

Ana Sheila Fernandes Costa

**O PROFESSOR, SEU TRABALHO, SUA FORMAÇÃO: DIMENSÕES POLÍTICAS DO
TRABALHO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE UBERLÂNDIA**

Uberlândia – MG
Universidade Federal de Uberlândia - MG
2008

Ana Sheila Fernandes Costa

**O PROFESSOR, SEU TRABALHO, SUA FORMAÇÃO: DIMENSÕES POLÍTICAS DO
TRABALHO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE UBERLÂNDIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas públicas e gestão em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva

Uberlândia – MG
Universidade Federal de Uberlândia - MG
2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C837p Costa, Ana Sheila Fernandes, 1982-

O professor, seu trabalho, sua formação : dimensões políticas do trabalho docente no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia / Ana Sheila Fernandes Costa. - 2008.

217 f. : il.

Orientador: Marcelo Soares Pereira da Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Professores – Formação - Teses. 2. Reforma do ensino - Teses. I. Silva, Marcelo Soares Pereira da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.13

Ana Sheila Fernandes Costa

**O PROFESSOR, SEU TRABALHO, SUA FORMAÇÃO: DIMENSÕES POLÍTICAS DO
TRABALHO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE UBERLÂNDIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão em Educação.

Banca Examinadora:

Uberlândia, 29 de Agosto de 2008.

Professor Dr. Marcelo Pereira da Silva - UFU

Professor Dra. Adréia Ferreira da Silva - UFG

Professor Dra. Maria Vieira Silva - UFU

*Dedico este trabalho à minha mãe Maria
Aparecida pelo incentivo e apoio incondicionais.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela oportunidade de realizar este trabalho e pela força nos difíceis momentos em que tive de me abdicar do convívio com minha família e amigos para que este se concretizasse.

A CAPES, pelo apoio financeiro na realização desta pesquisa.

À Universidade Federal de Uberlândia, pela contribuição em meu processo de formação e por viabilizar a realização deste trabalho.

Ao Prof. Marcelo pelas valiosas orientações, pela paciência e confiança que tanto contribuíram para minha formação e em especial para a realização da pesquisa.

Aos professores do PPGE/UFU e especialmente às Professoras Maria Vieira, Sarita e Olenir pelas importantes contribuições no Exame de Qualificação, as quais foram imprescindíveis para o aperfeiçoamento do estudo.

Ao Jammes e à Gianni, secretários do PPGE/UFU pelas informações e orientações precisas.

À Coordenação do curso de Pedagogia por disponibilizarem o Projeto Pedagógico do Curso e todos os documentos necessários para a realização da pesquisa.

À minha mãe Maria Aparecida, ao meu padrasto Geraldo e minha irmã Sara que não mediram esforços para que eu atingisse os meus objetivos. Vocês foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos meus familiares que mesmo distantes acompanharam e apoiaram meu esforço.

Ao meu companheiro Felipe, presente em todos os momentos. Agradeço especialmente por sua presença nos momentos críticos, com sua paciência e serenidade.

Agradeço à Rossana pela amizade e pelas orientações precisas e apoio incondicional para a melhoria de minha formação profissional.

À Maria Helena e à Sônia pelo grande incentivo em realizar o Mestrado e pela amizade em todos os momentos.

Aos amigos do PPGE/UFU, especialmente à turma de 2006;

À Joiciane, Ana Flávia, Josyele, Ana Paula amigas sempre presentes em minha vida.

Às minhas amigas Helen, Karla, Adriela, e Juliana que são parte de minha família.

RESUMO

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão em Educação e possui como temática central a reestruturação do trabalho docente e seus desdobramentos nos cursos de formação de professores com foco no curso de Pedagogia da UFU. O objetivo do estudo foi analisar como o curso de pedagogia da UFU tem contemplado, em seu Projeto Pedagógico, as questões referentes ao processo de reestruturação do trabalho docente e das políticas para formação de professores. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e de caráter analítico-crítico. Para a realização do estudo analisamos o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFU bem como os documentos, em âmbito nacional e institucional, que orientaram a reformulação dos cursos de formação de professores e em especial a reformulação do Curso de Pedagogia da UFU como Pareceres, Resoluções, Memorandos Internos da FACED, Atas, Portarias, Fichas de Disciplinas e Planos de Curso. Como categorias centrais orientadoras do estudo elegemos as seguintes dimensões: a flexibilização, a precarização, a profissionalização, a regulação, a desregulamentação e a desqualificação. Nossas análises nos permitiram verificar que especialmente as disciplinas que compõem o Núcleo Política e Gestão da Educação, contemplaram discussões acerca da reestruturação do trabalho docente e que o curso de Pedagogia da UFU, paralelamente ao atendimento das orientações legais do MEC, tem buscado contemplar discussões que promovem a reflexão sobre o processo de formação do pedagogo e suas condições de trabalho ainda que estas apareçam de forma bastante concentrada no Núcleo Política e Gestão da Educação.

Palavras-chave: formação de professores, trabalho docente, reformas educacionais, profissionalização.

ABSTRACT

This study is in line for Research on Public Policy and Management Education and has as central theme the restructuring of the teaching work and its developments in teacher training courses focused on pedagogy course of the Federal University of Uberlândia (UFU). The aim was to analyse the changes in teacher training courses of UFU, specifically in the course of teaching, and how this course has covered issues relating to the restructuring process of teaching work in the context of policies for teacher training in Brazil. The study characterized himself as a literature search and documentary, qualitative approach and analytical character-critical. For the study examining the Educational Project of the Course of Pedagogy of the UFU and documents in national and institutional framework, which guided the redrafting of training courses for teachers and in particular the reform of teaching the course of UFU as opinions, Resolutions, Memoranda of Internal Faculty of Education (FACED), Acts, Ordinances, Cards of subjects and course plans. How categories central guidelines of the study elected the following dimensions: the relaxation, the insecurity, the professionalism, regulation, deregulation and disqualification. Our analysis enabled us to see that especially the disciplines that make up the Center for Education Policy and Management, covered discussions on the restructuring of the teaching work and that the course of Pedagogy of the UFU, in addition to addressing the legal guidelines of the MEC has sought include discussions that promote the reflection on the process of formation of the educator and their working conditions even though they appear fairly concentrated in the Core Policy and Management Education.

Key words: teacher training, teaching work, educational reform, professionalization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 Distribuição das disciplinas do curso de Pedagogia a partir de seus respectivos Núcleos e Séries.....	135
Quadro 2 Componentes curriculares do Curso de Pedagogia da UFU.....	153
Quadro 3 Distribuição dos componentes curriculares do Curso de Pedagogia da UFU por Núcleos de Formação.....	154
Quadro 4 Distribuição dos componentes curriculares do Curso de Pedagogia da UFU por Série.....	161
Quadro 5 Distribuição da carga horária do Curso de Pedagogia da UFU a partir de seus componentes curriculares.....	163

LISTA DE SIGLAS

- 1 ANDE - Associação Nacional de Educação
- 2 ANDES-SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- 3 ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- 4 ANPAE - Associação Nacional de Política e da Administração da Educação
- 5 ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- 6 BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- 7 BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
- 8 BM - Banco Mundial
- 9 CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- 10 CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
- 11 CEBIM - Centro de Ciências Biológicas e Medicina
- 12 CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
- 13 CEEP - Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
- 14 CEHAR - Centro de Ciências Humanas e Artes
- 15 CETEC – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
- 16 CLACSO - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
- 17 CNE - Conselho Nacional de Educação
- 18 CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- 19 CONARCFE - Comitê Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
- 20 CONFACED - Conselho da Faculdade de Educação
- 21 CONGRAD-UFU - Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia
- 22 CONSED - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
- 23 CONSUN-UFU - Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia
- 24 CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- 25 CTERA - Confederación de Trabajadores de La Educación de la República Argentina
- 26 DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
- 27 DIREN - Diretoria de Ensino
- 28 ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- 29 FACED - Faculdade de Educação

- 30 FHC - Fernando Henrique Cardoso
- 31 FLAPE - Foro Latino-americano de Políticas Educativas
- 32 FMI - Fundo Monetário Internacional
- 33 FORGRAD - Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
- 34 FORUMDIR - Fórum dos Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
- 35 FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- 36 GATT - Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio
- 37 GED - Gratificação de Estímulo à Docência
- 38 GESTRADO - Grupo de Estudos sobre Gestão Educacional e Trabalho Docente
- 39 IES - Instituições de Ensino Superior
- 40 INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- 41 ISE - Institutos Superiores de Educação
- 42 LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- 43 MEC - Ministério da Educação
- 44 NUTESSES - Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial
- 45 OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- 46 ONGs- Organizações não Governamentais
- 47 ONU - Organização das Nações Unidas
- 48 PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
- 49 PIPE - Projeto Integrado de Prática Educativa
- 50 PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- 51 PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação
- 52 RBCE - Revista Brasileira de Ciências do Esporte
- 53 REDESTRADO - Rede de Estudos Sobre Trabalho Docente
- 54 SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- 55 SESu/MEC - Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
- 56 UFU - Universidade Federal de Uberlândia
- 57 UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais

58 UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

59 UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

60 UnU - Universidade de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I: GLOBALIZAÇÃO, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, NEOLIBERALISMO: ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DAS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E NO PAPEL E ATUAÇÃO DO ESTADO NO FINAL DO SÉCULO XX	31
1.1 A Globalização da economia e reestruturação produtiva.....	41
1.2 América Latina e Brasil frente ao contexto da globalização e da reestruturação produtiva.....	54
CAPÍTULO II: O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCATIVAS: PROFISSIONALIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO.....	63
2.1 Desprofissionalização e precarização do magistério na Educação Básica: o trabalho docente em questão.....	69
CAPÍTULO III: EM DEBATE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCATIVAS E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA.....	103
3.1 Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: o debate nacional das entidades em defesa da formação dos professores.....	110

CAPÍTULO IV: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU E O ESTUDO SOBRE O TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DE SEU PROJETO PEDAGÓGICO.....	131
4.1 A reformulação do Curso de Pedagogia no movimento de reformulação das licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia.....	136
4.1.1 O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFU e as articulações com o trabalho docente.....	140
4.1.2 A Estrutura Curricular do curso de Pedagogia e o diálogo com a reestruturação do trabalho docente.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
ANEXOS.....	209

INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se no âmbito das investigações sobre formação docente e tem como temática central a reestruturação do trabalho docente e seus desdobramentos nos cursos de formação de professores com foco no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia.

As reformas implementadas a partir dos anos de 1990 transformaram, em grande medida, a realidade da escola e conseqüentemente trouxeram significativas mudanças para os trabalhadores docentes que foram conduzidos a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas no exercício de suas funções, alterando profundamente sua condição docente. Todavia, a reestruturação do trabalho pedagógico, a partir das políticas para a formação de professores e para o trabalho docente, sem as adequações necessárias do contexto educacional, conduziram a um quadro de intensificação do trabalho dos professores em decorrência do aumento das funções e ampliação da jornada de trabalho escolar, de regulação e flexibilização das condições de trabalho, e por fim de desprofissionalização e precarização.

Conforme Evangelista e Shiroma (2007) as reformas dos anos de 1990 e seu prosseguimento no novo século, atingiram todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, locus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão. Essas configuraram-se como providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvendo assim sua formação e sua atuação profissional.

Essas políticas, ao mesmo tempo em que engendram uma nova organização do trabalho escolar, que reflete um modelo de regulação educativa, alteraram a legislação a fim de assegurar maior controle sobre a formação dos professores. Como aponta Mancebo (2007) o trabalho docente viu-se duplamente atingido pelas novas ordenações assumidas pelos Estados e as decorrentes de políticas implementadas para a educação: por um lado, o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho; por outro lado, o produto do seu trabalho – formação de “força de trabalho competente”

e, no caso da educação superior, produção de “tecnologia e conhecimento científico” – é profundamente afetado.

Nosso interesse pela formação docente teve início com nosso ingresso no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no ano de 2001. A partir desse período, passamos a participar de eventos na área da Educação e da Educação Física e a nos interessar pelos debates e discussões que se estabeleciam sobre a questão das Licenciaturas no Brasil. Ressalta-se que esse período foi marcado por intensos debates em nível nacional, a respeito de novas diretrizes para a formação de professores.

Já no início do curso de graduação começamos a participar de discussões realizadas acerca da elaboração e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, que orientariam, posteriormente, a reformulação curricular desse curso. Destacamos o I Simpósio de Educação Física e Diretrizes Curriculares realizado na Faculdade de Educação Física da UFU no ano de 2002 que teve por objetivo discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física aprovadas pelo Parecer CNE/CP n ° 0138/2002.

O referido Parecer, ao tratar da formação de professores, já orientava que a formação dos licenciados para atuar com a disciplina Educação Física deveria seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica¹.

Ressaltamos que o Parecer CNE/CP 0138/2002 posteriormente foi revogado pelo Parecer CNE/CES 0058/2004, mantendo-se, todavia, as orientações para os cursos de licenciaturas em Educação Física o qual estabelecia que “o professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a formação deste profissional”. (BRASIL, 2004).

Concomitantemente, pudemos acompanhar por meio da participação em eventos da Educação o processo de discussão, crítica e tentativas de reformulações dos documentos que orientariam a formação de professores², tais como: o Parecer CNE/CP 009/2001 e Resoluções

¹ Minuta de Resolução Parecer CNE/CES 00138/2002: Artigo 11, parágrafo 1º- A formação de professores de Licenciatura Plena deverá seguir os Pareceres CP/CNE 9/2001, CP/CNE 21/2001, CP/CNE 27/2001 e Resoluções CP/CNE 1, de 18/2/2002 (ref.: Par CP/CNE 9/2001 e 27/2001), CP/CNE 2/2002 (ref.: Par CP/CNE 28/2001) específicos do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação.

² Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação

CNE/CP 01/2002 e 02/2002 que instituem as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

A partir das novas orientações legais a Licenciatura ganhou terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Tais orientações exigiram a definição de currículos próprios para a Licenciatura para que se diferenciasses da antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”¹.

As referidas Diretrizes buscaram descrever o contexto global e o nacional da reforma educacional no Brasil, o quadro legal que lhe dá suporte e as linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação de professores. Com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação dos professores, o documento apresenta princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos.

A proposta inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação, além de sugestões para avaliação das mudanças. Portanto, são orientadoras para a definição das propostas de Diretrizes específicas para cada etapa da educação básica e para cada área de conhecimento, as quais por sua vez, informarão os projetos institucionais e pedagógicos de formação de professores (BRASIL, 2001).

No início do ano de 2003 tivemos a oportunidade de aprofundar nossas discussões quando ingressamos no *Núcleo Brasileiro de Dissertação e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial* (NUTESES)², e começamos a desenvolver pesquisas acerca da produção científica relacionada à questão da formação de professores com o objetivo de identificar as tendências das pesquisas sobre essa temática por meio do mapeamento do que vinha sendo produzido na área da Educação e Educação Física.

Como importante momento de nossas investigações destacamos a publicação do capítulo intitulado *Produção científica relacionada à temática “Formação de Professores” na Revista Brasileira de Ciências do Esporte: 1979 a 2003*, no livro *Formação Profissional em*

(ANPAE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Fórum dos Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGrad).

