oferta e baixa demanda, há sensível decréscimo do valor do profissional. Em decorrência disso, na sociedade global, há um número excessivo de diplomados buscando qualquer tipo de trabalho, por exemplo.

Em matéria intitulada “Valorização dos Profissionais da Educação” encontramos o texto sobre as “Condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação”, publicado na Revista “Políticas e Gestão da Educação Básica: Concepções e proposições da CNTE”. A revista traz o resultado da pesquisa “Trabalho docente na Educação Básica no Brasil, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da UFMG, coordenada pela professora Dalila Andrade de Oliveira e desenvolvida no ano de 2010 em sete estados da federação (Pará, Rio Grande do Norte, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina). A pesquisa revelou que “55% dos profissionais da educação saíram da sala de aula entre 2008 e 2009, sendo que 34% por mais de um mês”. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010, p.88).

O trabalho docente está cercado de percalços e de problemas sérios, que vão desde a saúde física até a saúde emocional, pois este profissional lida com todos os tipos de pessoas e passa por estresse ao sentir o avolumado peso das atribuições advindas de seu trabalho. Esta sobrecarga lhe exige as demandas de um expediente escolar que, somado às atividades de sua vida pessoal, podem culminar nesse processo de rejeição ao ambiente de trabalho, o que tem sido muito frequente. Tal rejeição é denominada síndrome de *Burnout*, doença que tem levado alguns professores da escola básica a solicitar readaptação, ou seja, o deslocamento da sala de aula para outro espaço de trabalho que não seja a regência pedagógica.

Evidenciamos, neste caso, que a precarização da saúde do professor é efeito também da ausência de um estudo sobre as doenças laborais da educação e do fato de elas não serem reconhecidas pelos órgãos estaduais e municipais.

Sabe-se que o trabalho docente representa um desafio e requer o enfretamento das condições adversas para seu desenvolvimento. Podemos perceber que os dados denunciam os sofrimentos que condizem com a precarização da saúde, por vezes invisível no ambiente escolar e, em outras muitas vezes, tão explícitas que não há como negar. Em todos os âmbitos

da vida e da profissão de professor, encontramos queixas sobre a sobrecarga de trabalho e o descaso das instituições para com as condições de trabalho. Assim, a doença vai precarizando não somente o trabalho docente, mas, sobretudo, a saúde do professor. É um fato que toda a problemática que envolve este quadro precário da saúde do professor não está diretamente ligada a um só fator. Nesse caso,

[...] não há um único agente causador dessa chaga laboral, pois todo o sistema escolar contribui para a sua incidência, sobretudo a falta de estrutura nas escolas, o autoritarismo no sistema e nas direções escolares e, claro, as condições de trabalho a que os profissionais são submetidos (CNTE, 2013, p. 88).⁴⁵

Portanto, cabe ao Estado oferecer as condições de trabalho e saúde aos profissionais da educação e promover estudos, discussões, atendimentos psicológicos para que os fatores causais das doenças possam ser diagnosticados e tratados a tempo de reinserção do profissional da educação no ambiente escolar. Portanto, precisamos que sejam efetuadas com prioridades as políticas públicas para a saúde. A recomendação é que “o combate à doença que mina psicologicamente os/as educadores/as [esteja] associado a investimentos nas escolas, a fim de conceber melhores condições de trabalho aos professores e funcionários” (CNTE, 2013, p. 88).

A CNTE, Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação, realizou uma pesquisa em parceria com a UnB, na qual nos revelou que os profissionais da educação desenvolvem forte relação emocional com os estudantes e que o baixo rendimento destes causa abalo emocional. Essa pesquisa também destacou que é preciso que haja um novo direcionamento das políticas no sistema de ensino brasileiro, que passe a estimular a inclusão, a solidariedade e a equidade e não incentive a concorrência profissional e as disputas em *ranking* escolar, ambas advindas do liberalismo capitalista.

De acordo com a Revista “Políticas e Gestão da Educação básica: concepções e proposições da CNTE” (2013), a pesquisa feita pela FaE/UFMG em 2010 revela que 28% dos professores tiveram que se afastar do trabalho por licença médica por apresentarem problemas físicos como dor na coluna vertebral, problemas nas cordas vocais, rouquidão, alergias a giz etc; 14% se afastaram por motivo de depressão, ansiedade ou nervosismo, 13% por estresse; 12% foram readaptados em outras funções; 39% consideraram que os ruídos de sala de aula eram muito elevados ou insuportáveis; 53% consideraram a ventilação da sala ruim. Portanto,

⁴⁵ In: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES DA CNTE. – 2. ed. revista e ampliada. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Escola de Formação, 2013 (Coleção Políticas Educacionais).

verificamos que as causas de afastamento dos profissionais da educação estão relacionadas a múltiplas situações. Por isso, elas merecem atenção das políticas públicas para que a saúde dos profissionais da educação seja preservada.

Em pesquisa intitulada “O perfil da precarização do trabalho na Universidade Federal do Amazonas e o PV”, Mourão e Almeida (2005) discutem a precarização do trabalho docente e administrativo da Universidade Federal do Amazonas e apontam que o Plano Diretor da Universidade Federal do Amazonas tem a concepção gerencial como eixo de uma administração pública que atende aos moldes dos princípios de uma política cujos valores de qualidade estão impregnadas na cultura gerencial.

O quadro se configura a partir da Reforma do Estado e da implementação das estratégias da regulação estatal. Com elas, há o surgimento de novas funções para o Estado, o que configura um cenário mesclado pela gestão empresarial nas instituições públicas, como é o caso da Universidade Federal do Amazonas, que passou a ser administrada com os princípios da gestão de empreendedorismo. Nesse sentido, Mourão e Almeida (2005) enfatizam que este modelo empresarial torna a Universidade operacional e que os insumos financeiros que a ela cabem para executar objetivos de suas demandas sociais são diminuídos paulatinamente.

Como exemplo destes mecanismos utilizados, citamos a proibição de contratação de Recursos Humanos para compor os quadros das instituições superiores com a justificativa de redução de gastos, o que acarreta um amplo estilo de contratação que traz a presença de instituições privadas e o contrato de terceirização, contendo sempre um salário menor em relação aos demais profissionais.

Para os autores, a reforma administrativa nas Universidades Públicas retira direitos dos trabalhadores, porque elas passam a fazer contratações temporárias, o que provoca a precarização nas instâncias interiores dessas instituições. Neste sentido, a precarização do trabalho ocorre pela flexibilização da tecnologia de estrutura física e organizacional das instituições, com uma interface dos processos de gestão do trabalho competitivo, cujo objetivo é atender às novas regras do modelo de acumulação do capital (MOURÃO; ALMEIDA, 2005).

É fato que esse processo de flexibilidade leva à dualidade na nova configuração da sociedade capitalista, pois enquanto uns trabalhadores têm seus direitos e emprego preservados, outros estão no campo da vulnerabilidade, pois recebem salário inferior, trabalham horas a mais e sem nenhuma estabilidade (MOURÃO; ALMEIDA, 2005).

A pesquisa então parte destes condicionantes em que esta nomenclatura de gestão das universidades públicas é modelo da reestruturação do capital, que se arma da estratégia de controle sobre a força de trabalho e da alienação imposta como forma e sobrevivência do trabalhador. A reforma estrutural do Estado de cunho neoliberal pretende fortalecer o capital não somente controlando a força de trabalho, mas, sobretudo, retirando direitos trabalhistas já conquistados.

Com os recursos da ATD – Análise Textual Discursiva –, fizemos a sistematização das narrativas dos docentes sobre a precarização das condições de trabalho e a desvalorização do pedagogo. Também observamos se esses condicionantes têm reflexos na formação e profissão.

Para DRC1, *o professor historicamente nunca foi valorizado pelas classes dominantes*. Ele declara que, quando dizemos que a formação é precária atribuímos isso ao fato de que “*para o capital, é estratégico manter subjugado o profissional e manipular o trabalho, para que ele não o faça com excelência, não ganhe visibilidade nem desperte consciências.*” Se a classe dominante valorizar o salário dos profissionais, isso despertará o desejo neles de permanecerem mais tempo na escola e comprarem livros e capacitarem-se continuamente.

Assim como para DRC1, para DRC2, existe a precarização nas seguintes formas da realidade concreta cotidiana dos professores: a) *baixos salários* - o pagamento do piso é uma imoralidade para a remuneração do professor de dedicação 40/20 horas; [...] é uma categoria que se exige qualificação, mas para a qual pagam os menores salários, independente da esfera federal, estadual ou municipal, com o argumento de que nós professores somos muitos; b) Há um processo em curso do *professor proletarizado*, que vai desde o controle de seu trabalho até a não realização de concursos; c) não há estímulo à *formação continuada*; d) a *quantidade de alunos*, sobretudo na educação infantil e ensino fundamental, também é elemento da precarização e intensificação do trabalho dos professores; e) os docentes são submetidos a um *arsenal de avaliações* para atestar sua *competência*, o que cria um clima de *culpabilização* e responsabilização pelo *fracasso da aprendizagem* e tem gerado um nível de adoecimento entre os professores até no ensino universitário. Segundo o docente, estudos revelam um número alarmante de atestados médicos emitidos pelos professores para tratamento e recorrentemente readaptação de função no ensino da educação básica. Isso denota haver sim, na profissão, um processo de precarização e intensificação da desvalorização, inclusive, social do professor, uma vez que isso culmina na perda de status da importância social dele. É inegável o alto nível de evasão nos cursos de licenciatura que formam os futuros professores,

inclusive na Pedagogia.

Outros pareceres semelhantes são os de DNDE1 e DCR6/DNDE4, que afirmaram que a própria formação para o magistério e a precarização estão relacionadas a muitos fatores de condições materiais e subjetivas de ampla extensão, que vão desde o ambiente das relações de trabalho até o contexto das políticas da educação. DNDE1 afirmou ainda que *“nesse contexto em que não temos assegurado a profissionalização e valorização dos profissionais da educação, incide na não garantia também da qualidade de ensino-aprendizagem.”* Em concordância, DRC5 declarou que os fatores dessa precarização se dão devido ao fato de o professor ter uma carga horária além do que ele possa desenvolver na prática. *“O professor não tem mais tempo para escrever e nem para estudar”*. Por isso, ele se torna precarizado porque precisa trabalhar em quatro ou cinco instituições para pagar suas necessidades mais elementares, mais básicas.

DRC3 atribuiu à gestão da universidade *“a responsabilidade da precarização.”* Enfaticamente asseverou que muitos são os fatores ligados às questões que extrapolam o curso de Pedagogia e que eles são transversais à própria universidade. Afirmou que, no primeiro nível, temos uma precarização geral do trabalho na Universidade Pública, inclusive de outros segmentos que não só o dos professores. Acresce à sua análise a segmentação pelos cursos que vendem mais o fruto de uma relação estreita com a produção lá fora, com o mercado. Sobre isso, ele aduz que este contexto relega a formação do Pedagogo para segundo nível. Por fim, declara que *“a precarização é muito mais na gestão da universidade do que diretamente relacionado ao profissional”*.

Segundo DCCP2/DNDE2, a profissão serve para repassar informações fossilizadas. Ele afirmou de maneira categórica que *“não temos sistema de ensino, temos um sistema de ensino baseado em meros processos de transmissão e assimilação de conhecimentos. Utilizamos a didática do século XVI nessa instituição”*. Declarou também que a academia fala em antididático e ninguém sabe o que é. Afirmou que a universidade não tem mediação estratégica, apenas reproduz aquilo que o sistema estabelece como sendo o papel da escola, o que a torna meramente um lugar de formação de mão de obra imediatamente útil a um tipo de função. Também asseverou, julgando as condições do trabalho como as piores possíveis, que há pouco diálogo entre os professores na instituição e que essa falta de comunicação precariza o ensino. Afirmou que nos últimos anos houve perda não somente salarial, mas de condições de infraestrutura: não tem laboratório nem biblioteca. Não há também saúde mental. Declarou ainda que está perdendo os colegas para o alcoolismo, depressão, baixa autoestima. Os professores jovens potenciais não são chamados a participar de projetos. Há uma privatização

por dentro da instituição e, o que é pior, a ideia de se desfazer o colegiado e criar uma administração sistêmica nucleada, o que reduziria a participação coletiva.

A contribuição de DRC4/DNDE3 à pesquisa apontou as condições de trabalho sob o olhar de Antônio Nóvoa e citou a escola transbordante, que caracteriza as exigências feitas ao professor numa condição de trabalho precário. DRC4/DNDE3 declarou que a formação tem uma responsabilidade por essa questão da desvalorização quando ignora esse fato fundamental já elucidado nas pesquisas de Alba Siqueira de Sá Barreto (2010) e Bernadete Gatti (2011), mostrando que o professor entra para a carreira do magistério com condições adversas socialmente e não há como ignorar. A formação precisa investir no estudante, ampliando-lhe o referencial cultural para que seja um professor que ajude as crianças a conhecerem as artes plásticas, por exemplo, para que saibam fazer análise de um filme, cuidar de oportunizar a cultura geral. Em suas declarações, também afirmou que as condições de trabalho e de salário desvalorizam o pedagogo e que a precariedade social atinge o estudante, o que contribui para o reflexo no exercício profissional.

Para DRC7/DNDE5, a precarização está posta nas condições de trabalho, nas condições salariais, nas condições de vida para o trabalhador, profissional da educação, como também no esvaziamento do trabalho educativo. A precarização tem vários horizontes e ela também é marcada pelas nossas debilidades no meio educacional por falta de projetos para se encararem os problemas postos na escola, para se realizarem as intervenções pedagógicas. A universidade está fazendo isso? Se a Universidade tem um programa somente para enfrentar a precarização na formação, então, precária parece ser a formação.

Os docentes DRC8, DRC9 e DNDE6 comungam do mesmo pensamento quando declararam que existem a desvalorização profissional, o mercado saturado e o despreparo do profissional. A carreira do professor hoje é desprestigiada no que diz respeito ao salário, à formação e ao acúmulo de trabalho com jornadas excessivas. DNDE 6 afirmou que existe a precarização e que os fatores macroestruturais determinam essa precarização, pois políticas neoliberais influenciam as políticas educacionais, há fragmentação do trabalho pedagógico caracterizado pelo valor na pós-graduação e desvalorização da graduação, dados os currículos extensos e disciplinas repetitivas que geram a migração dos alunos para outros cursos e a desistências de muitos.

DNDE7 declarou que a Pedagogia transita pela crise de sua identidade, visto que esse campo específico de estudos vive uma incerteza e ao mesmo tempo é aceito em todos os campos onde existem atividades humanas. Isso nos faz perceber uma movimentação na sociedade e uma ampliação do campo educativo com a conseqüente repercussão no campo do

pedagógico. Mas essa mesma Pedagogia apresenta-se desvalorizada entre os intelectuais e profissionais da educação. DNDE7 também enfatizou que há registros de Pedagogos que desempenham seu trabalho no campo da educação escolar, mas que estão se escondendo de sua profissão e não demonstram interesse em lutar pelos seus direitos profissionais, pois demonstram atitude indiferente àquilo que pertence ao estudo pedagógico, como também aos conteúdos e aos processos que emanam de sua natureza representativa.

Dos 14 docentes participantes da pesquisa, apenas DCCP1 declarou que não há precarização diretamente, mas acredita que a formação tem uma influência muito grande na acomodação desses profissionais que estão no mercado de trabalho. Afirmou não existir formação política (sobre as questões dos seus direitos) e ética de modo institucionalizado no próprio projeto pedagógico que fundamentem a formação do Pedagogo. Acrescentou ainda que os valores que perpassam a formação profissional do Pedagogo não são conteúdos institucionalizados no Projeto Político Pedagógico do Curso. “Não há estímulo ao aluno participar do Centro Acadêmico, nos órgãos do Colegiado do Curso”. Indicou ser este fato uma falha do projeto e dos professores também.

Como resultado, temos que, dos 14 docentes, 92,8% (13) afirmaram que a precarização é proveniente dos reflexos da formação e profissão. Da fala dos docentes codificados, temos as seguintes categorias emergentes: a) falta de valorização do professor; b) formação precária; c) profissional da educação sob o domínio e manipulação do capital; d) salários estrategicamente incompatíveis com a profissão do professor; e) formação tem influência na acomodação de profissionais que estão no mercado de trabalho; f) valores da formação não são trabalhados de acordo com o PPPC; g) não existe incentivo ao aluno para participar do Centro Acadêmico, nos órgãos colegiados do curso; h) precarização das condições do trabalho; i) condições desumanas do trabalho; j) falta de garantia do ensino-aprendizagem; k) carga horária intensa de atividades docentes; l) os fatores ligados à precarização extrapolam o curso de Pedagogia.

O perfil de precarização na Universidade Federal do Amazonas não se fixa somente no trabalho docente ou na denominada área fim da instituição. A escassez também tem se constituído na área meio ou nas atividades auxiliares, a exemplo dos contratos de limpeza e segurança das universidades. De acordo com Mourão e Almeida (2005, p. 34), “estas empresas não oferecem condições de trabalho para os seus empregados. Muitas vezes a Universidade paga os serviços, mas o trabalhador não recebe o seu salário”. Este quadro reafirma uma contratação mais vantajosa para as empresas que objetivam vender seus

serviços, desobrigando-as de funções sociais, como no caso de oferecer condições de trabalho. Com isso, as IES e o Estado acabam colaborando para o sistema de acumulação do capital.

Desta forma, as estratégias são as de desregulamentar os direitos a partir de outras flexibilizações que regem o mercado de trabalho, como bem colocado por Mourão e Almeida (2005, p. 33): “Uma das formas de flexibilização engendrada pelas empresas foi a chamada terceirização. No serviço público a terceirização é uma forma de privatização [...]. Esta lógica aplicada na Universidade Federal do Amazonas tem desenhado na instituição um quadro de precarização”. Esse fator tem precarizado o modo de trabalho e a vida do trabalhador, pois as atividades nesse formato passam a intensificar relações alienantes.

De acordo com Leher (2011), as universidades brasileiras e de um modo geral, as da América Latina, enfrentam clima de tensão e contradição entre o público e o privado. Para este autor, “a quantidade e a profundidade de medidas alteram a relação entre a universidade, o Estado e o mercado é um claro indicador de que as universidades brasileiras e latino-americanas entraram em um circuito dito reformador de proporções tectônicas” (LEHER, 2011, p. 6).

Ou seja, os próprios investimentos para a ampliação do ensino superior, como referenda o autor, foram editadas no Governo Lula da Silva, através de vinte e três Portarias, dois decretos para regulamentar a avaliação e o credenciamento das IES. Segundo Leher (2007), este esforço de ampliação das IES vem alterando profundamente os projetos consolidados dentro da perspectiva do que é uma universidade autônoma, que estava livre dos jugos da religião e dos interesses individuais de governos e de capital, o que representou para as universidades a perda de seu status perante a sociedade, visto que foi atingida a sua autonomia.

Está claramente evidenciada a precarização estrutural das universidades quando observarmos a degradação presente nos seus processos de ordem estrutural e que tem abalado também o modo de fazer ciência e construir o conhecimento em virtude dos declarados cortes das verbas para a pesquisa e a extensão, como nos adverte o autor: “E, ainda o mais grave, esse constrangimento financeiro não é conjuntural, compondo um novo desenho do Estado delineado por mudanças institucionais como pela conversão da educação em serviço que concretizam as orientações do Banco Mundial” (LEHER, 2007, p. 2).

Conforme aponta Leher (2007), as orientações do Banco Mundial e a UNESCO têm agido de ordem estratégica para mediar as ações da educação como um pacote rentável aos objetivos do capitalismo a fim de difundir os benefícios aos países que agem corretamente ao aplicarem “[...] políticas econômicas e educacionais adequadas (LEHER, 2007, p. 2)” com

fins de acatar os objetivos dos organismos internacionais que são articulados nos ditames da reforma estrutural do Estado.

É oportuno aqui recordar as palavras de Coraggio (2000, p. 23), que vem, de modo assertivo, explicar a natureza desses órgãos quando ele trata da “transformação produtiva com equidade” e quando nos afirma que cada organismo internacional tem a sua origem histórica, tem configurado o seu próprio lugar para agir em determinado país e possui seus interlocutores a serviço de seus objetivos.

No caso da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), o autor, tentando alargar o escopo dessa afirmação, informa-nos que essa comissão “[...] é um organismo regional da ONU, cujo sentido constituinte é precisamente o desenvolvimento da América Latina” (CORAGGIO, 2000, p.88). Como se observa, são estruturas montadas e espalhadas em áreas de ações concretas onde esses organismos internacionais podem agir sempre em prol do desenvolvimento das nações pobres. Sua ação é apresentar projetos de cunho monetaristas advindas do Fundo Monetário Internacional – FMI / Banco Mundial - BM.

A título de exemplo, Coraggio (2000) enfatiza que, em 1990, no primeiro informe sobre DH (desenvolvimento humano), a CEPAL tratou de elaborar uma proposta de mecanismos econômicos para a região na qual reconhece que a produção da América Latina não é adequada à demanda internacional, e por isso propôs, como inserção da região no processo de globalização, uma reestruturação produtiva. Como resposta à observação da CEPAL, temos que “O julgamento final sobre essa transformação será dado, porém, pelo mercado mundial: deve-se passar na prova da competitividade internacional” (CORAGGIO, 2000, p. 89).

O sentido da ação desses órgãos nos leva a compreender o caráter sistêmico da produtividade, e segundo o autor, leva-nos ao campo da modernização do conjunto de instituições e relações que dá corpo a uma nova forma de o Estado se manifestar diante a sociedade civil. Não há dúvidas de que esta orquestra está afinadíssima com seus preceitos e com as formulações de suas políticas em todos os âmbitos da sociedade civil e em sua relação com o Estado. Concordamos, portanto, com Coraggio (2000) quando ele afirma que o Estado e a CEPAL são mediadoras eficientes das políticas de formação de recursos humanos como condição indispensável para que haja uma transformação produtiva ajustada à modernização tecnológica.

O ponto nodal de nossas reflexões sobre a ação desses organismos internacionais em determinado país traz a conclusão de que, na esfera da educação e de acordo com os estudos de Coraggio (2000), existe uma escassez de recursos humanos aptos para termos um sistema

de capacitação melhor e, por causa disso, tais organismos são obrigados a inserir profissionais de áreas diferentes em áreas de trabalho que estes não dominam. Não raro, por exemplo, há professores de matemática ocupando cadeiras de física, no ensino médio, por falta de professor na área. Isso fragiliza a educação e os profissionais, e ambas as áreas são precarizadas.

Portanto, claro está que este documento tem como objetivo formar a população pobre e focar as estratégias para a educação básica, fazendo uma “[...] conexão programática entre sistema educativo e sistema econômico (CORAGGIO, 2000, p. 93)”. Subentende-se que a organização deva atender a uma demanda que atue em uma nova organização econômica, que nada mais é do que recrutar a jovem massa para a formação empresarial, valorizando a formação de empresários para as empresas privadas e precarizando as relações. A exemplo do professor de Física, a escola se submete a essa modelagem.

Cabe ao Estado a função de planejar e selecionar o processo de regulamentação da economia e à Cepal a função de determinar qual a área em que cada economia nacional poderá projetar ações à competitividade. Para tanto, a educação fica atrelada a estes objetivos de mercado, como ressaltam Oliveira, Pini e Feldfeber (2011) quando tratam das mudanças e contradições nas políticas educacionais. Os autores nos mostram a presença de uma ideologia que atinge, em proporção global tanto o Estado como a escola. Também declaram que o Estado tem novo papel diante das ideias que favorecem as recomendações dos organismos internacionais, o que tão severamente traduz que:

No marco do clima ideológico global que favoreceu enfoques neoliberais e neoconservadores, as políticas educacionais na América Latina adquiriram traços das recomendações das agências internacionais: priorizavam a eficiência e a qualidade, a avaliação compreendida como padrão ou indicadores, a descentralização e a autonomia, a privatização e a orientação para uma formação de recursos humanos, a fim de aumentar a competitividade internacional das economias nacionais (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011, p.41).

Esses condicionantes que perpassam as políticas de educação no Brasil têm sido os responsáveis pela precarização do trabalho docente, pois as ideologias adjacentes das políticas neoliberais estão fundamentando as legislações de ensino e regulando orientação para uma formação que responda, com maior eficácia, os enfoques neoliberais e conservadores presentes nas políticas educacionais. As consequências das reformas da década de 90 estão repercutindo em processos privatistas dentro das instituições públicas de ensino.

Destacamos que o trabalho docente se ressentiu de políticas educacionais porque o desenvolvimento foi muito acelerado e sem condições materiais para de fato se efetivar a democratização do ensino. E mesmo a sua garantia ficou fragilizada face à ausência de condições objetivas de êxito das políticas de descentralização da educação. No caso da municipalização da merenda escolar, por exemplo, Oliveira, Pini e Feldfeber (2011) relembram-nos que muitas irregularidades nas contas dos municípios foram encontradas. Este é mais um fator que determina até hoje a precarização dessas políticas.

De acordo com Oliveira, Pini e Feldfeber (2011) o trabalho docente, em face das políticas educacionais, tem recebido um adensamento rígido de normas e mudanças radicais na estrutura e organização do trabalho escolar. Essa regulamentação normativa é contraditória, uma vez que tem um caráter impositivo, mas está sendo apresentada aos professores como estratégia de cunho inovador que demanda novas situações de trabalho e ocasiona uma ampliação de suas jornadas para além de suas salas de aula, “[...] sem que sejam oferecidas as condições de trabalho adequadas para tal (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER 2011, p. 57)”. Ou seja, o professor, sobrecarregado, fica sem tempo de realizar outras atividades relacionadas à docência e que demandam seu tempo, quais sejam: os planejamentos de suas aulas, os registros de seus trabalhos, de resultados de avaliações. Isso configura um quadro de precarização do trabalho docente, pois “[...] como consequência, o trabalho docente foi reestruturado e a atividade de ensino na sala de aula se vê afetada, o que corrobora o processo de degradação progressiva da educação” (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011, p. 57).

Desse modo, percebemos como os processos de degradação da educação vêm se efetivando na incapacidade que o Estado tem de gerar as políticas educacionais sem dar continuidade às políticas de manutenção de objetivos ligados à educação. Por força de ausências de políticas públicas na educação e na presença de programas paliativos e descontínuos, podemos admitir que a escola pública vive hoje um quadro de complexos matizes. Se por um lado, existe a degradação da educação, por outro,

[...] ocorre também a intensificação do trabalho dos docentes, exercido igualmente e de forma dilatada fora das horas de trabalho, em seu tempo livre. Paralelamente, a ausência ou insuficiência de uma estrutura de cargos e salários dignos, a política salarial fundada na contenção dos gastos, a instalação de uma lógica baseada no desempenho e na produtividade, e a redução e extinção de muitos benefícios derivados das conquistas históricas dos docentes e que representavam salários indiretos configuram um processo de precarização do trabalho docente (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011, p.57).

Então, destacamos que o trabalho docente tem sua natureza complexa em função de a atividade profissional ultrapassar os muros para além da escola, extrapolando a instância institucional. Além disso, o trabalho requer permanente capacitação e formação continuada, o que se torna certas vezes inviável dadas as condições precárias de sua atividade, conforme vimos. Por fim, compreendemos que o trabalho docente vem sofrendo alterações e que essas transformações são históricas e intencionalmente construídas. Cabe a nós, docentes, lutarmos pelas vias de nossas práxis e mudarmos, por meio da consciência que temos, o trabalho docente, vislumbrando-o como uma ação transformadora para mudar a sociedade.

Nossos estudos neste capítulo apontam para a precarização estrutural das universidades, da degradação nos seus processos e do abalo também no modo de fazer ciência e construir o conhecimento. O trabalho precarizado deixa de ser uma condição formadora. Assim, a tese parte do pressuposto de que a política educacional brasileira contribui para a míngua do fazer docente ao ampliar a precarização. Há, com isso, a conversão do trabalho docente às exigências de qualidade educacional para o produtivismo e para a competitividade, o que impede o trabalho coletivo. Todo esse cenário é também fortemente percebido pelos docentes.

4 ANÁLISE DO CAMPO DE FORMAÇÃO E PROFISSÃO DO PEDAGOGO EGRESSO FACED/UFAM: EIXOS DOCUMENTAIS E INTERLOCUÇÕES COM OS SUJEITOS

O objetivo deste capítulo é demonstrar a análise do campo de formação e profissão do pedagogo e retratar as percepções dos Docentes da Reformulação do Curso de Pedagogia (DRC), dos Docentes Coordenadores do Curso de Pedagogia (DCCP), dos Docentes do Núcleo Docente Estruturante (DNDE) e dos seis (06) Egressos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (EG1, EG2, EG3, EG4, EG5 e EG6), esclarecendo que a categoria formação está intrinsecamente vinculada às categorias de profissão, educação e trabalho, no depoimento da maioria dos professores.

As categorias supracitadas serão apresentadas e entendidas por duas vias conceptuais: a primeira, as concepções dos docentes e a segunda, os egressos. Das categorias científicas foram extraídas as categorias empíricas; das empíricas, as emergentes.

Como parte inicial do trabalho, apresentaremos os dados coletados junto aos 40 (quarenta) docentes da FACED/UFAM por meio das entrevistas realizadas na referida instituição. É necessário esclarecer que, dentre as 40 entrevistas, uma foi extraviada devido à falha técnica⁴⁶. A seguir, traremos as falas analisadas dos 14 (catorze) docentes que são sujeitos desta pesquisa por terem feito parte da Comissão de Docentes do Núcleo Estruturante Docente (DNED): os que fizeram parte da Comissão de Docentes da Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia – DRC, e dois Docentes Coordenadores Curso de Pedagogia (DCCP), que estiveram quatro anos no colegiado do referido curso.

Os dados recolhidos foram devidamente codificados para resguardar e preservar suas autenticidades. O cuidado se desdobrou para conservar a oralidade das falas dos entrevistados e evitar que fossem desvirtuadas na transcrição de cada entrevista gravada.

Apresentaremos também a quantificação dos resultados obtidos na pesquisa de campo ao realizarmos entrevista com 39 docentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, uma vez que os gráficos apresentam os dados das respostas objetivas e a análise da ATD com os docentes responsáveis pela reformulação do curso de Pedagogia/DRC e os docentes do Núcleo Estruturante Docente – DNDE.

⁴⁶ No momento da transcrição, a pesquisadora identificou que uma das gravações não foi capturada por falha técnica.

4.1 O concreto é síntese de múltiplas determinações: Como o PPPC-LP se constituiu na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas?

Para compreensão da configuração do Projeto Político Curricular da Licenciatura em Pedagogia nas circunstâncias atuais e das múltiplas assertivas que se engendraram ao longo do Curso e das reformas do ensino superior, intrínsecas, mas dicotômicas, perguntamos aos professores se estas emergem de um ajuste neoliberal e de que forma ocorrem. Como as perguntas eram diretas e para uma melhor visualização, optamos por exemplificá-las em gráficos circulares como instrumento de análise e de interpretação da informação, pois permitem uma compreensão imediata da questão. As perguntas subjetivas foram tratadas no quadro de análise da ATD.

Com percentual expressivo (77%), o gráfico 7 apresenta a demonstração gráfica do questionamento sobre a reformulação do curso de Pedagogia e sua relação com o ajuste neoliberal. As respostas, em sua maioria, são positivas, pois os docentes acreditam que o ensino do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas “[...] *atravessa as veias neoliberais, sinalizadas pelas carreiras profissionais, que são modificadas em função do desenho geopolítico, oriundos das camadas dominantes*” (DCR1).

Outra resposta que fundamentou o “sim” refere-se à “[...] *predominância da formação de professores nessas duas últimas décadas de vigência da atual LDBEN (1996/2016) e representa avanços concretos para a universalização da educação como direito*” (DNDE1), mesmo que essa formação atenda ao neoliberalismo e a uma corrente que determina mudança. Antes, o pedagogo atravessou a ponte tecnicista, hoje caminha sobre a esteira da docência, em que se propõe a humanização da atuação pedagógica.

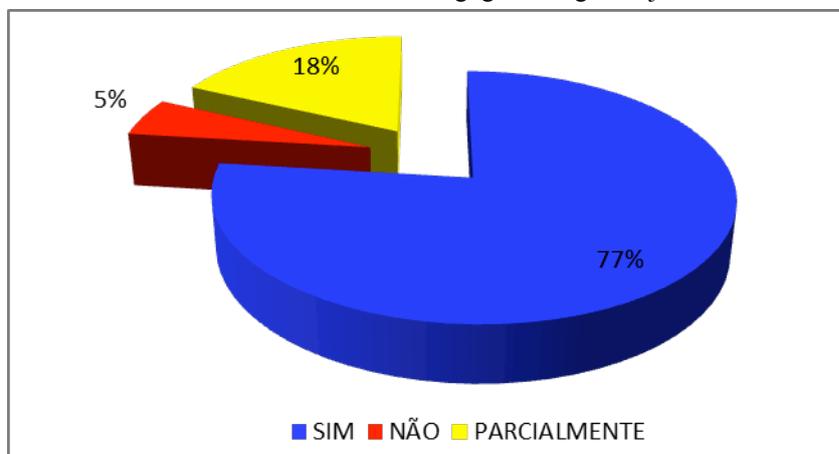
Lelis (2012, p.156-157) assevera que “[...] entre as críticas de inspiração marxista, os autores vêm advertindo para o perigo de as reformas estarem contribuindo para a desqualificação dos professores, para sua proletarização.” Considerando as políticas neoliberais como mecanismos de controle dos programas, dos objetivos e estratégias de ensino, afirmamos que existe a predominância de uma formação de professores ditada pelas veias neoliberais em que são adotados termos específicos que denominam estratégias de mercado e que sinalizam as carreiras docentes.