¹ Esse modelo é caracterizado pela realização da parte prática do curso somente no último ano.

² O NUTESES foi criado em 1994, com o objetivo de resgatar, reunir, sistematizar, analisar, difundir e assegurar o acesso às informações referentes à produção científica, dissertações e teses, da área de Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial, desenvolvida por intermédio dos cursos de pós-graduação, específicos da área ou de áreas afins, no Brasil e exterior.

Educação Física e Mundo do Trabalho organizado pelo Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional - Campo de Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)³.

O referido estudo teve por objetivo analisar, na perspectiva técnico-metodológica e teórico-epistemológica, a produção científica veiculada em artigos publicados nos periódicos da área de Educação Física, mais especificamente na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)⁴, entre 1979 e 2003, referente à temática “formação de professores”.

A análise dos conteúdos dos artigos nos permitiu verificar que a formação inicial do professor foi a temática mais abordada, e, dentre os aspectos mais enfocados, destacamos: os processos de formação acadêmica e continuada; os saberes e competências necessárias à prática profissional; desafios e contradições nas reformas educacionais e na elaboração das diretrizes curriculares. Alguns estudos estiveram voltados para a relação ensino-aprendizagem e englobaram questões como paradigmas, teorias, planejamentos, métodos e avaliação do ensino-aprendizagem da Educação Física Escolar. Em menor número alguns estudos buscaram discutir pensamentos e representações sociais de grupos de professores e alunos no que concerne ao papel da Educação Física na escola e ainda refletir sobre o papel da própria escola.

O referido estudo nos possibilitou verificar que questões como: o impacto das reformas educacionais na formação de professores; o trabalho docente no contexto da globalização e reestruturação produtiva; a profissionalização docente; as formas de organização e carreira e as formas de associação docente ainda apareceram de forma muito discreta quando se trata da formação do profissional em Educação Física.

Para além das lacunas encontradas, o estudo nos possibilitou verificar que a reflexão, debate e crítica, em torno da questão da produção científica de uma área do conhecimento, configuram-se como importantes aspectos que devem ser assegurados e intensificados haja vista, que, além de possibilitar a indicação de novos aspectos a serem observados e evidenciar novos direcionamentos e possibilidades para a pesquisa, proporciona o espaço para se discutir o papel e a função social que esta vem desempenhando. Permitiu ainda “esboçar o desenho e mudanças que

³ O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é uma entidade que representa os profissionais da área da Educação Física em todo o País.

⁴ A opção pela Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) deve-se ao fato desta revista se constituir em uma publicação oficial do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE e possuir conceito “A” na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

ocorreram na produção escrita em relação à temática, bem como tecer breves considerações sobre novas análises que se fazem necessárias [...]” (MANCEBO, 2004, p.217).

Foi, portanto, o desejo de aprofundar nossos estudos sobre questões pertinentes às reformas na educação e na formação de professores e seus efeitos sobre o trabalho docente que nos conduziu à necessidade de compreender como este debate se realizava em âmbito acadêmico, nas entidades em defesa da formação do professor e como este se articulava com as orientações legais. Assim, passamos a analisar estudos que contemplavam a questão da condição docente em seus aspectos laborais e políticos, ou seja, as políticas para formação de professores, as mudanças no trabalho docente no interior das escolas, as necessidades de profissionalização do magistério, a precarização das relações de trabalho, estudos que tratavam da formação e trabalho docente como um todo.

Nesse sentido, o levantamento bibliográfico realizado com objetivo de realização deste estudo nos possibilitou verificar o amplo debate desenvolvido por autores que analisaram o contexto de globalização e reestruturação produtiva e os desdobramentos da reforma da educação na formação de professores e na condição docente a partir das políticas públicas implementadas, principalmente, a partir dos anos de 1990.

Para o propósito de nosso estudo e organização das leituras realizadas, estabelecemos dois grandes eixos de discussão que permearam toda a pesquisa. Um primeiro trata das mudanças na formação de professores no contexto das reformas educacionais; e um segundo eixo diz respeito ao trabalho docente e seus contornos a partir das novas políticas educacionais desencadeadas por essas reformas.

Autores como Catani; Dourado; Oliveira (2001), Dourado e Silva Júnior (2002) apresentam reflexões acerca das políticas educacionais, a redefinição do papel do Estado e das políticas para a Educação Superior implementadas no Brasil nos anos de 1990.

Já os autores Brzezinsk (1998), Scheibe e Aguiar (1999), Pereira (1999, 2002), Freitas (1999, 2002, 2003, 2004), Marques (2000), Scheibe (2001), Silva Júnior (2003), Campos (2002, 2004), Aguiar (1998, 2006) abordaram as políticas para a formação de professores e analisaram documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e os dispositivos legais que materializaram suas propostas com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e para os cursos de Pedagogia.

Conforme os autores, as diretrizes legais para a formação de professores, em consonância com a reforma proposta para a educação básica, tiveram como intuito a adequação da formação de professores ao atendimento das demandas de um mercado globalizado bem como às exigências postas pelas transformações do mundo do trabalho. Políticas essas que, a partir da urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente, passaram a atribuir centralidade ao conteúdo e à organização das instituições responsáveis pela formação de professores onde a certificação de competências e a avaliação se apresentaram como elementos centrais na condução dessa formação.

Os autores evidenciaram que a necessidade em qualificar professores para a nova demanda desencadeou, ainda, a expansão desordenada de cursos e instituições de ensino superior para formação de professores, em sua grande maioria, de qualidade comprometida. Situação que operacionalizou o aligeiramento da formação inicial dos professores em cursos de menor carga, onde a formação se apresenta descomprometida com a pesquisa e a investigação.

Com base nos estudos sobre o trabalho docente, Mancebo (2004) realizou pesquisa cujo objetivo foi analisar a produção escrita sobre o trabalho docente no período compreendido entre 1968 e 2000. A análise no período em questão possibilitou verificar que dos 335 estudos que abordaram a categoria Corpo Docente, a questão do Trabalho Docente esteve presente em apenas 14,93% da produção escrita.

Segundo a autora, foi sobretudo na década de 1990 que a produção escrita se consolidou articulando a análise do trabalho docente ao contexto global. Período que corresponde à intensificação do ajuste estrutural no Brasil e submissão do país a diversas reformas de caráter neoliberal. Políticas projetadas também para a educação e o trabalho docente e que repercutiram na produção editorial do período em questão.

Dentre as principais abordagens realizadas acerca do trabalho docente a autora destaca:

- a) O exame das intensas mudanças ocorridas no campo produtivo com destaque para a flexibilidade que passa a marcar os processos de trabalho docente, bem como de seus produtos, em consonância com o ritmo de “acumulação flexível”;
- b) A faceta tecnológica das mudanças globais e seus reflexos sobre o trabalho docente;
- c) As reestruturações do mercado de trabalho docente e conseqüente incorporação de regimes e contratos mais ágeis, econômicos e flexíveis; adoção do trabalho temporário e uma flexibilidade na organização do trabalho no âmbito da universidade;

- d) As mudanças provocadas nas práticas e funções docentes no concernente ao ensino, pesquisa e extensão;
- e) A reestruturação da educação no governo FHC e suas implicações na organização institucional, nas práticas acadêmicas e docentes;
- f) A dinâmica do trabalho docente, no atual contexto global, apontando para a acentuação da velocidade dos ritmos de trabalho, presente na contemporaneidade.

O estudo realizado por Mancebo (2004), além de apontar as temáticas que estiveram presentes sobre a questão do trabalho docente, apresenta ainda a necessidade de intensificar o debate acerca das questões relacionadas às mudanças no trabalho e suas repercussões sobre o trabalho dos professores pelo fato de as mesmas se apresentarem, ainda, de maneira muito discreta na produção escrita que trata do campo da formação de professores.

Nessa perspectiva, podemos verificar que, de fato, os estudos sobre a questão do trabalho docente foram intensificados somente a partir dos anos de 1990 por meio dos estudos realizados por autores como Hipolyto (1994, 1995, 2004), Santos (1998), Kuenzer (1998, 1999), Weber (2003), Oliveira (2003, 2004, 2005a, 2006, 2007, 2008), Lüdke e Boing (2004), Mancebo e Fávero (2004), CTERA et al (2005) que buscaram analisar, em maior ou menor medida, as relações de trabalho docente no processo de reestruturação produtiva do capital; as novas políticas de formação de professores no contexto das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, com base nas políticas educacionais que elas determinam desde a aprovação da LDB.

Os estudos buscaram, ainda, apresentar os impactos das reformas educacionais nas escolas e no trabalho docente, desde o caráter orgânico dessas políticas até aos processos de flexibilização, desprofissionalização, precarização, proletarização, perda da autonomia e a polarização das competências por elas desencadeadas. Demonstraram que as políticas implementadas possuem como característica a inviabilização da construção da identidade do professor como cientista da educação para constituí-lo como tarefeiro, dado o aligeiramento e a desqualificação de sua formação.

Sob um outro enfoque também os trabalhos de Gentili e Suárez (2004a, 2004b) e Oliveira (2005b), buscaram discutir as tendências concernentes à natureza e significado dos conflitos docentes ocorridos no Brasil e na América Latina a partir de suas manifestações preconizadas pelos sindicatos. Outros trabalhos realizaram um balanço dos estudos desenvolvidos sobre a

questão do trabalho docente com o intuito de apresentar os avanços e impasses teóricos ainda presentes na produção acadêmica desta temática (HYPÓLITO, 1994).

Destacamos ainda o estudo realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação-CNTE (2005) cujo objetivo foi analisar e discutir os processos de transformações globais que tiveram impacto no processo de reconfiguração da educação no Brasil e quais as implicações para os trabalhadores da educação.

A entidade aponta que o sentimento de desqualificação percebido pelos profissionais da educação se explica pelo fato de não terem controle pelo seu próprio trabalho, de decisões sobre seu ritmo, planejamento e formas de execução o que denuncia a separação existente nas sociedades capitalistas da fragmentação do trabalho e de seus processos de execução. O que, segundo Lüdke e Boing (2004, p. 1165), também se explica pela falta de autonomia de um grupo ocupacional, distante da situação de independência de um grupo profissional, “que se autodetermina, se autocontrola e se autoconduz ao desenvolvimento”, fato que conduz estes profissionais à subordinação estrita a normas e diretrizes emanadas do Ministério da Educação e de seus órgãos.

Como alternativa para superação do quadro de deterioração das atuais condições dos profissionais da educação a CNTE demonstra a urgência da profissionalização dos funcionários e professores, combinadas, por sua vez, com carreira, piso salarial e condições de dedicação exclusiva ao trabalho. Aponta ainda que a formação dos profissionais da educação deve ter caráter permanente e não de emergência, a exemplo do que tem ocorrido na história brasileira, e que a universidade seja o lugar priorizado para a formação desses profissionais.

Sob o enfoque da necessidade de articulação entre formação inicial e trabalho docente para constituição de uma identidade profissional, a CNTE aponta que a construção, modificação e existência de uma profissão demandam crescente formação cujos aspectos mais visíveis da profissionalização dos professores são os conhecimentos profissionais – conhecimentos das ciências pedagógicas – fundamentais na sua atuação. Aspectos sobre os quais os cursos de formação centram seus esforços. Entretanto, para além desta ênfase, existem outros conhecimentos, ou saberes da profissão, que precisam se fazer presentes nos cursos de formação. Conhecimentos estes denominados “conhecimentos da cultura profissional” que se propõem a explicar e partilhar no processo de formação (inicial e continuada), o ofício docente como

profissão que dizem respeito aos tipos de relações estabelecidos entre os professores e as condições contextuais de trabalho.

Também Melo (1999) e Lüdke (1996, 2001) destacam a formação inicial e o trabalho do professor como bases para a construção da sua identidade profissional e que esta já deve ser desenvolvida pelo professor já a partir de sua formação inicial. Alertam para a importância de uma preparação teórica sólida do futuro professor, no sentido da profissionalização no magistério, para se evitar que o mesmo se torne um mero executor das políticas emanadas de órgãos estatais.

Nesse sentido, pensar na profissionalização do magistério conforme demonstrado pelos autores é buscar uma formação universitária sólida, uma carreira profissional docente que problematize os caminhos da própria identidade desses trabalhadores, reivindicando assim uma formação docente que não seja apenas treinamento para o exercício das tarefas, entendidas como atividades práticas, mas uma formação que se volte também para a pesquisa e a reflexão sobre o próprio trabalho; que não se limite ao estreito campo do empirismo, pois neste a ação docente restringe-se à resolução de problemas imediatos e coloca em segundo plano o exercício do pensamento, da abstração (MANCEBO, 2007).

Os estudos apresentados evidenciam a necessidade de se pensar uma formação sólida articulada com o campo de trabalho dos professores, que seja capaz de criar as condições necessárias para a transformação da escola, da educação e de sua própria condição docente, contrapondo-se, assim, às políticas reformistas regulatórias.

Para tanto, corroboramos a idéia de que os conteúdos dos cursos que formam professores deverão ultrapassar os aspectos pedagógicos da formação inicial no sentido de desenvolver modos de atuar relacionados ao aprimoramento e melhoria da profissão, levando em conta, portanto, aspectos que normalmente permanecem implícitos no entendimento da profissionalização e nos processos de formação dos profissionais da educação tais como: a questão da adesão e participação em um grupo profissional, as questões relacionadas ao papel profissional e da atuação ética, a questão política da profissão (associação profissional e profissionalização), dentre outros aspectos.

Nesse sentido, os conhecimentos relacionados com a cultura profissional constituem-se em uma forma de integrar a formação e o desenvolvimento de uma identidade profissional nos cursos de formação de professores. Nessa perspectiva, questionamos: em que medida os cursos

de formação de professores têm contribuído para a discussão e reflexão das próprias condições de trabalho docente?

Verificamos que os estudos analisados apresentam grande contribuição na discussão acerca das mudanças desencadeadas no trabalho docente no contexto de reestruturação do mundo do trabalho e redefinição do papel do Estado, entretanto, nenhum dos estudos consultados se propôs a investigar como os cursos de formação de professores da UFU, especificamente o curso de Pedagogia, têm contemplado questões referentes ao processo de reestruturação do trabalho docente. Foi, portanto, a identificação desta lacuna que nos motivou a propor o presente estudo, cuja questão central pode ser assim formulada: quais as principais mudanças ocorridas nos cursos de formação de professores da UFU, especificamente no curso de Pedagogia, e como este curso tem contemplado as questões relativas ao processo de reestruturação do trabalho docente no contexto das políticas para a formação de professores no Brasil?

Nessa perspectiva, o estudo tem como objetivo geral analisar as mudanças ocorridas no curso de Pedagogia da UFU e como este contempla, no seu Projeto Pedagógico, as questões relativas ao processo de reestruturação do trabalho docente no contexto das políticas para a formação de professores no Brasil. Mais especificamente objetivamos:

- 1) Refletir sobre a reforma do Estado a partir do processo de reestruturação produtiva tendo em conta os determinantes relativos aos processos de globalização e às políticas neoliberais;
- 2) Analisar o processo de reconfiguração do trabalho docente no contexto de reestruturação do mundo do trabalho e de redefinição das políticas educacionais;
- 3) Investigar o movimento de reformas educacionais e suas implicações na formação de professores e nos cursos de Pedagogia;
- 4) Verificar como o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFU tem contemplado questões relativas ao processo de reestruturação do trabalho docente.

A metodologia utilizada consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental cujo caráter analítico-crítico se explicita na medida em que nossa análise, ao situar o objeto no âmbito das políticas públicas, enquanto elemento de um contexto mais amplo e complexo, busca identificar os fatores que o determinam para além das aparências presentes na realidade em que se desenvolve. Além disso, essa análise toma categorias centrais orientadoras das seguintes

dimensões: a flexibilização, a precarização, a profissionalização, a regulação, a desregulamentação e a desqualificação do trabalho docente.

Para a realização de nosso estudo selecionamos o curso de Pedagogia da UFU. Este apresenta importante papel na formação de professores para a educação básica na cidade de Uberlândia e região, haja vista que é responsável pela formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e contribui, em grande medida, para o debate sobre a formação de professores no Brasil por meio de eventos e fóruns de debate.

A escolha se deve também ao fato de que, no âmbito da UFU, o curso de Pedagogia participou e se mobilizou intensamente na definição de diretrizes para o Projeto Institucional de Formação e de Desenvolvimento do Profissional da Educação, proposto para orientar os cursos de licenciatura desta instituição, bem como no processo de reformulação de seu projeto pedagógico.

A opção pelo Curso de Pedagogia se justifica, ainda, pela possibilidade de conhecer as articulações que se estabelecem entre as transformações no trabalho docente, as políticas de formação de professores e sua materialização no âmbito do curso que forma os profissionais da Educação, nesta ocasião representado pelo Curso de Pedagogia da UFU.

Nessa perspectiva, para a realização de nosso estudo⁵ analisamos o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia aprovado em 2006. Analisamos também os documentos em âmbito nacional que orientaram a reformulação dos cursos de formação de professores e Curso de Pedagogia como o Parecer CNE/CP 009/2001 e Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002 que instituem as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica e a duração e a carga horária destes cursos, Pareceres CNE/CP n^{os} 5/2005 e 3/2006 e Resolução n^o 1/2006 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Investigamos ainda os documentos Institucionais que orientaram no interior da UFU a reformulação das Licenciaturas como a Resolução n^o 2/2004 do Conselho de Graduação (CONGRAD) da UFU, que convoca os cursos de graduação a elaborarem e/ou reformularem seus projetos pedagógicos; a Resolução n^o 3/2005, do Conselho Universitário (CONSUN) que instituiu o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação.

⁵ Maiores detalhes sobre os procedimentos adotados na análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia estão presentes no quarto capítulo deste estudo.

Para finalizar, analisamos os documentos que propuseram e sancionaram a Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFU, dentre eles: Memorandos Internos da FAGED; Atas; Resoluções; Pareceres; Portarias; Fichas de Disciplinas e Planos de Curso.

De posse dos referenciais teóricos e documentos legais fizemos um confronto e análise dos dados encontrados no desenvolvimento da pesquisa que é caracterizada como do tipo qualitativa.

O debate acerca das investigações qualitativas nas ciências sociais e na educação, em especial, é recente e conforme Santos (2001) nasceram da necessidade de métodos para a investigação da realidade social que apontassem para a subjetividade das ciências sociais e foi a partir da busca pela compreensão dos fenômenos sociais, de atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, é que se tornou necessária a utilização de métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais. Nessa perspectiva, foi na busca desses métodos de investigação e critérios epistemológicos próprios das ciências sociais que se configurou o debate em torno dos métodos investigativos de caráter qualitativo.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é desenvolvida em muitos contextos. Mesmo já sendo utilizada por investigadores em antropologia e sociologia a expressão investigação qualitativa só passou a ser utilizada nas ciências sociais a partir da década de 1970.

O histórico do surgimento da pesquisa qualitativa nos mostra que a partir da década de 1960 se configurou um momento de mudança social com sua atenção voltada para as minorias. A atenção começa a voltar-se para os problemas educativos, reavivando o interesse por essa investigação. Todavia, será nos anos de 1970, no contexto do surgimento nas ciências sociais de modelos alternativos ao positivismo, que o chamado paradigma qualitativo começa rapidamente a ganhar força, apresentando nesse primeiro momento uma rotulação de qualitativo que se opõe ao caráter quantitativo do paradigma vigente até então (CONCARI, 2002).

Na segunda metade da década de 1980 o chamado paradigma qualitativo passa a ser visto criticamente como integrado por várias tendências muito diferenciadas no que concerne à concepção sobre a natureza do objeto de estudo, as crenças sobre os métodos e técnicas, formas de apresentar os resultados e critérios para julgar a validade dos estudos.

Segundo Moreira (2002), no Brasil somente a partir da década de 1980 é que a perspectiva qualitativa começou a se tornar popular entre os pesquisadores em educação. Foi a partir dessa década que emergiram inúmeras publicações tratando de seus fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos.

A expressão investigação qualitativa passou então a agrupar diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Nessa perspectiva, os dados recolhidos podem ser denominados qualitativos

[...] por serem ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante operacionalização de variáveis, sendo formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural [...] a abordagem à investigação não é feita com o objetivo e responder à questões prévias ou testar hipóteses. Privilegiam a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. O recolhimento dos dados se dá em função de um contato aprofundado com os indivíduos nos seus contextos naturais. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 20)

Por compreendermos a contribuição da abordagem qualitativa para o entendimento pormenorizado do contexto institucional em que são implementadas as políticas para a formação de professores e de como o trabalho docente reage às mudanças no contexto educacional é que propomos essa abordagem de investigação no intuito de verificar como o curso de Pedagogia da UFU tem contemplado questões relativas às transformações na condição docente.

Entendemos que as modificações e conseqüente melhoria na formação do profissional da educação e em suas condições de trabalho envolvem a reflexão acerca dos multideterminantes de sua formação e trabalho e como esses se expressam no campo docente. É imprescindível que se considere também o cenário em que se processam as mudanças na condição do professor. É nessa perspectiva que pretendemos desenvolver a presente investigação, no intuito de colaborar com a discussão da atual condição docente e contribuir tanto para cursos em nível superior responsáveis por formar profissionais da educação, quanto para a sociedade, foco de ação desses profissionais.

A sistematização das análises desenvolvidas neste estudo resultou na seguinte estrutura:

No capítulo I analisamos a redefinição do papel do Estado, no contexto de reestruturação produtiva, a partir dos determinantes relativos aos processos de globalização e as políticas neoliberais. Pudemos verificar que as relações de trabalho têm passado por inúmeras mudanças traduzidas na flexibilização dos processos e mercados de trabalho com a incorporação de regimes

e contratos mais flexíveis e em um retrocesso nas garantias de emprego, padrão salarial e direitos trabalhistas e sociais, com conseqüente queda dos salários e altos níveis de desemprego estrutural. Percebemos também que as várias transformações decorrentes do processo de reestruturação produtiva conduziram a um processo contraditório de mudanças na composição da classe trabalhadora, evidenciado por meio de uma maior exigência por qualificação e, ao mesmo tempo, a um retorno às formas mais primitivas de exploração da mão-de-obra, que inclui desde o trabalho infantil ao trabalho escravo. As conseqüências mais perceptíveis são explícitas pela precarização das relações de trabalho manifestada pelo emprego cada vez maior do número de mulheres em cargos ocupados por homens, entretanto, com salários inferiores; nas formas de contratações mais flexíveis (temporária ou em tempo parcial consentidas pela legislação trabalhista); nos processos de terceirização; no crescimento do trabalho informal; e, principalmente, uma elevação do desemprego entre a população jovem.

No capítulo II, apresentamos a discussão acerca dos processos de reconfiguração do trabalho docente no contexto de reestruturação do mundo do trabalho e de redefinição das políticas educacionais. Constatamos que todo esse movimento de reforma das políticas para a formação docente tem conduzido os professores ao alargamento e intensificação de suas funções no contexto educacional. A assunção e execução de um maior número de tarefas e o prolongamento do tempo de trabalho têm sido tratadas por muitos professores como sinônimo de profissionalismo. Fatores que têm contribuído para intensificar o quadro de degradação e desprofissionalização do magistério. A expansão da Educação Básica e as novas demandas educacionais acabaram por sobrecarregar os trabalhadores docentes ao mesmo tempo em que causou a reestruturação do trabalho pedagógico nos aspectos referentes à gestão e organização do trabalho escolar. O contexto educacional marcado por uma nova regulação educativa conduziu, para além da intensificação do trabalho, à precarização das relações de emprego e mudanças consideráveis nas relações de trabalho que repercutiram na identidade e condição docente. A intensificação e extensão da jornada de trabalho traduzida em um aumento das horas e carga de trabalho sem nenhuma remuneração e, ao mesmo tempo, a perda de controle sobre seu trabalho foram marcas deste processo.

No capítulo III abordamos o debate acerca das políticas de formação de professores e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Evidenciamos que no contexto das reformas educacionais, importante papel foi atribuído ao professor enquanto viabilizador dessas reformas.

Significativas mudanças foram desencadeadas no *locus* de formação e perfil desses profissionais, no sentido de adequá-las às novas demandas educacionais, onde a certificação de competências e a avaliação se apresentaram como elementos centrais. Como consequência dessas políticas temos, então, a expansão desordenada de cursos e instituições de ensino superior e uma formação cada vez mais aligeirada e técnica focada no desenvolvimento de competências que comprometem a qualidade da formação dos profissionais da educação e que contribuem para intensificar o quadro de degradação e desprofissionalização do magistério.

No capítulo IV evidenciamos como o curso de pedagogia da UFU tem contemplado, em seu Projeto Pedagógico, as questões referentes ao processo de reestruturação do trabalho docente e das políticas para formação de professores. A análise do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia nos permitiu verificar uma articulação com as discussões realizadas pelas entidades em defesa dos educadores bem como a tentativa de incorporação dessas nas propostas de reformulação subseqüentes, as quais se encontram refletidas na própria organização curricular quando, por meio de algumas disciplinas, o projeto propõe analisar e apresentar aos futuros professores as mudanças dessa formação. Inferimos ainda que as discussões acerca da reestruturação do trabalho docente se concentra especialmente nas disciplinas que compõem o Núcleo Política e Gestão da Educação e que a discussão proposta por outros componentes curriculares do curso estão focadas em aspectos pedagógicos específicos de cada disciplina e nas novas orientações legais em seus aspectos relativos à Gestão Educacional e à Pesquisa.

Nas considerações finais, destacamos os principais aspectos explicitados no processo de Pesquisa os quais podem contribuir, de certa forma, para os cursos de formação de professores repensarem a necessidade de se discutir questões pertinentes aos novos contornos da condição docente, tanto no que diz respeito às políticas educacionais para a formação de professores, quanto nas condições de materialização de seu trabalho no interior da escola. Nessa perspectiva, a busca por uma formação sólida e melhores condições de trabalho implica na necessidade de se discutir e repensar as políticas de profissionalização e de valorização do magistério.

CAPÍTULO I

GLOBALIZAÇÃO, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, NEOLIBERALISMO: ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DAS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E NO PAPEL E ATUAÇÃO DO ESTADO NO FINAL DO SÉCULO XX

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre a reforma do Estado bem como a redefinição de seu papel, em especial no Brasil, a partir do processo de reestruturação produtiva tendo como referência os determinantes relativos aos processos de globalização e as políticas neoliberais.

Como aponta Fiori (1997), a globalização não é um processo isento de contradições. Seus impactos e perspectivas são diferenciados, e as alternativas abertas a cada país dependem das opções feitas pelas suas forças sociais e políticas internas e coordenadas por seus estados nacionais. Este processo que permeia todo o sistema mundial tem reservado desenvolvimentos bastante desiguais conforme a posição de determinado país, comunidade ou grupo no sistema global.

O trabalho enquanto um importante incremento das mudanças globais tem sido profundamente afetado nos últimos trinta anos por tais transformações. Verificamos que as radicais reestruturações dos processos de produção, consumo e do próprio mercado de trabalho têm provocado, dentre outros aspectos, a incorporação de regimes e contratos mais flexíveis, a adoção de regimes em tempo parcial, temporário e terceirizado e o desmantelamento dos direitos trabalhistas, conduzindo a novas configurações hierárquicas e de poder flexíveis no interior das organizações (HARVEY, 1996; ANTUNES, 2003).

Engels em seu texto “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem” afirma que o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana”. É partir do trabalho que o homem se diferencia dos demais animais, enquanto os animais utilizam a natureza e a modificam pela sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe; ele a domina. Fato que constitui a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, para Engels, mais uma vez resulta do trabalho.

Para Marx, o trabalho apresenta fundamental importância na vida humana enquanto uma condição para sua existência social. O processo de produção e reprodução da vida por meio do trabalho é, para Marx, a principal atividade humana, aquela que constitui sua expressão, sua história social. É ainda fator de mediação entre o homem e a natureza; é o esforço do homem de regular seu metabolismo com a natureza. Como aponta em *O Capital*

O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil e 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, 1970, p.50)

O trabalho é um processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. E ao atuar sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

A análise marxista de sociedade explicita a existência de seres humanos que, por meio da interação com a natureza e com outros indivíduos, buscam suprir suas carências e, nessa atividade, recriam a si próprios e reproduzem sua espécie num processo que é continuamente transformado pela ação de sucessivas gerações. Tal processo torna-se possível graças a sua organização e o estabelecimento de relações sociais, por meio das quais intervêm conscientemente na natureza, humanizando-a e também a si mesmo.

Todavia, o processo de trabalho, que por um lado é o ponto de partida do processo de humanização, quando inserido no contexto de relações sociais capitalistas, é por outro lado transformado em trabalho assalariado, alienado, fetichizado (ANTUNES, 2004).

Não mais se trata da pura relação do trabalhador com a natureza mediada pelo instrumento do trabalho para produzir um bem que satisfaça sua necessidade. O processo de trabalho é antecedido por uma operação de compra e venda da força de trabalho que ocorre no mercado. As relações, as pessoas, as coisas são mercantilizadas, inclusive a energia humana que produz valor, ou seja, o capitalista, proprietário dos meios de produção e de subsistência, compra do trabalhador o direito de usar sua capacidade de trabalho por um determinado período de tempo. As pessoas são transformadas em mercadorias tornando-se adjetivas de sua força de trabalho.

Nessa perspectiva, o processo de trabalho transforma-se em processo de extração do trabalho vivo, dessa capacidade de trabalho que irá transformar os elementos materiais, produto de trabalho passado, possuídos pelo capitalista, em novos produtos. Enquanto processo de

trabalho, espera-se no seu final a produção de um valor-de-troca. Mas, enquanto processo subordinado aos imperativos da relação social capitalista é visada a produção de uma mercadoria, objeto dotado de valor-de-uso e de valor (o que irá permitir a troca no mercado) em quantidade superior à investida na produção. O processo de trabalho é, portanto, nessas condições, ao mesmo tempo, processo de produção de valor excedente (mais-valia).