O gráfico 1 é o resultado parcial de um questionário aplicado aos docentes, estruturado na pesquisa como P2⁴⁷ (pergunta 2), desdobrado em dois questionamentos e apresentado nos

⁴⁷ Pergunta 2: 1) As tentativas de modificações das carreiras profissionais desenvolvidas no contexto da reforma do ensino superior, especificamente no que concerne às políticas de reformulação do Curso de Pedagogia, se

dados gráficos a seguir.

Gráfico 7 - A reforma no Curso de Pedagogia emerge de ajustes neoliberais



Fonte: Entrevista com os docentes da FACED-UFAM.

Dentre os que declaram que a influência neoliberal é parcial, destacamos a leitura de DNDE6, que pontua que “[...] *as relações sociais se inserem num contexto macroestrutural e tudo está vinculado, mas todo ser humano, apesar das determinações contextuais, sempre revela um campo de determinações, por isso, não há um efeito dominó na sociedade gerado pela implantação do Estado Mínimo, do qual se originam as políticas neoliberais*”.

A fala de DNDE6 revela a negação das influências neoliberais, pois ele acredita que as relações sociais inserem-se no contexto macroestrutural, porém os indivíduos têm plena liberdade dentro do campo das determinações sociais. Embora, a seu ver, estas determinações não causem efeito dominó na sociedade, ele defende a existência do estado mínimo, em que todas as políticas neoliberais se configuram cristalizadas sem influenciarem as relações sociais.

No que concerne à identidade das políticas atuantes e da relação direta no mundo do trabalho, Alves (2009, p. 27) esclarece que

[...] outra dimensão, ressaltada por Marx e Engels, refere-se ao fato de homens e mulheres também terem uma “consciência”, que se manifesta pela ação da linguagem nas relações sociais. A consciência é, a um só tempo, a noção que o indivíduo tem do mundo que o cerca e do vínculo que ele tem com outras pessoas e com a natureza e de que é um ser social, que vive, decisivamente, em uma sociedade.

Por isso, o posicionamento de DNDE6 enquadra-se nas assertivas de Alves (2009) no que se refere à manifestação das relações sociais sobre a negação do jugo das políticas neoliberais que tecem os ditames políticos e estão imbricadas nas inúmeras relações em detrimento das escolhas que, por vezes, o indivíduo acredite fazer por vontade própria e que o fazem tornar-se alheio às teias neoliberais que o envolvem.

Sobre se a precarização das condições de trabalho e a desvalorização do pedagogo refletem na sua formação, o corpus sinaliza que “[...] *o professor historicamente nunca foi valorizado pelas classes dominantes. Não se pode para a classe dominante valorizar o salário dos profissionais da educação*” (DRC1). DRC1 afirma que a precarização das condições de trabalho é um quadro que historicamente se faz presente na profissão docente e que a desvalorização é um reflexo das classes dominantes. Assim, Penna (2011, p.64) diz que: “Além de historicamente, não se constituir como função de prestígio social, os problemas enfrentados pelos professores se acentuam na atualidade, especialmente os relacionados a péssimas condições de trabalho a que são submetidos”. O enfrentamento da problemática da desvalorização e precarização do trabalho docente é também o motivo das fragilidades que recaem na formação e na profissão do pedagogo e que indicam falta de políticas e descaso com a educação.

De acordo com os transcritos de DRC2, a precarização é realidade concreta no cotidiano dos professores: “[...] *baixos salários; piso incompatível com a responsabilidade e dedicação, poucas ações de formação continuada; a quantidade de alunos por sala, sobretudo na educação infantil, avaliações para aferir a competência dos professores e responsabilização pelo fracasso da aprendizagem*”. Em estudos encontrados na obra *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*, encontramos a seguinte afirmativa:

Assim, o processo de trabalho docente no contexto das políticas neoliberais de reestruturação educacional, no que se refere a autonomia e fortalecimento, ressalta a ideia de que essas políticas tendem a favorecer os processos de intensificação, que tendem ao aumento de trabalho em sala de aula, com práticas menos criativas, muitas tarefas realizadas fora da escola e condições de trabalho cada vez mais precários (FIDALGO; OLIVEIRA; FIDALGO, 2009, p.126).

Ainda encontramos, no corpus de DRC2, a seguinte afirmação: “[...] *há um processo em curso a muito tempo de proletarização do professor, não só em relação ao controle, mas na política salarial que permita a valorização da carreira docente*”. Segundo Penna (2011, p.64), “a questão da desvalorização da função docente é histórica e se apresenta *pari passu* ao

processo de institucionalização da função”. Essas condições de evidente precarização expropriam o reconhecimento social, recaem na desvalorização financeira de seu trabalho e acarretam um notório desprestígio social, carregado de preconceito pela profissão e de acentuado descrédito pelo fato de o professor ser visto pela sociedade como proletariado.

No que diz respeito à influência neoliberal na reformulação, DNDE1 apresentou-nos um quadro cronológico das alterações legais dos documentos oficiais (CF/1988, Emenda Constitucional – EC nº 19, EC nº 53/2006) e enfatizou que, conforme a regulamentação dada pelos Art. 62 e 67 da LDBEN, a formação tem sua relevância, porém deve conjugar-se com outras condições que a fortaleçam e a complementem, dando destaque para a valorização dos profissionais da educação.

Quadro 11 - Comparativo das Sucessivas Emendas Constitucionais

1988 (CF) Art. 206 (Redação original)	1998 (EC Nº 19) (Redação dada ao Inciso V do Art. 206 pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)	2006 (EC Nº 53) (Redação dada ao Inciso V do Art. 206 pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)	2006 (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;	V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)	V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)	VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Fonte: Quadro elaborado por DNDE1 ao responder a P2, 2016.

DNDE 1 reforça que a formação é uma dimensão tão importante quanto todo o conjunto de direitos e garantias; no entanto, sua predominância está configurada nos Programas oficiais de formação. Sobre isso, ele cita a Plataforma Paulo Freire, UAB/EAD, PROLIND e os Cursos de Licenciatura em geral.

Contudo, DNDE1 afirma que esta gama de medidas que compõem essa política da formação do magistério é necessária e imprescindível para os avanços concretos da universalização da educação como direito. Porém, o modo precário de realização das demais garantias reconhecidas na CF/88 revela uma das faces do ajuste neoliberal constituído nas relações de força. Os Sistemas “ajustam” as outras determinações, igualmente relevantes aos interesses do jogo político local, substituindo o “ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” por contratos temporários, o que, na prática, torna inviável a concretização dos demais direitos e garantias e desestabiliza a Valorização como princípio e, por conseguinte, a qualidade social da educação.

Com um destaque expressivo, DRC5 confirma que a proposta de formação de professores na atual LDB é uma proposta neoliberal. Ele enfatiza que algumas propostas de formação de professores são “*eivadas*” de disciplinas, com carga horária muito pequena para desenvolver conteúdos que são importantes. Ressalta também que dão o mínimo possível para a formação do professor. Desse modo, comunga do mesmo pensamento de DRC8 e acresce que “*não se traça nenhuma política na atualidade que não tenha um viés neoliberal, suscitando a produtividade*”. Além disso, destaca que o professor tem que mostrar um trabalho bem perceptível nos rendimentos avaliativos.

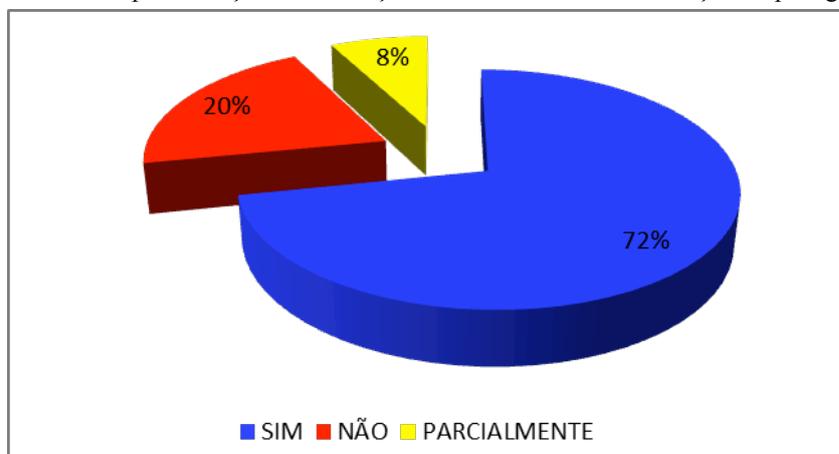
Em consonância com os respondentes anteriores, DRC9 declara que o estilo de proposta para a formação de professores em Pedagogia atende a formação para o mercado de trabalho, em geral, sem uma preocupação de preparação exclusiva para o sistema público de ensino. Ele enfatiza que há um descuido das bases da formação humana. Para dar corpo à pergunta, afirma que os conteúdos nessas propostas ficam sempre muito distantes da formação desejável.

DRC9 aponta uma intensificação dos mecanismos, diretrizes e eixos de forma precária e sem fundamentação para privilégio do mercado, ou seja, a formação trabalha a preparação imediata do professor em detrimento de uma formação de professor pesquisador consistente tanto epistemológica, quanto metodológica. Ele também declarou que o curso é um reflexo materializado na proposta curricular, que as próprias diretrizes foram debatidas por muito tempo e que até hoje a área está em conflito com os eixos definidos nas diretrizes curriculares de Pedagogia.

O gráfico 8 é resultado da pergunta 3 (P3)⁴⁸ e faz referência ao entendimento dos docentes sobre a precarização das condições de trabalho e a desvalorização do pedagogo.

⁴⁸ P3: A precarização das condições de trabalho e a desvalorização do pedagogo são reflexos da formação para a profissão? () SIM () NÃO () Em parte. Outros fatores contribuem. Quais fatores?

Gráfico 8 - A precarização das condições de trabalho e desvalorização do pedagogo



Fonte: Entrevista com os docentes da FACED-UFAM.

DNDE7 e DCCP1 revelam contradições ao afirmarem que não há precarização (DCCP1) ou que ela está parcialmente presente (DNDE7). No entanto, ambos, em suas respostas, acabam apresentando traços da precarização. De forma contundente, DCCP1 revela que a formação tem uma influência na acomodação dos profissionais quando não identificamos nos alunos a formação política. Eles não lutam, não brigam, não reivindicam. Eis que a precarização se manifesta, mesmo que o docente não a admita. Já DNDE7 declara que, em parte, o ensino é precarizado e que outros fatores contribuem para isso, sem citá-los. Diz que a Pedagogia vive um paradoxo, pois há a ampliação do campo educativo, mas a área encontra-se “em baixa” entre os intelectuais e estudiosos da educação, pois esta se volta marcadamente à docência.

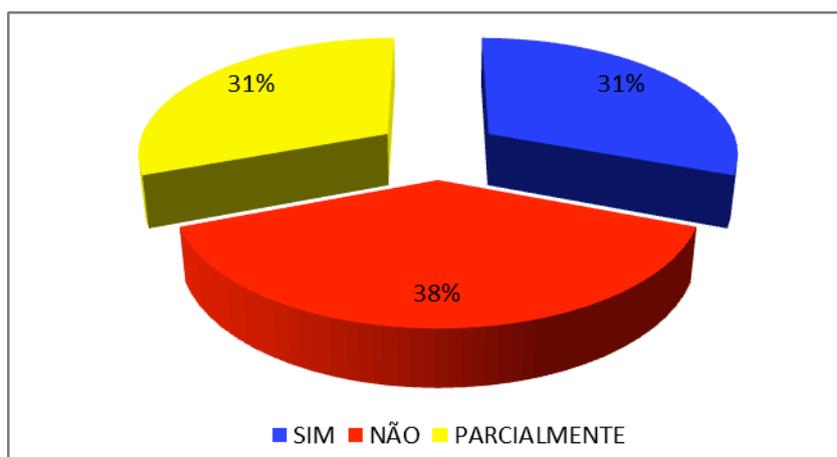
Nesse sentido, somos compelidos a refletir sobre estes condicionantes que determinam o trabalho docente como um trabalho precarizado na FACED/UFAM, seja pela ausência do caráter político nos alunos da academia, seja pelo desinteresse dos estudiosos que associam a Pedagogia somente à docência e a outros fatores que precarizam o curso e confirmam a desvalorização do pedagogo, o que já foi estudado no capítulo anterior.

Para Pimenta (2004), a profissão docente é histórica e corresponde a resultados do trabalho do homem que refletem em outros homens. Uma vez realizado, ele deve ser convertido em respostas às demandas sociais e políticas. O estilo de trabalho na FACED/UFAM provoca justamente o inverso. Além de não corresponder a um ensino mediatizado pelos recursos didáticos da época, sofre da falta de comunicação entre os

docentes, ou seja, o trabalho precarizado pelas péssimas condições de infraestrutura reflete nos educandos a formação e profissão precarizada.

Dentro deste contexto, é fundamental o questionamento sobre a formação do pedagogo e as relações com o mundo do trabalho. Assim, buscamos identificar se o atual PPC, que norteia a formação na Universidade Federal do Amazonas, permite a articulação da formação com a atuação profissional. As respostas para esse questionamento foram extraídas da P6⁴⁹.

Gráfico 9 - Articulação da formação com a profissão



Fonte: Entrevista com os docentes da FACED-UFAM.

Sobre o que dispõe o PPC/2008 e sua efetivação no curso de Pedagogia, tornou-se pertinente analisar se as dimensões da articulação são efetuadas na formação oferecida pelo curso, considerando que “[...] 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” (PPPC, 2008, p.06).

Os dados gráficos apontam que, para 38% dos docentes, essa articulação não ocorre. DRC4/DNDE3 declaram que “não conseguem enxergar bem essa articulação”, mas como atividade articuladora citam o estágio com ressalva. Afirmam que, mesmo que os alunos se dirijam às escolas para o estágio, isso ocorre em um tempo curtíssimo e torna-se incipiente para se abrirem ao debate das questões pedagógicas de sala de aula, campo de trabalho destes ao final do curso.

Sobre a articulação na FACED/UFAM, DRC5 respondeu levantando questionamentos e fazendo referência ao mercado de trabalho tão propalado pela universidade; inquiriu sobre onde ele se situa. Ao final, ressaltou que “este mercado não existe!”. Sua concepção remete à

⁴⁹ P6: O atual PPC que forma o Pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas está possibilitando articular formação com profissão, considerando as exigências do mundo do trabalho, a fragmentação da formação e do fazer pedagógico? () SIM () NÃO () Parcialmente.

pesquisa. Declarou também que a universidade não deve preparar para o mercado de trabalho, já que este não existe, mas deve “preparar o aluno para a vida, pois uma vez preparado nesta perspectiva, conseguirá adequar-se a qualquer mercado”. Em sua opinião, DRC5 considerou não existir mercado de trabalho e negou haver articulação da formação com profissão.

Discordamos das assertivas do docente, pois este profissional tem campo de atuação concreto, porém desqualificado, mal remunerado e de ampla atuação.

Outro registro que merece destaque é o de DNDE1, quando conjecturou que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) é pouco atuante e está se desenvolvendo com um currículo disciplinar. Portanto, este carece da articulação orgânica entre teoria e prática, do trabalho interdisciplinar, de maior flexibilidade e inovação. Ele reforçou que prescinde da relação com as outras licenciaturas, pois a relação está estritamente afeita ao oferecimento de disciplinas de formação pedagógica e representação dos departamentos nos colegiados desses cursos. DNDE1 citou os termos “fragilidade” e “isolamento” ao referir-se à articulação formação/profissão. Com essa condição, salta aos olhos o isolamento do curso e, conseqüentemente, da formação aí oferecida para o pedagogo que assumirá a profissão.

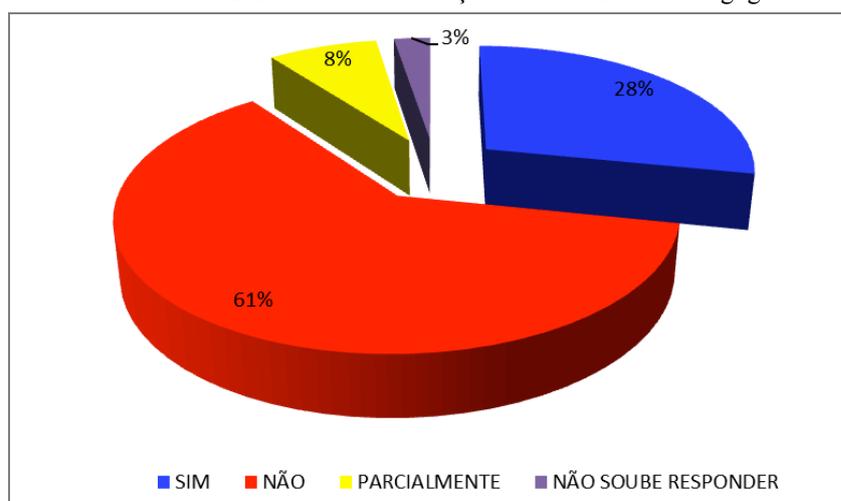
Articulação significa que cada um sabe o que o outro realiza. Isto implica a importância da comunicação formadora como filosofia e método da formação do pedagogo e de todos os licenciados, que certamente estarão juntos no mundo do trabalho, onde é imprescindível desenvolver habilidades científicas / técnicas / tecnológicas / práticas / teóricas / pedagógicas / éticas / políticas, para conduzir o trabalho de forma coletiva, cooperativa, interdisciplinar, em equipe, em colaboração, sintonizado com a redução das vulnerabilidades e a promoção da igualdade de oportunidades de vida das pessoas (DNDE1).

A fala de DNDE1 expressa desabafo e angústia para as questões que se relacionam ao seu campo de trabalho, perceptíveis nos termos pontuais como “fragilidade”, “isolamento”, adjetivos característicos de um espaço que precisa acompanhar as mudanças inerentes do trabalho pedagógico, pois convoca as habilidades a estarem atuantes para a redução do que conceitua por “vulnerabilidades”.

Assim, ao caminhar na investigação científica, buscamos saber se as dimensões que formam o pedagogo se efetivam na formação. As respostas são provenientes da pergunta 8 (P8)⁵⁰, expressas no Gráfico 10.

⁵⁰ P8: De acordo com o PPC/2008, 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 (PPC, 2008, p.06). Considerando tal afirmativa, o(a) Senhor(a) entende que essas dimensões estão se efetivando na formação

Gráfico 10 - Dimensões da Formação Profissional do Pedagogo



Fonte: Entrevista com os docentes da FACED-UFAM.

Segundo DCCP1, as dimensões não se alinham:

No eixo pesquisa não há nenhuma continuidade de professores nos projetos de 1 e 2. O aluno chega muitas vezes no projeto 2 tem que reformulá-lo porque não foi o mesmo professor ou porque não foi da mesma forma. A coordenação do curso precisa discutir muito e assumir um compromisso de todos os professores, talvez através dos núcleos de pesquisa, criar um sistema de acompanhamento desse aluno mesmo até o final do curso, como é na pós-graduação (DCCP1).

A orientação feita é meio utópica porque se insere na questão estrutural da universidade, em que muitos dos professores são substitutos; enfim, na prática não acontece a pesquisa; ela é completamente desvinculada da questão do próprio estágio. A disciplina Metodologia da Pesquisa deveria ser no segundo período, imediatamente depois da disciplina Trabalho Científico, para despertar o aluno para a pesquisa.

DCCP1 pontua situações que demandam análise sobre a funcionalidade das condições em que são realizadas as etapas do curso, especificamente os Estágios, no que se refere à descontinuidade de ações práticas obrigatórias que os alunos têm que cursar e que se apresentam desconectadas por falta de continuidade. Infere-se que deve haver sempre retomada.

A participação de DRC5 enfatiza a negativa para a pergunta 8 quando afirma que:

Não há essas dimensões efetivadas na formação. O aluno sai do Curso de Pedagogia preparado entre aspas, para trabalhar na Educação Infantil, no

oferecida pelo Curso de Pedagogia FACED/UFAM? () Sim () Não / Em caso afirmativo, como isto ocorre? Ou se não ocorre plenamente, a que se deve este fenômeno?

Ensino Fundamental. O currículo não prepara nem o Pedagogo nem o professor de 1º ao 4º ano. O currículo do curso de Pedagogia precisa de uma urgente reformulação, porque para trabalhar a Educação Infantil há necessidade de uma habilitação específica em alfabetização, porque uma disciplina de 60 horas não habilita trabalhar com crianças. Também há necessidade de habilitação específica em direção de escola, um curso de gestão específico porque 60 horas não dá para formar o gestor de uma escola.

Ainda seguindo com o levantamento de dados, perguntamos se as características e o perfil descritos no PPPC-FACED/UFAM e contemplados no curso possibilitam a construção de uma base sólida na formação do licenciado do Curso de Pedagogia, a saber: 1) Formação teórica e metodológica; 2) Articulação de saberes e práticas articuladas organicamente ao longo do curso; 3) Apropriação crítica dos referenciais do campo pedagógico; 4) Investigação educacional; 5) A docência e a gestão dos processos escolares.

Em sua maioria, os respondentes reforçam a opção b (não), com as seguintes justificativas: DRC2 declara que “[...] não tem esse perfil estabelecido no Projeto. Há um esforço do programa, das ementas das disciplinas que procuram ir ao encontro desses perfis traçados.” Poderemos ver isso com clareza se nos debruçarmos sobre os resultados desses alunos no exercício da profissão. Não temos um acompanhamento desse processo de inserção dos egressos na prática, isto é, de trazer para analisar na Faculdade de Educação, enxergar onde estão as lacunas, poder preenchê-las com disciplinas, atividades extras e ver por meio de quais atividades se estabelecem ensino, pesquisa e extensão.

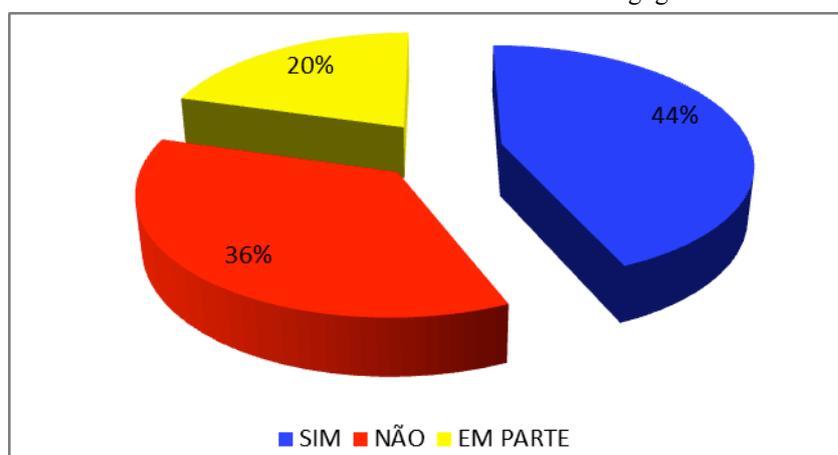
DCCP2/DNDE2 afirmam que valores descritos como perfil do egresso são fundamentais para se inserirem natureza e trabalho como fundamentos da formação:

O problema é o distanciamento filosófico e material disso tudo, ou seja, isso só está no papel pelo próprio resultado que temos em termos da formação desses professores. A Faculdade de Educação precisa comunicar com a sociedade, falta diálogo. Os pedagogos deviam se debruçar sobre as práticas educativas. Estamos muito presos à ideia da escola como lugar privilegiado para o processo de aprendizagem. Estamos presos à ideia de um currículo ideal, mas incapaz de trabalhar o tipo de uma identidade profissional, de um comprometimento de superação e negação das desigualdades sociais. Não nos identificamos com as classes populares, os doutores não se identificam com as classes populares e estão alienados por esse dualismo ideológico. Sartre faria essa análise: os professores das universidades não se identificam com o outro oprimido, mas com a sua conta bancária e com as ideologias em voga.

Alinhados às dimensões da formação profissional, buscamos identificar o perfil do

pedagogo. Para tanto, elaboramos a pergunta 9⁵¹ (P9) com esta finalidade.

Gráfico 11 - Perfil do Licenciado em Pedagogia



Fonte: Entrevista com os docentes da FACED-UFAM.

As declarações de DCCP2/DNDE2 permitem-nos iniciar uma discussão acerca do currículo trabalhado na universidade e a distância que este promove na formação do pedagogo. Eles vão além, pois pontuam que esta distância aumenta à medida que a formação torna-se apurada, referindo-se à titulação. Então, não mais distam dos acadêmicos, mas das camadas sociais que necessitam da intervenção do conhecimento, do ensino, da pesquisa.

Em contrapartida, DRC1 está entre os 28% dos respondentes que afirmam que “[...] *as referidas características formam a base, com certeza. Declara que além das disciplinas na fundamentação teórica, o Curso de Licenciatura em Pedagogia tem uma formação teórico-prática no campo da pesquisa carecendo de melhora porque as coisas mudam.*” A ressalva no final da declaração induz à reflexão de que, mesmo que as características e o perfil do curso de pedagogia instituídos no PPPC possibilitem a construção de uma base sólida, eles carecem de mudança.

DNDE1 optou pelo atendimento parcial de uma base sólida do Curso citado, visto que em parte essas características do perfil do egresso ocorrem. As características destacadas existem, mas são bastante precárias. Ele dá ênfase para a articulação dos saberes práticos e exemplifica quando um aluno diz na sala que “[...] *‘ladrão bom é ladrão morto’ [...]*”. Com isso, evidencia que a articulação dos saberes práticos, ao longo do curso, é praticamente

⁵¹ P9: O PPPC da FACED/UFAM traça um perfil do Licenciado em Pedagogia, cujas características, citadas abaixo, devem ser contempladas pelo curso. Analisando as possibilidades, o Sr (a) considera que as características abaixo contribuem para a composição de uma base sólida na formação do Licenciado em Pedagogia da FACED/UFAM? 1) Formação teórica e metodológica, 2) Articulação de saberes e práticas articuladas organicamente ao longo do curso, 3) Apropriação crítica dos referenciais do campo pedagógico, 4) Investigação educacional, 5) A docência e a Gestão dos processos escolares. () SIM () NÃO () EM PARTE. Considerando as características do perfil proposto pelo PPPC, justifique sua resposta.

inexistente. Levanta, então, os questionamentos: “[...] *como uma pessoa que está fazendo Pedagogia tem essa perspectiva? Como será educadora, será um educador? Como a educação será desenvolvida por alguém que tem esse sentimento, essa visão de mundo?*” Destaca também a falta da visão crítica dos referenciais do campo pedagógico: “*Existe dificuldade em trabalhar a disciplina Educação na Região Amazônica*”. Ele também informou que a turma apresentou ausência da apropriação crítica diante da problemática da fome ao ser lido um capítulo do livro *Geografia da fome*, de Josué de Castro. Declarou que, por essa condição, “[...] *todos devem ter a oportunidade de estar desenvolvendo projeto de pesquisa e não haver seletividade; todos que concluírem sairão com um diploma e terão essa responsabilidade, não podem sair com uma visão superficial do campo pedagógico [...]*”; e afirmou que a investigação profissional é ainda muito incipiente. “*Estar no PIBIC é iniciar o processo de investigação e para ser um pesquisador falta muita coisa, tanto que é a nomenclatura é Iniciação Científica [...]*”.

DNDE7, categoricamente, afirma que o perfil traçado pelo PPPC do egresso não contribui para a composição de uma base sólida na formação do licenciado em Pedagogia, porque esse perfil está completamente fora das demandas que estão na realidade.

Sobre as mudanças propostas pela DCNPS (2006), que pôs fim às habilitações, foi solicitado aos participantes da pesquisa posicionamento sobre se consideravam ocorrerem o dimensionamento e realocação dos saberes, conteúdos e estruturas já constituídos, definidos especialmente pela “[...] *“massa crítica” das antigas habilitações (supervisão, orientação, administração e inspeção escolar)*”, instituída no PPPC (2008, p.5). Esta pergunta selecionou os itens satisfatório/insatisfatório para resposta, a qual ocorre ainda de forma parcial, pois o curso ainda se encontra em fase de transição.

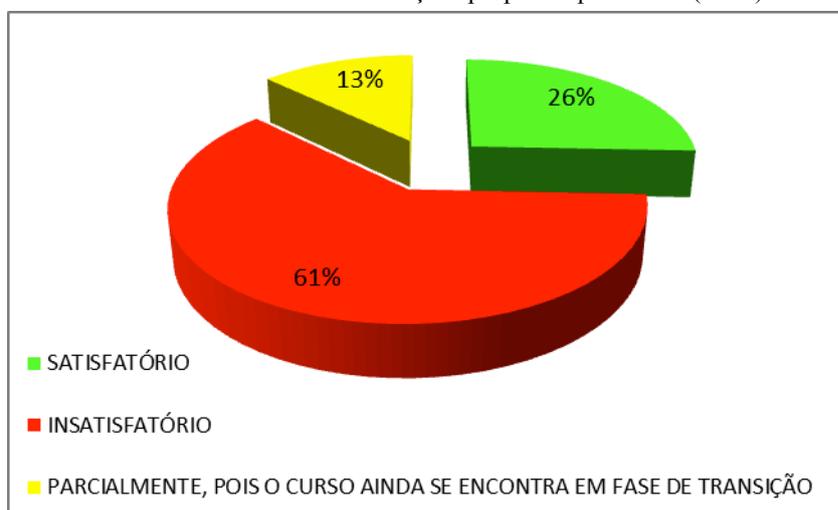
Dentre os que consideram insatisfatório, DCCP1 pontua que, embora não tenha mais a figura do Supervisor Educacional, sua função existe e o pedagogo tem que assumi-la. Enfatiza que no Projeto Político Pedagógico “[...] *isso era para estar resolvido, já que orienta que a formação no modelo antes do PCC de 2008 será feita em cursos de especialização*”. Afirma também que

[...] o DMT ficaria responsável pela Especialização de Supervisão Educacional; Gestão e Administração Escolar ficariam sob a responsabilidade do DAP, no entanto, não aconteceu na prática e por outro lado, os cursos de especialização fenecem. A FACED não cumpriu com o proposto no Projeto Político Pedagógico, o de dar continuidade à formação dos alunos com a especialização.

DCCP1 também afirma convicto que isso é “[...] *uma questão política e não uma questão estrutural, porque no mercado de trabalho ainda tem concurso para especialista; e existe a distinção professor docente, professor especialista. Na reformulação de 1995, as habilitações, foram mantidas. Na reformulação de 2008, foram extintas*”. Aduz que a função de pedagogo é legítima e que o mercado ainda absorve, mas acredita que os alunos não estão saindo com o perfil para serem pedagogos fora da sala de aula e dentro da escola na organização do trabalho escolar.

A pergunta doze⁵² (P12) foi elaborada com o intuito de identificar o grau de satisfação sobre o fim das habilitações na Licenciatura do Curso de Pedagogia.

Gráfico 12 - Fim das Habilitações propostas pela DCN (2006)



Fonte: Entrevista com os docentes da FACED-UFAM.

DRC2 redarguiu com os seguintes questionamentos: “*Quando havia o especialista em Educação, Supervisor, Orientadores, Inspectores e Administradores, qual era a função deles no processo de organização nos sistemas escolares? Em que medida aqueles profissionais contribuíram ou não com a organização dos trabalhos nas escolas?*”. Declarou ter feito Administração Escolar e que o conteúdo que estudava não habilitava para o exercício. Tomou como exemplo a produção de um Projeto Político Pedagógico, pois o conteúdo se realizava a partir da visão do controle gerencial das escolas. “*Quando se falava que o PPP das escolas é um processo de responsabilidade da comunidade, está havendo a negação daquela formação dos especialistas, supervisores, administradores, inspetores e orientadores Educacionais*”. Declarou que chamam de gestão, mas prefere o termo direção, que dá ideia de educação

⁵² P12: Em virtude das mudanças propostas pela DCNPs (2006), que pôs fim às habilitações, pergunta-se: na sua visão, o Sr. (a) considera ocorrer o “dimensionamento e realocação dos saberes, conteúdos e estruturas já constituídos, definidos especialmente pela “massa crítica” das antigas Habilitações (Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Escolar)” PPC (2008, p.5) ? () Satisfatório () Insatisfatório

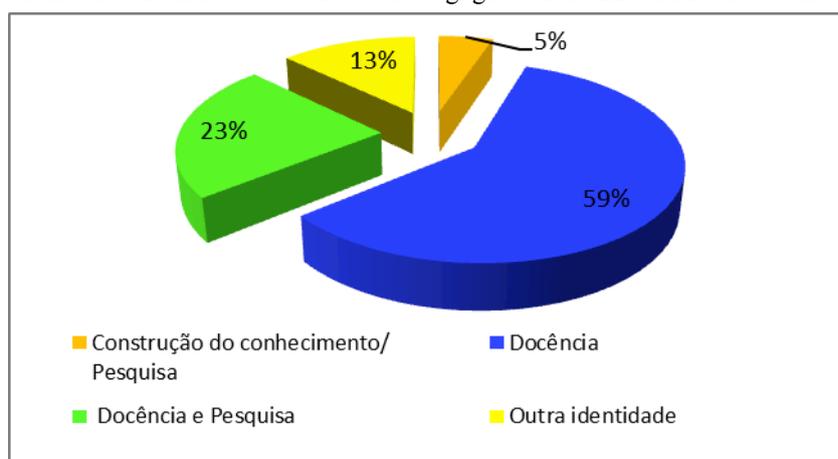
ligada a um projeto de sociedade. E acrescentou que experimentou uma especialização na Faculdade de Educação em que “[...] o aluno habilitava-se em docência e depois fazia uma especialização, mas acabou e ninguém avaliou”. DRC2 considerou essa situação como grave e afirmou que isto acontece muito nas Universidades: os alunos acabam saindo de uma experiência sem esta ser avaliada, sem terem sido aprofundadas as consequências e verificadas as contribuições ou não do processo educacional.

Segundo DNDE1, “[...] existem as heranças da divisão do trabalho do pedagogo que existiram e que ainda está lá porque o artigo da LDB continua lá, com a questão da pedagogia com diferentes habilitações em Administração Escolar [...]”. Sobre Planejamento, declarou que

[...] não conseguiu fazer essa superação, que ainda está com o pé na visão taylorista e que há divisão do trabalho dentro da escola com o pedagogo, que de certa forma, são desqualificados pelos colegas. Falta criar esse ethos da pedagogia e do pedagogo, que tem a ver com o grau de confiabilidade que precisamos para trabalhar com os outros pares, ter o respeito deles pelo nosso trabalho.

Como forma de saber qual a identidade do Curso de Pedagogia da UFAM no cenário educacional na atualidade, lançamos na pergunta treze (P13)⁵³ os seguintes itens: Construção do conhecimento/ Pesquisa; Docência; Docência e Pesquisa; Outra identidade. Com base na resposta, foi pedido que explicassem quais elementos fortaleciam a respectiva visão.

Gráfico 13 - Identidade do curso de Pedagogia da FACED/UFAM na atualidade



Fonte: Entrevista com os docentes da FACED-UFAM.

⁵³ P13: A partir do atual cenário educacional, qual a identidade do curso de Pedagogia da FACED/UFAM?
 Construção do conhecimento/ Pesquisa Docência Docência e Pesquisa Outra identidade
 Com base na concepção que você marcou, explique quais elementos fortalecem essa visão do Curso.

A docência, para os docentes, figura como a identidade atual do Curso de Pedagogia. DRC1, DRC2 e DNDE1 assim definiram, com ressalvas. DRC1 declara que “[...] predomina a formação do pedagogo para a educação infantil e séries iniciais e destaca que identificam a aptidão para a gestão escolar”.

DRC2 afirma que, como objetivo manifesto no currículo do curso, está descrito que a “[...] universidade formará professores para o exercício da docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, com capacidade para produção do conhecimento”. A docente, ao tratar sobre a identidade do curso, questionou-se se: “[...] estamos conseguindo formar de fato professores que conseguem exercer a docência com a competência necessária? Atuam nas escolas com possibilidade também de serem construtores de conhecimento?”. Declarou ainda que a instituição tem três departamentos “[...] que supostamente vão dar os fundamentos para os estudantes; o outro dá os métodos e as técnicas de exercício da docência e o outro traz os conhecimentos ligados à gestão”. E enfatizou que, apesar de ser um só curso, esses eixos não dialogam. Por isso, novamente levanta questionamentos: “[...] como é que os três departamentos se olham para a proposta de currículo e como os três se organizam para pensar a docência, a gestão, a formação do pesquisador em educação [...]”.

Enfaticamente DRC2 concluiu afirmando que não conseguem construir projetos intradepartamentais ligados ao período de formação dos alunos ou interdepartamentais que possam melhor costurar organicamente os eixos formação e os princípios que estão escritos no PPPC – teoria, prática e formação crítica.

DNDE1 afirma que a identidade do curso de pedagogia está bastante centrada na docência, apesar de este ser pensado em tríplice aspecto: docência, pesquisa e extensão. Para a docente, o tripé formador do curso promove uma divisão que gera impasse na universidade brasileira em geral. Também afirma que, para o acadêmico vivenciar as três atividades articuladas, ele tem que se dispor a experimentar, realizar atividades de ensino com pesquisa e extensão. A docente afirma que essa identidade está, contudo, “*manchada, maculada.*”

Depreendemos, então, que os três docentes, apesar de afirmarem ser a docência a identidade do curso, informam que não há entrelaçamento no tríplice eixo constituinte do curso, que esses eixos dialogam de forma fragmentada e que isto refletirá no objetivo fim, a formação dos professores.

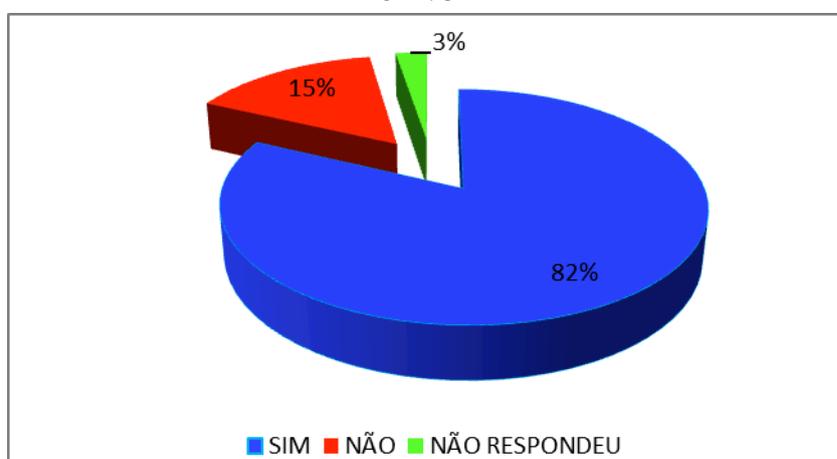
É fundamental pensar o currículo em atividade na universidade porque ele nos faz identificar a própria prática docente. Se universidade e professor estão atendendo ao que prevê o regimento do curso, saber qual a identidade deste é primordial para também

identificar o perfil dos profissionais que atuarão nas escolas das séries iniciais e ensino fundamental.

Para DRC6 E DNDE4, nenhuma docência pode se eximir do olhar da pesquisa, ou seja, a pesquisa e a docência são a base do Curso. Apenas um docente declarou que “[...] *não há clareza acerca da identidade do curso; ele está amalgamado, por isso, o curso tem outra identidade*”.

Então, foi imprescindível perguntar (P14)⁵⁴ se houve avanço no curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Federal do Amazonas, cuja base identitária é a docência.

Gráfico 14 - Concepção de docentes sobre avanços da Docência como base do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM



Fonte: Entrevista com os docentes da FACED-UFAM.

DCR1 declarou que houve avanços no Curso de Pedagogia, que este segue as prerrogativas das diretrizes curriculares nacionais e está voltado para a docência, mas crê que estas vão além da formação apenas e exclusivamente para a docência. Em concordância, DCCP1 enfatiza que a docência é o eixo da Pedagogia. No entanto, fez observações sobre as discussões na UFAM a respeito da identidade do curso ao longo de décadas e defende a docência como primeiro eixo estruturante. Ressaltou que, dentre os avanços ou mudanças no curso, estava o perfil dos acadêmicos, antes docentes sem a formação exigida, mas com vivência em sala de aula, e hoje acadêmicos que ingressam com idade entre 17 e 20 anos e necessitam compreender como se dá esta formação.

Apesar de DRC2 ter afirmado que houve avanços, mais elencou as deficiências do curso que propriamente os avanços. Citou a definição dos três departamentos constituintes do Curso, os conteúdos fundamentais que devem ser garantidos na aprendizagem dos alunos, a

⁵⁴ P14: Acredita que avançamos no que diz respeito ao fato de que a docência deve ser a base da identidade do Curso? Quais foram os ganhos? Houve perdas? Descreva-as.

ausência de laboratórios e de vivência mais bem articulada com a escola real. Declarou que tem vindo um conjunto de demandas externas para a FAGED e que a promoção efetiva de mudança toma tempo – *“tempo muito grande de professores, tempo do pensar, o tempo de fazer, o tempo de propor, o tempo de se envolver”*. Acrescentou que os docentes não estão tendo tempo para olhar para os projetos por eles definidos e que estão com dificuldade para acompanhá-los, melhorá-los e aperfeiçoá-los, pois é importante analisar as dificuldades que se apresentaram desde o programa de formação docente dos anos 1990 pra cá.

DNDE1 confirmou os avanços, mas declarou que as divergências impedem que os avanços sejam de maiores abrangências, o que se torna um gargalo no curso, porque, segundo ele, temos um projeto que não tem muita flexibilidade. Ele crê que essa flexibilidade é o princípio organizador do currículo e que deve ser trabalhada de forma coletiva. Para isso, o núcleo docente estruturante precisa realmente atuar no sentido de construir, junto com os professores, alunos e a sociedade externa, para onde vai o curso de Pedagogia. DNDE1 também fez observações pontuais sobre a falta de informações para os acadêmicos, afirmando que o conjunto da comunidade universitária não tem muita articulação e que *“[...] todos devem saber o que o outro está fazendo, não pode ter segredo numa instituição pública, e mesmo que fosse uma escola particular tem que tornar público o que faz [...] nós já pecamos porque pouco divulgamos”*. Citou a LDB/ artigo 47, ressaltando a obrigatoriedade de se anunciar o que vai ser feito em cada ano letivo, a cada período. Reafirmou a fala de Jamil Cury de que a primeira coisa a ser feita pelos alunos que chegam à universidade é conhecer o que ela tem pra oferecer, quais são os recursos, quais são os meios, quem oferece, onde procurar. Esta prática existe, mas está sendo feita com alguma deficiência. Sobre isso, citou que os sites de muitos cursos não estão funcionando ou estão com informação defasada.

DRC8 afirmou que a docência é um ganho com as três finalizações – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão. *“Não houve perdas, mas dificuldades foram geradas para se concluir o curso alongando para 5 anos”*.

DNDE6 considera que houve ganho, pois *“[...] hoje as escolas podem ter professores realmente profissionais da educação, formados em nível de graduação”*.

Em contrapartida, os respondentes DCCP2, NDE2 e DNDE7 são enfáticos em afirmar que não houve avanços. Consideram que a base da identidade do curso deve ser a pesquisa, a extensão e o assistencialismo comunitário. DNDE7 reafirmou que a posição conservadora e de manutenção do *status quo* é majoritária na FAGED e, conseqüentemente, na UFAM.

4.2 A organização do trabalho na FACED/UFAM entre “consensos” e “descensos”: Como a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas vem organizando o curso de Pedagogia a partir da reformulação curricular proposta no PPPC/2008?

Para responder sobre a organização do trabalho na FACED/UFAM, fomos ao resultado da pesquisa empírica realizada através de entrevistas e procuramos entender as falas dos docentes da FACED/UFAM que foram da Comissão da Reformulação do Curso de Pedagogia e do núcleo docente estruturante sobre a seguinte questão: “Como a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas vem organizando o curso de Pedagogia a partir da reformulação curricular proposta no PPPC/2008?”. Para a análise, agrupamos as falas e procuramos dar visibilidade a elas sem que perdessem a sua originalidade.

Assim, destacamos a primeira fala que corresponde ao momento em que o novo currículo foi implementado. Nela, há a preocupação do DCCP1 em relação ao Estágio Supervisionado no contra turno.

Logo que foi implantado o novo currículo, observou-se a impossibilidade de se realizar o Estágio no contra turno. Por isso, foi necessário passar o curso de 4 anos e meio para cinco.

Outra questão importante diz respeito aos eixos. Percebeu-se que o eixo da pesquisa não funcionava como previsto no projeto, pois não havia continuidade entre as disciplinas de Metodologia da Pesquisa, Projeto I, Projeto II e Seminário de Pesquisa. Isso fazia com que o TCC ficasse vinculado aos Estágios II e III, limitando-se aos relatórios. Agora, busca-se a integração do eixo de pesquisa culminando no TCC que deverá ser uma monografia com defesa com banca. Reestrutura-se os pré-requisitos dos estágios, deixando apenas as disciplinas de fundamentos e as específicas dos eixos. Os Estágios I, II e III ficam independentes entre si (DCCP1).

Nesse sentido, a fala do DCCP1 destaca a importância de um currículo que priorize a organização sistêmica dos componentes curriculares. Em relação a isso, temos a necessidade de compreender a natureza epistêmica de cada um desses componentes e entender que a sua finalidade é desenvolver os feixes conectivos que aproximam o educando das experiências sólidas de uma formação. De acordo com Sancristán (1998, p. 136), “o currículo é um campo privilegiado para apreciar essas contradições que destacamos a separação entre as intenções e a prática”. Segundo DCCP1, planejam e elaboram os projetos, mas na ocasião de executar, veem as contradições que se apresentam nas condições materiais do trabalho docente. A falta de articulação dos componentes curriculares ocorre na hora de materializar as ações concretas, como no caso, na busca de configurar um currículo estruturado por eixos.

Por outro lado, a narrativa expressa na fala de DCR2 propõe pensarmos sobre a necessidade de uma formação que domine os conhecimentos da teoria e da prática para aprofundar e ampliar o trabalho com os sujeitos infantis, adolescentes, jovens e adultos. De acordo com DCR2, esse campo se constitui como desafio para a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, pois existe muita dificuldade em se legitimar a cultura do trabalho coletivo na FACED dentro da perspectiva interdisciplinar. Diante deste desafio, DCR2 indica que:

[...] há necessidade de formar um professor com uma profundidade teórica para trabalhar na complexa formação dos sujeitos infantis, adolescentes, jovens, adultos. Então, acho que a gente acompanhou é, só que eu repito o que a gente não conseguiu ainda na Faculdade, é estabelecer, é, uma cultura de trabalho coletivo a partir dos desafios que a gente possa estabelecer. Olhando a realidade educacional amazonense, manauara, é dos desafios postos pelas nossas escolas, municipais, estaduais, da rede pública penso que também isso a gente deve ter presente que o compromisso de uma universidade pública, de uma Faculdade de Educação pública deve estar sempre olhando fundamentalmente a realidade do ensino público [...] o objetivo do nosso trabalho é de formação. Então veja, a nossa faculdade precisa avançar também na formação até da organização do trabalho docente. Nós precisaríamos ampliar a formação dos docentes, com professores vindos das áreas, mais, mais ainda das humanidades, das Ciências Exatas, das Ciências Biológicas, por que está claro que cada vez mais o processo de formação humana requer sim uma abordagem interdisciplinar.

O depoimento do DNDE1 nos leva a pensar em um currículo capaz de superar dimensões disciplinares, pois o que temos tem reduzido o currículo às práticas de ensino limitadas a uma “grade” fechada e pouco flexível. Para DNDE1, a FACED tem organizado o ensino sem realizar um trabalho interdisciplinar, o que significaria ir além das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. Desse modo, temos precária articulação do ensino com a extensão e a pesquisa.

A FACED tem organizado o curso de pedagogia por meio de projetos políticos e pedagógicos, após a vigência do novo projeto da educação brasileira que exige o cumprimento de Diretrizes Curriculares Nacionais. [...] Portanto, são projetos tecidos sem uma relação orgânica com o princípio da indissociabilidade entre essas atividades fins, o qual é imprescindível na organização dos cursos numa Universidade (DNDE1).

DNDE1 afirma que os projetos têm definido a organização do curso de Pedagogia na FACED/UFAM, mas nos alerta quanto às reformulações curriculares feitas no percurso do curso que acarretaram mudanças focadas na ênfase disciplinar e no currículo de pouca

flexibilidade.

Acrescentamos, ao analisar a fala de DNDE1, a importância de superarmos concepções de currículo que historicamente estiveram presentes em nossa formação e buscarmos nos contrapor à visão tecnicista, utilitarista e unilateral de educação, que impede o trabalho interdisciplinar e o cumprimento dos objetivos do ensino superior de se articular um currículo que conjugue a prática dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que “[...] o currículo, enquanto expressão de uma intencionalidade educacional realizável na prática, liga-se indissolivelmente à própria ação do docente, por meio da qual se realiza e se reconstrói, submetendo-se ao julgamento da prática” (CONTRERAS, 2002, p.118). Ou seja, o currículo se efetiva na prática e não adianta projetar as nossas intenções se as condições de efetivá-las estão impedidas pela rigidez curricular ou por questões de ausência de mediações entre as ideias e condições materiais para torná-las ação no momento de ensinar.

DNDE1 reforça que um currículo que atende a concepção de um ensino disciplinar, se configurado em grade, perde de vista o trabalho interdisciplinar e sofre de precária articulação do ensino com a extensão e a pesquisa. Com isso, não é possível a flexibilidade do currículo que admita as articulações com outras áreas do saber e não se favorece também o princípio da indissociabilidade entre o tripé da Universidade, visto que a pesquisa se reverte em ensino interdisciplinar.

Para DRC3, o curso de Pedagogia da FACED/UFAM tem um grande desafio, que diz respeito à superação de algumas fragilidades quanto ao planejamento realizado . O respondente também tem clareza de que pontos pensados e planejados se afastaram de modo perceptível do almejado e que a fragilidade do processo de se efetivarem dimensões pensadas do currículo se comprova até no processo de elaboração mais coletivo ou depois de se fazer circular essas ideias. Assim, a comunicação ente os professores se constitui um obstáculo para a organização do trabalho na FACED/UFAM. A fragilidade mais grave apontada nesta fala refere-se à questão da evasão dos acadêmicos do curso de Pedagogia. São fragilidades que estão interligadas entre si, pois um currículo alterado precisa de avaliações que possibilitem a busca de alternativas para resolver os problemas de trabalho isolado dos docentes e das evasões frequentes no curso. Assim, DRC3 declara:

Eu participei do processo de construção de elaboração desse PPPC. [...] A gente prevê, planeja e depois precisa rever alguns pontos que não saíram conforme o planejado. Outros se afastaram muito daquilo que se havia pensado, por qualquer motivo que seja pela fragilidade até no processo de elaboração mais coletivo ou depois de fazer circular essas ideias. Então, eu

fui trabalhar com turmas mais do final do curso, nas turmas de gestão e eu fiquei muito impressionada com a diminuição do número de alunos, gente chegando ao final do curso com turmas muito pequenas, muitos alunos desperiodizados quase toda a turma que eu chegava e perguntava vocês são de qual período [...] Então, eu observo que foram feitas algumas tentativas de avaliações e algumas tentativas de reunir os docentes que vão trabalhar com os eixos. Mas a gente teve e continua tendo muita dificuldade de planejar de maneira coletiva pra evitar isso daí [...].

Sobre esse aspecto, Kuenzer, Abreu e Gomes (2007, p. 79) enfatizam que

[...] as formas tradicionais de Planejamento Educacional - caracterizada principalmente pelo trabalho de técnicos isolados em seus gabinetes manipulando dados quantitativos e privilegiando a análise por setor, desarticulados da totalidade das relações sociais às quais pertencem - já evidenciaram sua incapacidade para dar conta da transformação da situação educacional.

O problema levantado pela autora revela que a questão da educação não pode ser entendida como um fato isolado e tratado em gabinete. As formas tradicionais de planejamento educacional levam a atitudes fragmentadas e desarticuladas no que diz respeito à totalidade das relações sociais. O planejamento na FACED/UFAM vem acontecendo de modo isolado e nos gabinetes dos departamentos entre pares afins. Segundo DRC3, há fragilidade no que se refere ao processo de elaboração mais coletiva e muitos objetivos se afastam daquilo que se havia pensado.

A fala em destaque de DRC4/DNDE3 nos permite inferir que há uma relação de reciprocidade, pois demonstra a mesma preocupação que incide na fala de DRC3 em relação à necessidade de se planejar: “*Nós não temos reuniões pedagógicas*”. Entende-se a preocupação de DRC4/DNDE3 para se estabelecerem reuniões coletivas para se discutir a organização do curso. Embora haja tímidas iniciativas, elas ainda não representam o trabalho coletivo e nem discussão pedagógica por departamentos por eixo, por área. A ausência desses encontros configura que a FACED/UFAM deve estabelecer estudos coletivos com mais frequência nos departamentos e interdepartamentais, evitando o trabalho docente isolado, pois os eixos exigem um planejamento para essa conexão coletiva.

Apontamos a concepção de como a Faculdade de Educação vem organizando o curso de Pedagogia a partir da reformulação curricular proposta no PPPC/2008. Os registros de DRC4/DNDE3 revelam situações frágeis da formação do pedagogo e do trabalho docente. Considerando importantes declarações, transcrevemos a fala na íntegra:

[...] faço parte do NDE, nós temos feito algumas reuniões no sentido agora de colocar e fazer algumas discussões [...] discutir a própria questão da avaliação do ENADE, a avaliação do curso depois a base curricular nacional comum, mas são iniciativas ainda bastante... assim... Incipientes. Eu acho que como Faculdade de Educação e como curso de pedagogia nós aqui fazemos o 'faça o que eu falo, mas não faça o que eu faço', porque nós não temos uma organização do curso de pedagogia, uma discussão do curso de pedagogia, uma discussão pedagógica por departamentos por- por eixo por área, isso não existe, a minha vivência aqui há dez anos me mostra que essa organização é ausente na Faculdade de Educação. Eu acho que esse é um enfrentamento que a gente tem que fazer o quanto antes e eu venho repetindo isso a muitos anos de maneira chata e insistente, mas... as iniciativas que existem são sempre iniciativas de origem pessoal e não de origem institucional. É... Mas nem isso nós temos tido. (pausa) Nem isso. Nós não temos reuniões pedagógicas. Eu participei, acho que de duas aqui em 10 anos- (pausa). Há mais de Mais de quatro anos nós não temos uma reunião pedagógica, há dois anos minimamente que nós não temos reunião nenhuma, aliás, nenhuma reunião que congregue toda a Faculdade de Educação.

A reunião pedagógica é parte do planejamento que sinaliza rever aspectos da organização do trabalho docente e as relações no interior das instituições. Elas estruturam as ações que determinam o trabalho docente e se agravam quando da inexistência de uma direção que objetive a transformação dos problemas gerados pela falta de discussão pedagógica do curso e dos departamentos. Segundo Kuenzer, Calazans e Garcia (2011, p.91) “se o planejamento voltado para a transformação da realidade exige direção, definida pelo conjunto da sociedade, conseqüentemente exige também integração, articulação e continuidade”. Apontada no registro acima, a incipiência de reuniões de estudos no Núcleo Docente Estruturante (NDE) incide diretamente na ausência de direção.

Segundo as declarações de DRC7/DNDE5, a FACED não tem acompanhado a reformulação do currículo, e a gestão caracteriza-se por um colegiado burocrático que executa sua função atendendo a estrutura burocrática administrativa. Ele declarou que a experiência no Núcleo Docente Estruturante (NDE) é muito recente, pois ele ingressou em 2013 como membro integrante. Em sua fala, destacamos novamente a necessidade de se estabelecer um plano de acompanhamento e revisão do currículo, de se considerarem as declarações de não existência de reuniões avaliativas para se averiguarem as condições de trabalho na FACED, com ênfase ao questionamento de suas próprias práticas. Desse modo, a sua fala busca analisar como a Faculdade de Educação vem organizando o curso de Pedagogia a partir da reformulação curricular do ano de 2008.

Abaixo está o registro de fragmentos da entrevista concedida por DRC7/DNDE5:

A Faculdade de Educação desde que reformulou o currículo não tem plano de acompanhamento. Nós temos um colegiado com uma estrutura burocrática administrativa, nós temos um NDE que é uma iniciativa, é uma organização recente. O primeiro NDE que começou aqui foi conosco, praticamente. Teve uma reunião, e foi de 2013 pra cá, e eu desconheço na Faculdade de Educação um plano de acompanhamento do currículo, plano de acompanhamento e revisão. [...] Eu nunca fui chamado para reuniões avaliativas do processo curricular do curso de pedagogia, nunca. A gente conhece, claro, os movimentos que a coordenação faz muito arduamente aqui têm que dizer isso, do ponto de vista administrativo de juntar, de acompanhar os estudantes individualmente, agora no coletivo, a gente não tem essa massa crítica. Eu acho a gente acaba incorporando, práticas que nós questionamos mesmo, nós fizemos o projeto curricular do curso de pedagogia e desse modo como as escolas, a grande maioria das escolas faz o projeto político pedagógico, faz e engaveta e manda seguir um termo e cada um vai fazendo como pode, como entende ou como quer...isso é falta de organização, isso é falta de agenciamentos da gestão pra organizar, pra chamar, pra conversar, pra verificar as lacunas, as faltas, os avanços, pra onde eu tenho que ir, ou seja, estar avaliando continuamente esse processo pra é, rever, reencaminhar os procedimentos, eu acho que é falta de organização, principalmente nossa.

A fala de DRC7/DNDE5 corresponde a um alerta no sentido de que é preciso estabelecer “[...] reuniões avaliativas do processo curricular do curso de Pedagogia” ao mesmo tempo em que faz uma queixa sobre a inexistência dessas reuniões para se averiguar o alcance dos objetivos pensados no Projeto Político Pedagógico como meio para obter as condições de se organizar o percurso do curso e rever as lacunas. Isto implica rever o importante papel do currículo que foi elaborado para desempenhar uma vontade coletiva, já que o PPPC-LP/FACED/UFAM foi uma ação de toda a comunidade facediana.

No que se refere aos processos avaliativos de um currículo, temos que considerar a necessidade de reencaminhar procedimentos e se proporem no coletivo as linhas de ação para fazer valer o que coletivamente foi estabelecido. Ademais, o tempo de pensar e organizar processos de planejamento e avaliação do currículo é o mesmo tempo de executá-los em sala e tal atitude implica a postura de operacionalizar o currículo planejado e, portanto, de fazer o currículo em ação.

No campo da efetivação dos objetivos do currículo planejado, exige-se enfaticamente que o trabalho docente seja compreendido dentro da perspectiva avaliativa dos processos de formação pedagógica para corresponder com a natureza da [...] “articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processos de construção coletiva” (DOURADO, 2007, p.924). Tal exigência é feita porque o Projeto Político Pedagógico não pode ser considerado um documento de arquivo, mas uma política implementada a partir da articulação entre os propósitos pensados pela instituição sobre as políticas de formação.

No registro de DNDE7, podemos mensurar a ausência de um plano organizacional quando perguntamos como a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas vem organizando o curso de Pedagogia a partir da reformulação curricular proposta no PPC/2008. A resposta é enfática: “*Não tem plano organizacional e toca o cotidiano puro e simples da burocracia (DNDE7).*” Sua fala combina com a fala do DRC7/DNDE5, pois ambos enxergam também a falta de um plano que organize as ações efetivadas pela FACED. Contudo, DNDE7 destaca que não existe este plano organizacional e acrescenta que a burocracia vem organizando o cotidiano da referida instituição. Desse modo, podemos articular essas assertivas ao pensamento de Veiga (2001) quando indica que as concepções de projeto de escola podem se caracterizar como estratégico-empresarial e como educação emancipatória. Nesse caso, para compreendermos o que indica DNDE7 ao dizer que a burocracia é o cotidiano desta instituição, podemos inferir que a FACED, por não ter um plano organizacional, vem se organizando dentro da estratégia da burocracia, ou seja, numa concepção estratégico-empresarial que busca padronizar os processos formativos.

Na fala da DRC9, pode-se avaliar um conjunto de problemáticas em torno da questão da organização do trabalho na FACED que repercute na lentidão para se organizar o curso em função do fator investimento na formação em nível de mestrado e doutorado. Segundo DRC9, os investimentos são altos, mas o que se avançou hoje em termos de ter um corpo docente qualificado representou um lento investimento. Ainda em relação a esta questão, DRC9 destaca a melhora da infraestrutura no tocante às reformas de laboratórios, a construção da brinquedoteca, o laboratório de ciências e um bom acervo atualizado na biblioteca. Por isso, para DRC9, a Faculdade de Educação tem realizado o seu trabalho da seguinte maneira:

A passos lentos e por quê? As dificuldades de investimento são muito grandes. É preciso investimento na formação em nível de mestrado e doutorado na Faculdade de Educação. Nós já temos um corpo que pode subsidiar muito bem as áreas do curso, mas isso foi com um lento investimento, foi com sacrifício na Faculdade de Educação de uma sobrecarga de ensino para o professor em atuação para que os professores fossem ampliar o nível de estudo no mestrado, doutorado ou até no pós-doutorado. Além da formação do professor, a infraestrutura necessita de investimento [...] Mas, falta infraestrutura financeira para que se consiga uma boa brinquedoteca, melhorar o acervo na biblioteca na universidade que contemple a nossa área, um acervo atualizado, de revistas que mais circulam na área. Nesse aspecto de obras, tanto aluno quanto professor precisa investir do seu salário para comprar livros.

Compreendendo as dimensões das políticas de investimento na formação de professores, é necessário trazer as discussões sobre políticas e gestão da educação, como propõem Gentili e Suarez (2004, p.23) quando, de forma bem consistente, dizem que

[...] os conflitos protagonizados por organizações docentes, nesse contexto, colocaram sob tensão as pretensões de mudança das administrações políticas da educação, mostrando, não poucas vezes, a incapacidade dos governos para garantir as condições básicas de uma escolaridade de qualidade ao conjunto da população. Ou seja, o aumento da conflitividade docente, na América Latina, parece estar mostrando a distância existente entre os ambiciosos programas de reforma educacional implementados durante a década de 1990 e a fragilidade ou precariedade das condições políticas, econômico-financeiras e normativas sobre as quais se baseia a própria reprodução dos processos de escolarização, pelo menos da forma como vinha perfilando-se durante o último século.

Portanto, as ações descontínuas que medeiam a dinâmica de construção do projeto político pedagógico indicam os passos lentos ou acelerados dos processos organizativos mediatizados pelas condições materiais pertencentes às instâncias organizativas que implementam a gestão dos recursos didáticos e da gestão da sala de aula, o que qualifica os processos de ensino-aprendizagem. Como afirma DRC9, *“nós já temos um corpo que pode subsidiar muito bem as áreas do curso, mas isso foi com um lento investimento, foi com sacrifício na Faculdade de Educação de uma sobrecarga de ensino para o professor.”*. Esse é um cenário contraditório, visto que temos um nível alto de docentes com titulação e que a ausência de infraestrutura afeta o trabalho docente, a ponto de precarizar as condições de ensino, conforme enumerou DRC9: *“[...] a infraestrutura necessita de investimento em laboratórios. Isso ainda não se concretizou e é de fundamental importância; a brinquedoteca, o laboratório de ciências e outros; profissionais para esses espaços nós temos.”* Neste excerto, há o registro de um enfrentamento de situações problemáticas nas práticas de ensino, de ordem negativa, que afeta a qualidade do ensino e, conseqüentemente, compromete a formação e profissão do pedagogo.

DRC9 indica em sua fala que falta infraestrutura financeira e vai enumerando uma a uma. Mesmo reconhecendo que a FACED possui um excelente quadro docente, ele enfatiza: *“Mas falta infraestrutura financeira para que se consiga uma boa brinquedoteca, melhorar o acervo na biblioteca na universidade que contemple a nossa área, com um acervo atualizado, de revistas que mais circulam na área”*. Desse desabafo, podemos perceber o contraste entre a qualificação profissional dos docentes da FACED/UFAM e da inexistência desta infraestrutura fundamental para articular ensino, pesquisa e extensão. Isso desqualifica o

docente qualificado e precariza as condições materiais do trabalho docente. Quando se depara com mais elementos de precarização que dizem respeito às condições salariais docentes, destaca: “*Nesse aspecto de obras, tanto aluno quanto professor precisa investir do seu salário para comprar livros*”. Então, podemos concordar que a precarização está posta na formação e profissão do pedagogo e, via de regra, no trabalho docente. Isso afeta a formação sólida do pedagogo, que, em vez de ler obras completas, por falta de recursos financeiros e das condições precárias da biblioteca e dos laboratórios para a pesquisa, limita-se a reproduzir minúsculos textos e ler precariamente, de modo fragmentado, a teoria, o que resulta na falta de articulação entre teoria e prática.

Entendemos que a falta desta infraestrutura leva o professor à desqualificação do seu próprio trabalho, como também obstaculiza o fortalecimento do curso de Pedagogia. O ensino sem a pesquisa não é ensino, é mera transmissão de informações. A desqualificação passa ser naturalizada pelo sentimento de perda de controle dos processos de seu próprio trabalho. Para Contreras (2002), existem mecanismos de “proletarização do professor” que o levam a conjugar esforços para atender a lógica do processo produtivo que vem intensificando o trabalho docente. Essa lógica de racionalização passa a fazer parte de uma intensa jornada de trabalho que é regulada pela “[...] racionalização e controle da gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico e tecnológico dos *experts*. “[...] *A desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção[...]perda de controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle a às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência* (p.34-35).” Diante dessa questão, vimos que a falta de infraestrutura leva às situações de precarização e de proletarização do trabalho docente, uma vez que as condições de trabalho são expropriadas das condições materiais de realização, o que se relaciona diretamente com a alienação do trabalho docente.

DRC6 e DNDE4 falam sobre a importância da organização didática do curso de Pedagogia e enfatizam que as diretrizes curriculares nacionais orientaram a elaboração do PPC, mas que o curso não consegue abarcar as proporções formativas das DCNs. Eles dão destaque à falta de abrangência no currículo da formação indígena, da educação de jovens e adultos – [...] “*ele não estrutura também a formação indígena, ele não estrutura também a Educação de Jovens e Adultos - EJA, não é? Ele não estrutura isso, ele pontua rapidamente e nós sabemos que a EJA é uma necessidade*”. O fato de reconhecerem o que necessita ser pensado no currículo do curso de pedagogia indica condição para se rever a estrutura do curso e se revitalizar o currículo no sentido de garantir o que foi aprovado desde os anos de 1930

(HADDAD, XIMENES, 2014) e que obteve a culminância nas campanhas de alfabetização nos anos de 1940 e 1950. Ou seja, isto é um direito estabelecido historicamente.