Para Ianni (1982) a mais-valia e a mercadoria são a condição e o produto das relações de dependência, alienação e antagonismo do operário e do capitalista. A forma de mercadoria cristaliza o produto do trabalho excedente (não pago) e apropriado pelo capitalista, no processo de compra e venda de força de trabalho. A mais-valia e a mercadoria, pois, não podem ser compreendidas em si, mas como produtos das relações de produção que produzem o capitalismo. Na análise dialética, elas surgem como realmente são, isto é, como sistemas de relações antagônicas. Nisto se funda o caráter essencial do regime: os seus componentes mais característicos seja a mais-valia e a mercadoria, seja o operário e o capitalista, produzem-se, desde o princípio, antagonicamente.

Marx aponta nos Manuscritos Econômico-Filosóficos que também o trabalhador se transforma em uma mercadoria, o objeto produzido pelo seu trabalho lhe opõe como um ser alienado, como uma força independente do produtor, a ele estranho. Entretanto, a alienação aparece não só como resultado, mas como processo de produção, dentro da própria atividade produtiva. O trabalho é, nessa perspectiva, um trabalho imposto, forçado, não mais a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades.

A alienação da atividade humana, trabalho, nessa perspectiva, se apresenta sob três formas. Na primeira, o produto do trabalho do trabalhador vai se apresentar como um objeto estranho que o domina. Na segunda, a relação do trabalhador com sua própria atividade humana (o trabalho) vai se apresentar como algo estranho e não pertencente a ele mesmo, como atividade voltada contra ele mesmo, independente a ele, como auto-alienação. E finalmente, no terceiro, o trabalho alienado é aquele em que o homem se aliena de sua vida como espécie, transformando-a em uma forma de vida individual, onde o trabalho alienado converte a vida-espécie do homem em um ente estranho e em um meio para sua existência individual.

Como consequência dessas três formas de alienação – com relação ao produto do seu trabalho, à sua atividade vital e à sua vida-espécie – o homem é alienado por outros homens em

uma relação análoga de alienação à do trabalho e à dos objetos de trabalho desses homens, cujo produto, resultado necessário, é a propriedade privada.

O trabalho, enquanto uma atividade vital para o homem, ao longo dos tempos tem se conformado como trabalho alienado, como a manifestação de uma relação social fundada na propriedade privada, no capital e no dinheiro (ANTUNES, 2004).

O trabalho que, por um lado, se apresenta como atividade central na história humana, em seu processo de sociabilidade e emancipação, por outro lado, como aponta Antunes (2004), o advento do capitalismo e as transformações por ele desencadeadas alteraram e complexificaram o trabalho humano.

Nos países de capitalismo avançado, a década de 1980 presenciou profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, de representação sindical e política. Conforme Antunes (2003) as mudanças foram tão intensas que se pode afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho⁶ sofreu a mais intensa crise do século XX, que atingiu não só a materialidade, mas teve também profundas repercussões na subjetividade do trabalhador e, no inter-relacionamento destes níveis, afetou sua forma de ser.

Dentre os elementos constitutivos desse cenário de crise, Antunes (2003) aponta que nesse período vivenciamos um quadro de crise estrutural do capital que se abateu no conjunto das economias capitalistas especialmente a partir dos anos de 1970. Dentre os elementos para a compreensão da crise do mundo do trabalho o autor aponta quatro principais:

1) A implementação, por parte do capital, de um vasto processo de reestruturação do capital, com vistas à recuperação do ciclo de reprodução do capital que afetou intensamente o mundo do trabalho.

2) O desmoronamento do Leste Europeu, onde parcelas importantes da esquerda se tornaram social-democráticas. Propagou-se no interior do mundo do trabalho a falsa idéia do “fim do socialismo”.

⁶ Antunes (1995, 1999, 2004) utiliza a expressão *classe-que-vive-do-trabalho* como *sinônimo* de *classe trabalhadora*. Ao contrário de autores que defendem o fim do trabalho e o fim da classe trabalhadora, esta expressão, conforme o autor, pretende *ênfatizar o sentido contemporâneo da classe trabalhadora (e do trabalho)*. Ela compreende: 1) todos aqueles que vendem sua força de trabalho, incluindo tanto o trabalho *produtivo* quanto o *improdutivo* (no sentido dado por Marx); 2) inclui os assalariados do setor de serviços e também o proletariado rural; 3) inclui proletariado precarizado, sem direitos e também os trabalhadores desempregados, que compreendem o exército industrial de reserva; 4) e *exclui*, naturalmente, os gestores e altos funcionários do capital, que recebem rendimentos elevados ou vivem de juros. Segundo Antunes, essa expressão incorpora integralmente a idéia marxiana do *trabalho social combinado*, tal como aparece no *Capítulo VI (Inédito)* (Marx, 1978).

3) O desmoronamento da esquerda tradicional estalinista. Houve um intenso processo político e ideológico de social-democratização da esquerda e sua conseqüente atuação subordinada à ordem do capital. Opção que atingiu fortemente a esquerda sindical e partidária e que refletiu no interior da classe trabalhadora.

4) A expansão do projeto econômico, social e político neoliberal que passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas centrais e periféricos, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias.

Os elementos mencionados, conforme Antunes (2003) e Antunes e Alves (2004) afetaram fortemente o mundo do trabalho, em várias dimensões. No que se refere às mudanças que vêm ocorrendo, apontam que as metamorfoses no processo de produção do capital repercutiram, significativamente, no processo de trabalho e dentre as conseqüências mais importantes destacam:

1. Com a retração do binômio taylorismo/fordismo houve uma redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, herdeiro da era da indústria verticalizada de tipo taylorista e fordista. Esse proletariado vem diminuindo com a reestruturação produtiva do capital, dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo fortemente o conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais.

2. Contrariamente à tendência anteriormente apontada, outra muito significativa se caracteriza pelo incremento do novo proletariado fabril e de serviços, em escala mundial, presente nas diversas modalidades de trabalho precarizado. São os terceirizados, subcontratados, *part-time*, entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em escala global. Anteriormente, estes postos de trabalho eram prioritariamente preenchidos pelos imigrantes, como os *gastarbeiters* na Alemanha, o *lavoro nero* na Itália, os *chicanos* nos EUA, os *dekasseguis* no Japão, entre tantos outros exemplos. Mas, hoje, sua expansão atinge também os trabalhadores remanescentes da era da especialização taylorista/fordista.

3. Há um aumento significativo do trabalho feminino, que atinge mais de 40% da força de trabalho nos países avançados, e que tem sido absorvido pelo capital, preferencialmente no universo do trabalho *part-time*, precarizado e desregulamentado.

4. É perceptível um incremento dos assalariados médios no “setor de serviços”, que inicialmente incorporou parcelas significativas de trabalhadores expulsos do mundo produtivo industrial, como resultado do amplo processo de reestruturação produtiva, das políticas neoliberais e do cenário de desindustrialização e privatização. Uma consequência positiva dessa tendência foi o significativo aumento dos níveis de sindicalização dos assalariados médios, ampliando o universo dos trabalhadores(as) assalariados(as), na nova e ampliada configuração da classe trabalhadora.

5. Outra tendência é a crescente exclusão dos jovens, que atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho e que, sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários, dos desempregados sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural.

6. Há ainda a exclusão dos trabalhadores considerados “idosos” pelo capital, com idade próxima de 40 anos e que, uma vez excluídos, dificilmente conseguem reingresso no mercado de trabalho. Somam-se, desse modo, aos contingentes do chamado trabalho informal, aos desempregados, aos “trabalhos voluntários”, etc. E, paralelamente a esta exclusão dos “idosos” e jovens tem-se utilizado da inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, nas mais diversas atividades produtivas.

7. Em decorrência das tendências anteriormente apontadas, vem se desenvolvendo no mundo do trabalho uma crescente expansão do chamado “Terceiro Setor”, que assume uma forma alternativa de ocupação, por intermédio de empresas de perfil mais comunitários, motivadas predominantemente por formas de trabalho voluntário, abarcando um amplo leque de atividades, nas quais predominam aquelas de caráter assistencial, sem fins diretamente mercantis ou lucrativos e que se desenvolvem relativamente à margem do mercado.

8. Outra tendência é a da expansão do trabalho em domicílio, permitida pela desconcentração do processo produtivo, pela expansão de pequenas e médias unidades produtivas. Por meio da telemática, com a expansão das formas de flexibilização e precarização do trabalho, com o avanço da horizontalização do capital produtivo, o trabalho produtivo doméstico vem presenciando formas de expansão em várias partes do mundo.

9. Uma última tendência diz respeito a uma configuração do mundo do trabalho cada vez mais transnacional no contexto do capitalismo mundializado, dado pela transnacionalização do capital e de seu sistema produtivo. Com a reconfiguração, tanto do espaço quanto do tempo de

produção, novas regiões industriais emergem e muitas desaparecem, além de inserirem-se cada vez mais no mercado mundial, como a indústria automotiva, na qual os carros mundiais praticamente substituem o carro nacional.

Como resultado mais brutal dessas transformações Antunes (2003) aponta a expansão, na era moderna, do desemprego estrutural, que atinge o mundo em escala global em um processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora traduzido em uma processualidade contraditória em que há a redução do operariado industrial e fabril, por um lado, e de outro, o aumento do subproletariado, o trabalho precário e o assalariamento no setor de serviços; a incorporação do trabalho feminino e exclusão dos mais jovens e mais velhos.

Nessa perspectiva, emergem novos tipos de trabalho caracterizados pela atipicidade e que oferecem uma área de trabalho não mais vinculada às categorias tradicionais de dependência e autonomia. A especialização flexível ou a produção diversificada de qualidade introduzem o conceito de consumo personalizado que é alimentado pela afirmação de novos estilos de vida. Como conseqüências mais perceptíveis temos as prestações de serviço, com aumento de jornadas atípicas, flexíveis, que configuram não apenas as novas modalidades de trabalho, mas também toda a precariedade de uma forma de vida, em um contexto de domínio social flexível (VASAPOLLO, 2005, p.99).

Entendemos que a compreensão das transformações do trabalho, na atualidade, requer uma análise da relação subjacente ao processo de redefinição do Estado, no movimento de reconfiguração do mundo do trabalho, mediante as contradições, impactos e perspectivas do processo de globalização e implantação de políticas neoliberais, as quais trouxeram novas conformações para a organização do processo produtivo e para as relações sociais. Para tanto partiremos da trajetória histórico-conjuntural dessas mudanças a fim de analisar os determinantes que conduziram o processo de reestruturação produtiva e, neste contexto, a redefinição do papel do Estado nas esferas política, econômica e social.

Algumas transformações na economia política do capitalismo marcaram o final do século XX. As conseqüências denunciam a radicalidade dessas modificações em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado, e na sociedade como um todo, caracterizando o que Harvey (1996) descreve como uma transição no regime de acumulação e no modo de regulamentação social e política a ele associado.

Conforme Martins (1996) a história do pós-guerra pode ser dividida em duas partes. A primeira vai de 1945 ao início dos anos 1970 e é conhecida como os anos dourados; e a segunda, a fase atual, iniciada nos anos 1970 pode ser denominada como a era da globalização. A primeira refere-se ao período de expansão de um capitalismo reformado e domesticado; logo, a segunda, diz respeito a um momento de recessão prolongada em que o capitalismo voltou a se desprender das amarras sociais, para ficar solto entregue às suas próprias leis. Foi um período marcado pela desaceleração do crescimento, aumento da inflação, aumento do desemprego, aumento do gasto público de natureza social e que as políticas de estabilização implementadas não funcionaram.

Foi nos anos dourados que a reconstrução da economia mundial foi dirigida pelas inovações institucionais pactuadas em Bretton Woods⁷ entre as quais se destacam o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT). Neste período era marcante a concepção de que a nova ordem econômica mundial deveria funcionar como parte integrante de uma nova ordem política internacional cuja cúpula seria a Organização das Nações Unidas (ONU).

Por meio de uma série de intervenções heterodoxas, os anos dourados assistiram a várias reformas no sistema econômico e no Estado capitalista. O que viabilizou inúmeras inovações, dentre elas o funcionamento de agências de planejamento, o controle de preços e a elaboração de políticas no campo da indústria, do comércio exterior e da seguridade social; os controles exercidos pelos bancos centrais sobre o sistema bancário e as instituições financeiras; o estatuto legal dos sindicatos de trabalhadores que permitiu os acordos coletivos dentre outros.

O equilíbrio geral entre oferta e procura era alcançado por meio de políticas macroeconômicas de orientação keynesiana, enquanto que o equilíbrio entre salários e lucros era estabelecido via acordos coletivos supervisionados pelo Estado. No que se refere às políticas sociais, as áreas da educação, saúde, seguridade e assistência ficavam a cargo do estado de bem-estar em franca expansão.

Um quadro de estabilidade caracteriza este período em que o capitalismo foi conduzido pelo *welfare state*-keynesiano marcado por valores ascendentes do sistema de variáveis socioeconômicas em que tudo melhorava a produtividade, os lucros, padrão de vida, prosperidade

⁷ A Conferência de Bretton Woods, ocorrida em 1944, reuniu os governos de 44 países para discutir o “futuro” econômico global no pós-guerra. Foi convocada com o objetivo de construir uma nova ordem econômica mundial que impedisse novos cataclismos como os que aconteceram durante a Grande Depressão dos anos 30. Instituições financeiras, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial foram criadas em 45 países (Brasil entre eles), já nos estertores da Segunda Grande Guerra.

geral. Os crescentes salários proporcionavam aos trabalhadores acesso a um padrão de vida por eles desconhecido, e concomitantemente a proteção social possibilitava uma maior segurança aos menos favorecidos socialmente.

A partir dos anos de 1970 esta realidade passa por mudanças significativas marcadas por acontecimentos e pela tomada de decisões que se constituíram as mais importantes responsáveis pela inflexão histórica – econômica e política – que encerrou “a era de ouro” do capitalismo, colocando fim à ordem econômica decorrente do acordo de Bretton Woods e dando início à crise que acabou por enterrar, nos países centrais, as políticas econômicas, de caráter keynesiano e as políticas de proteção social dos estados de bem-estar de corte social-democrata, bem como nos países periféricos, as políticas de industrialização de alguns de seus estados desenvolvimentistas.

Como aponta Fiori (1997) foi também neste período que a agitação política e sindical que balançou quase toda a Europa, somada ao sucesso dos movimentos pacifistas e à derrota dos Estados Unidos na guerra do Vietnã, marcaram uma virada significativa nos quadros político-ideológico e geopolítico mundiais. Teve início uma longa transformação mundial cujas implicações podem ser identificadas nos planos políticos, econômicos, sociais e culturais cujas características descrevemos a seguir.

A globalização, no plano econômico, surge enquanto um movimento desencadeado com a expansão e desnacionalização financeira norte-americana dos anos 1960, que se alimentou da crise e do novo sistema de taxas cambiais flutuantes dos anos de 1970 e atingiu proporções universais nos anos de 1980 e 1990 com o fim do bloco socialista, abertura comercial e desregulação da maioria dos mercados monetários e financeiros nacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da periferia capitalista.

Nesse mesmo período (anos de 1980 e 1990) se consolidou a hegemonia do liberalismo econômico, no plano ideológico, que se fortaleceu sobretudo com a derrota socialista e o avanço das idéias que foram homogeneizando o espaço das políticas econômicas mundiais, a partir do mundo anglo-saxão, apoiadas teoricamente na reestruturação neoclássica e sustentadas politicamente pelas forças conservadoras das grandes potências econômicas. Idéias que foram transformadas em doutrinas e condensadas na forma de um programa comum de políticas econômicas e reformas institucionais que alcançou um grau elevado de hegemonia e consenso mundiais com sua adoção pelos ex-países comunistas e por quase toda a América Latina, no momento da renegociação de suas dívidas externas.

No plano político tivemos a expansão geométrica do número das democracias, processo que teve início nos anos de 1970, com a redemocratização da Espanha, Portugal e Grécia, alcançando maiores proporções nos anos de 1980 com a redemocratização da maioria dos países latino-americanos e alguns africanos, e nos anos de 1990 dos países da Europa Central e Oriental e de alguns países asiáticos.

Ressalte-se, ainda, que no plano geopolítico temos a longa reorganização da supremacia norte-americana com a progressiva afirmação de uma nova ordem mundial e imperial mesmo não estando ainda completamente consolidada e institucionalizada. Processo iniciado, contraditoriamente, com o que se denominou de “crise da hegemonia americana” dos anos 1970, mas que revela sua verdadeira face, a partir da “Segunda Guerra fria” e da política do “dólar forte de Ronald Reagan”, nos anos de 1980, alcançando sua plena nitidez a partir da Guerra do Iraque e do fim da União Soviética, nos anos de 1990.

Este panorama apresenta, no plano macro, as principais transformações ocorridas a partir da década de 1970 na economia e política mundiais as quais passaram a conviver em uma situação de crise e instabilidade. As grandes potências passaram a viver, pela primeira vez, desde a Segunda Guerra Mundial, em uma situação de recessão prolongada. Somada ao conjunto de mudanças geopolíticas, monetárias, temos ainda a chegada ao poder, no eixo anglo-saxônico, das idéias liberais, conservadoras (FIORI, 1996).

Com base no panorama mundial acima apresentado, nesse momento, analisaremos, em um plano micro, as relações e implicações desse cenário na atual conjuntura. Para tanto, num primeiro momento analisaremos os processos de mudanças desencadeados pela globalização econômica bem como suas repercussões políticas e sociais. Num segundo momento, abordaremos de que forma a hegemonia liberal foi incorporada pelos Estados, a partir de sua resignificação, em um contexto de internacionalização econômica.

1.1 A Globalização da economia e reestruturação produtiva

A internacionalização da economia sempre foi uma condição essencial do processo de valorização do capital e, portanto, uma constante na expansão capitalista. Este mesmo processo tem gerado formas distintas de organização e hierarquização espacial das relações capitalistas de produção e de poder.

As análises realizadas sobre a nova ordem econômica emergente compartilham da idéia de que a globalização financeira somada à re-hierarquização política do mundo vem consolidando uma nova geopolítica organizada em torno de três espaços econômicos, onde vem se impondo uma convergência crescente e obrigada das políticas macroeconômicas entre os pólos e as periferias de cada uma destas regiões. Como instrumentos de política econômica na era contemporânea temos o controle sobre o capital de investimento, tecnologia produtiva e acesso aos mercados. Fontes de poder em sua maioria monopolizadas pelos países mais avançados (FIORI, 1997).

Uma conceituação realizada por Martins (1996) descreve as principais características desse movimento denominado globalização, enquanto

[...] o resultado da multiplicação e intensificação das relações que se estabelecem entre agentes econômicos situados nos mais diferentes pontos do espaço mundial. Em outras palavras, trata-se de um processo que, para avançar, requer a abertura dos mercados nacionais e supressão das fronteiras que separam os países uns dos outros. O motor que impulsiona a globalização é a competição, juntamente com tudo aquilo que ela exige como condições de sua realização integral, vale dizer, competição irrestrita (livre de entraves que as possam cercear) e universal (envolvendo todos contra todos em qualquer ponto do planeta). (MARTINS, 1996, p.2)

Podemos observar que a liberdade, como pré-condição necessária, está no âmago da questão. O que justifica, segundo o autor, o fato do processo material de globalização ser representado no plano ideológico pelo pensamento liberal. Sendo este que justifica e legitima os comportamentos ajustados às pressões globalizadoras.

Nesse sentido, a globalização com seu grande potencial de legitimação acaba por confirmar a hipótese central do liberalismo de que: quanto mais elevados os níveis de liberdade concedidos aos agentes econômicos, maiores serão os níveis de progresso material alcançados pela humanidade. Como indícios “positivos” deste movimento temos o grande desenvolvimento

das forças produtivas propiciado pela globalização com o conseqüente crescimento das atividades internacionais das firmas e dos fluxos comerciais; reordenamento dos mercados, com uma maior importância da Ásia; intensificação da circulação financeira, caracterizada pela expansão na mobilidade e na intermediação do capital internacional; predominância das trocas intra-setoriais, reorganização dos grupos industriais em redes de firmas, bens e serviços disponíveis no mercado mundial cada vez mais variados, numerosos e de qualidade, tecnologicamente mais sofisticados e com preços mais baixos.

Em contrapartida, os efeitos negativos desse processo existem em quantidade e proporção esmagadora pela acumulação de fontes de deslegitimação. Pois quanto mais abrangente e predominante for o sistema econômico, maiores e mais profundas serão as manifestações de exclusão social e de desemprego; de desigualdade entre países, regiões e classes sociais; maior o consumismo, ignorância e alienação; maiores os impactos sobre a educação o meio ambiente e a vida familiar e se multiplicam os conflitos por todo o mundo (MARTINS, 1996).

Verificamos ainda que o movimento globalizador, ao mesmo tempo em que oferece liberdade incondicional por um lado, acaba por desproteger por outro, tendo em vista a necessidade de eliminar as barreiras tarifárias e extra-tarifárias que protegem os países dos efeitos nocivos, e algumas vezes fatais, da concorrência internacional; de privatizar o que é de responsabilidade estatal; de desregulamentar o que estava amparado por normas estabelecidas; de flexibilizar as relações capital-trabalho extinguindo a segurança dos direitos conquistados; terceirizar o que antes era caracterizado como público; de adesão dos indivíduos a uma cultura que seja cosmopolita e litorânea ao mesmo tempo em que é permeável às influências estrangeiras e ao ecletismo pós-moderno (MARTINS, 1996).

Na esfera política o impacto da globalização econômica é também devastador e responsável pelo desencadeamento de processos radicais de mudanças. Dentre elas fazemos referência ao processo de esvaziamento do Estado em vários países seguido pela perda de poder, recursos e funções evidenciados pela falta de condições para controlar suas finanças, visto que os processos que envolvem essa questão deixam de ser definidas exclusivamente por decisões internas e soberanas; perda, pelo Estado, da capacidade de atuar como impulsionador do desenvolvimento, haja vista que as decisões de investimento, bem como geração de progresso técnico são cada vez menos submetidas a critérios derivados de algum tipo de planejamento governamental e faltam ainda os meios para atender de modo satisfatório as necessidades de

educação, saúde, habitação, segurança pública bem como para a construção de estradas, portos, saneamento e energia.

Como aponta Martins (1996, p. 17-18) “pouco se pode esperar do Estado hoje aviltado e exaurido, entregue à ganância de uma economia desengastada, liberta dos condicionamentos sociais e pautada apenas por suas próprias leis de movimento”. O autor acrescenta que o Estado em lugar do desenvolvimento, do pleno emprego e do bem estar, acima de tudo tem que cuidar de sua credibilidade diante dos mercados financeiros, “um tribunal a cujas decisões não cabe recurso”. Quadro agravado quando a ação do estado passa a ser vista como contraproducente pelos bem sucedidos e integrados, e como insuficiente pelos desmobilizados e desprotegidos, convergindo então essas duas percepções na direção da deslegitimação do poder administrativo e da desvalorização política.

Outra mudança radical refere-se à obsolescência da democracia haja vista que as atuais condições são totalmente desfavoráveis a implantação e ao florescimento do regime político democrático. Seja pelo esvaziamento dos instrumentos de ação do Estado-Nação soberano, pela falta de controle de seu próprio destino ou pelos limites de atuação impostos por mercados globais.

Tais fatores nos levam a considerar a impossibilidade de uma verdadeira democracia mediante o abandono, por parte dos governos que se autodenominam democratas, dos fundamentos que compõem esse regime seja em seus valores (participação política) como nas instituições (os partidos políticos, sua inserção nos processos decisórios, seus desdobramentos na lutas ideológicas).

O movimento de análise realizado nos fornece algumas pistas sobre a intensificação das relações entre os países tanto no que concerne ao setor produtivo, quanto aos fluxos comerciais e financeiros. Nos permite verificar ainda que a garantia de inserção das diversas nações no contexto de globalização apresentam como diretrizes políticas a desregulamentação dos mercados e a desobstrução do comércio internacional e da entrada de capitais, para as quais o neoliberalismo se apresenta como única forma de obter com êxito essa inserção. As políticas neoliberais, em consonância com o ideal globalizador, seriam as únicas capazes de desregulamentar os mercados e de propiciar às nações a participação neste movimento (CARCANHOLO, 1998).

No concernente ao processo de conquista hegemônica do neoliberalismo, seus impactos e conseqüências, nos países centrais e periféricos, uma análise dos fundamentos do liberalismo do século XVIII e do novo liberalismo do fim do século XX realizada por Fiori (1997) nos demonstra não haver diferenças do ponto de vista de sua essência visto que as teses e propostas centrais dos liberais seguem sendo as mesmas: a despolitização total dos mercados e a liberdade absoluta de circulação dos indivíduos e dos capitais privados; a defesa intransigente do individualismo; igualdade social enquanto igualação de oportunidades em suas condições de partida sendo, a partir daí, as diferenças e competências de cada um definidoras dos resultados finais.

Entretanto, podemos identificar algumas diferenças que singularizam o liberalismo no final do século passado. Dentre elas: a) a apresentação do individualismo liberal, enquanto um individualismo metodológico, e uma pretensão a cientificidade com grande influência sobre as demais ciências sociais teóricas ou aplicadas, se apresentam como suporte que dá cientificidade, uma pseudo-cientificidade, às recomendações ou políticas de corte neoliberal; b) a combinação virtuosa entre essas teorias e políticas com as transformações econômicas e políticas materiais que o capitalismo vem vivendo desde sua crise de 1973 até os dias atuais, orientando, muitas vezes, as políticas que propiciaram o avanço da desregulamentação dos mercados através do mundo; c) uma outra diferença refere-se à derrota comunista e o avanço das idéias e políticas neoliberais para o Leste Europeu, e mais recentemente para os países da Ásia, as quais tem oferecido ao pensamento neoliberal condições sem precedentes jamais desfrutadas pelo liberalismo, de uma ideologia que consegue ser universalmente hegemônica; d) e finalmente, uma diferença significativa e até fundamental refere-se ao fato de que o atual neoliberalismo “aparece como uma vitória ideológica que abre as portas e legitima uma espécie de selvagem vingança do capital contra a política e contra os trabalhadores” (FIORI, 1997, p.205).

É consenso entre os autores que seria contra o *welfare estate* que hoje insurge o fundamentalismo liberal (ANDERSON, 1994; FIORI, 1997), e como uma reação político-ideológica contra a crise dos anos 1970 e a ineficiência do estado em controlar a crise e a derrocada do socialismo real (CARCANHOLO, 1998; SOARES, 2002; MORAES, 2002). E é, sobretudo, com a finalidade de desmantelamento deste projeto que os neoliberais conseguiram se transformar na grande bandeira das reformas tão propaladas em toda a América Latina enquanto um novo modelo de desenvolvimento.

Um primeiro indício deste movimento demonstra que sua ascensão não foi linear, nem se deu da mesma forma em todos os lugares e países. Conforme Perry Anderson (1994) o neoliberalismo enquanto uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar, nasce após a II Guerra Mundial, período em que se disseminam as idéias expostas pelo economista austríaco Frederich Hayek em sua obra *O Caminho da Servidão*. Nesta obra são germinadas as idéias da futura sublevação contra a intervenção igualitária do *welfare estate*, ou seja, contra qualquer tipo de intervenção por parte do Estado no plano econômico e político. Entretanto, os longos anos de hegemonia e sucesso do pensamento keynesiano e social-democrata mantiveram as idéias de Hayek e de seus discípulos austríacos e norte-americanos numa espécie de “resistência clandestina” (FIORI, 1997, p. 206) que perdurou por aproximadamente duas décadas no plano teórico.

As principais alterações que permitirão a ascensão das idéias neoliberais decorrem da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, nos anos de 1970, quando o mundo capitalista é sucumbido por uma longa e profunda recessão, quando baixas taxas de crescimento são combinadas com altas taxas de inflação desencadeando a denominada estagflação. Segundo o próprio Hayek e seus companheiros, as raízes da crise situavam-se no poder excessivo e danoso dos sindicatos e do movimento operário que havia deteriorado as bases da acumulação capitalista com suas reivindicações sobre os salários e suas pressões para o aumento, por parte do Estado, com gastos sociais. Esses dois processos teriam destruído os níveis necessários de lucros das empresas e desencadeado processos inflacionários que acabaram conduzindo a uma crise generalizada das economias de mercado.

A solução encontrada apresentava a necessidade de um Estado forte em sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parcimonioso nos gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária configurava-se como meta prioritária de qualquer governo para a qual fez-se necessário uma disciplina orçamentária com a contenção dos gastos com bem-estar e restabelecimento da taxa natural de desemprego que implicaria na formação de um exército de reserva de trabalhadores para romper com os sindicatos. Reformas fiscais tornaram-se imprescindíveis para incentivar os agentes econômicos.

A hegemonia deste programa teve como um de seus principais desencadeadores a ascensão de um agressivo neoconservadorismo na América do Norte e em boa parte da Europa Ocidental com as vitórias eleitorais de Thatcher, em 1979, na Inglaterra, Reagan, em 1980, nos

Estados Unidos e Kohl, em 1982, na Alemanha. Estas foram vistas como uma consolidação do que vinha ocorrendo em boa parte da década de 1970, em um momento em que ocorre uma grande virada no plano político e as principais economias no mundo aderem ao discurso neoliberal.

Este foi retraduzido para o plano prático e se transformou nas políticas públicas pioneiramente experimentadas por Margaret Thatcher na Inglaterra cuja organização se dava em torno do tripé básico da “desregulação”, da “privatização” e da “abertura comercial”. Idéias que em seguida foram consagradas por várias organizações internacionais que se transformaram, como aponta Fiori (1997, p. 207), “no núcleo duro de formulação do pensamento e das políticas neoliberais voltadas para o ‘ajustamento econômico’ da periferia capitalista, e é obvio, da América Latina”. As referidas políticas passaram a fazer parte indissociável das recomendações e das condicionantes do FMI e do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) dentre outros organismos.

Em uma nova onda de difusão das idéias neoliberais, verificamos a obtenção de sua vitória em outra parte do mundo com a queda do comunismo na Europa oriental e na União Soviética, atingindo os últimos redutos de resistência, quando se transformam quase em uma religião. E será no final dos anos de 1980 que toda a América Latina e o Brasil, em especial, inserem-se neste projeto trilhando dois caminhos: um econômico e outro político.