4.3 As concepções de formação, trabalho, educação e profissão dos docentes e dos egressos da FACED/UFAM

Após analisarmos as categorias emergentes das falas dos egressos sobre a incorporação da formação no seu trabalho docente, é importante relacionar suas concepções com as categorias que corporificam esta pesquisa. Para tanto, parte-se da pergunta: que concepções têm os egressos da FACED-UFAM sobre formação, profissão, trabalho e educação? Registramos o que pensam os egressos sobre a temática.

Da análise depreendida, verificamos que a concepção ideológica dos egressos sobre *formação* se delinea a partir dos vocábulos que se relacionam diretamente ao campo de trabalho e exprimem a lógica societal, em que a formação pressupõe a produção e esta se liga ao conceito de polivalência⁵⁵, claramente imbricado no Perfil do Licenciado em Pedagogia no PPPC. Para os egressos, os sinônimos de formação correspondem a: ferramenta, aprimoramento do conhecimento, treinamento, atualização de conhecimento e saberes e embasamento teórico-prático.

Da *Profissão* emergiram as conexões: carreira profissional, atribuição de função, área de estudo, exercício, desenvolvimento humano e aplicação de conhecimentos.

Do *Trabalho*: exercício da função, serviço em prol do individual e coletivo, remuneração, alcance dos objetivos, sobrevivência e realização de atividade.

Da *Educação*: formação de saberes, formação humana, processo de aprendizagem, sistematização e aprimoramento dos conhecimentos, evolução do sujeito e conhecimentos adquiridos.

⁵⁵ O conceito de polivalência pode ser claramente identificado na assertiva da página 17, a saber: 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 colabora para o profissional desempenhar as tarefas do Administrador Escolar em sentido amplo, sendo aquele 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.

Pinto (1994) em sua obra *Pessoas inteligentes trabalhando como máquina ou máquinas inteligentes substituindo o trabalho humano*, destaca o conceito de polivalência como cunho do campo operacional que busca atender as exigências de formação de um novo trabalhador. Sobre isso, o autor chama a atenção para os conteúdos formativos centrados na formação geral, que pressupõe atitudes que demandam a atenção, a fidelidade, a responsabilidade e o controle, pois, para o sistema, não é necessário que detenham os fundamentos da produção.

Vamos, portanto, identificando nas concepções dos egressos os liames da precarização e o depauperamento da profissão versus trabalho, quando esses egressos os definem como exercício da função para uma remuneração, o que se agrava quando se relaciona com a sobrevivência.

Apresentamos as concepções dos docentes da FACED/UFAM sobre formação, profissão, trabalho e educação com o objetivo de analisar as duas concepções, estabelecer o cruzamento de dados e entender se esta visão é originária do documento que os norteia.

DRC1 declara que o PPC foi construído na perspectiva da transversalidade dessas categorias. O fazer pedagógico está intimamente relacionado com o aprender permanentemente. Então, DRC1 afirma que o trabalho dentro do projeto político pedagógico deve estar entrelaçado com a formação teórica e foi projetado nas disciplinas Projeto 1 e Projeto de pesquisa 2. Observa-se que, embora o Estágio esteja no final do curso, há necessidade de se realizar, na FACED/UFAM, atividade permanente com o aluno sobre trabalho e sua relação com o mundo do trabalho, sobretudo, o trabalho para a educação.

Para DRC2, houve um avanço no projeto de formação para os professores que atuarão na educação de crianças e adolescentes. Ele reitera que esse projeto elegeu a docência como elemento fundante do processo de formação. Assevera que houve, no entanto, pouco avanço nas propostas práticas operacionais entre teoria e prática, pela necessidade de os alunos terem o contato com a escola que vão atuar.

Na fala de DCCP2/DNDE2, está expresso que educação, trabalho, formação e profissão estão intimamente vinculadas aos artigos 204 e 215 da Constituição e aos princípios estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases. Ele enfatiza que o Projeto Político Pedagógico não representa o que seria fundamental para o Curso e assevera terem a liberdade formativa para definirem que tipo de formação se adapta à nossa região, independente das diretrizes. O professor é moldado para o desempenho institucional almejado pelo neoliberalismo. Os alunos não têm a compreensão do tipo de trabalho que eles vão desempenhar porque, apesar de serem formados dentro desse perfil, há uma desvinculação da teoria/prática, ou seja, há uma contradição dos problemas sociais e, por isso, a formação é fragmentada. A educação deve ser para ensinar a viver. Ao concluir, DCCP2/DNDE2 declara que a Faculdade de Educação precisa dialogar com outros cursos para evitar a formação unidimensional.

DRC5 declara que essas categorias e as suas relações não estão claras no PPC do Curso de Pedagogia e precisam ser repensadas. Afirma que o PPC não foi elaborado numa concepção emancipatória, mas sim visando ao mercado de trabalho. Categoricamente,

DNDE7 concorda com a assertiva de DRC5 e afirma que as categorias educação, trabalho, formação e profissão não se articulam no PPPC.

Ancorados no PPPC, os docentes revelam as concepções de trabalho, formação, profissão e educação em diferentes matizes quando demarcam as categorias que estão interligadas teoricamente, mas indicam que, na prática, as fragilidades são evidentes e necessitam ser superadas, principalmente por demonstrarem falta de articulação e ausência de políticas claras de sociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

É preciso destacar que a falta de clareza das categorias apontadas pelos docentes converge para a ausência de concepção de um currículo emancipatório, com predominância de concepção mercadológica, visível nos fundamentos do PPPC.

4.4 A categoria de formação, profissão, trabalho e educação constante no PPPC-LP/FACED/UFAM

Para melhor compreensão do objeto de estudo, trouxemos as contribuições da ATD (Análise Textual Discursiva) para auxiliarem na análise da pergunta elaborada sobre que concepções de formação, profissão, trabalho e educação estão contidas no PPPC do Curso de Pedagogia reestruturado no ano de 2008?

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico da FACED/UFAM, destacamos o fragmento em que, para o Curso de Pedagogia, essas orientações exigem mudanças qualitativas e quantitativas nas estruturas curriculares e nas condições objetivas de formação do pedagogo; sobretudo para atender ao 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 habilitações técnicas (PPPC, 2008, p.9).

O PPPC apresenta uma concepção tecnicista de formação para o exercício de atividades específicas e um novo perfil do pedagogo, estabelece que a formação docente envolve novas áreas de conhecimentos, considerando eixos estruturantes, domínio de teorias e de metodologias que garantam formação na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na gestão de sistemas.

Consideremos agora as categorias emergentes que se revelam e têm como premissa identificar as concepções contidas no referido documento em análise sobre formação, trabalho, profissão e educação. Por este processo, vislumbramos as intenções com que o PPPC procura trabalhá-las na formação e profissão do pedagogo, considerando a educação e o trabalho como aspectos vitais, que tornem o homem sujeito de transformação.

No PPPC, a docência se apresenta dentro da concepção ainda tecnicista com viés tecnológico, pois visa formar o pedagogo em várias áreas de atuação, com base sólida, científica e técnica. Veiga (2010) assevera que as novas condições de trabalho exigem um professor que, além de ter o domínio sobre o componente curricular e de sua aplicabilidade, deve estar em consonância com a complexidade do irreversível cenário tecnológico, que tem exigido padrões de formação que hoje se distanciam pela ausência de infraestrutura dos laboratórios, já sinalizada pelo corpus desta pesquisa.

Nesse sentido, o trabalho docente é polivalente quando aponta que o professor de Pedagogia poderá trabalhar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e terá uma terceira formação, a da gestão da educação. As múltiplas funções atribuídas ao pedagogo/professor são fatores de precarização da formação e profissão. A educação dentro do PPPC corresponde à concepção de formação e relações educativas que compreende os ambientes escolares e não escolares.

Partindo da análise da educação como uma concepção formativa, que agrega constructos das relações educativas, podemos inferir que a educação é uma condição essencial e intrínseca ao homem e articula-se às suas necessidades de estar e ser no mundo. Nesse sentido, podemos asseverar que, sendo a educação o que compõe a essência vital e transformadora do homem, ela relaciona-se ao trabalho, à formação e à profissão. Ao trabalharmos a concepção de educação em ambientes escolares e não escolares, estamos considerando também que o concreto das relações históricas na realidade implica a ação do homem nas instâncias em que ele atua como ser histórico situado.

A propósito, a educação possibilita ao homem capacitar-se à emancipação como condição inerente da objetivação de suas relações sociais, políticas e históricas. Por isso, a sistematização do saber está diretamente ligada às funções da escola como instituição articuladora das mediações do saber.

As categorias trabalho, formação, profissão e educação estão apresentadas no PPPC como estanques e desarticuladas da realidade do campo de atuação do pedagogo, configurando a fragmentação, impedindo a apropriação e o domínio sólido da totalidade da profissão no formato do que é considerado campo de atuação profissional, descrito no documento em análise. Tal assertiva se justifica no fato de que consideramos que a formação não abarca as dimensões projetadas.

4.5 O Trabalho do Pedagogo na Escola Pública e a Profissão em sua processualidade: a escola pública e a organização do trabalho do Pedagogo em sala de aula

Neste tópico, apresentamos a análise realizada em um período de seis meses nas seguintes escolas da rede municipal, a saber: 02 (dois) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 03 (três) Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF/SEMED/Manaus), onde realizamos a observação das aulas dos Egressos FACED/UFAM, lotados nestes estabelecimentos de ensino, assim codificados: EG1, EG2, EG3, EG4, EG5 e EG6. O objetivo de assistirmos às aulas nestas escolas públicas foi, entre outras causas consideradas fundamentais, o de dar qualidade à formação e profissão do pedagogo e ao estudo do curso de Pedagogia FACED/UFAM, como também o de responder uma das questões de nossa pesquisa: “O atual PPPC que forma o pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas está possibilitando articular formação com profissão, considerando as exigências do mundo do trabalho, a fragmentação da formação e do fazer pedagógico?”.

Nosso primeiro contato com as escolas foi realizado com a direção e teve como finalidade fazer esclarecimentos acerca da pesquisa e mostrar nossos objetivos ao assistirmos às aulas dos egressos da FACED/UFAM. Então, revelamos que necessitaríamos ter acesso a documentos escolares e à autorização para analisar os seguintes documentos: Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), Planos de Aula, Diário de Classe, Proposta Pedagógica SEMED-Manaus e Livro Didático. No período de observação das aulas dos egressos, tivemos oportunidade de participar do planejamento das aulas e da Reunião de Pais e Mestres de uma das escolas observadas, o que nos possibilitou ter mais clareza do trabalho da escola com os professores e com os pais e mestres. Pudemos observar que, nessa escola, a participação dos pais nas reuniões de pais e mestres é bastante expressiva.

Desse modo, antes de observarmos as aulas, consultamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas participantes da pesquisa de campo. Nesses documentos, pudemos observar o planejamento escolar e constatar como está organizado o trabalho do pedagogo/professor nas EMEFs. Nesse sentido, pudemos notar que este documento insere as atividades anuais da escola.

O foco em questão é a estrutura do PPP. Quais prioridades são elencadas na elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico? Durante o período de observação, pudemos verificar que, embora a SEMED/Manaus oriente a elaboração deste documento seguindo uma concepção de projeto que define a identidade dos CMEIs e EMEFs,

nas reuniões de planejamento, a pauta de ordem em sua maioria centrava-se nas questões administrativas e organizacionais, tais como a limpeza e zelo da escola, cuidados com a organização da sala de aula, condução dos alunos em fila nos espaços da escola, atendimento do calendário festivo da escola, não liberação do aluno quando da falta de energia e aguardo de ordenamento da DDZ. Um tempo mínimo da reunião de planejamento foi destinado à cobrança do plano de curso anual e do preenchimento dos diários de classe.

Este formato de planejamento tem sido recorrente nas escolas desde que vivenciamos um processo de precarização do trabalho do professor. Quando o foco da escola está centrado, principalmente, na limpeza do espaço escolar e no controle disciplinar, distancia-se da prática pedagógica que privilegia o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Cuidar especificamente das situações administrativas e burocráticas, como o controle do horário de saída das crianças e a campinha que atrasa a entrada, denota rotinas alheias ao objetivo de uma reunião de planejamento que prevê a didática que se vai executar. Sendo assim, esse processo condiz com a separação da concepção do PPP da SEMED/Manaus, que prevê a articulação do ensino com vistas ao desempenho do aluno. O planejamento é para pensar ações concretas que oportunizem o desempenho deste.

Face às questões expostas, percebemos o deslocamento da perda do objeto do trabalho docente, que é o ensino, para a servidão. A efetivação e objetivação do trabalho docente estruturam-se na aprendizagem, no entanto, observamos que a formação e a profissão nestes moldes geram “hábitos a um ensino desnecessário”. Nesse sentido, não concordamos com o formato de planejamento que está alheio ao processo didático. A esse respeito, Enguita assevera: “[...] o ensino ou instrução ficava em um obscuro segundo plano, atrás da obsessão pela ordem, pela pontualidade, pela compostura etc.” (ENGUIA, 1989, p. 118).

Vale ressaltar que a carta magna da SEMED/Manaus, expressa pelo PPP, idealiza “[...] promover a articulação das várias formas de planejamento do trabalho, da unidade de ensino de modo especial, com vistas à melhoria do desempenho dos estudantes” (p. 23). Isto se agrava quando da ausência deste documento guia no planejamento dos professores, do que podemos inferir que o planejamento não ocorre com o fim citado.

Então, debruçamo-nos no trabalho de observação em sala de aula com o roteiro devidamente organizado, cujo objetivo era capturar, com profundidade, o conjunto de atores envolvidos na sala de aula, uma vez que, conforme afirma Vianna (2007, p.35-36), “[...] o método da observação possibilita a realização de estudos com maior profundidade do conjunto dos indivíduos [...]”. Assim, iniciamos as observações na sala do Egresso1, que trabalhava com crianças de seis e sete anos.

A observação da prática dos egressos foi realizada em 02 (dois) CMEIs e 03 (três) EMEFs. Optamos por dispor as informações em um quadro para melhor compreensão da observação dos egressos da FACED/UFAM, assim composto:

Quadro 12 - Egresso/Escola/Série/Modalidade

EGRESSO	UNIDADE DE ENSINO	SÉRIE
EG1	CMEI 1	2º PERÍODO/PRÉ-ESCOLA
EG2	EMEF 1	4º ANO
EG3	EMEF 2	PROJETO ACELERA BRASIL
EG4	EMEF 3	3º ANO
EG5	EMEF 3	5º ANO
EG6	CMEI 2	1º PERÍODO/PRÉ-ESCOLA

Fonte: Dados da pesquisa.

O CMEI1 é composto por 6 salas de aula e a EG1 atua em uma turma do 2º período da pré-escola com 21 crianças de 5 anos. No segundo CMEI, composto por 10 salas de aula, a EG6 atua em uma turma do 1º período da pré-escola com 20 alunos. Na EMEF1, a EG2 ministra aula para alunos do 4º ano. Na EMEF2, o EG3 ministra aula para alunos com distorção idade-série no programa Acelera Brasil; e na EMEF3, a egressa EG4 ministra aula para alunos 3º ano do ensino fundamental, no turno vespertino; e o EG5 atua na turma do 5º ano do ensino fundamental, no turno matutino.

O trabalho dos egressos em sala de aula é orientado pela Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil, revisada e ampliada no ano de 2016 pela Secretaria de Educação do Município de Manaus⁵⁶.

Em termos procedimentais, a SEMED/Manaus sugere o uso do Caderno de Registro Diário do (a) professor(a), o Diário da Educação Infantil, que está fundamentado no registro individual e coletivo da turma, e da escrita dos Relatórios de Desenvolvimento da Criança, com periodicidade trimestral (2016, p.78).

A EG1, que ministra aula no CMEI1 para alunos do 2º período da pré-escola, enquadra-se no perfil docente indicado como referência para atuação em sala de aula. A assertiva se sustenta pelo domínio e zelo com que planeja suas aulas e, no tocante à observação, apresentou os registros pedagógicos solicitados pela SEMED/Manaus, como cadernos de registro diário do professor, os planos de ensino, a avaliação do processo de

⁵⁶ Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/vers%C3%A3o-final-2016-Proposta-Pedag%C3%B3gico-Curricular-Revisada.pdf>

desenvolvimento infantil – fase pré-escola – e os demais instrumentos de registro obrigatório da rede municipal de ensino. Há que se fazer um destaque para o ambiente alfabetizador criado pela egressa em sala de aula, propício e estimulante para a aprendizagem⁵⁷. EG1 ministra inclusive aula de educação física, na qual trabalha a atenção, concentração e a disciplina das crianças e, a todo tempo, envolve os alunos com atividades diárias e explora a música e brincadeiras que estimulam a expressão gestual e verbal.

Através de seus relatos, a egressa demonstra que fez uma escolha consciente da profissão. O domínio didático é materializado por meio das habilidades em mediar o saber da ciência aplicada durante o exercício da profissão. Ao ser inquirida quanto à importância atribuída à formação humana, política e técnica para o desenvolvimento da profissão (pergunta 4), EG1 reforçou “*a importância de se ter uma formação voltada à realidade da nossa região e das escolas públicas, pois quando nos deparamos com tal realidade, em certas situações, a teoria não condiz com a prática da profissão...*”

Depreendemos que EG1 demonstra conhecimentos aplicáveis da demanda curricular vivenciada no tempo de formação, porém delineia perspectivas de uma formação que dê conta da profissão. No entanto, a egressa não deixou de frisar que custeia, na maioria das vezes, materiais didáticos de que necessita para o desenvolvimento de suas atividades em sala.

Na EMEF1, a EG2 é docente de alunos do 4º ano do ensino fundamental, com faixa etária de 10 anos. Ela nos informou que a escolha da profissão deu-se por influência familiar. Durante a observação de sua atuação docente, foi perceptível a demonstração de paciência e amabilidade com os alunos, caso eles solicitassem sua intervenção. Demonstrava bom relacionamento com os alunos e pais. Na turma, havia um aluno com necessidades especiais, que copiava do quadro, mas não lia. A egressa fazia uso diário do livro didático e boa parte das aulas os instruída da mesa. Apresentava os conteúdos com superficialidade. No decorrer da entrevista, quando questionada sobre quais as dificuldades encontradas para trabalhar as disciplinas do 4º ano do ensino fundamental (pergunta 7), assim se expressou: “*A maior dificuldade que encontro na prática é o material para aprofundamento das disciplinas, tendo em vista a precariedade de recursos que a rede dispõe*”.

É oportuno recordarmos as palavras de Kuenzer e Caldas (2009) no que se referem às condições de trabalho e ao conjunto de recursos que permitem realizar o trabalho educativo, a saber: infraestrutura, disponibilidade de materiais didáticos, bem como o apoio necessário para que o professor tenha suporte para desenvolver suas aulas.

⁵⁷ Registro fotográfico do ambiente alfabetizador está no anexo desta tese.

Nas atividades de observação realizadas na EMEF3, pôde-se constatar o trabalho desenvolvido pelo EG3, que atua com 14 alunos com distorção idade-série (Programa de correção de fluxo) através do Projeto Acelera Brasil⁵⁸, do Instituto Ayrton Senna, com idade média de 15 anos. Em sua maioria, os alunos não dominavam a leitura, o que foi constatado em uma atividade proposta pelo Programa para a elaboração de uma manchete/notícia após uma breve explicação. Houve a manifestação oral dos alunos de que não sabiam ler, e apenas dois leram suas manchetes elaboradas. A prática do docente é pautada pelo Programa Acelera, que previamente elabora os planos semanais/quinzenais/anual, e o professor é executor das proposições. Este programa tem um tutor, que quinzenalmente supervisiona se o egresso cumpre o calendário de atividades planejadas e as registra. A título de exemplo, EG3 fixou na parede da sala um cartaz para registro de frequência justificada ou não. Os alunos com presença e atividade para casa feita colocam um cartão verde no quadro; caso o aluno esteja presente e não fez a atividade para casa, coloca ao lado do nome um cartão azul. Caso o aluno se ausente da escola e justifique, o docente insere um cartão branco; caso não justifique, o cartão vermelho é fixado.

O cartaz distribuído nas escolas que aderem ao Programa Acelera Brasil faz o mapeamento da frequência do aluno, e o material didático elaborado contém a proposição de atividades destinadas aos alunos de 3º ao 5º ano. Cabe ressaltar que o egresso EG3 estimulava a participação dos alunos. No entanto, observamos que as atividades em sala de aula correspondiam a um comportamento mecânico de professor e alunos ao cumprirem um volume de atividades em tempo pré-determinado e sem a reflexão pertinente à construção do conhecimento.

É importante ressaltar que o programa de correção de fluxo com o uso do mapa de frequência e o registro discriminatório de quem fez ou não a tarefa alija o aluno do processo de ensino-aprendizagem, priorizando o acerto em detrimento do erro, distanciando do aluno a possibilidade da refacção e efetivo aprendizado. Enguita (1989) nos adverte sobre a questão de as práticas escolares fundamentarem-se nas dimensões ideológicas com a pretensão de

⁵⁸ O Programa Acelera Brasil tem como objetivo demonstrar as condições necessárias e suficientes para que municípios e redes estaduais de educação corrijam o fluxo escolar num prazo determinado – tipicamente não superior a quatro anos. O projeto nasce, num Estado ou município, da vontade política do prefeito, governador ou secretário de colocar em ordem o fluxo escolar e substituir a política da repetência por uma pedagogia de sucesso, baseada na aprendizagem efetiva dos alunos. A principal estratégia para a correção do fluxo reside na implementação de programas de aceleração da aprendizagem, em que alunos multirrepetentes de 1ª a 3ª série são colocados em classes com 25 alunos no máximo e recebem um tratamento especial que lhes permite recuperar a autoestima, dominar parcelas significativas do programa e serem promovidos para séries mais avançadas. A meta é que a maioria dos alunos seja promovida para a 5ª série, se comprovada a condição para tal. LALI, Viviane Sena, 2000. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2110/2079>.

estruturar a jornada do aluno, definir o que é conhecimento, propor níveis de interação, distribuir recompensas, incentivar o trabalho individual, estimulando a rapidez e a agilidade e centrando o ensino na autoridade do professor. Verificando o fato e as circunstâncias, inferimos que o professor é destituído de sua capacidade intelectual quando meramente executa tarefas do programa citado. Tais concepções se circunscrevem ao conceito de Skinner do condicionamento instrumental ou operante. Segundo Pérez Gómez (1998), desde a criação dos formatos de aprendizagem, o condicionamento ocorre nas atividades de reforço escolar, do ensino programado, das fichas em sala de aula, da análise de tarefas, o que está diretamente voltado à regulação do ensino.

Na EMEF3, no turno vespertino, a EG4 demonstrou ter domínio sequencial dos conteúdos e apresentou o planejamento de suas aulas, indicando a organização sistemática dos materiais didáticos que utiliza. Ao observarmos suas aulas, foi possível identificar o esforço dela para manter os alunos em conexão com sua aula. Estes, do 3º ano do ensino fundamental, exigem da egressa a aplicação de dinâmicas e intervenções que os façam interagir com os conteúdos expostos, pois nesta idade é imprescindível o ambiente estimulador, que deverá ser conduzido prioritariamente pela docente. Em uma das aulas observadas, EG4 ministrava aula sobre o corpo humano. Em princípio, não percebemos a conexão entre professor e aluno quando da leitura do livro didático. Mas no momento em que EG4 utilizou um esqueleto, iniciou-se a conexão, e os alunos interagiram. É oportuno destacar que nem todos os alunos na sala dominam a leitura, e alguns também apresentam dificuldades para a resolução das operações matemáticas básicas, quadro que também foi identificado nos alunos do 5º ano do ensino fundamental da mesma escola.

Conforme o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, através da Resolução Nº 038/CME/2015, em seu art. 36, o objetivo do ensino fundamental na formação básica do cidadão assim se configura:

Art. 36 - O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 09 (nove) anos gratuito na escola pública, iniciando-se aos 06 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da história, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Considerando que existem desafios postos a partir da fragilidade da formação do pedagogo para exercer a docência, EG4 assim se manifestou acerca da pergunta sete (P7)⁵⁹ da entrevista:

Durante a graduação não foram abordados temas ou metodologias para as aulas como de educação física e ensino religioso. Também senti a falta de orientações sobre aulas de como trabalhar as mídias com os alunos, com os recursos possíveis. As demais disciplinas foram abordadas de forma muito superficial, não sei se por causa da carga horária. Acredito que durante a graduação o foco foi a educação infantil, e o ensino fundamental ficou muito a desejar.

A estes argumentos, EG4 acresce: *“a escola não oferece materiais necessários. Normalmente eu tenho que comprar; até cópias para atividades avaliativas ou diárias são custeadas por mim.”* O registro de EG4 faz referência à pergunta nove (P9)⁶⁰ da entrevista, em que se questionou se a escola acompanha o trabalho da docente e se oferece condições materiais e pedagógicas para realizá-lo com êxito. EG5 também confirma a ausência de material didático: *“[...] já sobre material somos limitados do mesmo.”*

O artigo 36 do Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus respalda o programa oficial da SEMED/Manaus e indica os objetivos a serem alcançados para êxito dos alunos no Ensino Fundamental, com o desenvolvimento eficiente da leitura e escrita, da compreensão do meio em que vivem e de como os saberes se entrelaçam com suas vidas quando envolvem os valores, os vínculos, o trato social. Entretanto, nas atividades de observação, pôde-se inferir que os alunos, em sua maioria, não dominam a leitura e a escrita, o que contraria os objetivos propostos nos documentos oficiais e suscita desafios para o PPPC da FACED/UFAM quanto à formação sólida, que prepare o pedagogo para o ensino fundamental.

O relato dos egressos sinaliza que os programas oficiais têm uma exigência, mas existem falhas de ordem estrutural e pedagógica quando do não acompanhamento pedagógico

⁵⁹ P7: Para desenvolver suas aulas e realizar atividades de ensino de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Ensino Religioso, você recorre aos conhecimentos dominados no período em que fez a graduação de Pedagogia na FACED/UFAM?

⁶⁰ P9: A escola acompanha o seu trabalho e oferece condições materiais e pedagógicas para você realizá-lo com êxito?

na escola. Tal cenário foi registrado na resposta à pergunta dez (P10)⁶¹ – sobre se existe acompanhamento pedagógico por parte da coordenação pedagógica com relação aos problemas de ensino-aprendizagem surgidos na turma – da entrevista concedida pela EG4, quando declarou que “*a coordenação iniciou uma ação de reforço escolar visando alfabetizar as crianças, mas não houve continuidade*”. A propósito, recordam Sancristán e Pérez Gómez (1998, p.131) que

[...] considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores/as dizem que querem transmitir é uma ingenuidade. Uma coisa é o que dizem aos professores/as o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos/as aprendem. Em qual dos três espelhos encontramos uma imagem mais precisa do que é a realidade?

É oportuno levantarmos questões que são importantes para a análise da atuação dos docentes egressos do Curso de Pedagogia da UFAM. O EG5, da EMEF3, não manifestou objeção para a solicitação de observação. Na rotina, demonstrava interação com alunos, mas sua prática docente não problematizava o conteúdo apresentado, não estabelecia continuidade, pois a cada aula, um novo conteúdo era inserido. As aulas eram organizadas em um caderno de registro do professor, em que elaborava exercícios para que os alunos copiassem. No período de observação em sala de aula, 1 (um) mês, o egresso pouco usou o livro didático e outros recursos de aprendizagem (cartazes, banners, dentre outros) que possibilitassem que os alunos elaborassem materiais. No entanto, comumente inseria vídeos de dança e filmes em suas aulas, usando com propriedade os recursos midiáticos Datashow e computador. Nesta escola, uma vez por mês, os alunos são deslocados para uma aula em terminais de computadores na biblioteca [Telecentro⁶²], mas estes eram insuficientes para atender a demanda e, por isso, os alunos dispersavam. Esta atividade era conduzida por uma professora readaptada. O egresso não acompanhava os alunos nesse momento, pois o utilizava para planejamento.

Em diálogo interativo com o EG5 após o término de sua aula, eles nos informou que se percebe com uma formação incipiente para o exercício da profissão, mas se sente satisfeito por ter sido formado na UFAM. No registro de suas atividades no diário de classe, declarou

⁶¹ P10: Existe acompanhamento pedagógico por parte da coordenação pedagógica com relação aos problemas de ensino-aprendizagem surgidos em sua turma?

⁶² Telecentros: são espaços públicos localizados em escolas da rede municipal de ensino com computadores conectados à internet. Utilizados como meio de integração entre as instituições públicas e a comunidade, os telecentros possuem acesso livre, porém controlado e organizado para atender alunos, professores, funcionários e comunitários, no sentido de facilitar o acesso às recentes tecnologias que moldam o atual mundo globalizado. Disponível em: <http://telecentro.manaus.am.gov.br/o-que-sao-os-telecentros/>

que realiza registro de conteúdos que não ministra, numa clara demonstração de que não segue a proposta. É importante frisar que, apesar das dificuldades didático-pedagógicas do egresso e da ausência de uma direção que o permita articular com segurança o saber aplicado da ciência com o saber prático, há um esforço deste para desenvolver um trabalho docente. Contudo, ele demonstra dificuldade quando trata dos assuntos e/ou conteúdos de Língua Portuguesa, abordando-os com superficialidade, o que impossibilita que os alunos possam ir além.

Em consonância com essa discussão, Cunha (1994, p.45) assevera que

[...] faz parte do senso comum, ratificado pelos órgãos institucionais, que o professor possua um saber que lhe é próprio. Este saber possui duas grandes direções: o domínio do conteúdo de ensino, isto é, de seu próprio objeto de estudo, e o domínio das ciências de educação, que lhe permitirão compreender e realizar o processo pedagógico.

Convém observar que mesmo sendo uma turma de 5º ano, EG5 ministrava as disciplinas, exceto Educação Física e, por vezes, não atendia aos tempos de aula das disciplinas distribuídas no horário escolar, dando ênfase a umas em detrimento de outras. Em entrevista realizada com o egresso, a P7 questionava se o professor recorria aos conhecimentos dominados no período que fez graduação de Pedagogia na FACED/UFAM para o desenvolvimento de suas aulas e se realizava atividades dos demais componentes curriculares. Ele afirmou que, *“em parte, principalmente as teorias sociais e de aprendizagem. E declarou: “muita coisa eu pesquiso por mim mesmo.”* Para reiterar a precarização, a pergunta 3 solicitou que o egresso classificasse a formação recebida no Curso de Pedagogia da FACED/UFAM, sobre a qual assim se manifestou: *“Eu considero boa na pesquisa; a parte prática deixou a desejar.”*

O domínio do conhecimento pedagógico auxilia o professor a tomar consciência do ambiente complexo que é a sala de aula. Por esta razão, o planejamento das atividades desenvolvidas deve ser de conhecimento não só do professor, mas da equipe pedagógica, que deverá dar o suporte para que este possa desenvolver o fazer pedagógico alicerçado em uma prática que lhe propicie segurança e que dê continuidade ao currículo desenvolvido para a série. Sobre esta necessidade, observou-se que o planejamento realizado nesta escola é feita pelos docentes de forma isolada, pois não há interação entre eles.

Finalizando a análise dos egressos da FACED/UFAM, a EG6, docente do CMEI2, ministra aula para 13 alunos do 1º período/pré-escola há dois anos nesta unidade de ensino. Ao observar a prática da egressa, identificamos o esforço para conduzir a turma, trabalhar os

conteúdos da Proposta Curricular da SEMED/Manaus. Notamos também que ela utilizava excessivamente as fotocópias de atividades. A egressa confundiu muita dificuldade no início de sua prática docente quanto ao desenvolvimento de atividades didáticas e alegou que *“se soubesse das dificuldades teria procurado estágio para aprender mais.”* Neste registro, a EG6 demonstrou dificuldade em articular o saber da ciência aplicada com saber prático, e percebemos que ela tem uma formação incipiente para o exercício profissional.

A ficha de planejamento bimestral apresentada por EG6 foi elaborada em conjunto com outra docente e é configurada na seguinte estrutura: eixo, experiências, aspectos experienciais, objetivos do desenvolvimento (habilidades), procedimentos metodológicos (ações) e marco de desenvolvimento (desenvolvimento esperado). Ao observarmos e analisarmos a ficha de planejamento, não foi possível encontrarmos conexões para a aprendizagem, pois os recortes da proposta pedagógica não se coadunam com as experiências a serem desenvolvidas com os alunos e com os objetivos propostos.

Na entrevista, ao ser interpelada sobre o desenvolvimento das aulas, a realização das atividades dos demais componentes curriculares e se recorria aos conhecimentos dominados no período da graduação de Pedagogia na FAGED/UFAM (P6)⁶⁴, EG6 assim se pronunciou: *“em algumas situações utilizo os PCNs e as Diretrizes; em outros casos, utilizo a Proposta da Secretaria de Educação. Os conhecimentos adquiridos são excelentes, porém, muitas vezes necessitam de adequação quanto às práticas e recursos.”*

Pontuando as situações observadas em sala de aula, concluímos que a precarização ronda o ambiente de formação e profissão. Gatti (2010, p.6), ao tratar da formação de professores no Brasil no que diz respeito às suas características e problemas, destaca que:

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos.

Nesse viés, convém indagar se “a organização curricular, os conteúdos e as estruturas didáticas”, ao serem redefinidos pela FAGED/UFAM, realmente atendem as novas necessidades de formação do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais (PPPC-LP-

⁶⁴ P6: Como você aplica os conhecimentos teórico-metodológicos aprendidos no decorrer de sua formação no curso de pedagogia da FAGED/UFAM?

FACED/UFAM, 2008, p.4). Como o corpus é constituído por egressos formados no ano de 2013/2014, consequentemente sua formação atende na redação do referido documento, ou seja, a nova redefinição dos conhecimentos, métodos e estruturas de atuação do campo da Pedagogia indica que, ao se formar, o egresso domine esses “processos e mecanismos de desenvolvimento, da socialização, da aprendizagem e da escolarização das crianças. Nesse sentido, entendemos que a rede de ensino, em sua proposta, no que se refere à formação docente e em serviço, pode estar em consonância com o PPPC-LP-FACED/UFAM quando destaca que

[...] O ideal é que se tenham docentes com formação para atuar num nível de educação que possa garantir uma postura sociopolítica e pedagógica frente às exigências do mundo atual, em que a compreensão da criança como ser em fase de desenvolvimento, o interesse pelas suas necessidades, a valorização de sua criatividade, o afeto no relacionamento e a atenção são aspectos essenciais a serem observados por estes profissionais (UFAM, 2016, p. 91-92).

Analisando as narrativas dos egressos acerca do fato de o desenvolvimento de seu trabalho educativo ser resultado dos conhecimentos dominados na formação, percebemos que os egressos entrevistados e cujas aulas foram observadas respondem de maneira diversificada, mas não em consonância com a formação recebida. Nesse sentido, temos que três – dois professores ministrantes do ensino fundamental e uma atuante na educação infantil – declararam não fazer uso dos conhecimentos em torno da formação recebida..

Dos que anunciaram que utilizam em parte a formação adquirida, um egresso cita os PCNs e as Diretrizes e, em outros momentos, recorre à proposta da Secretaria Municipal de Educação. A egressa, ministrante de aula para crianças de dois a três anos, ressaltou que os conhecimentos adquiridos na formação são excelentes, porém, requerem adequação quanto às práticas e recursos. O outro egresso, atuante no ensino fundamental, esclareceu que faz uso dos conhecimentos sobre as teorias sociais e de aprendizagem, mas adverte que grande parte do conteúdo ministrado nos componentes curriculares é resultado de muita pesquisa.

Ao problema constatado nos instrumentos investigativos aliam-se os fatores que correspondem à precarização das condições de trabalho dos profissionais em questão, confirmando a falta de articulação entre os saberes da formação e a aplicação na profissão.

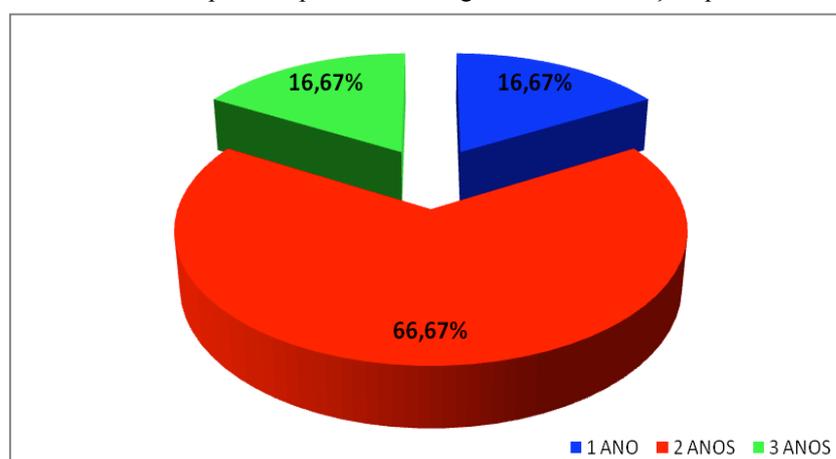
4.5.1 Os sentidos do trabalho: a contradição do trabalho no espaço escolar

Com o objetivo de investigar as concepções dos egressos da FACED/UFAM em relação a sua formação, trabalho, educação e também sua profissão, um estudo foi realizado

através de questionários estruturados. A abordagem da pesquisa é de caráter qualitativo. Dos resultados, serão apresentadas as principais perguntas realizadas, referentes à satisfação profissional do egresso, com o intuito de verificar aspectos de satisfação em seus trabalhos diários. Também foi verificada a satisfação do egresso em relação à sua formação recebida pelo curso de Pedagogia da FAGED/UFAM.

Responderam ao questionário 24 egressos. Desse número, 12 obtiveram a graduação no ano de 2013 e 12 foram graduados no ano 2014 no Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM. Os 24 egressos são profissionais concursados e efetivos da rede pública municipal de ensino de Manaus.

Gráfico 15 - Tempo de experiência dos egressos na Instituição que trabalha



Fonte: Entrevista com os egressos da FAGED-UFAM.

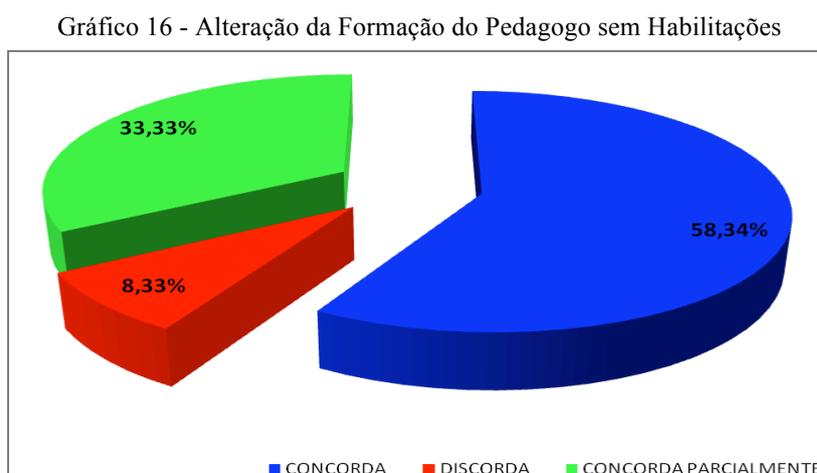
O gráfico 15 é o resultado da pergunta um (P1)⁶⁵ e apresenta que 66,67% dos egressos têm, em média, dois anos de experiência profissional na instituição em que trabalham, mas ainda assim, a sua chegada na docência os limita a aplicar os conhecimentos específicos de sua formação. Ou seja, um trabalho educativo com segurança ainda há muito que ser aprendido na docência, pois a “[...] prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da acção.” (NÓVOA, 1991, p.82).

A prática pedagógica, segundo Nóvoa (1991), é resultado de sucessivas atividades ou aplicação de “opções epistemológicas”, o que exige que tenhamos um domínio teórico sólido acerca de determinado conhecimento que nos permita transmiti-lo com a habilidade para escolher qual estratégia didática vai fundamentar a “prática do ensino dos professores.” No cotidiano da sala de aula, deve acontecer a articulação entre a teoria e a prática, pois para Nóvoa (1991), “rotinas práticas” são formas de criar determinadas situações sistematizadas

⁶⁵ P1: Qual o seu tempo de atuação na Escola?

que vão demonstrar a habilidade de compreender a relação que se estabelece entre elas, visto que a profissionalidade se constitui também pelo pensamento pragmático.

O Gráfico 16 retrata a visão dos egressos sobre a formação de Pedagogo no passado, em Nível Superior, em que o acadêmico deveria escolher uma Habilitação, a saber: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional (P6)⁶⁶. Essa configuração era criticada pelo fato de formar profissionais com uma visão fragmentada do processo educacional.

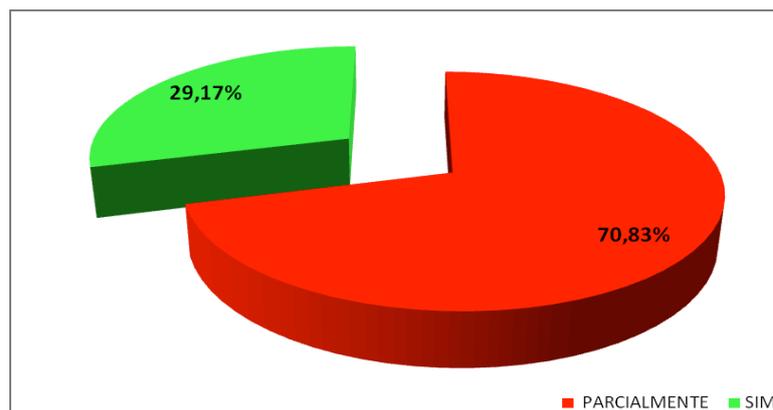


Fonte: Entrevista com os egressos da FACED-UFAM.

Verificamos que 58,33% dos egressos concordam com as alterações realizadas, pois acreditam que a nova formação priorizou a formação de professores, além de ter possibilitado uma maior visão do contexto educacional. 33,33% dos egressos concordam parcialmente com essa visão, pois se acredita que seria interessante propor as habilitações a fim de definir melhor o campo de atuação do Pedagogo. Os discordantes desta visão (8,33%) o fazem por acreditarem que a atual formação de Pedagogo é superficial porque não se aprofunda em campos específicos exigidos pela profissão, o que leva à descaracterização desta.

Gráfico 17 - Satisfação do curso de Pedagogia, relação teoria e prática

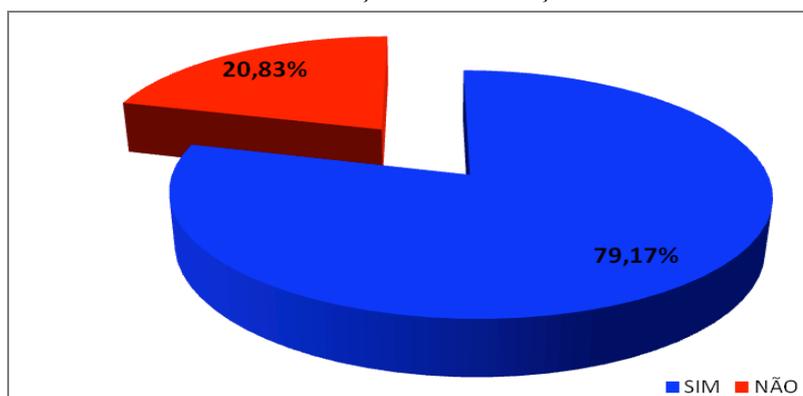
⁶⁶ P6: No passado a formação do Pedagogo se dava em Nível Superior, em que o cursista deveria escolher uma Habilitação, a saber: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional. Essa configuração era criticada por formar profissionais com uma visão fragmentada do processo educacional. Qual sua visão sobre essa afirmação?



Fonte: Entrevista com os egressos da FACED-UFAM.

O gráfico 17 revela se os egressos acreditam que o Curso de Pedagogia da FACED/UFAM articula a relação teoria e prática (P8)⁶⁷. Dos 29, 17% acreditam que sim e perceberam que durante a graduação foi possível enxergar o cruzamento dos dois universos. 70,83% declararam satisfação parcial, pois segundo os registros, durante toda a graduação, ocorreram mais momentos de discussões teóricas do que atividades práticas. Não houve nenhuma manifestação negativa acerca da relação entre a teoria e a prática do Curso. Desse modo, consideramos que as lacunas apresentam-se mais uma vez, corporificando a precarização da formação e, conseqüentemente, da profissão.

Gráfico 18 - Satisfação com a formação recebida



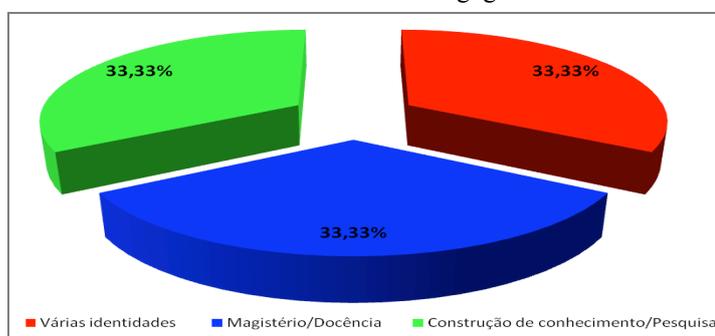
Fonte: Entrevista com os egressos da FACED-UFAM.

⁶⁷ Você acredita que o Curso de Pedagogia da FACED/UFAM faz adequadamente a relação entre a teoria e a prática?

O gráfico 18 sistematiza a visão dos egressos sobre a formação recebida para entendermos se esta atendeu as necessidades profissionais quando da entrada no mercado de trabalho (P11)⁶⁸.

Dos alunos entrevistados, 79,17% declararam-se satisfeitos e afirmaram que o curso de Pedagogia tem formado o pedagogo para o mundo contemporâneo e que é capaz de conduzir a formação para um novo tipo de homem. Os 20,82% restantes afirmaram que o curso deixou a desejar, pois as necessidades do mercado de trabalho exigem um profissional pragmático.

Gráfico 19 - Identidade do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM



Fonte: Dados da Entrevista com os egressos da FACED-UFAM.

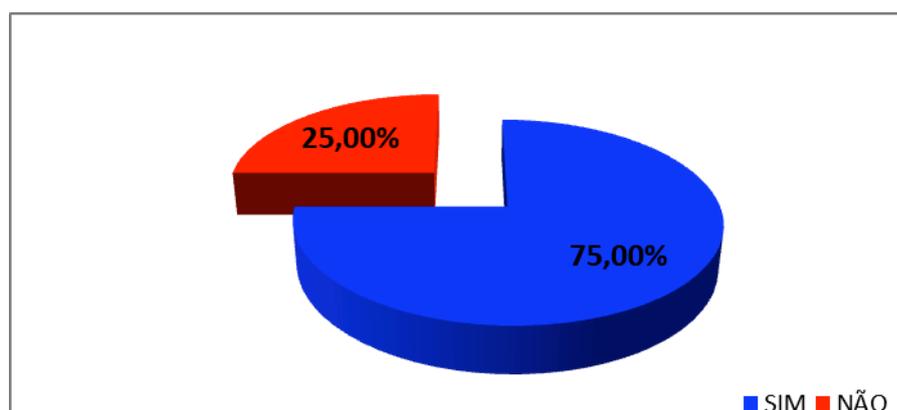
O gráfico 19 revela a visão dos egressos sobre a identidade do atual cenário educacional do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM (P17)⁶⁹.

O percentual de 33,33% sinaliza que 8 egressos atribuem à pesquisa a identidade do curso. Com o mesmo percentual, 8 acenam para a docência e 8 representam os que acreditam que ele têm várias identidades que dizem respeito à formação recebida.

⁶⁸ Na sua visão, a formação recebida na Ufam atendeu suas necessidades profissionais quando você adentrou o mercado de trabalho? () Sim, o curso de pedagogia forma o pedagogo para o mundo contemporâneo conduzindo à formação para um novo tipo de homem. [...] Não, o curso deixou a desejar porque as necessidades do mercado de trabalho exigem um profissional pragmático.

⁶⁹ Considerando o atual cenário educacional, qual a identidade do curso de Pedagogia?

Gráfico 20 - Satisfação com a docência como identidade do curso



Fonte: Dados da Entrevista com os egressos da Faced - Ufam

O gráfico 20 retrata a crença dos egressos em relação à docência como base da identidade do Curso de Pedagogia (P17)⁷⁰. 75% declaram que existe a necessidade de fortalecer a *docência* na base da educação e propor um curso de Pedagogia com essa característica, e que essa é uma saída que dará a longo prazo bons resultados. 25% acreditam que não deve ser a docência a base, porque a alteração determinada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNPs, que transforma o Pedagogo em professor, só contribui para a crise de identidade vivenciada atualmente.

4.5.2 A formação profissional recebida na FACED/UFAM e sua relação com o trabalho na escola pública

Para compreender como o egresso incorporou a formação recebida às práticas de ensino, dirigimos o questionamento: Como a formação docente oferecida no Curso de Pedagogia FACED/UFAM é incorporada no processo profissional do pedagogo egresso da FACED-UFAM? E, através da ATD, identificamos a forma como as relações entre a teoria e a prática se efetiva, depreendendo-se daí categorias que possibilitam a captura de novos contextos.

EG1 declarou que, em relação à Educação Infantil, ele incorporou os conhecimentos adquiridos no “período da faculdade. Disse ter vivenciado momentos e atividades que ajudaram esse processo. *“Porém, para o Ensino Fundamental I, a formação não me deu suporte para trabalhar na profissão”*”.

Da mesma forma aduziu EG4, informando que a base foi adquirida, mas há muito ainda a ser aprendido com a pesquisa e com a prática no dia a dia. EG5 também pontuou que, em boa parte do seu trabalho, faz a incorporação dos conhecimentos adquiridos na formação,

⁷⁰ P17: Você acredita que a docência deve ser à base da identidade do Curso de Pedagogia?

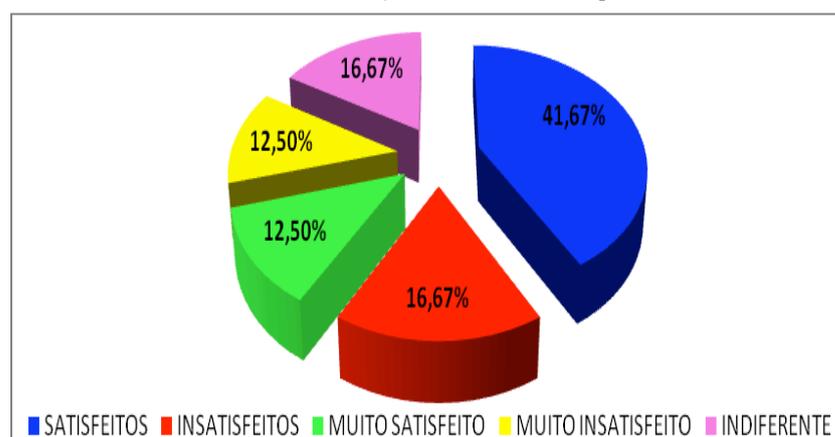
porém algumas situações sobre as quais aprendeu não condizem com a sala de aula e, por isso, ele precisa adaptar abordagens que não viu durante a formação.

No tocante às respostas dos egressos, destacamos as formas como incorporam os conteúdos formativos à vivência profissional. As suas falas revelam que, durante a graduação, o arcabouço teórico ressoou como suporte para trabalhar, com ressalvas para a formação para se atuar como professor no Ensino Fundamental I.

Considerando a importância dos conteúdos formativos, os egressos declararam que a teoria foi bem explorada. No entanto, as lacunas citadas convergem para a desarticulação da teoria com a prática. A questão fulcral está diretamente relacionada ao currículo e de como este se comporta na prática.

Na assertiva de Sacristán (1998), o currículo se apresenta numa dinamicidade interativa em que os processos não são apenas pedagógicos, mas seus contextos são diversos e complexos, pois neles residem os determinantes sociais que desenham as condições de trabalho no âmbito administrativo, econômico, político, bem como na estruturação das organizações escolares.

Gráfico 21 - Nível de satisfação com o trabalho que realiza



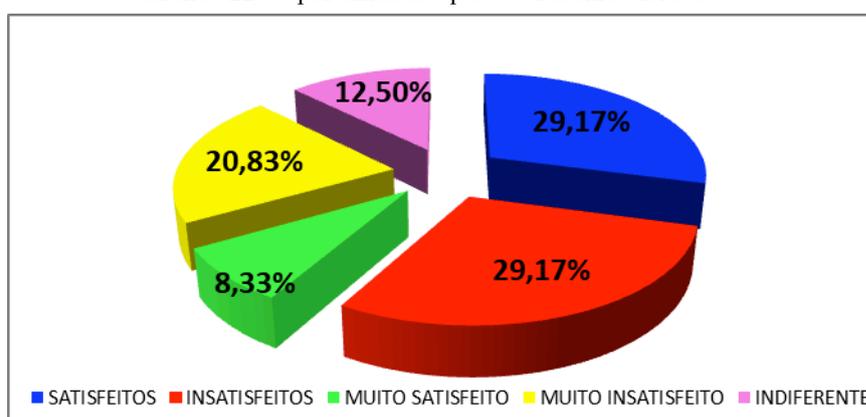
Fonte: Dados da Entrevista com os egressos da FACED/UFAM

Com o objetivo de verificar o grau de satisfação ou insatisfação dos egressos em relação a sua profissão, selecionamos perguntas importantes do questionário aplicado para análise. Podemos afirmar, com base no gráfico 15 e através dos questionamentos elaborados acerca da satisfação, que 41,67% dos alunos estão satisfeitos com o seu trabalho atualmente e

que 12,5% estão muito satisfeitos (P1)⁷¹.

Logo, os egressos que estão satisfeitos com seu trabalho profissional somam um pouco mais de 50%, o que pode ser considerado um indicativo de insatisfação profissional dos egressos dados os percentuais apontados entre os muito insatisfeitos e os indiferentes.

Gráfico 22 - Oportunidades que seu trabalho oferece



Fonte: Dados da Entrevista com os egressos da FACED-UFAM

A resposta à pergunta dois (P2)⁷² do Questionário de Satisfação Profissional, que trata das oportunidades que seu trabalho oferece de crescer e se destacar profissionalmente, apontou que 29,17% de egressos sentem-se muito insatisfeitos; somando-se, a esse valor, os 20,83% que se sentem insatisfeitos, o que indica que 50% dos egressos não têm satisfação, uma vez que as oportunidades limitam seu campo de atuação.

Uma frequência parecida é observada em relação às oportunidades de aperfeiçoamento profissional que sua atividade lhes oferece, o que também está relacionado com as oportunidades de serem promovidos em seus trabalhos atuais. Em relação a essa questão, 12,5% declararam-se muito insatisfeitos, 37,5% insatisfeitos e 33,33% disseram ser indiferentes. O gráfico apresenta clara insatisfação por parte dos egressos em relação a oportunidades de crescimento profissional.

Elaboramos perguntas sobre satisfação relacionadas ao local de trabalho, à relação interpessoal e à avaliação profissional, das quais cito: a) com o espaço disponível no local de trabalho; b) com as relações com superiores; c) com a maneira que seus superiores avaliam ou julgam seu trabalho; d) com o apoio recebido na direção escolar.

Com base nas perguntas elaboradas, 45,83% dos egressos declararam estar satisfeitos

⁷¹ P1: Com o trabalho que realizo atualmente - Estou: muito insatisfeito [], insatisfeito [], indiferente [], satisfeito [], muito satisfeito [].

⁷² P2: Com as oportunidades que seu trabalho oferece de poder crescer e se destacar profissionalmente - Estou: muito insatisfeito [], insatisfeito [], indiferente [], satisfeito [], muito satisfeito [].

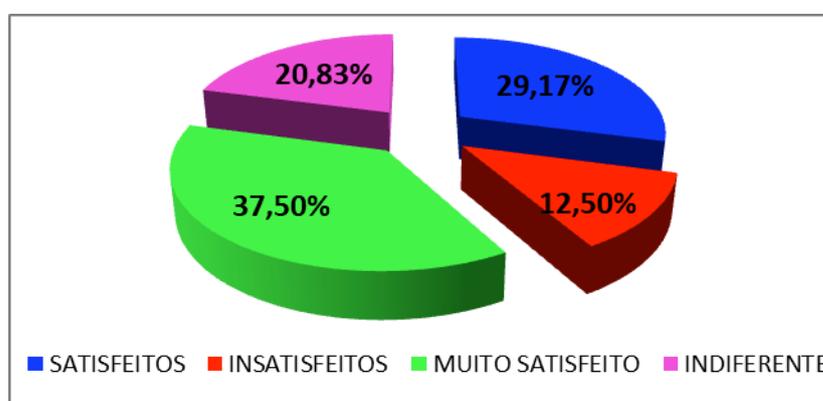
com o espaço disponível no local de trabalho; a mesma satisfação é sentida por 41,67% dos egressos em relação aos relacionamentos com seus superiores e 31,5% se acham indiferentes a tais relações. Inferimos que 58,33% dos egressos estão satisfeitos e 20,83% estão muito satisfeitos com a maneira como os seus superiores julgam o seu trabalho.

O resultado mostra uma indicação positiva sobre o desenvolvimento de seus trabalhos profissionais. Relacionado a essa satisfação, temos que 33,33% dos profissionais estão satisfeitos e 37,5% estão muito satisfeitos com o apoio que eles recebem da direção.

Ainda no campo da satisfação, também perguntamos aos egressos sobre sua relação com os companheiros de trabalho, com o ambiente ou clima de trabalho e a segurança existente no local de trabalho, além do "status" social que o trabalho desenvolvido pelo docente propicia. Os dados obtidos expressam que 45,83% dos profissionais estão satisfeitos com as relações com seus colegas de trabalho e que 37,5% estão muito satisfeitos. Essa frequência manteve-se semelhante às respostas sobre o ambiente ou clima existente nos locais de trabalho, que somam 75% de satisfação dos profissionais. Por fim, um pouco mais de 58% dos egressos estão satisfeitos com a segurança em seu ambiente de trabalho.

A partir dos questionamentos sobre a capacidade e a liberdade para tomarem suas próprias decisões e a participação nas tomadas de decisões relacionadas ao trabalho, os dados revelam que 66,67% dos profissionais estão satisfeitos com a capacidade e liberdade de tomarem suas próprias decisões em seu ambiente de trabalho, os quais se somam aos 12,5% de profissionais que se declararam muito satisfeitos. Existe indicação de 75% de satisfação relacionada à autonomia no trabalho, o que se associa com 54,17% de satisfação e 20,83% de muita satisfação com a participação em tomadas de decisões relacionadas ao ambiente profissional, conforme demonstrado no gráfico 23.

Gráfico 23 - Satisfação com a formação recebida na Ed. Infantil



Fonte: Dados da Entrevista com os egressos da FACED-UFAM

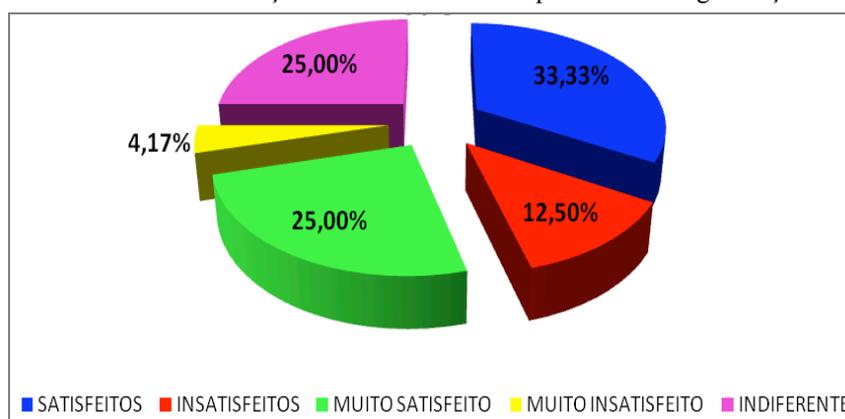
Os dados nos permitem inferir que 29,17% dos egressos estão satisfeitos com a formação recebida para a atuação de Pedagogo de crianças na Educação Infantil e que 37,5% dos profissionais estão muito satisfeitos, o que revela que mais de 66% de satisfação em geral (P1 – Questionário 3)⁷³.

Considerando 20,83% de profissionais indiferentes, podemos dizer que eles são alheios e não opinam, indicando certa apatia, desconhecimento ou desinteresse. Ademais, um pouco mais de 57% se considera, no mínimo, satisfeito com a formação recebida para o Ensino Fundamental.

Cerca de 57% dos egressos declararam estar satisfeitos e muito satisfeitos com as oportunidades de Estágios Supervisionados oferecidos no decorrer da formação, pois visaram a aspectos importantes para o desenvolvimento da profissão a partir de aplicações de métodos de conteúdo científicos com os alunos. Essa frequência é considerada satisfatória, tendo em vista que 25% dos egressos se consideram indiferentes, ou seja, ficam em posições neutras.

Com relação à formação sólida que receberam do curso no que diz respeito às bases para atender as diferenças individuais dos alunos, 45,83% afirmam estar satisfeitos e 12,5% estão muito satisfeitos. Tais valores somados indicam um pouco mais de 58% de satisfação em geral, frequência relativamente não muito boa na indicação de formação recebida, levando em consideração 8,33% na posição de indiferente dessa mesma pergunta, 20,83% de insatisfeito e 12,5% de muito insatisfeito.

Gráfico 24 - Satisfação com o incentivo dos professores na graduação



Fonte: Dados da Entrevista com os egressos da FACED-UFAM

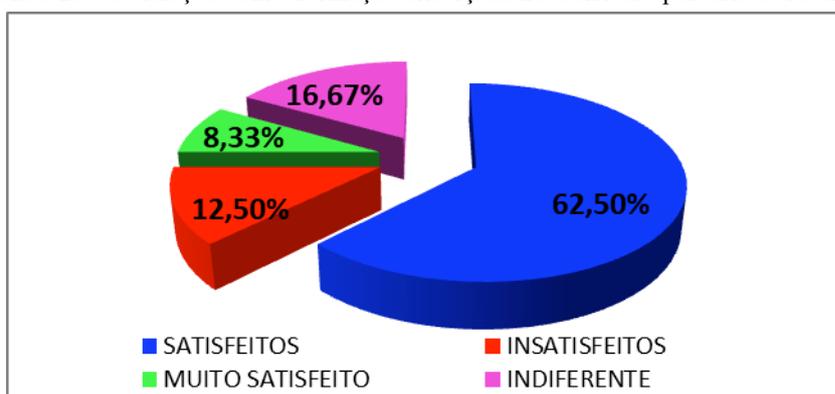
Analisando o Gráfico 24, temos que 33,33% estão satisfeitos e 25% estão muito satisfeitos com o incentivo dos professores na graduação para exercer a função de Pedagogo,

⁷³ P1: Com a formação que recebeu no curso de Pedagogia para atuar com crianças de Educação Infantil: ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO [].

ou seja, há 62,5% de satisfação em geral, o que é positivo (P5 – Questionário 3)⁷⁴. No entanto, não podemos desconsiderar que 25% dos egressos assumem posição indiferente.

Resultado análogo é mostrado com o percentual de 62,5% de satisfação e 8,33% de muita satisfação com relação à docência como base para profissão de Pedagogo.

Gráfico 25 - Satisfação com a formação alicerçada no Currículo por eixo estruturante



Fonte: Dados da Entrevista com os egressos da FACED-UFAM

Com relação à formação alicerçada em um currículo que possibilitou a participação de aulas temáticas e da interação com projetos como o Pibic, Monitoria ou Seminários, os egressos apresentam 37,5% de satisfação e 25% de muita satisfação, somando 62,5%. Isso é um indicativo de satisfação com a sua formação, mesmo que não devamos ignorar os 20,83% que se declararam indiferentes. Considerando as perspectivas de formação que ampliaram o raio da atuação do Pedagogo, 58,33% estão, no mínimo, satisfeitos contra 25% de insatisfeitos (P14 – Questionário 3)⁷⁵.

4.5.3 A valorização do magistério na FACED/UFAM e na escola pública: salário, carreira, formação/condições de trabalho

Uma das categorias analisadas na tese refere-se às condições de trabalho. Para tanto, solicitamos que os docentes manifestassem opinião sobre as condições de trabalho (equipamentos/material didático-pedagógico, sala de aula, infraestrutura) na universidade.

DRC1 afirmou que não há falta de espaço para as pessoas na Faculdade de Educação, mas falta ainda organização em sua estrutura. Sobre esta questão, DRC2 declarou que as

⁷⁴ P5 - Com o incentivo que você recebeu dos professores na graduação para exercer a profissão de Pedagogo: ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO [].

⁷⁵ P14: Com a possibilidade de ter uma formação alicerçada em um currículo por eixo estruturante que possibilitou participar de aulas temáticas na perspectiva da interdisciplinaridade através de PIBIC, Monitoria, Seminários. ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO [].

condições estão aquém da necessidade para o ensino superior público. Ele reforça que é o próprio professor que tem que providenciar as suas condições de trabalho por meio de projetos que sejam executados ou vendidos às empresas e, posteriormente, retornar o investimento à instituição em forma de compra de equipamentos e material didático.

Para DRC3, as condições de trabalho precisam melhorar bastante. Ele faz referências às dificuldades sentidas pelo professor para o desenvolvimento de suas aulas e para o preparo de “uma atividade diferenciada”. Os equipamentos como data show precisam ser providenciados (instalados) pelo professor, o que desgasta a atividade e demanda tempo. Outro destaque é para o material didático na Extensão: ele precisa ser comprado pelo professor. DRC3 declarou que tem aluno bolsista que não recebe a bolsa e que as condições de trabalho estão ruins pela falta de estrutura para o professor cumprir dignamente sua profissão.

DCCP2/DNDE2 sucintamente declarou que as condições são péssimas, com um claro descontentamento com as atuais circunstâncias. DRC4/DNDE3 declarou-se revoltada com as condições sob as quais trabalha. Diz-se inconformada com a falta absoluta de equipamentos, com o descaso pelo ambiente de trabalho, declarando que este é “insalubre, sujo, fedorento e mofado”. Sobre os equipamentos, assim como DRC3, informou que tem que carregá-los de uma sala para outra, o que agrava um problema de ordem física na coluna vertebral. Sobre o compromisso com os alunos, relatou: *“Eu sei que os meus alunos precisam desses materiais porque se nós não fizermos essa inserção cultural do aluno, ampliação dos horizontes do aluno na universidade, a gente vai estar descumprindo com o nosso objetivo de formação.”* Para tanto, ele declara que é preciso chegar mais cedo, carregar, montar o equipamento, depois guardar, voltar carregando-o junto dos livros.

Portanto, da categoria Condições de Trabalho, extraímos as emergentes: Péssimas condições de trabalho; Infraestrutura universitária deficiente; Falta de infraestrutura (laboratórios, espaços agregadores de conhecimento); Inexistência de recursos tecnológicos em sala de aula; Laboratórios sucateados restritos à demanda; Produção intelectual inviabilizada por falta de investimento; Trabalho burocratizado e sucateado; Desenvolvimento intelectual comprometido pelas condições gerais apresentadas.