O primeiro caminho foi basicamente o de renegociação das dívidas externas cujos condicionantes para renegociação estiveram pautados na aceitação das políticas e reformas econômicas de corte liberal. Concomitantemente, no plano político, assistimos a uma adesão crescente e vertiginosa por parte das elites econômicas e latino-americanas ao novo ideário liberal.

Em reunião realizada, em novembro de 1989, membros dos organismos de financiamento internacional (FMI, BID, BM), funcionários do governo americano e economistas latino-americanos encontraram-se para avaliar as reformas econômicas empreendidas na América Latina cujas conclusões ficam conhecidas como “Consenso de Washington” as quais conduziram ao reforço de um modelo que já vinha sendo aplicado em alguns países desde meados de 1970.

A implementação das políticas de ajuste na América Latina não se desenvolveu de forma linear em todos os países. As diferenças destas implementações estiveram pautadas no tipo de trajetória econômica, social e política percorrida por eles antes da crise dos anos de 1980. O

caminho percorrido por cada país, com base em diferentes estruturas produtivas, revelou diferentes instituições políticas, sistemas partidários, organizações sindicais e empresariais, que resultou em diferentes capacidades de sustentar a implementação dessas políticas.

Quando se trata dos impactos do neoliberalismo na América Latina uma questão que é central diz respeito à inserção dos países a essas novas idéias políticas, em grande parte constrangidos por suas dívidas externas, e a partir daí pelas decorrências lógicas de seus novos planos de estabilização desenhados em torno do modelo originalmente experimentado no México e sustentados na sobrevalorização cambial, nas altas taxas de juros e na abertura comercial (FIORI, 1997).

Em consonância com este posicionamento Soares (2002) aponta que o modelo neoliberal, de caráter monetarista, proposto para a América Latina se reduz à instalação de políticas macroeconômicas que têm por objetivo restabelecer o equilíbrio da balança de pagamentos (para pagar a dívida externa e as importações) e controlar a inflação por meio de medidas recessivas, bem como aumentar a competitividade e a eficiência das indústrias nacionais sem a interferência do Estado.

As políticas de ajuste, enquanto parte de um ajuste global, que se desenvolvem num contexto de globalização financeira e produtiva foram responsáveis pelo desencadeamento de uma série de reformas estruturais de cunho neoliberal cuja centralidade está na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado.

As referidas políticas de ajuste nas economias não industrializadas, a partir da década de 1980, passaram a incorporar algumas dimensões de natureza corretiva. No que diz respeito ao papel do Estado se passou a discutir a questão de como conduzir uma transição que tinha nele o artífice da reforma principal, ou seja, a reforma de si mesmo o que pôde ser viabilizado mediante a transformação do Estado como parte de um novo modelo de desenvolvimento. Nesse sentido, “evoluiu-se a idéia de minimização do Estado para a sua reconstrução” (SOARES, 2002, p.18).

Ao tratar dos processos de modernização dos Estados, Soares (2002) aponta que estes não ocorreram de forma homogênea. Em especial em países periféricos, a chamada transformação produtiva sem equidade acabou por agravar as desigualdades e a exclusão, em um tipo de transformação que possui caráter restrito e concentrado das mudanças tecnológicas em poucos

países e, ainda, uma distribuição desigual dos frutos do progresso técnico e dos custos sociais das políticas de ajuste e reestruturação.

No concernente aos países centrais, nestes também houve uma distribuição desigual dos custos sociais que foram pagos, em grande parte, pelos Estados, sindicatos e pelo emprego da força de trabalho. A crise do mercado de trabalho, no entanto, foi agravada pelas políticas recessivas de ajuste e natureza estrutural, justificado pelas mudanças tecnológicas, com grande impacto do processo chamado de “flexibilização”. Acrescente-se a isso o problema estrutural adicional que se refere ao emprego dos mais jovens, velhos e mulheres.

Como conseqüências desta distribuição desigual de custos apontamos ainda: o agravamento da distribuição pessoal da renda com o aumento da dispersão salarial; a ampliação dos autônomos com rendimentos desiguais; a geração de bolsões de pobreza, sobretudo nos EUA e Inglaterra; o desmonte dos mecanismos compensatórios do *Welfare State*, sobretudo, em função da crise fiscal de magnitude semelhante à dos países periféricos e que esteve associada tanto às políticas de ajuste quanto à reestruturação da atividade econômica e da população economicamente ativa.

Soares (2002) explicita que todo esse movimento de redefinição global, de caráter não somente econômico, mas, político-institucional e das relações sociais trata-se de uma crise global de um modelo social de acumulação, cujas tentativas de resolução têm produzido transformações estruturais que dão lugar a um modelo denominado neoliberalismo evidenciado pela informalidade no trabalho, pelo desemprego, a desproteção trabalhista e, conseqüentemente, uma nova pobreza conduzindo a um novo modelo social de acumulação.

Esse novo modelo de acumulação implica que: os direitos sociais perdem identidade e a concepção de cidadania se restringe; aprofunda-se a separação público-privado e a reprodução é inteiramente devolvida para este último âmbito; a legislação trabalhista evolui para uma maior mercantilização (e, portanto, desproteção) da força de trabalho; a legitimação (do Estado) se reduz à ampliação do assistencialismo. A expressão institucional desse modelo – e do caráter das relações sociais – é também um *novo Estado*, um cenário diferente que expressa – ao mesmo tempo que define – novas condições de luta social. (SOARES, 2002, p.13, grifo do autor)

Nesse sentido, falar de um novo modelo de acumulação implica em tratar dos multideterminantes econômicos, políticos, sociais, culturais, que viabilizaram seu processo de construção/consolidação e quais relações têm se estabelecido com as novas formas de produzir.

Quando analisamos as transformações globais que desencadearam um novo modelo de acumulação devemos ter clareza que estas não ocorreram da noite para o dia, pois são resultado de um longo processo de reestruturação produtiva do capital marcada pela introdução das inovações tecnológicas articuladas com as novas formas de organização e gestão da produção com centralidade nas transformações do mundo do trabalho. Processo caracterizado por muitos autores como uma Terceira Revolução Industrial.

Conforme Vasapollo (2005), nos encontramos em um período de transição, o período da produção – do consumo maciço de sistemas de produção ao da distribuição flexível. O autor aponta que o desenvolvimento da comunicação, da linguagem, no âmbito da produção, é expressão da mudança econômica e produtiva que estamos vivendo. As mudanças de culturas, de esquemas intelectuais e de convicções políticas estão também vinculadas aos processos econômico-produtivos e seus respectivos desenvolvimentos sociopolíticos e econômicos. Os padrões de vida são continuamente modificados a partir das relações de conflito entre capital e trabalho.

Para o autor as mudanças têm sido percebidas desde o segundo pós-guerra, com o desenvolvimento tecnológico, seja no modo de produção ou, mais diretamente, no mundo do trabalho. A indústria vem se transformando, os equipamentos criados com o intuito de melhorar a produtividade do trabalho nos processos repetitivos, estão na verdade aumentando os ritmos e encargos dos trabalhadores, sem correspondência de incrementos salariais reais ou reduções das jornadas de trabalho. Outra importante mudança diz respeito à passagem de um modelo centralizado de produção que abrigava no interior da grande indústria todos os processos de produção para um modelo de descentralização produtiva.

Como consequência do processo de informatização temos o desemprego estrutural, a desqualificação do trabalho já existente, convertendo-o no que Vasapollo (2005) denomina trabalho atípico, com forte conteúdo de precariedade.

Enquanto importantes elementos que contribuíram para essas transformações temos a crise de 1973 e o esgotamento do modelo fordista/keynesiano de organização da produção, mediante sua incapacidade de conter as contradições da crise capitalista, bem como a emergência de novos “modelos” de acumulação (“Terceira Itália”, Suécia, Alemanha, Vale do Silício-EUA, Japão) com destaque para o “modelo” japonês, ou ohnismo/toyotismo, que maior repercussão obteve.

Como importante contribuição para a análise da transição do modo de produção fordista para o modo de acumulação flexível temos o estudo desenvolvido por Harvey (1996) que ao analisar as transformações político-econômicas do capitalismo no final do século XX, parte de um estudo acerca do fordismo em sua relação com o keynesianismo, tratando desde os elementos de crise deste modo de produção até a emergência do que ele denominou de “acumulação flexível”.

O período de 1965 a 1973, como o autor aponta, evidenciou a incapacidade do fordismo e do keynesianismo em conter as contradições inerentes ao capitalismo cujas dificuldades se concentravam-se, principalmente, na rigidez acumulada de práticas e políticas de governo implantadas no período fordista-keynesiano. Tais políticas tinham se mostrado inflacionárias à medida que as despesas públicas cresciam e a capacidade fiscal estagnava. Como as políticas fordistas convergiam para a redistribuição fundamentada no crescimento, a redução do mesmo significava, fatalmente, problemas para o Estado de bem-estar social e do salário social, o que desencadearia, posteriormente, lutas contra o trabalho organizado e redução das despesas governamentais.

As necessidades econômicas derivadas da crise de 1973 conduziram a uma retirada gradativa de apoio ao Estado de bem-estar social e o ataque ao salário real e ao poder sindical organizado, sendo transformados pelos neoconservadores numa virtude governamental. A forte deflação compreendida no período de 1973-1975 apontava para uma profunda crise fiscal e de legitimação do Estado, concomitantemente um excedente inutilizável de mão-de-obra conduziu as corporações a entrar num período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho.

Como estratégias para sobrevivência em condições de deflação, as transformações tecnológicas, automação, a busca por novos mercados, a dispersão geográfica em busca de controle do trabalho facilitado, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital consubstanciaram-se no primeiro plano das corporações.

As décadas de 1970 e 1980 marcaram, deste modo, um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político dando forma a novas experiências no âmbito da organização industrial e da vida social e política representando os primeiros indícios da transição para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um

sistema de regulamentação política e social bem distinta. Esse novo modelo de acumulação denominado por Harvey de “acumulação flexível”

[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional [...] envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então. [...] Ela também envolve um novo movimento que chamarei de ‘compressão do espaço-tempo’ no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado. (HARVEY, 1996, p. 140)

Toda a flexibilidade propalada por este modelo de acumulação repercutirá de maneira significativa no movimento dos trabalhadores já enfraquecido pelas crises, representando assim, a destruição do trabalho organizado, em níveis altos de desemprego estrutural, destruição e reconstrução de habilidades, baixos salários bem como no retrocesso do poder sindical.

Como conseqüências temos a reestruturação radical da estrutura do mercado de trabalho com a imposição de regimes e contratos de trabalho mais flexíveis, a redução do emprego regular com aumento do uso do trabalho em tempo parcial, temporário, subcontratado e no setor de serviços.

Paralelamente, mudanças de igual relevância ocorrem na organização industrial pela ascendente capacidade de manufatura de uma variedade de bens em lotes pequenos e preços mais baixos; ascensão de novas formas de organização industrial e o retorno de formas tradicionais (patriarcal, patrimonial, paternalista), que articula um processo “artesanal” mais desconcentrado e tecnologicamente desenvolvido, produzido para um mercado mais localizado e regional. Tudo isso em substituição da produção em massa por meio da linha de montagem e de produtos mais homogêneos, do controle do tempo pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista.

Dentre as experiências da acumulação flexível desenvolvidas em diversas regiões – como “Terceira Itália”, Suécia e de outras regiões com conseqüências em várias direções – foi sem dúvida o toyotismo, ou modelo japonês, o de maior repercussão seja pela revolução técnica que

operou na indústria japonesa seja pela capacidade de propagação que alguns de seus pontos básicos demonstrado e cuja a expansão atinge uma escala mundial (ANTUNES, 2003).

Coriat (1994) em uma análise histórica sobre o advento e constituição do modelo japonês elenca e caracteriza quatro fases. A primeira faz referência à introdução da automação, aproveitando-se da experiência do ramo têxtil, no setor automobilístico com a operação de várias máquinas pelo trabalho. A segunda consiste na superação da crise financeira e na busca por meios de aumentar expressivamente a oferta de produtos sem, no entanto, aumentar o número de trabalhadores. A terceira fase compreende a introdução do método *kanban*, enquanto uma inovação nascida e desenvolvida no mercado, e sua transplantação para o setor de produção. Com vistas a produzir o que é necessário em tempo exatamente necessário. A quarta fase é marcada pela expansão do método *kanban* aos subcontratantes e aos fornecedores.

O autor evidencia, ainda, alguns elementos estruturais que conduziram à configuração do sistema. Dentre eles a necessidade de aumentar a produtividade com vistas à abertura de um verdadeiro mercado interno, sem, entretanto ampliar o volume de produção mediante as limitações decorrentes do pós-guerra e cujas condições de concorrência e a competitividade se determinavam sobre a capacidade de atender demandas curtas e variadas, nascendo, pois, o ohnismo: “num sistema de limitações inéditas e originais em relação àquelas que presidiram a forma do taylorismo e fordismo” (CORIAT, 1994, p. 43), sendo o êxito de Ohno atribuído ao fato deste encontrar respostas às questões particulares colocadas pelo mercado japonês.

A superação do método *Dekansho* – por conta de seu longo período de preparação para posterior produção, bem como pelos seus excessivos desperdícios em matéria de tempo de trabalho e de material e a adaptação da produção às suas demandas –, se constitui na essência deste método “produzir exatamente as quantidades vendidas e produzi-las no tempo exatamente necessário” (CORIAT, 1994, p. 44).

Um outro elemento refere-se ao enfrentamento do combativo sindicalismo japonês considerado um obstáculo à expansão do toyotismo por sua atuação em greves e manifestações diversas em um período marcado por um intenso movimento de racionalização da produção. Entretanto, o sindicato é derrotado e as empresas aproveitam este momento de desestruturação para transformar o ramo local do sindicato de indústria em um sindicato interno ou de empresa que funciona segundo regras e procedimentos ditados pela própria empresa. Em 1953 já poderia

se falar na destruição do movimento sindical e ascensão de um sindicato de empresa dito corporativista.

Em 1954, entretanto, esse mesmo sindicato considerado pouco cooperativo é absorvido por um novo sindicato cuja palavra de ordem era “proteger nossa empresa para defender a vida!” representado praticamente o fim das greves na empresa Toyota e, como aponta Antunes (2003), essa foi a condição essencial para o sucesso capitalista da empresa japonesa em particular da Toyota. Mediante a combinação de repressão e cooptação, o sindicalismo de empresa teve, como contrapartida à sua subordinação patronal, a obtenção do emprego vitalício para uma parcela dos trabalhadores das grandes empresas bem como ganhos salariais decorrentes da produtividade.

Em linhas gerais são esses os elementos e as condições históricas que propiciaram a formação do toyotismo cujos aspectos constitutivos podem ser assim sintetizados: uma produção variada, diversificada, conduzida pela demanda e pronta para suprir o consumo, ao contrário do que ocorria na produção em série e de massa do fordismo. A produção é sustentada na existência de estoque mínimo como a otimização do tempo de produção garantido pelo *just in time*. O uso do *kaban* enquanto um modelo de reposição dos produtos que permitiu, por um lado, a descentralização de uma parte das tarefas do processo de controle de fabricação, e por outro, a integração de tarefas de controle de qualidade dos produtos às próprias tarefas de fabricação.

Para a efetiva flexibilização do modo de produção defendido pelo toyotismo, a flexibilização dos trabalhadores torna-se imprescindível. Nesse sentido os direitos se tornam flexíveis com vistas a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. A estruturação do toyotismo, que se desenvolve a partir de um número de trabalhadores, amplia, por meio de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratações, dependendo das condições de mercado. Temos a desespecialização dos operários profissionais e qualificados, para transformá-los em trabalhadores multifuncionais intensificando o trabalho.

Ao tratar do processo de internacionalização e expansão do toyotismo Antunes (2003) aponta que esta para a “velha Europa” tenderia ao enfraquecimento do que ainda restava do *welfare state*, tendo em vista a sintonia deste processo muito maior com a lógica neoliberal do que com uma concepção social-democrática. O autor visualiza que o grande risco da ocidentalização do toyotismo é o de que, mediante a retração dos governos da social-democracia européia, bem como sua subordinação a vários pontos da agenda neoliberal, tenderia a uma redução ainda maior dos fundos públicos, ocasionando uma redução das conquistas sociais.

“Menos do que *social-democratização* do toyotismo, teríamos uma *toyotização* descaracterizadora e desorganizadora da social-democracia” (ANTUNES, 2003, p.40).

A partir deste movimento de análise realizado sobre o processo de globalização da economia, reestruturação produtiva e implementação do neoliberalismo percebemos uma consonância entre esses movimentos, tendo em vista que a palavra de ordem é a liberdade que no modo de produção flexível representará um momento de articulação com todo o sistema capitalista que estava impedido de se desenvolver seja pela rigidez presente nas políticas de estado, seja pelo modo de acumulação vigente até então.

Em um plano micro passamos a analisar como se consubstanciou todo este movimento no Brasil e quais as principais conseqüências para a redefinição do Estado brasileiro.

1.2 América Latina e Brasil frente o contexto da globalização e da reestruturação produtiva

Foi no plano da economia e da divisão do trabalho que a década de 1980 trouxe as principais novidades e desafios à sobrevivência dos Estados Nacionais. Sendo estas decorrentes ou mesmo aceleradas pela crise econômica internacional como conseqüência, nos anos de 1970, do fim do padrão-dólar e ao primeiro choque nos preços do petróleo, a qual aprofundou-se na primeira metade dos anos de 1980 impulsionada pelo segundo choque energético e pela política monetária norte-americana.

A resposta encontrada pelos países capitalistas ocidentais a estes novos desafios foi ao encontro do modelo proposto pela gestão econômica neoliberal dos governos neoconservadores de Thatcher e Reagan. Estabilizar, desregular e privatizar passaram a ser as palavras de ordem das políticas econômicas de grande parte dos países.

Para compreendermos a articulação do projeto neoliberal com o atual contexto de reformas desencadeadas nos países da América Latina e suas repercussões no campo educacional, nos valeremos da definição apresentada por Gentili (1996) que concebe o neoliberalismo como

[...] um complexo processo de construção hegemônica. Isto é, como uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto de reformas concretas no plano econômico, políticos, jurídico, educacional, etc. e, por outro, por meio de uma série de

estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades. (GENTILI, 1996, p.9)

A partir da segunda metade do século XX, o neoliberalismo deixou de ser apenas uma simples perspectiva teórica produzida em confrarias intelectuais, e passou a consubstanciar-se como orientador das decisões governamentais em grande parte do mundo incluindo desde as nações do Primeiro e do Terceiro Mundo até algumas das mais convulsionadas sociedades da Europa Ocidental.

A América Latina, segundo Arocena (2003), tem vivido durante os últimos vinte anos um processo de grandes modificações tanto de suas dinâmicas internas como de sua inserção mundial em decorrência da implementação deste projeto. Durante a crise da dívida desencadeada no início dos anos de 1980, os fatores que impulsionavam um tipo de “crescimento para dentro” enfraqueceram-se rapidamente. O limitado “crescimento para fora”, que constituiu um dos grandes processos da história latino-americana a partir da segunda metade do século XIX, baseado no intercâmbio externo de bens primários por produtos manufaturados, deu lugar à denominada inserção periférica da América Latina na economia internacional, dominada hegemonicamente pelos países “centrais”, que concentravam as capacidades tecnológicas e produtivas associadas à industrialização.

Nesse contexto, a região experimentou um crescimento muito desigual, marcado pelas grandes flutuações e pela fragilidade de suas economias, muito abertas e dependentes do que ocorria nos “centros”. Esta se inseriu no mundo através de uma divisão internacional do trabalho que acentuou as evoluções divergentes dos centros e das periferias, bem como a vulnerabilidade externa destas últimas.

A América Latina passou a viver então nos últimos anos do século XX uma grande transformação, caracterizada por Arocena (2003, p.32), como a “transição de uma ‘matriz estadocêntrica’ para uma ‘matriz mercadocêntrica’ na configuração das relações econômicas e sociais”. Sobre esta transformação o autor ainda acrescenta que

A abertura indiscriminada das importações, a desregulamentação financeira, a privatização das empresas públicas, o aumento das facilidades para os investimentos estrangeiros, a diminuição geral do papel do Estado e a ampliação da incidência do mercado têm sido impulsionados como uma alternativa aos erros reais ou supostos do período anterior que, através de uma nova e muito

estreita inserção na economia mundial, possibilitaria um novo e robusto “crescimento para fora. (AROCENA, 2003, p.33)

Este momento de mudanças é reafirmado nas análises realizadas por Coraggio (2003) que aponta que a América Latina passa por um longo período de transição marcado pela crise do modelo de industrialização e pela perda de importância dos atores nacionais que impulsionavam este modelo e que a conjuntura está determinada por um processo global de reforma do Estado e de suas relações com a sociedade e a economia, direcionado a instaurar o mercado mundial como mecanismo principal de alocação de recursos entre os países e dentro deles. Como conseqüências desse processo aponta a autonomização e a vertiginosa mobilidade do capital financeiro, a polarização social, tanto nos países do Sul quanto nos do Norte, o crescente fosso entre esses países e uma conseqüente competição entre os indivíduos, setores sociais e países.

Ser competitivo nesse contexto significa conseguir passar pelas provas que o mercado impõe, respondendo rápida e eficientemente às suas mudanças, o que constitui para os países em desenvolvimento na necessidade de atrair capitais que invistam na produção de bens e serviços exportáveis, com alta produtividade, qualidade e flexibilidade.

Na América Latina esta tentativa de busca pela competitividade está promovendo, conforme demonstra Coraggio (2003, p.81), uma revolução cultural e institucional que inclui, regras como:

- a) Desregulamentar a economia, minimizando as barreiras ao comércio e livre fluxo de capitais;
- b) Reduzir ao máximo os direitos não vinculados à competitividade, com exceção dos programas destinados aos setores em extrema pobreza e o estabelecimento de uma “rede de segurança” para situações conjunturais de necessidades;
- c) Sanear as finanças públicas, privatizando toda atividade que possa se desenvolver como negócio privado, reduzindo o gasto social ao mínimo necessário para garantir o acesso dos setores mais pobres a pacotes e serviços básicos, aplicando a recuperação de custos pelos serviços a todos os usuários que possam pagar em dinheiro ou em trabalho;
- d) Descentralizar o estado nacional, transferindo as responsabilidades sociais às instâncias de governo e às comunidades locais;
- e) Dar seguimento a uma política macroeconômica que mantenha a estabilidade monetária sem contrariar as tendências do mercado, e que garanta tanto o pagamento dos juros da dívida externa como o livre movimento do capital e seus lucros.

Nessa perspectiva, as reformas institucionais são impostas politicamente por elites nacionais e internacionais, por meio de um discurso teórico-ideológico que as apresentam como a única possibilidade de alcançar o crescimento econômico e a estabilidade sociopolítica, quando não simplesmente para sobreviver.

É nesse contexto que alguns organismos internacionais dentre eles o FMI e o BM aumentam sua capacidade de influir sobre os governos nacionais de países em desenvolvimento. Influência essa, que se dá principalmente no campo das idéias e que é possibilitada graças ao seu trabalho de “assessoria”, especialmente no caso do BM, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. “A interferência desses organismos nos governos dos países em desenvolvimento se dará, então, muito mais pela capacidade de interferência desses nas relações econômicas internacionais do que pelo aporte financeiro propriamente dito” (CORAGGIO, 2003, p. 82).

Esse panorama evidencia a supremacia da forma mercantil em detrimento de outras esferas sociais. Situação agravada quando tratamos de bens ou serviços semi-públicos como a educação, em que se admite que o mercado não satisfaz as necessidades consideradas básicas, as propostas de reforma institucional implicam a introjeção dos valores e pautas do mercado no seio da gestão pública que é viabilizada a partir dos diagnósticos realizados sobre os sistemas educacionais e em seguida a reforma destes a fim de adequá-los a estes valores. E será o caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas que se configurará como um dos principais motivos para a reforma do Estado e de suas várias esferas.

A crise dos anos de 1970, que provocou iniciativas de reestruturação econômica e a reconfiguração das estratégias empresariais, chega ao Estado no início dos anos de 1980 a partir principalmente de três manifestações básicas: crise financeira (incapacidade de geração de poupança pública para a realização de investimentos sociais), crise de identidade (transição caracterizada pelo abandono de alguns papéis tradicionais e incorporação de novos) e crise do modo de administrar (explicada pelo esgotamento do modelo burocrático). Essa estratégia que ficou conhecida como a Nova Gestão Pública ou reforma gerencial (MARINI, 2005).

A crise do Estado e o déficit de desempenho decorrente foram o ponto de partida para este movimento que visava melhorar a eficiência da ação estatal e/ou fortalecer a transparência e o controle social. A realidade de cada país determinou, certamente, o impacto e a intensidade dessa implementação.

Este movimento chegará a América Latina na segunda metade dos anos de 1990, e em particular ao Brasil, ainda no início do primeiro Governo de FHC em um contexto, à semelhança dos outros países da região, marcado pelo aprofundamento da crise financeira do Estado e pela emergência de reformas estruturais prometidas durante a campanha presidencial. Vale ressaltar que esta consubstanciou na primeira tentativa de reforma num contexto democrático.

As principais iniciativas, no primeiro mandato do governo FHC, como aponta Marini (2005), foram orientados para: 1) revisão do marco legal (reforma constitucional e da legislação corrente); 2) a proposição de uma nova arquitetura organizacional (agências reguladoras, executivas e organizações sociais); 3) a adoção de instrumentos gerenciais inovadores (contratos de gestão, programas de inovação e de qualidade na administração pública); e 4) a valorização do servidor (nova política de recursos humanos, fortalecimento de carreiras estratégicas, revisão da política de remuneração e intensificação da capacitação de funcionários, visando promover a mudança cultural).

Pimenta (1998) aponta como um dos principais fatores de aceleração no processo de transformação do Estado o atual contexto das grandes tendências mundiais relacionadas à globalização, a progressos na tecnologia de informação e à emergência da sociedade civil organizada. Neste momento ocorre o abandono por parte do Estado de algumas funções e este acaba por assumir outras, levando-o a um novo papel, onde o setor público passa de produtor de bens de serviços para indutor e regulador do desenvolvimento, através da ação de um estado ágil, inovador e democrático. “As principais funções assumidas por este novo Estado são a regulação, a representatividade política, a justiça e a solidariedade” (PIMENTA, 1998, p.174).

O autor salienta que algumas estratégias passam a ser utilizadas pelo Estado a fim de reorganizar a administração pública e delimitar a área de atuação do poder Executivo dentre elas: a privatização, publicização e terceirização bem como a adoção de indicadores objetivos e mensuráveis de gestão, dando maior ênfase ao resultado e não mais ao controle do processo.

Todas essas tendências apontam para uma nova filosofia de gestão baseada em um paradigma da competitividade, organizações públicas empreendedoras, que aprendem, inovam e aperfeiçoam-se constantemente. O Estado assinala a necessidade de criar um senso de missão e objetivo que Pimenta (1998) sintetiza como a necessidade de

governar mais; delegar autoridade e responsabilidade; descentralizar; terceirizar; substituir regulamentação pro incentivo; desenvolver orçamentos baseados em

resultado; expor serviços públicos à competição; procurar soluções de mercado e não administrativas; medir o sucesso pela satisfação do usuário. (PIMENTA, 1998, p.180)

Silva Jr (2003), ao analisar as reformas do Estado e da educação aponta, inicialmente, que um hiperpresidencialismo marca o governo de FHC, ao lado de uma desnacionalização econômica e de um Estado reprodutor, no que se refere à economia, e caritativo e fiscalizador, no que se refere à esfera social. Tratando-se ainda de um Estado contraditório: forte e centralista, além de interventor em relação ao âmbito nacional e servil no âmbito internacional.

É nesse contexto que FHC transforma o Brasil no país das reformas e o submete, apesar de suas peculiaridades, ao figurino do capital, desenhado agora pelos organismos internacionais, com especial destaque para o Banco Mundial.

O Estado de Bem-Estar-Social no Brasil, ainda que embrionário, dá lugar a um Estado gestor que carrega em si a racionalidade empresarial das corporações transnacionais. A inserção do Brasil nesse processo provoca uma transformação no aparelho do Estado, que de interventor e estruturador da economia em favor do capital nacional e internacional passa a um Estado gestor voltado para a reprodução do capital e da elaboração de políticas sociais a serem desenvolvidas no âmbito da sociedade civil ainda que sob seu controle e avaliação.

A partir desse movimento de redefinição do Estado brasileiro, em consonância com o movimento de globalização da economia, o mercado de trabalho bem como os trabalhadores, a exemplo do que ocorreu nos países centrais, passam por um processo de flexibilização com uma precarização do trabalho e a perda de direitos historicamente conquistados.

A vitória do governo Collor nas eleições de 1989 e constituição de seu governo a partir de 1990 dá início a uma explícita inserção subordinada às condições da nova ordem internacional e ao receituário de ajustes proporcionados pelos organismos internacionais.

Os primeiros anos da década de 1990 foram marcados por uma crescente submissão das políticas antiinflacionárias ao compasso de múltiplas iniciativas de desestruturação do Estado, pelo pagamento da dívida externa sem contrapartida de reconstrução dos mecanismos de crescimento econômico e por políticas precipitadas de abertura externa sem o acompanhamento de políticas industriais, que ameaçariam as bases estruturais da produção nacional.

Conforme Mattoso (1996) as precipitadas políticas de reforma administrativa bem como a manutenção dos estrangulamentos de financiamento contribuíram não para a redefinição do perfil de intervenção estratégica do Estado, mas para acelerar seu processo de desestruturação e de

redução de sua capacidade de planejamento, financiamento, fiscalização, apoio à competitividade e à distribuição de renda, e da crescente deterioração das infra-estruturas econômica, social e das empresas estatais.

O capital privado nacional, em contrapartida à crescente fragilização do Estado, foi preservado sob forma crescentemente improdutiva e com maior liquidez, enfrentando uma abertura econômica indiscriminada e um movimento recessivo, os quais teriam favorecido microeconômicos de caráter defensivo/adaptativo e o desestímulo à ampla capacitação tecnológica em um momento em que as empresas multinacionais aqui instaladas eram cada vez mais submetidas aos impérios do mercado internacional.