O salário é condição *sine qua non* do trabalho. Ao tratarmos desta categoria com os docentes da FACED, pudemos conjecturar que eles expuseram, em suas falas, a insatisfação ao perceberem salários “não condizentes” com as atividades desenvolvidas e os investimentos

pessoais que fizeram para obter capacitação que lhes permitisse melhorar a condição salarial.⁷⁶

DRC1 fez um retrospecto da carreira profissional no serviço público federal e declarou que [...] *todo servidor público federal, no cargo de professor, pode construir uma carreira promissora até muito jovem com o apoio que tem da instituição, que tinha ou que pelo menos ainda tem, está afastado para cursar mestrado, para cursar doutorado, para se qualificar, prosperar na carreira de Professor Assistente, Professor Adjunto, Professor Associado. Professor Titular é uma carreira que possivelmente poucos servidores públicos têm a possibilidade de chegar a uma remuneração tão boa como servidor público federal, na qualidade de professor.*

DCCP1 declarou que o salário *do ponto de vista de vida, da sobrevivência é pouco e desvalorizado*. Contudo, ressaltou ser *meio perigoso falar isso no contexto que a gente vive*. Fez alusão a outros salários e declarou que não são tão mal remunerados em termos de um contexto mais geral no Brasil. Veementemente asseverou que *acha muito mal remunerado o professor do Município, o professor do Estado, muito mal remunerado, para o volume de trabalho que tem*. Ao final, considerou que *gostaria de ganhar mais, ganhar bem mesmo, até por questão de sobrevivência*, mas que não lamenta porque já conquistou muita coisa, *conquistou com luta*.

As declarações de DRC2 contém um desabafo em relação ao salário que ganha na universidade. Ele ressaltou que fez opção pela militância no lugar de galgar titulação que se transformasse em aumento da renda. Enfatizou que o que ganha *“é um escândalo, porque o governo Fernando Henrique não deu um centavo de aumento. Do governo Lula para cá tivemos em alguns momentos a reposição da inflação acumulada no ano, em outras nem isso”*. De maneira incisiva, ele abordou as perdas salariais muito grandes e declarou que o poder aquisitivo diminuiu bastante em relação ao que tinha. De maneira confessional, disse que *muitos trabalhadores brasileiros vivem do cheque especial, de consignação*, o que revela a desvalorização da carreira e do professor. O respondente encerrou fazendo alusão aos projetos educacionais, sobre os quais *particularmente acha que não vão fazer grande mudança na educação brasileira*.

DNDE1 considerou seu *salário justo*.

De maneira categórica, DRC3 declarou ser o salário insuficiente. Afirmou também que, por vezes, chateia-se quando compara com alguém que está ingressando em outras

⁷⁶ P9: O que você pensa sobre seu trabalho?

carreiras: *a gente tem que ficar fazendo bastante conta ainda para atender uma necessidade de ser um professor melhor, para comprar um livro, para participar de um evento.* Observou que muitas vezes tem que abrir mão porque se não consegue pelos meios institucionais, retirar do salário comprometerá o campo pessoal. Então, concluiu que os professores deveriam ser melhor remunerados.

DCCP2/DNDE2 comparou o salário que recebeu nos três últimos governos e asseverou que *no início do Plano Real, no governo de Itamar Franco ganhava muito bem. No governo Lula, o salário caiu demais e, agora, está pior.*

Ao responder sobre salário, DRC4/DNDE3 fez associação ao tempo destinado à formação e ao salário que recebe. Julgou completa a desvalorização do investimento de tempo, do investimento pessoal e na profissão. Admitiu com tristeza que *alguns profissionais com ensino médio ganham o que ganha um professor universitário.* Asseverou também que a Graduação, o Mestrado, o Doutorado e Pós-Doutorado são uma vida de investimento na pesquisa e na produção do conhecimento. Contudo, afirmou que *a remuneração não é condizente com as exigências que são feitas para o trabalho que desenvolve.* Como DRC3, comparou o salário que recebe a outras profissões e exemplificou que um policial rodoviário federal ganha de oito a dez mil reais com ensino médio; e um professor universitário, aproximando-se do fim da carreira, *tira livre dez mil reais.* E completou: *Então, acho que não condiz de jeito nenhum com a responsabilidade que você tem.* DRC4/DNDE3 fez também referência ao salário e à carga horária de profissões de juizes, médicos, dentistas: *Essa é uma questão que está relacionada à própria desvalorização do trabalho do professor porque você vê, por exemplo, esses Editais de concursos para graduados. Tem o médico, salário, dez mil; o dentista, cinco mil; o psicólogo, três mil; o professor, mil e setecentos. O médico vai trabalhar vinte horas; o dentista, vinte horas; o psicólogo vai trabalhar trinta e o professor vai trabalhar quarenta.*

DRC5 carregou sua fala de adjetivos negativos para falar do salário. Como DRC4/DNDE, utilizou os termos “tristeza” e acrescentou sentir-se “desmotivado” diante dos compromissos financeiros pessoais. E questionou o seguinte: *como o professor vai pesquisar devendo a duas pessoas, a Deus e ao mundo? Como é que ele vai escrever preocupado com as suas dívidas?* Por fim, declarou que *precisa ter um salário mais decente, mais digno.*

Tal como DRC1 e DRC4/DNDE3, DRC6/DNDE4 referiu-se à qualificação que os professores têm que fazer para receber um salário melhor e afirmou que este não condiz com a capacitação para o que deveriam receber. Declarou sentir-se *constrangida diante de um salário mínimo horrível, em que não conseguem viver.* Fez também comparações às outras

profissões e declarou: *eu me sinto massacrada. De tudo que o professor é capaz de fazer, de mudar, da especificidade que é ser professor, que lida diretamente como seres humanos com vida, e como esse conhecimento ele melhora essa criatura, dá ganhos significativos para ela, e precisa se qualificar eternamente em um nível de formação continuada. O professor não estuda só uma graduação, ele vai embora para poder estar bem, para poder dar conta do que seja o outro com quem ele trabalha diretamente, com a vida, com a diversidade. [...] Afirmou que o salário fica aquém e é algo que precisa ser ajustado e com urgência, tanto essa condição do salário mínimo quanto a condição salarial do professor nesse país.*

DRC8 considerou que o salário está péssimo, mas que já esteve bem melhor. Enfatizou que a remuneração está defasada em relação ao trabalho, ao acervo, ao volume de trabalho. Ressaltou a responsabilidade de realizar o ensino, de pesquisar e de fazer extensão. Afirmou peremptoriamente que *o salário não é condizente e que deveria ser muito maior*. Confessou que desde o retorno do doutorado não conseguiu recuperar-se das dívidas: [...] *antes eu não tinha dívidas aqui dentro, acho até que o salário era bom porque eu lembro que emprestava dinheiro para as pessoas. Depois que fui para o doutorado, vim com dívidas*. É importante considerar que além do salário não condizente e das dívidas contraídas pela formação que geraram desestrutura financeira, DRC8 expôs uma preocupação em ainda não solicitar aposentadoria para não agravar as perdas salariais e concluiu que o tempo permite que compreenda as suas limitações.

DRC9 afirmou que o desestímulo ao ingresso na carreira do magistério dá-se pelo excesso de trabalho e remuneração muito baixa, o que não é condizente com o cargo; declarou que o magistério é *uma carreira desvalorizada*.

Para DNDE5, *a remuneração do professor é precária*. Ele fez referência às situações adversas pelas quais passa para quitar “as despesas” e revelou reticente: *a gente não é valorizado pelo trabalho que a gente faz*.

De maneira breve, mas precisa, DNDE6 asseverou que *para a carga horária e qualidade do trabalho que empreendo, a minha remuneração não é compatível*.

Dos excertos sobre salário, depreendemos que este tem sido objeto de muita preocupação para os docentes, considerando que apenas um revelou ter “salário justo”, ao contrário dos demais, que julgaram como “não condizente”, “precário”, “péssimo”, “fraquíssimo”, “insuficiente”. Os termos “desvalorização” e “precarização” também estavam inerentes às suas falas sobre o salário. No que se refere à formação continuada, eles julgaram realizar muito esforço, adentrar por vezes no endividamento e não receber reconhecimento pelo trabalho que desenvolvem, considerando o nível de exigência para o desempenho

docente e a responsabilidade que a profissão requer e comparando-se com outras profissões em relação às quais o salário do professor é menor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação nos conduziu à revisão de práticas e conceitos sobre a formação, profissão, trabalho e educação do pedagogo. O estudo em que nos debruçamos versou sobre a precarização da formação e profissão do pedagogo, egressos da FAGED/UFAM, atuantes na rede municipal de ensino de Manaus/AM e dos docentes da FAGED/UFAM, resultando na seguinte tese: **As mudanças ocorridas na estrutura curricular do PPPC da Faced/Ufam, que forma o pedagogo, são resultados de uma política do Banco Mundial cuja visão educacional é “produtivista” e “financista”, o que ocasiona profundos impactos na cultura organizacional da Universidade e na organização do trabalho escolar. Tais mudanças não possibilitam à profissão articular a formação com o mundo do trabalho, o que condiciona o trabalho docente à precarização a partir da estratégia de sua conversão às exigências de qualidade educacional como afirmação para o “produtivismo” e para a “competitividade”, o que impede o trabalho coletivo e a superação do individualismo.**

A metodologia utilizada foi organizada em dois momentos. Inicialmente mostramos o percurso que nos levou à investigação da matéria, e no segundo, mostramos o delineamento metodológico que nos permitiu compreender seus pormenores para podermos analisar e abstrair o movimento real do concreto.

Neste sentido, demonstramos o método de Marx na pesquisa científica em educação. Para tanto, recorreremos às obras *Manuscrito Econômico Filosófico*, de 1844, obra em que Marx se apropria da riqueza teórica da economia política. A partir de 1844, ele inicia a elaboração de sua concepção ontológica do homem como ser prático social. O percurso histórico da construção da teoria social de Marx revela que a investigação de uma realidade concreta requer um exame profundo, que se baseia em fatos históricos da realidade e reflexão analítica. Assim, o investigador necessita ter uma postura investigativa, que busque a máxima fidelidade do sujeito ao seu objeto de estudo.

Ademais, para fazer essa relação entre história e movimento, mudança e circunstâncias, presente no campo empírico, utilizamos os dos seguintes procedimentos metodológicos: Análise documental e Entrevistas compostas por questões abertas e fechadas à medida que o problema de pesquisa fora sendo delineado a fim de que encontrássemos os feixes conectivos dos fatos à realidade investigada. Aplicamos também questionários na tentativa de elucidar os caminhos da profissão do pedagogo no bojo das políticas de formação

deste profissional.

Tomando por base os autores que estudam a precarização do trabalho docente, consideramos que os estudos de Leher e Lopes (2008), Kuenzer (2011) Gatti, Barreto e André (2011) e Antunes (2011) nos auxiliaram em afirmar que a precarização há muito tem se apresentado no trabalho docente, não podendo prescindir de estudo constante. Estes estudos permitem que formulemos, mesmo em nível teórico, proposições que apontam para processos de formação omnilateral, capaz de capturar a consciência da realidade que converge na teoria e prática, advinda da formação, possibilitando condições para o desenvolvimento da profissão docente.

A política neoliberal consegue veicular, em seus discursos, a palavra democracia e implementa, em seu arcabouço legal, as noções de gestão democrática, direito objetivo e subjetivo, quando na verdade é uma produção simbólica para mediar suas políticas em todos os campos do setor das relações de produções. Ademais, o neoliberalismo apregoa que o trabalhador “adote” o lema de profissional flexível e polivalente, o que corrobora as estratégias das políticas públicas do MEC, que estão em consonância com os organismos multilaterais e que geram os reflexos na formação docente.

A contradição apresentou-se no posicionamento dos docentes sobre a concepção do que é ser pedagogo. Embora tenham sido membros da reformulação do curso, declararam que o pedagogo deve ser professor educador, mas reforçaram que é difícil de encontrá-lo. Observamos que os docentes, ao elaborarem PPPC, acataram as orientações das políticas de formação regidas nas Diretrizes e conceberam um pedagogo para atuar no mercado que estaria “apto” a desenvolver o trabalho pedagógico em vários campos de atuação. Admitiram que isso pode acontecer em termos de idealização, mas revelaram com as suas concepções que ser pedagogo se difere bem desse modelo mercadológico.

A contradição pode revelar um conflito ideológico. Eles reconheceram a visão ideal de ser pedagogo, mas acabaram indicando vários campos de atuação para este mesmo profissional a fim de que ele atenda as normatizações dessas políticas de formação que estrategicamente são os reflexos do modelo de ajuste estrutural.

Identificamos outra contradição contida no PPPC referente ao fazer pedagógico e à proposta de formação: não há articulação entre os diferentes Eixos Estruturantes do Curso. A assertiva também é compartilhada pelos docentes da reformulação e do núcleo docente estruturante quando definem a articulação como “precária” devido à ausência do trabalho coletivo, numa clara demarcação de nichos sem interconectividade e num isolamento declarado por muitos outros. O curso foi definido por um docente como disciplinar, sem

alcance para a interdisciplinaridade nem para a pluridisciplinaridade. O PPPC como documento basilar da formação provoca a contradição quando seus idealizadores criticam veemente o currículo engessado por eixos estruturantes.

É sabido que o trabalho docente demanda processos complexos ao ser realizado. As exigências da profissão demonstram o quanto o professor depende de sua força humana. Como já foi dito neste estudo, a ação é conectada e contraditória: o trabalho docente cumpre uma pauta global de controle, em que o domínio das superestruturas escolares, materializadas em novas exigências requeridas pelas ideologias provenientes das reformas educacionais são reguladas pelos organismos internacionais, embora as mediações sejam locais.

Outro fator a ser considerado diz respeito aos conteúdos de formação, que estão desconectados da realidade e dos saberes das práticas pedagógicas. Na contramão deste processo de formação imposto pelos modelos pedagógicos, os professores continuam a desenvolver suas práticas à parte dos processos de regulamentação normativa e didática elaborados pelos pacotes das políticas de formação do MEC.

No segundo capítulo, propusemos-nos a identificar as concepções dos docentes da Faced sobre a formação do pedagogo à luz das modificações oriundas das DCN-LP/2006. O PPPC do Curso de Pedagogia atende à política de formação das DCNs quando define o perfil do Pedagogo a partir de uma formação polivalente. Porém, docentes e egressos acusam a falta de estrutura pedagógica para que esta se efetue, pois a formação para a realidade amazônica ainda é desafio, bem como a formação para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão.

As DCNs endossam a precarização da formação e da profissão do pedagogo ao legitimarem campos diversos de atuação, considerando-se a complexidade para se atuar em várias áreas. O processo de construção das DCNs visa hegemonizar a formação do pedagogo, preparando-o para o mercado flexível a fim de que atenda várias frentes de atuação que preconizam a formação e o trabalho.

No Projeto de reformulação de 2008, a definição de um perfil do pedagogo encorpa-se e exige do egresso uma formação e preparo que vão além da formação técnica. Assim, ele deverá apropriar-se de conteúdos e técnicas desenvolvendo domínios teóricos, pedagógicos e metodológicos. Para isso, o PPPC preceitua que o pedagogo deve dinamizar o exercício teórico e prático das ações pedagógicas nas instituições educacionais.

Para subsidiar a metodologia, recorreremos à Análise Textual Discursiva – ATD – para realizar a análise dos dados, de natureza qualitativa, e produzir novas compreensões sobre os fatos e discursos coletados nos instrumentos de pesquisas. Essa metodologia representou

importante movimento interpretativo de caráter hermenêutico, cuja pretensão foi de aprofundar a compreensão e reconstruir conhecimentos sobre o temas investigados.

Como a ATD opera com os significados construídos, partimos das entrevistas e questionários aplicados para iniciar as etapas atinentes à análise. Da desconstrução/unitarização do texto surgiram unidades de análise e, portanto, foi necessário eleger categorias para nos organizarmos e nos encaminharmos ao refinamento da desconstrução. A categorização consiste num processo de comparação dos textos/falas transcritas, permitindo a junção de elementos semelhantes e que dão significação para as categorias. “A importância destas categorias é que elas permitem focalizar o todo por meio das partes.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.91)

A primeira categoria da ATD que sustentou a análise foi denominada de *Estratégias e reflexos* das políticas públicas do MEC para a reestruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM no ano de 2008.

Para darmos enfoque às estratégias desenvolvidas pelas políticas públicas do MEC, elegemos também a categoria *Incorporação* para relacioná-las à análise da reestruturação do PPPC da FACED/UFAM. Como a reformulação de 2008 foi idealizada após a instituição das DCNs, ficou evidente que, além de atender os critérios das diretrizes, esta incorporou os traços neoliberais, que não convergem para o atendimento das demandas da realidade da região amazônica. Portanto, se a FACED/UFAM não formar professores que atendam ao apelo social e educacional, a escola responderá da mesma forma, não atingindo os resultados esperados quanto às mudanças sociais pela formação e profissão.

A *Precarização* subsidiou a terceira categoria utilizada neste estudo. A categoria sistematizada na ATD versou sobre as condições de trabalho e desvalorização do pedagogo, o que são reflexos da formação e profissão. O corpus, docentes da FACED/UFAM e egressos do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM, contribuiu com as assertivas referentes às questões que caracterizam a precarização e que indicam em que contexto ela se apresenta, possibilitando a corporificação da precarização na FACED.

Das narrativas docentes, as categorias emergentes conduziram à materialização da precarização, traduzida em: a) falta de valorização do professor; b) formação precária; c) profissional da educação sob o domínio e manipulação do capital; d) salários estrategicamente incompatíveis com a profissão do professor; e) valores da formação não trabalhados de acordo com o PPPC; f) precarização das condições do trabalho; g) condições deletérias de trabalho; h) não garantia do ensino-aprendizagem; i) carga horária intensa de atividades docentes; j) os fatores ligados à precarização extrapolam o curso de Pedagogia.

Para melhor condução das categorias gerais de análise já apresentadas, elegemos as subcategorias denominadas eixos: *formação, profissão, trabalho e educação*. Tais subcategorias são importantes e relevantes para a elaboração do metatexto, produzido a partir da descrição e interpretação, e corporificaram a tese do fato investigado. Ao categorizar, reunimos o que se apresentou em comum, o que nos permitiu classificar as categorias emergentes.

O entrecruzamento das narrativas dos egressos com a concepção deles sobre *formação, profissão, trabalho e educação* permitiu-nos inferir que eles conceberam a *formação* como ferramenta, aprimoramento do conhecimento, treinamento, atualização de conhecimento e saberes e embasamento teórico-prático. Quanto à *profissão*, estabeleceram conexões e definiram-na como carreira profissional, atribuição de função, área de estudo, exercício, desenvolvimento humano e aplicação de conhecimentos. Para o eixo *trabalho*, vincularam-no ao exercício da função, serviço em prol do individual e coletivo, salário, alcance dos objetivos, sobrevivência e realização de atividade. E, dentro de uma concepção macro, a *educação* é entendida como formação de saberes, formação humana, processo de aprendizagem, sistematização e aprimoramento dos conhecimentos, evolução do sujeito e conhecimentos adquiridos.

Em síntese, depreendemos que as categorias emergentes advindas dos egressos a partir de suas concepções sobre os eixos estudados referem-se ao seguinte:

- a) A Formação corresponde à ferramenta, aprimoramento do conhecimento, treinamento, atualização de conhecimento e saberes e embasamento teórico-prático.
- b) Da Profissão emergiram as conexões: carreira profissional, atribuição de função, área de estudo, exercício, desenvolvimento humano e aplicação de conhecimentos.
- c) Do Trabalho: exercício da função, serviço em prol do individual e coletivo, remuneração, alcance dos objetivos, sobrevivência e realização de atividade.
- d) Sobre a Educação, consideram: formação de saberes, formação humana, processo de aprendizagem, sistematização e aprimoramento dos conhecimentos, evolução do sujeito e conhecimentos adquiridos.

A precarização estrutural das universidades, a degradação nos seus processos e o abalo também no modo de fazer ciência e construir o conhecimento deixam de ser uma condição formadora. Assim, a tese parte do pressuposto de que a política educacional brasileira contribui para a míngua do fazer docente, ampliado e precarizado.

Das falas dos egressos ressaltamos termos como “*sobrevivência*” para a concepção do

trabalho e, para a profissão, “exercício” e “atribuição de função”. Esses termos associam as relações de trabalho ao fazer mecânico, característica de um trabalhador que executa funções destituídas das relações de trabalho como princípio educativo, o que corresponde ao processo de alienação.

Os docentes, ancorados no PPPC, revelaram que as categorias estão interligadas teoricamente, mas desarticuladas na prática. Declararam que, na FACED, encontram fragilidades, caracterizadas pela falta de articulação e ausência de políticas claras de sociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; necessidade premente de reformulação do curso; falhas no atendimento às necessidades educacionais; ausência de concepção emancipatória no PPPC; ênfase na visão de ensino mercadológico.

As categorias emergentes oriundas dos docentes a partir de suas concepções sobre os eixos estudados se refere ao seguinte:

- a) Péssimas condições de trabalho;
- b) Infraestrutura universitária deficiente;
- c) Falta de infraestrutura (laboratórios, espaços agregadores de conhecimento);
- d) Inexistência de recursos tecnológicos em sala de aula;
- e) Laboratórios sucateados restritos à demanda;
- f) Produção intelectual inviabilizada por falta de investimento;
- g) Trabalho burocratizado e sucateado;
- h) Desenvolvimento intelectual comprometido pelas condições gerais apresentadas.

A pesquisa de campo constituiu-se instrumento relevante para a construção da tese, pois permitiu estarmos diante da realidade da prática docente, isto é, diante da totalidade mediada pelos fatos que se contradizem, pois o PPPC está na base do fazer docente e pedagógico e dele provém a formação para o trabalho e para a vida.

Dos instrumentos investigativos (entrevistas e questionários), concluímos que, para 77% dos docentes, a reforma no Curso de Pedagogia emerge de ajustes neoliberais; 72% defenderam que há precarização das condições de trabalho e desvalorização do pedagogo; para 38% dos docentes, a articulação da formação com a profissão não ocorre; 61% afirmaram que as dimensões pedagógicas não se efetivam na formação; 68% declararam que, na atualidade, o perfil do curso é a docência; 61% apontaram como insatisfatório o fim das habilitações proposto pelas DCNs e 59% aduziram que a identidade do Curso de Pedagogia é a docência.

O PPPC, em sua concepção, deve formar sob a tríade docência, pesquisa e extensão, no entanto, os docentes declararam, em sua maioria, que a docência constitui-se como perfil e

identidade do curso. Assim, os demais elementos da tríade não são percebidos ou vivenciados como deveriam. Esses dados foram confirmados também nos resultados obtidos com os egressos.

Dos egressos os dados expressaram que 66,67% têm cerca de 2 anos de experiência na profissão; 58,34% concordaram parcialmente com o fim das habilitações; 70,83% declararam-se parcialmente satisfeitos com a relação teoria-prática do Curso de Pedagogia; 79,17% disseram estar satisfeitos com a formação recebida. Quando questionados sobre a identidade do curso, apresentou-se uma igualdade, em que o percentual de 33,3% foi atribuído para a docência, para a pesquisa e os demais declararam que o curso tem identidades diversas. 41,67% afirmaram-se satisfeitos com o trabalho que realizam, mas a junção dos percentuais de insatisfeito, muito insatisfeito e indiferente de 48,84% é bastante expressivo. 37,5% afirmaram estar muito satisfeitos com a formação para a educação infantil e 62% declararam estar satisfeitos com a formação alicerçada no currículo por eixo estruturante. Estes dados foram resultados dos instrumentos elaborados com perguntas fechadas, e as questões atribuídas ao nível da satisfação também eram objetivas. Importante destacar que os egressos afirmaram satisfação com a formação destinada à educação infantil, mas que, para o Ensino Fundamental, sentem dificuldades para ministrar as aulas e dominar os conteúdos.

Ao aplicarmos três questionários para 24 egressos, obtivemos o resultado de satisfação com ressalvas quanto à formação recebida no Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM. E ao realizarmos entrevista e observação das aulas de seis egressos selecionados por amostragem, percebemos que há lacunas de formação prática para o enfrentamento do cotidiano escolar, pois os egressos alegam que a teoria trabalhada na graduação não atende às necessidades da sala de aula.

Identificamos, nas concepções dos egressos, os liames da precarização e o depauperamento da profissão versus trabalho, quando eles definem tais liames como exercício da função para uma remuneração, os quais se agravam quando estes se relacionam com a sobrevivência.

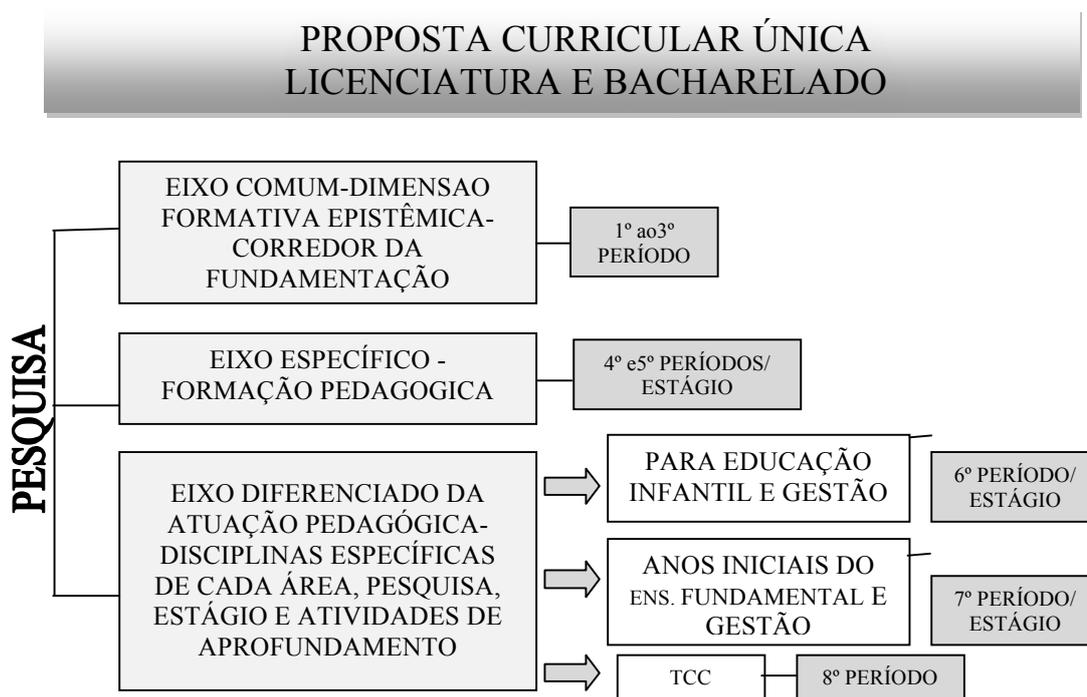
As contradições se revelam quando os egressos declararam-se satisfeitos com a formação e os docentes criticaram o desenvolvimento do curso de Pedagogia da FAGED. As declarações revelaram também um encontro de anseios do quadro docente e dos egressos da FAGED/UFAM, pois a falta de infraestrutura, recursos materiais, didáticos, pedagógicos e tecnológicos, o salário e a jornada exaustiva de ambos confirmam a precarização das condições de trabalho.

A tese então se configura: “Os professores da FAGED/UFAM têm negatividade frente

à precarização das condições de trabalho no curso da Pedagogia e os egressos indicam satisfação com a formação teórica da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, mas revelam fragilidades frente ao exercício da profissão no ensino fundamental”.

Diante do desafio de um currículo articulado, consideramos necessário propor uma estrutura curricular que se aproxime da formação e profissão a partir do enfoque que tem como base um eixo diferenciado da atuação pedagógica.

Figura 1 - Proposta da autora após leitura e análises dos textos dos autores e das DCNCP



Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro demonstrativo da proposta, do ponto de vista de formação do pedagogo, traça uma trajetória em três eixos intrinsecamente articulados: o comum, o específico e o diferenciado. Nessa trajetória, as dimensões teórico-práticas devem ser consideradas elementos básicos no processo de formação e atuação do profissional pedagogo, e as fundamentações pedagógicas, de forma crítica, contextualizada, interdisciplinar e reflexiva, devem nortear a produção de conhecimentos epistemológicos, ontológicos, axiológicos e metodológicos, os quais são necessários à prática pedagógica do egresso do curso.

Cabe destacar que os três eixos se justificam pela extrema importância da aquisição e produção de conhecimentos educacionais. O primeiro eixo envolve os saberes sociológicos, antropológicos, filosóficos, psicológicos, históricos, tecnológicos e de demais áreas da ciência

humana e social que darão subsídios para o acadêmico(a) do curso conhecer, refletir e discutir de forma crítica e fundamentada a realidade educacional, compreendendo os determinantes políticos, históricos e sociais das relações de condições de trabalho do pedagogo e concebendo esse conhecimento como formas de mediações e correlações para buscar explicar as relações sociais e a sociedade como um todo (MINAYO,1999).

O segundo eixo aborda os saberes específicos da formação do pedagogo, o que envolve conhecimentos da didática, da legislação educacional, das metodologias de ensino, da história da educação e dos conhecimentos pedagógicos, da educação nacional e regional, de temas e problemáticas educacionais contemporâneas.

O terceiro eixo vem como ápice da proposta, pois considera que o curso deve, a partir da formação básica e específica, possibilitar que o(a) acadêmico(a) direcione sua formação para um campo específico no âmbito da Licenciatura Educação Infantil ou para os Anos Iniciais do ensino fundamental, e simultaneamente, obtenha a formação como Bacharel no âmbito da Gestão da Educação em contextos escolares e não escolares.

A proposta vem buscar possibilitar condições para uma formação mais consistente, aprofundada, refletida, discutida e vivenciada a partir das leituras, das práticas e estudos que deem maior qualidade à formação do pedagogo para determinado campo de atuação pedagógica, direcionando assim futuras habilitações e especializações.

A realização deste trabalho foi uma oportunidade de trazer a precarização para o campo da investigação com o fim de compreendermos as dificuldades e anseios por que passam os docentes e egressos da FACED/UFAM, seja no campo de formação, seja em sala de aula. Certamente a temática não se esgota, mas nos possibilitou entrever aspectos e reflexos de mudanças estruturais na educação brasileira, especificamente a partir da reformulação do Curso de Pedagogia no ano de 2008 e dos impactos neoliberais na política educacional brasileira.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; MELO, Márcia Maria de Oliveira. **Pedagogia e Diretrizes Curriculares: Polêmicas e controvérsias**. Linhas Críticas, Universidade de Brasília. Brasília, v.11, n° 20, p 119-138, jan./jun. 2005.
- _____; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa; PEREIRA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de Projetos no campo da formação do Profissional da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n° 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 mar. 2017.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ALVES, Ana Elisabeth Santos. Trabalho Docente e Proletarização. **Revista HISTEDBR [online]**, Campinas, n. 36, p. 25-37, dez. 2009.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In SADER, E; GENTILI, P. (Org.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.
- _____. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n° 107, jul./set. 2011b.
- ANPED. Parecer da Anped sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação. São Paulo: Anped, 1997.
- _____. Estatuto. Com alterações introduzidas pela Assembléia Geral Extraordinária de 24.09.96. Caxambu: Anped, 1996. (mimeo).
- AQUINO, Julio Groppa. Da “crise” da educação formal ao fulgor dos processos de governamentalização educacional. **E-books do XVI ENDIPE**. São Paulo: ENDIPE, 2012.
- BARRETO, Elba Siqueira de. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, . 140, p. 427-443, maio/ago. 2010.
- BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 423-436, 2008.
- BATISTA, Roberto Leme. A ideologia do capital na crise: trabalho, educação e cidadania. In: ALVES, Giovanni; BATISTA, Roberto Leme; MONTEIRO, Arakin (Orgs). **Trabalho e Sociabilidade: perspectivas do capitalismo global**. Bauru: Canal 6, 2012.
- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **Razones prácticas**: Sobre la teoría de La acción. Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica de 2009**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2011.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.. Revogada. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. **Decreto-Lei nº 1190**, de 04 de abril de 1939. Diário Oficial [da] União, Rio de Janeiro, RJ, 06 abr. 1939.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Senado Federal: 1988.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Parecer CNE/CP nº 5/2005**, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 24 mar. 2017.

_____. _____. **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. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 mar. 2017.

_____. _____. **Parecer CNE/CP nº 3/2006**, que trata do reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 24 mar. 2017.

_____. _____. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11).

_____. _____. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a licenciatura de Pedagogia** - DCN-LP. Brasília-DF: MEC/CNE, 2006.

_____. Documento final **VII Seminário Nacional sobre Formação dos Professores**. Brasília: 2006.

_____. **ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: 1990.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1977.

BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa; PEREIRA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de Projetos no campo da formação do Profissional da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n° 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 mar. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Revista Educação e Sociedade**, ano XX, n° 68, p. 80-108, dez./1999.

_____. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira e Administração da Educação**. v. 23, n° 2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

_____. Política Nacional de Formação de Pedagogos: tendências pós-diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Pedagogia. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 16, UNICAMP, Campinas: ENDIPE, 2012.

_____.(org.). **LDB/1996 contemporânea: Contradições, Tensões, Compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

CASTRO, Ramón Peña. **Desvalorização social do trabalho e ilusória centralidade da educação**. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPED. Mimeo, 1998.

CATANI, Mendes Afrânio (Org.). **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta.

CORAGGIO, José Luis. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** Tradução M. Corullón. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino americanas na iniciativa da educação para todos**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

COUTINHO, L. S. **Curso de pedagogia da Unicamp: Processo de reformulação curricular**. Trabalho de Conclusão de Curso, Unicamp, Campinas, 2002.

COUTO, Ligia Paulo. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente**. 2013. 188f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.

CUNHA, Luis Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

_____. _____. Campinas: Papirus, 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

_____. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

DUBAR, Claude. **A Socialização: Construção das ideias sociais e profissionais**. Portugal: Porto, 1997. Tradução: Annette Pierrette R. Botelho; Estela Pinheiro Ribeiro Lemas.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa**. 2007. 226 f. Tese (Doutorado) apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina- Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2007.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas Públicas Educacionais Contemporâneas, Formação Docente e impactos na escola. **E-books do XVI ENDIPE**. São Paulo: ENDIPE, 2012.

ENGELS, Friedrich. **Introdução (de 1895)**. In: MARX, K. As lutas de classes na França (1848-1850). Moscou: Progresso, 1980.

ENGUITA, Fernández Mariano. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

_____. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Tradução Tomáz Tadeu da Silva.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Relatório Metodológico de Autoavaliação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**. Manaus: UFAM, 2013.

_____. _____. **Atas do Conselho Departamental da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**.

_____. _____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**. Manaus: FACED/UFAM, 2008.

FERNANDES, Florestan. Diretrizes e Bases: Conciliação Aberta. **Revista Sociedade e Universidade**. São Paulo, Andes, p. 36, 1991.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009. (Série Prática Pedagógica).

FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES. Centro de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). **Carta de Porto Alegre**, Porto Alegre 10 de dezembro de 2003.

FONSECA, M. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado?/In: VEIGA, I. P.A. e FONSECA, M. **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.p.13-44

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a Formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FRANCO, Maria Laura; BALLETA, Ansiara A. A. **Cursos de Pedagogia: o que oferecem e como são avaliados pelos alunos**. CP 30, p. 65-78, set. de 1979.

FRANÇA, M. A. Descentralização Financeira e o Fundescola: o Plano de desenvolvimento da Escola, o Programa de adequação de prédios escolares e a sua expansão no Rio Grande do Norte. In: NETO, A. C.; NASCIMENTO, I. V.; LIMA, R. N. **Política Pública de Educação no Brasil**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os novos reformadores: o impacto da lógica empresarial na organização escolar. **E-books do XVI ENDIPE**. São Paulo: ENDIPE, 2012.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, vol. 23, n° 80, p. 136-167, set. 2002.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 35, n. 129, out-dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da História e o balanço da Educação no Brasil na primeira década do século XXI. **XXI Revista Brasileira de Educação** [On-line], 2011, 16, jan.-abr. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27518464013>>. Acesso em: 3 nov. 2013.

_____. A formação e a profissionalização do educador. In: SILVA, Tomáz Tadeu; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1999. p. 75-105.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. – São Paulo, Cortez, 2000.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Trabalho e formação docente, contexto histórica e política na América Latina. In: Oliveira, Dalila Andrade e Martínéz, Deolinda. (Org.). **Nuevas regulaciones educativas en América Latina**. Experiencias y subjetividad. 1 ed. LIMA, PERÚ: Fondo Editorial. UCH, v. 3, p. 15-40, 2010.

GADOTTI, Moacir; PINO, Ivany R. A redefinição do Curso de Pedagogia: ideias diretrizes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 63, n. 144, p. 203-224, maio/ago. 1979.

GALVÃO, A. M. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática pedagógica**. 12 ed. São Paulo: Loyola, 1991.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n.113, pp. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, P.; SUÁREZ, D. **La conflitividade educativa na América Latina**. Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais, Campus Virtual, Curso Movimientos sociales, conflicto y políticas educativas em América Latina, Classes 1 e 2. 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. Tradução: Manuel Cruz; Revisão: Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **Maquiável, a política e o Estado moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. _____. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GORENDER, Jacob. O nascimento do materialismo Histórico. In: **A Ideologia Alemã**, 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel: As concepções de Estado em Marx, Engels e Gramsci**. Porto Alegre: L & PM, 1996.

HADDAD, S. (Org). **Banco Mundial, OMC e FMI: os impactos nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho. In: Casali, A *et al.*(org). **Empregabilidade e educação**. Novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC/PUCSP; RHODIA, 1997.

HARVEY, David. **Os limites do capital**: introdução de Magda Lopes. São Paulo: Bomtempo, 2013.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. / 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em 03: out. 2016.

IBARRA D. Estado de derecho, constitución e instituciones. **Revista de la Facultad de Derecho de la UNAM**, México, tomo LV, nº 244, 2005. Disponível em: http://www.derecho.unam.mx/revista/revista_244/revista_243/articulo15.html. Acesso em 12 abr. 2017.

KOCH, I. G. V.; FÁVERO, L. L. Contribuição a uma tipologia textual. **Letras & Letras**, Uberlândia, v.3, n. 1, p. 3-10, 1987.

KUENZER, A.Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. In: **Educação e Sociedade**. dez. 1999, vol.20, n.68,p.163-183.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p. 7-8, mai./ago. 2002.

_____; ABREU, Claudia Barcelos de Moura; GOMES, Cristiano Mauro Assis. A articulação entre o conhecimento tácito e inovação tecnológica: a função mediadora da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.36, set./dez., 2007.

_____. CALDAS, A. Trabalho docente: Comprometimento e Desistência. In: FIDALGO, F. OLIVEIRA, M. A. M. FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A Intensificação do Trabalho Docente: Tecnologias e Produtividade**. Campinas: Papirus, 2009.

_____. **Pedagogia da Fábrica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1.

_____. GARCIA, Walter E.; CALAZANS, Maria J. C. **Planejamento e Educação no Brasil**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 27).

_____. CALAZANS, M. J.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEHER, Roberto. Universidade, socialismo e consciência social: Florestan Fernandes na revista Universidade e Sociedade. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, ano 20, n. 47, fev. 2011.

_____. Para silenciar os campi. **Rev. Bras. Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a11v2588>. Acesso em: 28 jun. 2016.

_____. Universidade no Brasil e na América Latina: tensões e contradições entre o público e o privado. **Rev. Bras. Educ. Soc.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, abr. 2007. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100015. Acesso em: 28 jun. 2016.

_____. LOPES, Alessandra. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. In: Seminário REDESTRADO, Nuevas regulaciones em AMÉRICA LATINA, 7, Buenos Aires, jul. 2008.

_____. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafio e perspectivas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 152-174, jan./abr. 2012. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Porto Alegre, 2011.

LESSA, Sérgio. Marxismo e Ética. In: **Revista Crítica Marxista**, n. 14, 2002. Dossiê Marxismo, ética e política revolucionária. Disponível em: http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/D_SLessa.pdf. Acesso em: 09 ago. 2016.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós. Ensaio sobre a alteridade**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. Disponível em: <http://www.pt.scrib.com/doc/155180181/Levinas-Entre-Nos-Ensaio-sobre-a-alteridade>. Acesso em: 09 mar. 2017.

LENIN, Vladimir Ilitch. Imperialismo, estágio superior do capitalismo: ensaio popular//V.I Lenin.—1.ed. _ São Paulo :Expressão Popular, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 mar. 2017.

_____. Jose Carlos. Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006, p. 213 – 242

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 239-277, dez. 1999.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e formação de professores [manuscrito]**: um estudo de proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. 2009, 332f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2009.

LIPOVETSKY, Noêmia. **Formação e trabalho docente**: da crítica ideal à crítica construída. 2011. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Goiânia, 2011.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159- 1180, dez. 2004.

MACEDO, Jussara Marques de. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010**. 2011. 494 f, 2v. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011.

MACIEL, Antônio Carlos. Desafios da formação docente em face da expansão capitalista na Amazônia. **Argumentos Pró-Educação**, v. 1, p. 19-44, 2016.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992. (Coleção Educação, 13).

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas, SP: Autores Associados; Americana, SP: UNISAL- Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008. (Coleção educação contemporânea).

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo, Abril Cultural, 1978 (Os pensadores).

_____. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. Porto Alegre: Martin Claret, 2008. (Col. Obra Prima de Cada Autor).

_____. **Contribuições à escrita da economia política**. Tradução Maria Helena Barreiro Alves. Revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro I - O Processo de Produção do Capital. Volume I 13ª Edição. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Editora Bertrand Brasil S.A. Rio de Janeiro, 1989.

_____. **O capital: crítica da economia política (vols. 1 e 2)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O capital: o processo de produção do capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 8. ed. São Paulo, Hucitec, 2007.

_____. _____. **Manifesto do Partido Comunista [1948]**. São Paulo: L M Pocket, 2002.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: GHIRALDELLI JR, Paulo. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p.42-56.

MEDEIROS, Valciney Ramires. **Formação do pedagogo na contemporaneidade**: análise da proposta pedagógica do curso de Pedagogia – FAGED/ UFAM-2008. 2013. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, Manaus, 2013. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/4088/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Valciney%20Ramires%20Medeiros.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2017.

MÉDICI, Rita. Gramsci e o Estado: para uma releitura do problema. **Revista Sociologia Política**. Curitiba, 29, p. 31-43, nov. 2007.

MEIRA, Letícia Mara de. **Intersecções, conexões e oposições**: currículo e curso de Pedagogia nas dissertações produzidas no PPGE da UFPR (1977/1997). 2014, 191f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MÉSZÁROS, Istiván. A Crise Estrutural do Capital. **Outubro** nº 04, São Paulo, 2000.

_____. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. _____. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O conceito de dialética em Lukács**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. rev. e aprim.. São Paulo: Hucitec, 2009.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006.s

_____. ALMEIDA, Carlos Augusto Gomes de. **Demissão Voluntária**: do sonho de ser empreendedor à realidade do desemprego. Manaus: EDUA, 2005. 73p.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2 ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. (Coleção Educação em Ciências).

NÓVOA, Antonio. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro/Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Lidia Alves de. **A constituição da história de um curso de formação de educadores no Amazonas**: O curso de Pedagogia.2004. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de Formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. **E-books do XVI ENDIPE**. São Paulo: ENDIPE, 2012.

_____; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam. **Políticas educacionais e trabalho**

docente: perspectiva comparada. Belo Horizonte: MG Fino Traço, 2011.

_____; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Coord.). **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil:** sinopse do survey nacional. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

PANIZZI, Wrana Maria. **Universidade Pública, gratuita e de qualidade.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

PAOLI, N. J. **O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa:** elementos para uma discussão. São Paulo: Cortez, 1988.

PENNA, Marieta Gouvêa. **Exercício docente:** proposições sociais e condições de vida e trabalho de professores. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; São Paulo: FAPESP, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino.** 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Maria; PEGORARO, LUDIMAR (Org.). **Dilemas da Educação Brasileira em tempos de globalização neoliberal:** Entre o público e o privado. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2006.

PETRAS, J. Os fundamentos do neoliberalismo. In: RAMPINELLI, V. J.; OURIQUES, N. D. (Orgs.). **No fio da navalha:** critica das reformas neoliberais de FHC. São Paulo: Xamã, 1997. p. 15-38.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia:** sobre Diretrizes Curriculares. Transcrito das apresentações da autora no XVI ENCONTRO NACIONAL do FORUMDIR, realizado na Chapada dos Guimarães – MT, agosto de 2002 e no FORUM NACIONAL DE PEDAGOGIA 2004, realizado em Belo Horizonte, julho de 2004.

PINTO, Ana Maria Rezende. Pessoas inteligentes trabalhando com máquinas ou máquinas inteligentes substituindo o trabalho humano. **Trabalho e Educação,** Campinas, Papyrus, p. 3944, 1994.

RAMOS, Marise Nogueira. **É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo.** **Trab. educ. saúde** [online]. 2003, vol.1, n.1, pp.93-114. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 mar. 2017.

ROCHA, Andréa Pires; FAQUIN, Evelyn Secco. Gestão da Política Educacional sob a Égide de determinações políticas, ideológicas e econômicas do Neoliberalismo. **Serviço Social em Revista,** 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v8n2_andrea.htm>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SACRISTÁN, Gimeno, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino.** 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **O currículo**: conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, Gimeno, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Publicado na **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42).

SANTOS, Silva Alves dos. **Formação de professores nos cursos de pedagogia no Brasil: as repercussões das políticas educacionais dos anos 90**. 2008, 142f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez, 1983.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

_____. Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação Pública, Crise do Estado e Democracia na América Latina. In: VELLOSO, Jacques; MELLO, Guiomar Namó; WACHOWICZ, Lilian *et al.*. **Estado e Educação**. Campinas, SP: Papirus: Cedes: São Paulo: ANPEd, 1992. (Coletânea C.B.E).

_____. **A pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção Memória da Educação).

_____. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001). **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação).

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. Primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmica do nosso tempo: v. 40).

_____. **Educação em diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da educação).

_____. DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. (Org.). In: **Pedagogia histórico-crítica e luta de classe na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão, **Educação & sociedade**, Campinas, n. 69, p.220-238, 1999.

SCHLESENER, Anita Helena. **A Escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci**. Brasília: Líber Livro, 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 140 p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Magistério e Mediocridade**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Questões da nossa época).

SILVA, Ilse Gomes. A Reforma do Estado Brasileiro nos anos 90: processos e contradições. In: **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, n. 7, p. 1-9, 2001.

SILVA, Luelí Nogueira Duarte. **Formação de professores centrada na pesquisa (manuscrito): a relação teoria e prática**. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2011.

SILVA, Tomás Tadeu; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1999.

_____. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILLI, Pablo A. A e SILVA Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Maria Abádia. O Consenso de Washington e a Privatização na educação brasileira. In: **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jan./jun. 2005.

SOUZA, Antônio Carlos de Souza. **Fundamentos da Ética Marxista: A Crítica Radical da Sociedade Capitalista e as Mediações Políticas para a construção da Emancipação Humana**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP: Campinas, 2007.

SILVA, Vandrê Gomes da. **Por um sentido público da qualidade na educação**. 120 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOUZA, Paulo Ricardo Freire de. **A Representação Social da docência pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: um diálogo com Bourdieu em um estudo do percurso no processo de formação**. 2015, 191f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

STENHOUSE, L. El profesor como tema de investigación y desarrollo. **Revista Educaión**, n. 277, p. 43-43, 1985.

_____. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TANGUY, Lucie. A questão da cultura técnica na escola. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 14(2), jul/dez, 1989, 58-68.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. O teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 140-164, set./dez. 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e a realização**. 16ª ed. São Paulo: Libertad, 2000 (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1).

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. RJ. Paz e Terra. 1968. (Introdução, p. 3 a 16; Segunda Parte: caps. I e II, p. 128 a 185).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas, SP: Papyrus, 2005 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **A escola mudou: que mude a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. (Org.). **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007 (Série Pesquisa, v. 5).

VIEIRA, Josimar de Aparecido. **Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos**. 2010. 211f. Tese (Doutorado em Educação)- Instituição de Ensino, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Biblioteca Depositária: PUCRS, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3675/1/430601.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2017.

XAVIER, Maria das Dores Dutra. **Representações sociais de licenciados do curso de Pedagogia da UFRN acerca da prática educativa**. 2016. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Natal, 2016.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

OBRAS CONSULTADAS

ALMEIDA, Albiere Patrícia Cristina; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALVES, Giovanni. Maquinaria: breve nota teórica sobre a nova forma social da produção do capital na era do capitalismo manipulatório. In: ALVES, Giovanni, BATISTA, Roberto Leme; MONTEIRO, Arakin (Orgs). **Trabalho e Sociabilidade: perspectivas do capitalismo global**. Bauru: Canal 6, 2012.

ANFOPE. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd. CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE - CEDES. **A definição das Diretrizes para o curso de Pedagogia**. (Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia). Brasília, em 10 de setembro de 2004.

ANTUNES, Ricardo. **A Dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, L.F.; PARO, V.H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, , p. 13-27, 2001.

APPLE, Michael. M. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. Tradução: Vinícius Figueira.

ARANHA, Antônia V. S.; CUNHA, Daysi M.; LAUDARES, João B. **Diálogos sobre trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas, SP: Papirus, 2005. (Prática Pedagógica).

AUGUSTO, Maria Helena. Política de resultados e avaliação de desempenho: efeitos da regulação educativa sobre carreira e remuneração. **36.^a Reunião Nacional da ANPED – 2013, GO**.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia** encaminhada por: Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) e Comissão de Especialistas de Formação de Professores-Representantes da Comunidade Acadêmica junto à SESu/MEC, Brasília-DF: MEC, abril de 2002.

CANDAU, Vera Maria F. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, Rio de Janeiro: PUCRS, 1987.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas Constituintes brasileiras - 1823-1988**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção memória da educação).

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação & sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação – Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) nº 69. 1999. Campinas: CEDES, 1999, V. X, f.VII- ISSN 0101-7330.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. In: SILVA, Tomás Tadeu; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas**. 3 ed., Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-92.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. BORDIGA, Amadeo. **Conselho de fábrica**. Tradução: Marina Borges Svevo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 8. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

GOMES, Fábio Guedes. Conflito social e *welfarestate*: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, n. 40, vol, p. 201-36, mar./abr. 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

LALI, Viviane Sena. O Programa Acelera Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 145-148, jan., 2000.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Mészáros (Beyond Capital). Resenha. In: **Revista Crítica Marxista**, n. 6, 1998. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/sumario6.html>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. Filosofia, Educação e Emancipação: fundamentos éticos para uma prática política transformadora na sociedade brasileira do século XXI. **Revista de Educação**, São Paulo, v.IV, n. 04, nov. 2001.

LUKÁCS, György. **Socialismo e democratização**: escritos políticos 1956 – 1971. 2. ed. Rio Janeiro: Editora UFRJ, 2011. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto.

MANACORDA, Mário Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo Campinas-SP: Editora Alínea, 2008. Tradução Willian Laços. (Coleção educação em debate).

MEHRING, Franz. Karl Marx – A história de sua vida. São Paulo: Editora José Luís e Rosa Sundermann. **Crítica Marxista**, São Paulo, Ed. Unesp, n. 38, p. 161-164, 2014.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação**: Uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. Edições Loyola, São Paulo, 1992. (Coleção escola e participação).

FÓRUM DE DIRETORES DE FACULDADES – FORUMDIR. **Minuta de Proposta das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia decorrente de Estudos e Debates desenvolvidos pelo FORUMDIR**. In: XVII Encontro Nacional realizado em Porto Alegre/RS, dezembro de 2003.

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Estado do Bem-Estar-Social: origens e desenvolvimento. **Katálysis**, n. 5, jul/dez. 2001.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**: 3 ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2004.

NUNES, César. **Educar para a emancipação**. Florianópolis, SC: Sophos, 2003.

_____. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Lidia Alves de. Das políticas de governo a política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jun. 2013.

RIBEIRO, Marlene. **A universidade vai ao povo ou o povo vai a universidade?** Alternativas para a formação do(a) Profissional/trabalhador(a) da Educação. 1994. Projeto de Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre-RS, 1994.

RIFKIN, J. **O fim dos empregos**. São Paulo: Makron Books, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Abertura para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez, 1983.

_____. **Ensino Público e algumas falas sobre UNIVERSIDADE**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **O plano de desenvolvimento da educação**: análise do projeto do MEC. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

TAMARIT, José. Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire. TIRIBA, Lia e Maria Ciavatta, 2011. **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber, 1996

THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Polis, 1985.

_____. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

APENDICE



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



APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista 1 para os docentes da FACED/UFAM

IDENTIFICAÇÃO

Participante da pesquisa:

Localidade:

Data: Hora inicial:

Hora final:

Atualmente, os cursos de pedagogia do país sofreram diversas alterações em seu processo estruturante, no tocante a sua matriz curricular, o que favoreceu o surgimento de diversas propostas em nível nacional e local. O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFAM, também foi impactado pelas políticas de formação nacional. Oriundas das políticas recomendadas pelo BM/MEC, nosso questionamento gira em torno de como o referido cenário atinge a formação do Pedagogo e conseqüentemente a sua identidade profissional. De acordo com Dubar (1997), a identidade profissional atravessa momentos de desconstrução e reconstrução, onde as situações profissionais fazem parte desse processo. Assim, a identidade profissional de cada trabalhador está exposta a constantes mudanças decorrentes do contexto social, político e econômico.

Considerando o exposto, pretende-se ao longo desta entrevista conhecer, e posteriormente analisar, como tem ocorrido a construção da carreira do profissional da Pedagogia na visão dos docentes da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, a fim de perceber os avanços ou possíveis retrocessos na construção identitária deste profissional. Com base na sua visão sobre a relação entre formação e trabalho solicitamos sua colaboração ao responder as perguntas propostas.

ROTEIRO DE ENTREVISTA 1

1 - Tempo de atuação na Instituição:

2 - Pertence a qual departamento da Faculdade de Educação – Faced/Ufam?

DMT () DTF () DEPLAN ()

3 - Considerando sua concepção de formação para a Pedagogia como está configurada pelos organismos internacionais a política de formação do Pedagogo?

4 - As tentativas de modificações das carreiras profissionais desenvolvidas no contexto da reforma do Ensino Superior, especificamente no que concerne às políticas de reformulação do Curso de Pedagogia, se configuram a que estilo de proposta?(numa proposta de ajuste Neoliberal)?

() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

Se a reforma do Ensino Superior evidencia o ajuste Neoliberal de que forma isto ocorre?

5 - A precarização das condições de trabalho e desvalorização do pedagogo são reflexos da formação para a profissão?

6- Na sua concepção como se relacionam trabalho, educação, formação e profissão no PPPC da FACED/UFAM?

7- Como a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas vem organizando o Curso de Pedagogia a partir da reformulação curricular proposta no PPC 2008?

8 - O atual PPPC que forma o Pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas está possibilitando articular formação com profissão, considerando as exigências do mundo do trabalho, a fragmentação da formação e do fazer pedagógico?

9 - Considerando sua resposta a pergunta 8 de que forma o curso articula formação e profissão?

10- 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 (PPPC, 2008, p.06). Considerando tal afirmativa, a senhora entende que essas dimensões estão se efetivando na formação oferecida pelo Curso de Pedagogia?

11- No tocante a organização metodológica das disciplinas como estas se configuram na prática para atender a concepção por eixos estruturantes?

12- O PPPC Faced/Ufam traça um perfil do Licenciado em Pedagogia, características abaixo a serem contempladas pelo curso. Analisando as possibilidades o Sr (a) considera que as referidas características contribuem para a composição de uma base sólida na formação do Licenciado em Pedagogia?

<input type="checkbox"/>	Formação teórica e metodológica	Sim
<input type="checkbox"/>	Articulação de saberes e práticas, articuladas organicamente ao longo do curso	Não
<input type="checkbox"/>	Apropriação crítica dos referenciais do campo pedagógico	Em
	Investigação educacional	
	A docência e a Gestão dos processos escolares	

parte

Considerando as características do perfil proposto pelo PPPC justifique sua resposta:

13 - Em virtude das mudanças propostas pela DCNPs (2006) que pôs fim as habilitações, na sua visão o Sr (a) considera ocorrer o: “dimensionamento e realocação dos saberes, conteúdos e estruturas já constituídos, definidos especialmente pela “massa crítica” das antigas Habilitações (Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Escolar)” PPPC (2008, p.7) ?

Satisfatório

Insatisfatório

Ocorre ainda de forma parcial, pois o Curso ainda se encontra em fase de transição.

14 - Considerando a identidade profissional, para o Sr(a) o que é ser Pedagogo?

15 - Acredita que avançamos no que diz respeito à docência deve ser a base da identidade do Curso?

Sim Não



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



APÊNDICE B- Roteiro de Entrevista 2 para os docentes FAGED/UFAM

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA JUNTO AS
DOCENTES FAGED/UFAM**

- 1- Como é ser professor universitário hoje?
- 2- Como você descreve o seu trabalho?
- 3- O que pensa sobre as condições de trabalho (equipamentos/material didático-pedagógico, sala de aula, infraestrutura) da universidade?
- 4- Qual a sua concepção de trabalho, educação, formação e profissão?
- 5- Fale da instituição na qual você trabalha:
- 6- Como você divide o seu tempo entre ensino, pesquisa e extensão?
- 7- Quais são as suas experiências em relação a sua profissão?
- 8- O que você gosta de fazer no final de semana, no seu tempo livre?
- 9- O que você pensa sobre a sua remuneração/salário?
- 10- Fale-me sobre a sua formação.



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



**APÊNDICE C – Questionário (1) para diagnosticar a formação do egresso
 FACED/UFAM**

INSTRUMENTAL DE PESQUISA

IDENTIFICAÇÃO:

Nome do participante da pesquisa:

Endereço do participante da pesquisa:

Telefone residencial: Celular:

Nome da Escola que trabalha:

Endereço da Escola que trabalha:

Telefone da Escola que trabalha: _____ Ano de Ingresso na Escola: ____/____/____

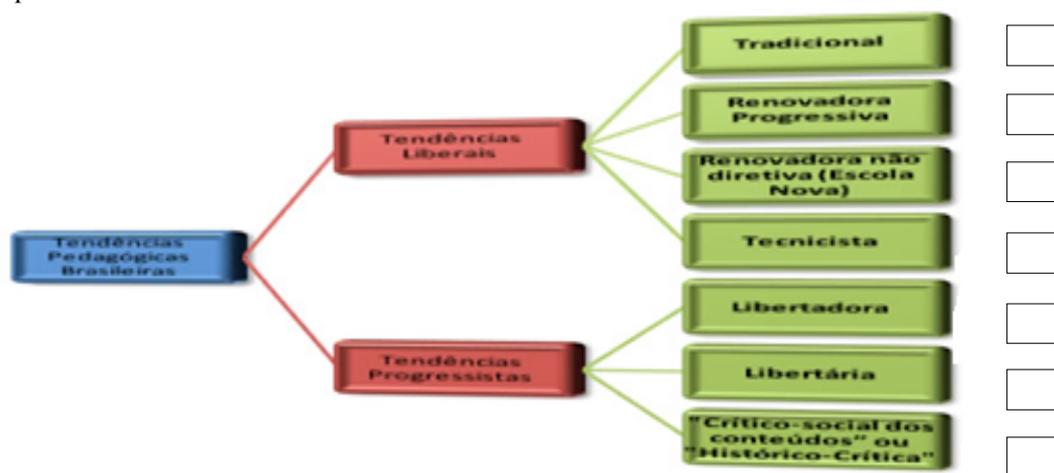
Ano que iniciou Pedagogia na UFAM: _____ Ano que concluiu Pedagogia na UFAM: _

1. Situação profissional: Efetivo () Contratado ()
2. Tempo de experiência na instituição em que trabalha: () 1 ano () 2 anos () 3 anos
3. Ao iniciar o curso de Pedagogia qual era a sua expectativa?
 - () Trabalhar na educação () Trabalhar em outras áreas em que o Pedagogo possa atuar
 - () Aprofundar-se nas questões educacionais () Ser Professor/ Educador
 - () Ter curso Superior () Outras expectativa
4. Considerando seu histórico pessoal, elenque os fatores que contribuíram para a sua escolha profissional ao formar-se em Pedagogia:
 - () Professores bem sucedidos na família; () Acredita que a educação tem poder de transformação;
 - () Influências de um bom professor; () Porque gosta de crianças e deseja contribuir na formação delas;
 - () Oportunidade de contribuir na gestão escolar.
 - () Oportunidade de trabalhar na Coordenação Pedagógica e assessorar os professores.
5. Diante da formação recebida na FACED/UFAM qual a função que ocupa atualmente?
 - () Professor da Educação Infantil; () Professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
 - () Coordenador Pedagógico; () Gestor Escolar, desenvolvendo as tarefas de Administrador Escolar.
6. No passado a formação do Pedagogo se dava em Nível Superior, onde o cursista deveria escolher uma Habilitação, a saber: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional. Essa configuração era criticada por formar profissionais com uma visão fragmentada do processo educacional. Qual sua visão sobre essa afirmação?
 - () Concorda com as alterações, pois acredita que a nova formação priorizou a formação de professores, além de possibilitar uma maior visão do contexto educacional.

() Concorde parcialmente, mas acredita que seria interessante propor as habilitações afim de definir melhor o campo de atuação do Pedagogo.

() Discorda, por acreditar que a atual formação do Pedagogo é superficial porque não se aprofunda em campos específicos exigidos pela profissão o que leva a descaracterização da profissão.

O organograma abaixo inspirado em Saviani (2008) que aponta as Tendências que influenciaram as ideias pedagógicas no Brasil enfatizam que estas tendências estão presentes nas práticas dos Pedagogos. Avaliando sua formação de Pedagogo na FAGED/UFAM, qual é a tendência predominante na formação do Pedagogo do curso de Pedagogia FAGED/UFAM? Marque sua opção nos quadros abaixo:



7. Diante dessa influência das tendências pedagógicas que você marcou na questão de número 7, justifique sua resposta:

() O papel do professor é atender as diferenças individuais, as necessidades e interesses dos alunos.

() A escola passa a ter seu trabalho parcelado, fragmentado a fim de produzir determinados produtos desejáveis pela sociedade capitalista.

() Rompe com toda forma de autoritarismo e dominação, defende a problematização da realidade, por meio de discussão de temas sociais e políticos.

() É tarefa do professor fazer com que o aluno atinja a realização pessoal através de seu próprio esforço.

() Propõe modificações institucionais, que a partir dos níveis subalternos, vão contaminando todo o sistema, sem modelos e recusando-se a considerar qualquer forma de poder ou autoridade. Adota o princípio da autogestão.

() Prioriza o domínio dos conteúdos científicos, os métodos de estudo, habilidades e hábitos de raciocínio científico a fim de formar a consciência crítica face a realidade social, instrumentalizando o homem como sujeito da história, apto a transformar a sociedade e a si próprio.

8 - Você acredita que o Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM faz adequadamente a relação entre a teoria-prática?

() Sim, durante a graduação foi possível perceber o cruzamento dos dois universos ocorrendo paralelamente.

() Parcialmente, durante a graduação ocorreram mais momentos de discussões teóricas do que vivências.

() Parcialmente, durante a graduação ocorreram mais momentos de vivências do que de discussões.

() Não, o curso deu ênfase apenas em um aspecto o que gerou lacuna na formação.

9 - Você acredita que o curso de Pedagogia ofereceu elementos concretos para formar o sujeito com qual característica primordial?

Emancipação () Técnico-pragmático () Críticidade () Criatividade () Reprodutivista ()

10 -Na sua visão a formação recebida na Ufam atendeu suas necessidades profissionais quando você adentrou o mercado de trabalho?

- () Sim, O curso de pedagogia forma o pedagogo para o mundo contemporâneo conduzindo à formação para um novo tipo de homem.
 () Não, o curso deixou a desejar porque as necessidades do mercado de trabalho exigem um profissional pragmático.

11- Avaliando seu processo de formação durante a graduação qual fator mais influenciou no seu atual desempenho profissional?

- () Participação em programas de ensino (monitoria ou PIBID)
 () Participação em programas de pesquisa (PIBIC)
 () Participação em programas de extensão (PACE)
 () Participação em núcleos ou grupos de estudo
 () Matriz Curricular atual, correspondendo as necessidades do mercado de trabalho
 () Dedicção dos docentes da Universidade ao ensinar
 () Estrutura da Instituição

Em caso de outra influência ou dá inexistência aponte e justifique sua resposta:

12-Ao longo de sua jornada histórico-profissional, quais as bases solidificaram sua atuação profissional?

- () As teorias estudada na Universidade
 () As práticas de ensino vivenciadas na graduação
 () O auto índice de empregabilidade que o curso oferece
 () A formação dos docentes
 () O salário
 () Possibilidade de progressão na carreira (Especialização, Mestrado, Doutorado)

13 - Considerando as possibilidades apresentadas na questão 13. Organize por ordem de importância, (1º a 6º) as bases que você considera que contribuíram para solidificar a sua profissão:

- () As teorias estudada na Universidade;
 () As práticas de ensino vivenciadas na graduação;
 () O auto índice de empregabilidade que o curso oferece;
 () A formação dos docentes;
 () O salário;
 () Possibilidade de progressão na carreira (Especialização, Mestrado, Doutorado).

14 - Levando em conta a sua experiência profissional enumere por ordem de importância os elementos necessários para uma boa atuação do Pedagogo que foram potencializados ou desenvolvidos no ambiente da FACED/UFAM:

DEDICAÇÃO		COMPETÊNCIA		DINAMISMO	
FLEXIBILIDADE		COMUNICAÇÃO		CRIATIVIDADE	
OBJETIVIDADE		AUTONOMIA		GOSTAR DE ENSINAR	
CAPACIDADE DE EXECUTAR PROJETOS		CAPACIDADE DE PLANEJAMENTO		CAPACIDADE DE TRABALHAR EM EQUIPE	

15-Considerando a identidade profissional como você encara o “ser Pedagogo”?

- () Pedagogo como trabalhador da educação; () Pedagogo como pesquisador, Cientista da educação;
 () Pedagogo como Professor; () Pedagogo como Técnico;

Não sabe

16 - Considerando o atual cenário educacional qual a identidade do curso de Pedagogia?

Construção do conhecimento/ Pesquisa; Magistério/ Docência;

Várias identidades;

Não existe;

Não sabe.

17 - Você acredita que a docência deve ser à base da identidade do Curso de Pedagogia?

Sim, existe a necessidade de fortalecer a docência na base da educação básica e propor um curso de pedagogia com essa característica é uma saída que dará a longo prazo bons resultados;

Não, porque a alteração determinada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNPs que transforma o Pedagogo em professor só contribui para a crise de identidade vivenciada atualmente.

18 - Elenque os pontos fortes e os pontos frágeis a cerca da formação oferecida pela FACED/UFAM como desdobramento do Projeto Político e Curricular:

Pontos fortes	
Pontos frágeis	

Obrigada, VOCÊ contribuiu para o desenvolvimento dessa pesquisa!



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



**APÊNDICE D – Questionário (2) para diagnosticar o nível de satisfação do Egresso
 FACED/UFAM quanto à sua satisfação profissional**

QUESTIONÁRIO – SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

Em nosso trabalho diário, existem aspectos que em determinados momentos nos deixam satisfeitos ou insatisfeitos, a seguir, apresentamos uma serie destas situações sobre as quais pedimos que você as qualifique de acordo com seu grau de satisfação ou insatisfação. Assinale com um “x” a alternativa que melhor expresse seu ponto de vista. Muito obrigado!

IDADE: _____anos. SEXO: M() F ()

Há quanto tempo você exerce a função de professor (a) _____anos.

Sua família depende somente de seu salário? Sim (), Não ().

Quantas conduções você pega para chegar a escola? _____

Você trabalha: 1 turno (); 2 turnos (). Na mesma escola? Sim () não ()

FRASES E REPOSTAS:

- 1- Com o trabalho que realiza atualmente
 ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO []
- 2- Com as oportunidades que seu trabalho oferece, em poder crescer e se destacar profissionalmente
 ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO []
- 3- Com as oportunidades que seu trabalho lhe oferece em poder fazer o que gosta.
 ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO []
- 4- Com o salário que você recebe atualmente.
 ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO []
- 5- Com os objetivos que você tem que alcançar a cada ano.
 ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO []
- 6- Com a limpeza e a higiene do local que você trabalha.
 ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO []
- 7- Com o espaço disponível no seu local de trabalho.
 ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO []
- 8- Com as oportunidades de aperfeiçoamento profissional que sua atividade lhe oferece.
 ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO []
- 9- Com as oportunidades que você tem em ser promovido(a) em seu trabalho.
 ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO []
- 10- Com as relações que você tem com seus superiores.
 ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO []
- 11- Com a maneira como seus superiores avaliam ou julgam seu trabalho.
 ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO []
- 12- Com o apoio que você recebe na direção.
 ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO []

13- Com a sua capacidade e liberdade para tomar suas próprias decisões relacionadas ao seu trabalho.

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO []

14- Com a sua participação nas tomadas de decisões relacionadas com seu trabalho.

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO []

15- Nas relações com seus companheiros de trabalho.

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO []

16- Com o ambiente ou clima de trabalho existente em seu local de trabalho.

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO []

17- Com a segurança em seu trabalho. (você faz parte do quadro efetivo da escola).

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO []

18- Com o <<status>> social que seu trabalho lhe propicia.

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO []



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



APÊNDICE E- Questionário (3) para diagnosticar o nível do egresso FACED/UFAM quanto à sua satisfação com a formação recebida

QUESTIONÁRIO 3 – SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO RECEBIDA NO CURSO DE PEDAGOGIA FACED/UFAM

A FORMAÇÃO NOS PREPARA PARA EXERCER A PROFISSÃO, POSSIBILITANDO APLICAR O QUE APRENDEMOS NO PERCURSO DA GRADUAÇÃO. ISSO PODE SER FATOR QUE EM DETERMINADOS MOMENTOS NOS DEIXAM SATISFEITOS OU INSATISFEITOS. ASEGUR, APRESENTAMOS UMA SÉRIE DESTAS SITUAÇÕES SOBRE AS QUAIS PEDIMOS QUE VOCÊ AS QUALIFIQUE DE ACOIRDO COM SEU GRAU DE SATISFAÇÃO OU INSATISFAÇÃO. ASSINALE COM UM “X” A ALTERNATIVA QUE MELHOR EXPRESSE SEU PONTO DE VISTA. MUITO OBRIGADA!

IDADE: ____anos. SEXO:M () F ()

Há quanto tempo você exerce a função de professor (a)_____anos

Sua família depende somente de seu salário? Sim (), Não ().

Quantas conduções você pega para chegar a escola? _____

Você trabalha: 1 turno (); 2 turnos (). Na mesma escola? Sim () não ()

FRASES E REPOSTAS:

1- Com a formação que recebeu no curso de Pedagogia para atuar com crianças de Educação Infantil.

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO [X].

2-Com a formação que recebeu no curso de Pedagogia para atuar no Ensino Fundamental.

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO [X].

3- Com as oportunidades que o Estágio Supervisionado I, II e III lhe ofereceu para desenvolver sua profissão na escola, aplicando os métodos dos conteúdos científicos, de estudo e habilidades de raciocínio científico para desenvolver a consciência crítica e o enfrentamento da realidade social.

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO [X].

4- Com a formação sólida que recebeu no curso de Pedagogia que lhe oportuniza atender diferenças individuais de seus alunos ou do público alvo com quem trabalha diretamente.

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO [X].

5- Com o incentivo que você recebeu dos professores na graduação para exercer a profissão de Pedagogo.

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO [X].

6- Com as ementas dos componentes curriculares destinados ao campo da Gestão Escolar trabalhadas no curso de Pedagogia.

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO [X].

7- Com as alterações feitas nas ementas dos componentes curriculares destinados a área da Educação Infantil que oportunizam desenvolver atividades com criança pequena.

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO [].

8- Com o espaço disponível na FACED para desenvolver as aulas práticas dos componentes curriculares voltados para os fundamentos da Educação.

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [X], MUITO SATISFEITO [].

9- Com as instalações (espaço e mobiliário adequados aos estudos individuais) que a FACED ofereceu no período de sua formação

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO [].

10- Com as instalações (espaço e mobiliário adequados aos estudos em grupo) que a FACED ofereceu no período de sua formação.

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO [].

11- Com a política de formação do Pedagogo prescrita no Projeto Político Pedagógico (PPPC-LP 2008/2º FACED/UFAM)

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO [].

12- Com a formação que possibilita a você formar o sujeito para a emancipação, criticidade e criatividade.

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [X], MUITO SATISFEITO [].

13- Com a docência como base da profissão do pedagogo que ajuda hoje a realizar com clareza trabalho docente.

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO [].

14- Com a possibilidade de ter uma formação alicerçada em um currículo por eixo estruturante que possibilitou a participar de aulas temáticas na perspectiva da interdisciplinaridade através de PIBIC, Monitoria, Seminários.

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO [].

15- com as práticas de ensino, pesquisa e extensão vivenciadas na graduação.

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO [].

16- Com a formação dos docentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO [X].

17- com a importância que os docentes atribuíram às dimensões: humana, política e técnica em sua formação

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO [].

18- com o domínio dos conhecimentos aplicáveis da demanda curricular vivenciada no tempo de formação para atender a necessidade da demanda da escola pública na cidade de Manaus.

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO [].

19- com as perspectivas de formação que deu conta do raio de ampliação da profissão de pedagogo.

ESTOU: MUITO INSATISFEITO [], INSATISFEITO [], INDIFERENTE [], SATISFEITO [], MUITO SATISFEITO [].



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



APÊNDICE F- Entrevistas com os egressos cujas aulas foram observadas na escola que atuam como professores da Educação infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

IDENTIFICAÇÃO

Participante da pesquisa:

Localidade:

Data:

Hora inicial:

Hora final: _____

Atualmente, os cursos de pedagogia do país sofreram diversas alterações em seu processo estruturante, no tocante a sua matriz curricular, o que favoreceu o surgimento de diversas propostas em nível nacional e local. O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFAM, também foi impactado pelas políticas de formação nacional. Oriundas das políticas recomendadas pelo BM/MEC, nosso questionamento gira em torno de como o referido cenário atinge a formação do Pedagogo e conseqüentemente a sua identidade profissional. De acordo com Dubar (1997), a identidade profissional atravessa momentos de desconstrução e reconstrução, onde as situações profissionais fazem parte desse processo. Assim, a identidade profissional de cada trabalhador está exposta a constantes mudanças decorrentes do contexto social, político e econômico.

Considerando o exposto, pretende-se ao longo desta entrevista conhecer, e posteriormente analisar, como tem ocorrido a construção da carreira do profissional da Pedagogia na visão dos docentes da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, a fim de perceber os avanços ou possíveis retrocessos na construção identitária deste profissional. Com base na sua visão sobre a relação entre formação e trabalho solicitamos sua colaboração ao responder as perguntas propostas.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS SEIS EGRESSOS DA
OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA**

- 1- Qual o seu tempo de atuação na Escola?
- 2- Como realizou a sua escolha pelo magistério?
- 3- Como você classifica a formação recebida pela no curso de Pedagogia da FAGED/UFAM?
- 4 - Qual a importância que você atribui à formação humana, política e técnica para o desenvolvimento da profissão de pedagogo/professor?
- 5 - Qual o conceito que você elabora sobre:
 - a) TRABALHO:.
 - b) EDUCAÇÃO:
 - c) FORMAÇÃO:

d) PROFISSÃO:

6 - Como você aplica os conhecimentos teórico-metodológicos aprendidos no decorrer de sua formação no curso de pedagogia da FAGED/UFAM?

7 - Para desenvolver suas aulas e realizar atividades de ensino de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Ensino Religioso, você recorre aos conhecimentos dominados no período em que fez a graduação de Pedagogia na FAGED/UFAM?

8 - Quais são as dificuldades para trabalhar com as disciplinas do 5º Ano do Ensino Fundamental ou para trabalhar com educação infantil?

9 - A escola acompanha o seu trabalho e oferece condições materiais e pedagógicas para você realizá-lo com êxito?

10 - Existe acompanhamento pedagógico por parte da coordenação pedagógica com relação aos problemas de ensino aprendizagem surgidos em sua turma?

11 - Você tem a convicção de que a sua formação ofereceu-lhe um sólido domínio teórico-metodológico para trabalhar com as disciplinas que compõem a matriz curricular do nível/série em que está lecionando?

12 - Quais os conhecimentos que considera necessários para o trabalho docente?

13- Quais os modelos teórico-metodológicos trabalhados na formação que influenciam hoje na sala de aula?

Obrigada!!



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



APÊNDICE G- Roteiro de observação das aulas dos egressos FACED/UFAM

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a ARMINDA RAQUEL BOTELHO MOURÃO

DOUTORANDA: JOCÉLIA BARBOSA NOGUEIRA

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO A SER APLICADO AO PEDAGOGO NA ESCOLA PÚBLICA

Este roteiro de observação tem como objetivo não apenas investigar as concepções e práticas docentes, mas, sobretudo, captar, por meio de observações elementos constituintes da formação e profissão de Pedagogo, bem como, compreender todos os elementos que possam ser reveladores da problemática estudada, descritos nos eixos norteadores, sendo assim, pretende-se observar:

I - DADOS DO PEDAGOGO

- Curso que concluiu;
- Como realizou sua escolha pelo magistério;
- Como percebe a formação recebida na Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação – FACED - UFAM , curso de Pedagogia para o exercício da profissão;
- Que importância atribui com relação a possíveis influências que recebeu de seus próprios professores;

II – CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO E PROFISSÃO DO PEDAGOGO

- As condições de formação do pedagogo estão voltadas para a concepção de uma pedagogia guiada pelo utilitarismo e pelo pragmatismo, amalgamadas em estruturas para formar nos moldes da certificação massiva, mas vazia;
- Percebe-se, na formação política do pedagogo, atitudes que demonstrem a superação do pragmatismo;
- Demonstra habilidades para o exercício da profissão;
- Demonstra que fez uma escolha consciente da profissão que exerce;
- Demonstra domínio ao trabalhar com o saber prático (resultado de experiências vividas durante a formação) e com o saber da ciência aplicada (advindo de um saber teórico adquirido no processo da formação) durante o exercício da profissão;
- Demonstra, no exercício da profissão, articular saber prático com a ciência aplicada;
- Demonstra maior facilidade em exercer a profissão com os saberes práticos;
- Demonstra dificuldade em articular saber da ciência aplicada com saber prático;
- Demonstra capacidade em perceber a importância da formação política, técnica ao desenvolver a profissão;

- Demonstra interesse em aplicar os conhecimentos da formação inicial ou constrói a base profissional a partir das influências dos modelos formação continuada emanadas nas políticas oficiais elaboradas pelo MEC;
- Tem clareza da dimensão humana, política e técnica que influenciaram a formação e influenciam a profissão;
- Tem convicção de que a sua formação controla as regras da sua conduta profissional;
- Tem clareza dos objetivos que a fazem exercer a profissão e da interação com quem trabalha;
- Tem clareza sobre a realidade que influencia exercer a profissão;
- Sabe fazer leitura crítica da existência de um controle de suas atividades feito pela instituição em que trabalha representada pelo Estado Regulador;
- Que importância atribui ao diploma recebido; ele se constitui numa espécie de mandato para exercer a profissão;
- Que pensa sobre aqueles com quem trabalha e que não possui um diploma;
- Estabelece diferença entre outros profissionais que não foram formados na mesma instituição, e passa um sentimento de superioridade “status” em ter sido diplomado na Universidade Federal do Amazonas, especificamente, na Faculdade de Educação;
- Incomoda-se e reage ao perceber os conflitos nas divisões de trabalho dentro da escola;
- Percebe-se, em suas relações profissionais, um trabalhador de prestígio social, ou se insere a uma categoria hierarquizada, precarizada;
- Percebe-se um intelectual que passou na academia por um processo de formação profissional que hoje responde todos os anseios da profissão, ou anseia por construir a sua base intelectual no percurso da profissão;
- Percebe-se com uma formação incipiente para o exercício da profissão;
- Considera ser objeto de conflito a divisão de trabalho na instituição em que trabalha;
- Quais as concepções que tem de trabalho, educação, formação e profissão;
- Conhecimentos que considera necessários para o trabalho docente;
- Perspectivas de uma formação que dê conta da profissão;
- Modelos teórico-metodológicos que influenciam na práxis do educador;
- Demonstram conhecimentos aplicáveis da demanda curricular vivenciada no tempo de formação;
- É possível examinar no trabalho do pedagogo o esvaecimento da formação universitária no processo capitalista.

III CONDIÇÕES DE TRABALHO PARA EXERCER A PROFISSÃO

- Espaço físico de trabalho do pedagogo em sala de aula, na coordenação pedagógica e na gestão escolar;
- Equipamentos e recursos disponíveis para o desenvolvimento das aulas, do assessoramento pedagógico aos professores/alunos/atendimento de pais e exercer a função de gestor escolar;
- Ambiente físico e tecnológico das salas (móveis, equipamentos, ventilação, luminosidade, recursos didáticos disponíveis);
- Organização do ambiente de trabalho quanto ao planejamento, avaliação, atendimento aos alunos/professores/pais;
- Condições de precarização do trabalho do Pedagogo que exerce a função de professor/coordenador pedagógico/gestor escolar;
- As condições do trabalho desfavorecem a profissão na educação básica e revelam depauperamento da formação e da profissão do pedagogo;

- As condições do trabalho e o exercício da profissão corroboram para analisar o conceito de carreira como instrumento de autonomia intelectual do pedagogo;
- As consequências do mau funcionamento da infraestrutura das escolas, é percebido como um resultado do alcance nefasto das políticas neoliberais, da terceirização que precariza as instâncias administrativas da escola, bem como, o trabalho do pedagogo;
- Percebe-se que o pedagogo, no exercício da profissão, tem consciência de que as condições de trabalho são as condições materiais da sua produção e luta pela melhoria dessas condições.



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



APÊNDICE H- Termo Consentimento Livre e Esclarecido Professores

TERMO DE COMPROMISSO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa intitulada: **“Trabalho e Educação: A precarização da formação e profissão do pedagogo”**, desenvolvida pela doutoranda **Jocélia Barbosa Nogueira**, discente do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, **endereço institucional:** Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, ICHL - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 - telefone: 92-234-56789 / 991147121/ e-mail: jocelia.bnogueira@hotmail.com , sob orientação da professora Dra. **Armindá Rachel Botelho Mourão**, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, ICHL - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 - telefone: 92-234-5678 – 98405-6273/ e-mail: arachel@uol.com.br. **O objetivo geral** do estudo é: Analisar o PPC correspondente ao período 2008/2013 que define a política pública de formação realizada no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM) correlacionando à atuação profissional do Pedagogo na escola pública. **Objetivos Específicos:** 1) Investigar as estratégias desenvolvidas pelas políticas públicas do MEC tendo como participe os Organismos Internacionais e seus reflexos na reestruturação do Curso de Pedagogia da Faced/Ufam no período de 2008/2013; 2) Analisar a estrutura curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas e a relação entre a formação e trabalho do pedagogo; 3) Identificar as concepções dos docentes e dos egressos do Curso de Pedagogia Ufam sobre formação à luz das modificações oriundas das DCN-LP 2006; 4) Analisar a concepção de trabalho, educação, formação e profissão do Pedagogo a partir do discurso dos docentes e egressos do Curso de Pedagogia da Faced/Ufam. Sua participação é voluntária e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Será garantida a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa, assim como, não receberá nenhuma remuneração. O local, horário e data da pesquisa serão combinados com antecedência entre pesquisador e entrevistado. Informamos que a presente pesquisa apresenta baixos riscos, seja de ordem emocional, psicológica ou moral por envolver, observação, entrevista e aplicação de um questionário junto aos pesquisados. Vale ressaltar que as entrevistas serão gravadas e transcritas pelo pesquisador, ratificamos que os riscos serão mínimos e que se houver algum tipo de risco relevante prestaremos assistência ao participante da pesquisa. Para tanto, o principal benefício da pesquisa é produzir conhecimento acerca do processo de formação e atuação do pedagogo vivenciado no curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas FACED/UFAM. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardados em sigilo. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade. Para quaisquer esclarecimentos segui endereço do Comitê de Ética: Rua Teresinha, 495 Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus/AM fone: 3305-1181, ramal 2004, e celular 9171-2496, e o email: cep.ufam@gmail.com.

Consentimento pós-informação:

Eu _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas. Estou ciente dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, apresento minha concordância de livre e espontânea vontade em participar desta pesquisa como informante.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do participante



Assinatura do pesquisador

Impressão Polegar

APÊNDICE I - Quadro 1 - Comparativo das Diretrizes para a Formação do Pedagogo

ANFOPE	
DIMENSÃO FORMATIVA	DIMENSÃO PROFISSIONAL
<ul style="list-style-type: none"> - Sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, e ainda, a apropriação do processo de trabalho pedagógico; - Interação teoria e prática, que resgata a práxis da ação educativa, como elemento inerente ao trabalho pedagógico, tendo a docência como base da formação profissional; - A pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização e desenvolvimento do currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão democrática e trabalho coletivo como base para a organização do trabalho pedagógico em contextos educativos escolares e não escolares formação humana e referenciada na concepção sócio-histórica da educação e nas lutas desses profissionais articuladas com os movimentos sociais; - Articulação entre a formação inicial e a continuada do profissional da educação; - Avaliação permanente e contínua dos processos de formação. - É o profissional que domina o conhecimento específico de sua área e o conhecimento pedagógico em uma perspectiva de totalidade. - É o profissional dotado das capacidades, entre tantas outras, de produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo da cidadania do “aprendente”, seja ele criança, jovem ou adulto.
ANPEd	
DIMENSÃO FORMATIVA	DIMENSÃO PROFISSIONAL
<ul style="list-style-type: none"> - Formação para a “gestão educacional “[...] entendida como organização do trabalho pedagógico [...]”. - Abriu espaço à formação do especialista no professor, recuperando a reclamada especificidade da pedagogia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, credenciando, também, ao exercício profissional na educação especial, na educação de jovens e adultos, na educação no/do campo, na educação indígena, na educação em remanescentes de quilombos ou em organizações não escolares públicas ou privadas, e outras áreas emergentes no campo sócio-educacional; - Gestão Educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à supervisão, à inspeção, à orientação educacional e à avaliação em contextos escolares e não escolares e nos sistemas de ensino e ao estudo e participação na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas na área de educação; - Produção e difusão do conhecimento do campo educacional.
FORUMDIR	

DIMENSÃO FORMATIVA	DIMENSÃO PROFISSIONAL
<ul style="list-style-type: none"> - Qualificação para o ensino está relacionada com a formação inicial de professores e com a existência de uma carreira profissional estimulante, proporcionada pela garantia de mecanismos de formação contínua e de salários dignos. - Formação deve ter como objeto os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época. - Na formação as demais ciências dão suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão histórica dos processos de formação humana, produção teórica e a organização do trabalho pedagógico, a produção de conhecimentos em educação. - São áreas de atuação profissional do pedagogo a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.
DIRETRIZES DO MEC	
DIMENSÃO FORMATIVA	DIMENSÃO PROFISSIONAL
<ul style="list-style-type: none"> - Formação de professores para o exercício da docência em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, cursos de ensino médio na modalidade Normal, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, cursos em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos. - O curso de pedagogia é denominado explicitamente de licenciatura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído [sic] em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos e objetivos da pedagogia. - As atividades docentes também compreendem participação na organização de sistemas e instituições de ensino, englobando planejamento, coordenação produção e difusão do conhecimento.

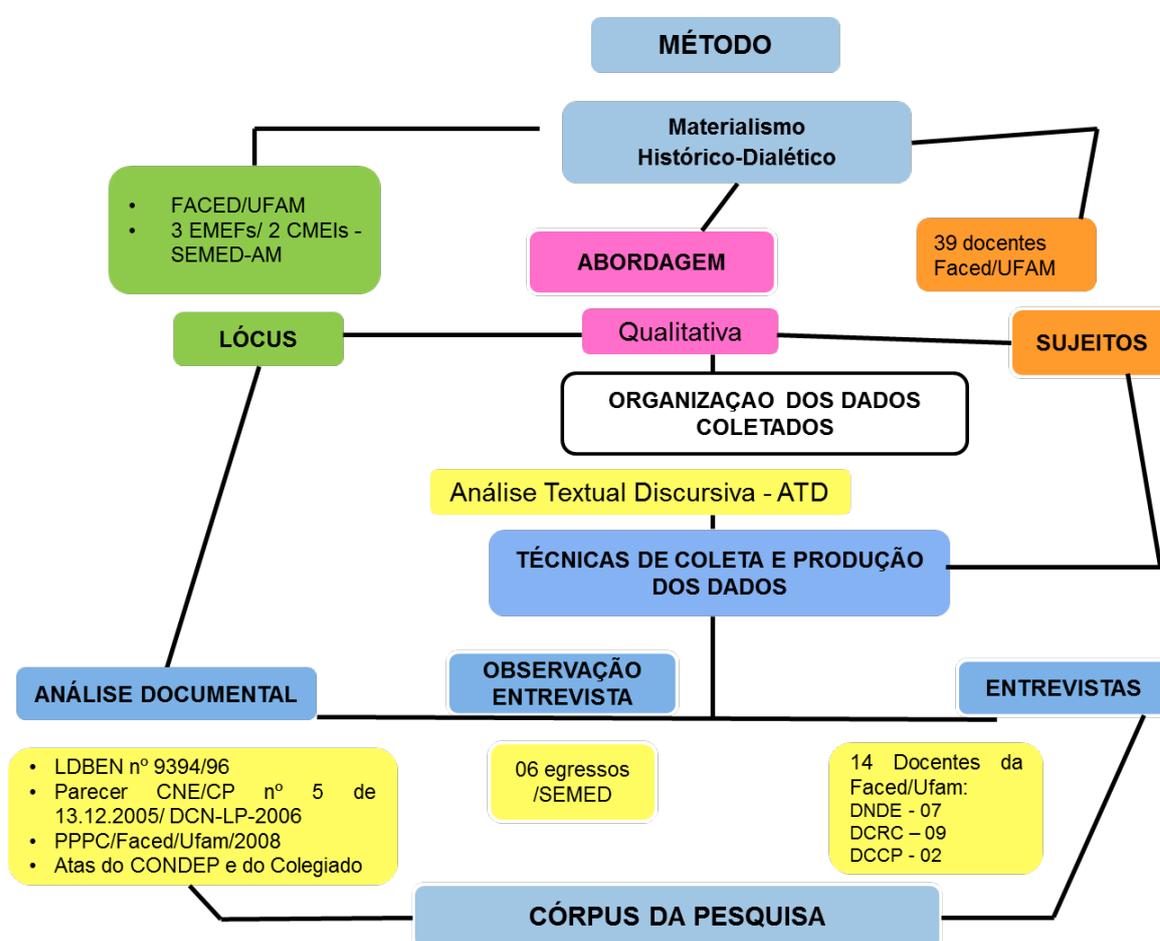
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das concepções de Libâneo (2006), do Documento final do VII Seminário Nacional sobre Formação dos Profissionais da Educação (Brasília-DF, 07 de junho de 2005), do Estatuto da ANPEd (1996) e do Parecer da ANPEd sobre a proposta do Plano Nacional de Educação, elaborada pelo MEC (1997).



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



APÊNDICE J- METODOLOGIA APLICADA NA PESQUISA



ANEXO



ANEXO A– Concepções dos eixos estruturantes do currículo de Pedagogia

Quadro 2 - Quadro das concepções dos eixos estruturantes do Currículo de Pedagogia

Eixo	Disciplina
Eixo 1: Fundamentos de Ciências Humanas, Sociais e da Educação	História da Educação I História da Educação II Filosofia da Educação I Filosofia da Educação II Sociologia da Educação I Sociologia da Educação II Antropologia e Educação Metodologia do Trabalho Científico Psicologia da Educação I Psicologia da Educação II Leitura e Produção de Textos Científicos
Eixo 2: A Dinâmica Escolar e o Trabalho Pedagógico	Política e Legislação da Educação Básica Direitos Humanos e Legislação da Educação Básica Currículos e Programas da Educação Básica Didática Planejamento e Avaliação do Ensino e Aprendizagem
Eixo 3: Pesquisa e Prática Pedagógica	Metodologia do Trabalho Científico Investigação e Prática na Educação Infantil (Projeto I) Investigação e Prática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Projeto II) Investigação e Prática na Gestão Escolar
Eixo	Disciplina
Eixo 4A: Conteúdos e Atividades Transversais da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Artes e Expressão na Educação (a criança e as Artes) Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação Escolar (Jogos e Atividades Lúdicas) Literatura Infantil Mediações Didáticas
Eixo 4B: Metodologias Educacionais e Conhecimentos por Área: Educação Infantil	Fundamentos da Educação Infantil Conhecimentos e Atividades na Educação Infantil (a criança e a linguagem: oral, escrita e visual, a criança e a linguagem matemática, a criança, a natureza e a sociedade) Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil
Eixo 4C: Metodologias Educacionais e Conhecimentos por Área: Anos Iniciais	Alfabetização e Letramento Conteúdos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa Conteúdos e Metodologias do Ensino de História e Geografia Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências
Eixo 4D: Conhecimentos Específicos da Área de Gestão Democrática da Educação	Gestão e Organização do Trabalho Escolar Gestão e Planejamento Educacional
Eixo 5: Educação, Meio Ambiente e Diversidade	Educação Especial I Educação das Relações Étnico-Raciais Educação de Jovens e Adultos I Educação Ambiental LIBRAS
Eixo 6: Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Gestão e na Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Estágio em Gestão Escolar e Docência na Educação Infantil nas instituições escolares e não escolares na Educação Infantil Estágio em Gestão Escolar e Docência no Ensino Fundamental nas instituições escolares e não escolares

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - FACED/UFAM (2008).



ANEXO B - Composição das Estruturas e Carga Horária para Revisão do Currículo

Quadro 3 - Composição das Estruturas e Carga Horária para Revisão do Currículo

Carga Horária	Atividades	CH	Desdobramentos
2.800h	Atividades Formativas		
	- Disciplinas obrigatórias	2.100h	Currículo – Matriz
	- Disciplinas optativas	180h	
	- 8 Seminários formativos – integradores – sínteses do período	30h x 8 240h	Plano de “Seminário de Integração”
	- Visitas orientadas às instituições educacionais	40h	Plano de orientação – teórica e prática
	- Participação em grupos de pesquisa e estudo	40h	Núcleos e PPGE
300h	Estágios Supervisionados	150 x 2 300h	Prática de Docência e Gestão – organizada em Comissão e planos de articulação das Redes de Ensino
100h	Atividades Complementares - Extensão - Monitoria - Pesquisa - Programas institucionais – PIBIC, PIBID, Pró-docência, etc.	100h	Coordenação de Curso/ Departamentos/Núcleos/Centro Acadêmico Outras Instituições
200h	Introdução às TICs – tecnologias da informação e da comunicação (Portaria 4.059/2004-MEC)	200h	Disciplinas
Carga Horária Total 3.200h			

Fonte: Núcleo Estruturante Docente-FACED/UFAM.



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



**ANEXO C- Declaração de autorização de Pesquisa de campo da Secretaria Municipal
de Educação de Manaus (Subsecretária de Gestão Educacional)**



**PREFEITURA DE
MANAUS**
SEMPRE AO SEU LADO
Educação

Ofício nº 0197/2015-SEMED/GSGE

Manaus, 02 de julho de 2015.

Ilustríssima Senhora
Jocélia Barbosa Nogueira
Pós-graduanda da Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Telefone: 99114-7121
Manaus/AM

Prezada Senhora,

Cumprimentando-a, informamos Vossa Senhoria que, em resposta ao pedido de autorização de pesquisa nas Escolas Municipais, constante do **Processo nº 2015/4114/4147/03977**, intitulada “**Trabalho e Educação: A precarização da formação e profissão do pedagogo**”, informamos do **deferimento** do pleito pela **Divisão de Educação Infantil** desta SEMED, por considerar que será significativa a contribuição da pesquisa para os nossos professores. Para tanto, colocamo-nos à disposição para contribuir no que for necessário.

Atenciosamente,



EUZENI ARAUJO TRAJANO
Subsecretária de Gestão Educacional

Av. Mário Ypiranga Monteiro, nº 2549 – Parque 10 de novembro - CEP - 69057-002
Telefone: 3632-2065 Fax: 3632-2645 | E-mail: semed@pmm.am.gov.br

amma 16.23



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UFAM**



ANEXO D - Carta de Autorização às Escolas Municipais da Divisão Distrital da Zona Oeste de autorização de Pesquisa de campo da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Diretora do Departamento de Gestão Educacional)


**SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL/SSGE
DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL/DEGE**

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Às Escolas Municipais da Divisão Distrital da Zona Oeste

Senhor(a) Gestor(a),

Apresentamos a Vossa Senhoria a Senhora **Jocélia Barbosa Nogueira**, R. G. nº 0526518-5 SSP/AM e CPF nº 130 782 832-91, professora doutoranda da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, que está devidamente **AUTORIZADA** pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, a realizar pesquisa de campo, referente à tese intitulada: *“Trabalho e Educação: A precarização da formação e profissão do pedagogo”*, junto às Escolas Municipais dessa DDZ.

Informamos ainda que os gestores das escolas estão autorizados por esta Secretaria a assinarem o *Termo de Anuência*, acompanhado por esta pesquisadora.

Encaminhamos anexo o quadro das escolas que farão parte da pesquisa.

Manaus, 17 de junho de 2015.


Marcionila Bezerra da Silva
 Diretora do Departamento de
 Gestão Educacional / DEGE
 Decreto de 11 de Julho de 2014 - SEMEDGS



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



**ANEXO E – Declaração de autorização da Diretora da Faculdade de Educação –
FACED/UFAM para realizar a pesquisa documental na Secretaria**

	<p>Poder Executivo Ministério da Educação Universidade Federal do Amazonas Faculdade de Educação</p>	
<p>CARTA DE ANUÊNCIA (Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)</p>		
<p>Eu, Selma Suely Baçal de Oliveira, Diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada <i>Trabalho e educação: a precarização da formação e profissão do pedagogo</i> sob responsabilidade da pesquisadora Jocélia Barbosa Nogueira doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, sob orientação da Profª Drª Arminda Rachel Mourão, com o seguinte objetivo:</p> <p style="margin-left: 40px;">Analisar o PPC correspondente ao período 2008/2013 que define a política pública de formação realizada no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM) correlacionando à atuação profissional do Pedagogo na escola.</p> <p>necessitando portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos na Diretoria da Faculdade de Educação/UFAM por meio de documentos e de entrevistas e questionários para estudantes egressos e professores do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM.</p> <p>Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP. ■ A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa. ■ Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa. 		
<p>Manaus, 21 de maio de 2015.</p>		
<p> Selma Suely Baçal de Oliveira Diretora da Faculdade de Educação UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO [Assinatura e carimbo da Diretora da Instituição] DIRETORA</p>		
<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO Profa. Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira DIRETORA</p>		



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UFAM**



ANEXO F - Parecer do Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas

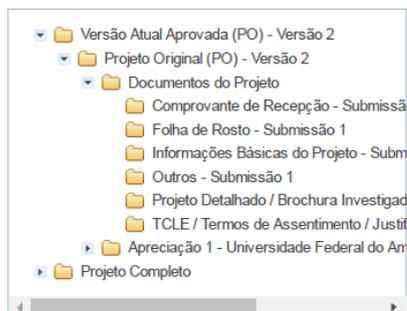
– DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRABALHO E EDUCAÇÃO: A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO E PROFISSÃO DO PEDAGOGO
 Pesquisador Responsável: Jocélia Barbosa Nogueira
 Área Temática:
 Versão: 2
 CAAE: 47411715.3.0000.5020
 Submetido em: 11/08/2015
 Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED / UFAM
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_546379

– DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA



Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
-------------------	----------	---------	----------	-------

– LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação ↕	Pesquisador Responsável ↕	Versão ↕	Submissão ↕	Modificação ↕	Situação ↕	Exclusiva do Centro Coord. ↕	Ações
PO	Jocélia Barbosa Nogueira	2	11/08/2015	10/09/2015	Aprovado	Não	   