O mercado de trabalho que já vinha sofrendo os reflexos da estagnação e elevada inflação da década de 1980, com a redução do peso do emprego industrial, elevação da participação dos trabalhadores sem contrato e com o aumento da distribuição de renda, teve sua situação ainda mais agravada graças ao crescimento mais lento da população urbana, ao aumento do emprego no setor público e à preservação da estrutura industrial.

Como fatores que contribuíram para o agravar ainda mais as condições do mercado de trabalho temos a intensa retração das atividades produtivas, com o desmonte do Estado e das políticas públicas, bem como as transformações na estrutura produtiva ocorridas no início dos anos de 1990 período determinado pelo aumento do desemprego e pela ampliação da economia informal, favorecendo a expansão da pobreza e da precarização do mercado de trabalho.

Desde 1990 o Brasil tem sofrido os efeitos do receituário de ajuste neoliberal sobre as condições estruturais da produção e do mercado. Efetivamente desde o Plano Real a adoção de políticas de valorização cambial e elevadas taxas de juros, de retomada precipitada da abertura comercial sem políticas industriais, de desregulação e oposição a formas negociadas, com preservação de restrições de financiamento dos setores públicos e privado e subordinação aos fluxos de capital internacional especulativo, como descrito por Mattoso (1996), vem refletindo negativamente sobre a estrutura produtiva e o mercado de trabalho.

A redução dos postos de trabalho nacionais e as alterações dos coeficientes técnicos de emprego tiveram também como causa a redução da competitividade dos produtos nacionais exportados e o favorecimento das importações pela valorização cambial, tendo em vista que a abertura comercial como foi realizada não foi acompanhada pela criação de instrumentos de

negociação da reestruturação ou de mecanismos de prevenção à concorrência desleal de outros países.

Mediante a continuada carência de investimentos públicos em infra-estrutura econômica e social, a ausência de financiamentos para a construção civil e com poucos investimentos privados produtivos, a redução de postos de trabalho não poderia ser compensada, mesmo que parcialmente, por uma ampliada geração de novos empregos em outros setores.

Desta forma, a menor geração de empregos, a redução da participação relativa da ocupação industrial, a ampliação da precarização e da queda dos empregos com vínculos trabalhistas e a elevação das taxas de desemprego colocam e continuaram colocando problemas suplementares a um mercado de trabalho que é historicamente heterogêneo, desigual e excludente.

Assim, é neste contexto de transformações decorrentes dos processos de globalização da economia, do atual modo de acumulação capitalista e reorganização do Estado com interferências das organizações internacionais na formulação das políticas públicas, que as relações de trabalho têm passado por inúmeras mudanças, seja na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho com a incorporação de regimes e contratos mais flexíveis, seja por um retrocesso no concernente às garantias de emprego, padrão salarial e direitos trabalhistas e sociais com conseqüente queda dos salários e altos níveis de desemprego estrutural. E ainda que a exploração dos trabalhadores continue no âmago da questão, imposta pela relação de subordinação do trabalho ao capital, inúmeras mudanças na economia mundial têm afetado rigorosamente o mundo do trabalho.

As várias transformações decorrentes do processo de reestruturação produtiva conduziram a um processo contraditório de mudanças na composição da classe trabalhadora, explicitada por meio de uma maior exigência por qualificação dos trabalhadores e ao mesmo tempo a um retorno às formas mais primitivas de exploração da mão-de-obra, que inclui desde o trabalho infantil ao trabalho escravo. Como conseqüências mais perceptíveis temos a precarização das relações de trabalho que se traduz em: emprego de cada vez maior número de mulheres nas mesmas posições do mercado de trabalho que os homens, entretanto com salários inferiores; formas de contratação mais flexíveis (temporária ou em tempo parcial consentidas pela legislação trabalhista); os processos de terceirização; o crescimento do trabalho informal; e, principalmente uma elevação do desemprego entre a população jovem (ANTUNES, 2003).

Este quadro de mudanças e precarização do trabalho apresenta fortes reflexos nas relações do trabalho docente. É no intuito de compreendermos as implicações dessas mudanças na condição de trabalhador da educação que propomos o capítulo que segue.

CAPÍTULO II

O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCATIVAS: PROFISSIONALIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO

O presente capítulo tem com objetivo analisar o processo de reconfiguração do trabalho docente no contexto de reestruturação do mundo do trabalho e de redefinição das políticas educacionais. Para tanto abordaremos o movimento de reformas educacionais no contexto da reestruturação produtiva e suas implicações nas relações/condições de trabalho docente.

As mudanças ocorridas no capitalismo ao final do século XX suscitaram significativas mudanças nas configurações geográficas e geopolíticas em âmbito mundial, intensificando a crise do Estado-nação por meio da intensificação de uma lógica de acumulação transnacional do capital pautada em novos processos de trabalho e hábitos de consumo dinamizados por estruturas complexas. Essas mudanças ocorreram no sentido de manter inalterado um dos princípios organizadores do sistema produtor de mercadorias do capitalismo, ou seja, a produção em função do benefício ou da mais-valia, por meio da exploração do trabalho e da incorporação de novas tecnologias.

Desse modo, as três últimas décadas no século XX descreveram um processo de reestruturação produtiva no capitalismo, apresentando formas mais flexíveis e globalizadas no regime de acumulação do capital em que novas formas de regulação se fazem presentes com destaque para as corporações e organismos internacionais.

O atual contexto pode ser compreendido, em grande medida, a partir das crises do capitalismo de 1970 (em especial do Estado de bem-estar e do modelo fordista-taylorista de produção), pela intensificação do processo de mundialização do capital (capital financeiro) bem como pela adoção e implementação de políticas neoliberais, pelos Estados nacionais, a partir das décadas de 1980 e 1990, que determinam o mercado como princípio fundador, unificador e auto regulador em uma sociedade global competitiva (CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA et al, 2005).

As reformas educacionais desencadeadas nos países latino-americanos a partir dos anos de 1990 se inserem em um vasto programa de reformas setoriais, reunidas no fundamento da reforma do Estado. Essa proposta implementada de maneira homogênea resultou do programa de estabilização e reforma econômica proposta para esses países no Consenso de Washington. O referido programa foi rapidamente adotado pelos governos, com exceção do brasileiro cuja adesão se deu um pouco mais tarde, na segunda metade dos anos de 1990 (GENTILI, 1998).

As reformas de Estado empreendidas pelos governos latino-americanos apresentaram, com algumas variações, semelhanças com as políticas neoliberais caracterizadas pela liberalização do setor financeiro, a desregulação da economia, a liberalização comercial, a atração de capital estrangeiro, a redução do tamanho do Estado, a diminuição de gastos públicos na área social, a redução de quadros, a transferência de parte da responsabilidade do Estado e da sociedade mediante a criação de organizações não-governamentais e a privatização como estratégia de busca de eficiência, entre outras.

No que diz respeito ao Brasil, o processo de ajuste estrutural adotado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso buscou de forma ambígua responder as demandas sociais emergentes, mediante a focalização das políticas, e o corte de gastos com o setor público.

Nessa perspectiva, conforme Oliveira (2006), as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como orientação principal a equidade social. A formação para o emprego formal e regulamentado passou a ser um imperativo dos sistemas escolares, ao mesmo tempo em que deveriam desempenhar um papel na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que apontassem para a contenção da pobreza o que representa, então, um duplo enfoque nas reformas educacionais implementadas nesse período na América Latina: a educação dirigida para formação para o trabalho e a educação para a gestão e disciplinamento da pobreza.

Se na década de 1980 as lutas pela universalização da educação básica, empreendidas pelos segmentos mais pobres da população, se caracterizaram pelo reducionismo da democratização que esteve restrito ao acesso, a partir dos anos de 1990 as tentativas de democratização e permanência na escola, em outras palavras, a oferta da educação de qualidade para todos, chocaram com as condições estruturais derivadas do financiamento da educação básica no país, verificando-se um crescimento das matrículas sem, entretanto, um acompanhamento, na mesma proporção, de recursos públicos para a educação (MELO; AUGUSTO, 2006).

Autores como Gentili (1996) demonstram que os diagnósticos realizados sobre a situação dos sistemas educacionais, em uma perspectiva neoliberal, apontaram para uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, graças a um processo de expansão desordenada durante a segunda metade do século XX. Fato que resultou em uma crise de qualidade, decorrente da improdutividade que caracterizava as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares.

Para o autor, a questão que se colocou é que não mais se tratava de uma crise de democratização, mas de uma crise gerencial, o que justificaria a necessidade de uma profunda reforma administrativa do sistema educacional orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulassem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em síntese: a qualidade dos serviços educacionais, a exemplo do que ocorre no mercado.

A política adotada então pelo governo brasileiro passa a assinalar o estabelecimento de algumas diretrizes que delineariam as políticas públicas, dentre elas, a redução do papel do Estado (privatizações, terceirizações e descentralização), a desregulação da economia (flexibilização das relações de trabalho) e redução dos gastos públicos nas políticas sociais. Como consequência de um cenário marcado pela intervenção dos organismos internacionais, as reformas gerenciais se tornariam fundamentais para atender a necessidade de racionalização imposta pela referida reestruturação ocasionando um importante deslocamento: o tratamento da educação como se fosse um “produto” ou “mercadoria”, em lugar de um direito a ser exercido pelos cidadãos (CNTE, 2005).

Oliveira (2006) aponta que as reformas educacionais no Brasil apresentaram uma nova forma de regulação evidenciada pela centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, que situa a escola como núcleo de planejamento e gestão; o financiamento *per capita*, a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, bem como a avaliação institucional e mecanismos de gestão escolares que pressupõem a participação da comunidade. Regulação que repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Foram implementadas medidas que alteraram a configuração das redes em seus aspectos físicos e organizacionais forjando a educação segundo os critérios de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, presentes nos programas de reforma. Como principais marcas do processo de reforma a autora destaca

[...] a padronização dos processos administrativos e pedagógicos, que possibilitam baixar custos, redefinir gastos e garantir o controle centralizado das políticas. O modelo de gestão escolar adotado combina formas de planejamento e controle central e a formulação das políticas, com a descentralização administrativa e a execução das mesmas. Tais estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade e a busca de sócios no setor privado. Deste modo, a equidade seria obtida com as políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos. A flexibilidade presente nesse modelo e colocada em prática mediante a descentralização financeira que permite a escola maior flexibilidade na gestão e captação de recursos externos e finalmente, a descentralização pedagógica mediante a exigência legal de elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico por parte de cada estabelecimento. (OLIVEIRA, 2006, p. 19)

Com o intuito de atender a essa nova forma de administrar, significativas mudanças foram introduzidas na gestão educacional que passou a ser desenvolvida segundo padrões de gerência empresarial, com a finalidade de maximização dos recursos. As estratégias de descentralização, municipalização e autonomia, orientadas pelo discurso da democratização das políticas e da gestão da educação, acabaram, no entanto, por ocultar as reais intenções dessas políticas que estariam na centralização do controle e de descentralização das tarefas a serem executadas pelo governo, com conseqüente perda de autonomia pelos profissionais da educação.

Sacristán (1996) ao tratar das transformações ocorridas na administração e gestão do sistema escolar explicita que os movimentos desencadeados nessa grande dimensão podem ser classificados em quatro aspectos, dentre eles: a) A redistribuição do poder de decisão e controle entre as autoridades centrais, regionais e locais; b) O surgimento e reconhecimento das escolas com verdadeiras unidades de inovação, elementos estratégicos para centrar as políticas de mudança e de reforma; c) Os movimentos e propostas que afetam a autonomia dos professores, seja reclamando espaços de autonomia profissional para que esses possam intervir mais diretamente no desenvolvimento do currículo e na gestão das escolas, seja reagindo diante da perda da mesma e diante da profissionalização, quando as políticas recuperam o controle sobre as mesmas; e d) os movimentos de reivindicações dos pais para uma maior intervenção, junto a outros agentes sociais, do controle do funcionamento das escolas.

Como conseqüência de uma política de descentralização e de uma virada na análise dos fatores que determinam a prática e a qualidade da mesma, o autor explicita que as escolas passam a se situar no centro das preocupações das políticas e das estratégias de reforma, visto que é neste contexto que se estabelece o ambiente geral de aprendizagem, que imprime um determinado viés

ao desenvolvimento do currículo, onde se institui a coordenação ou individualismo nas atuações profissionais, onde se estruturam as condições de trabalho dos professores e onde será possível que docentes hipoteticamente renovados expressem ou não suas novas competências (SACRISTÁN, 1996, p. 70-71).

Assim, com base nas necessidades de mudanças, identificadas no sistema educacional, o Governo Federal brasileiro passa a definir os rumos da reforma educacional a ser adotada no país, fundamentados no discurso da produtividade, da eficiência técnica, na agilidade administrativa, na autonomia financeira e na flexibilidade, próprios da iniciativa privada nos marcos do capitalismo em sua etapa atual. A Educação Básica foi priorizada e a ela foram dirigidas inúmeras medidas jurídico-legais conformando várias mudanças neste nível de ensino. Na Educação Superior vários ajustes foram efetuados a fim de adequá-la ao novo contexto, sem o caráter estrutural que marcou a primeira, mas subordinando-a a uma política de redução de gastos e às regras do mercado.

A fim de colocar em prática o projeto para a educação, foi aprovado o que se constituiria nos pilares para o novo modelo educacional a Emenda Constitucional EC nº 14/96 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/96.

Segundo Melo e Augusto (2006), como na maioria dos países da América Latina, a Reforma Educacional implementada no Brasil abordou três dimensões da Educação: a estrutura, o currículo e a gestão. Nesse sentido, algumas mudanças na organização escolar puderam ser verificadas:

- 1) No aumento do número de dias letivos de 180 para 200, que contemplou uma exigência do movimento social, entretanto sem correspondência nas condições de trabalho;
- 2) Nos currículos, com sua flexibilização mediante a adoção da noção de competências;
- 3) Na organização do trabalho, na gestão da escola e do sistema escolar, mediante os processos de descentralização financeira, pedagógica e administrativa, e de desregulamentação.

Outras medidas também foram adotadas no sentido de dar legalidade às exigências da LDB e, como apontam Garcia e Anadon (2006), estas foram marcadas por estratégias de controle sobre a produção e circulação dos conhecimentos escolares. Para as autoras, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram definidos conteúdos curriculares mínimos para os estabelecimentos de ensino de todo o país. O texto dos referidos documentos, híbridos em sua

produção e composição, adota, entre outros, um discurso pedagógico progressista que se propõe como um instrumento de referência para o trabalho pedagógico. Entretanto, a política de Avaliações Nacionais que segue os PCNs acabaram frustrando as expectativas dos educadores em relação às inovações pedagógicas (GARCIA; ANADON, 2006, p.185).

As avaliações nacionais com o objetivo de diagnosticar os resultados da educação brasileira, por meio de exames nacionais padronizados, foram aplicadas em todas as modalidades educacionais: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM e o Exame Nacional de Cursos no Ensino Superior. Segundo Garcia e Anadon (2006) tais processos avaliativos acabam deixando de lado as características regionais, as opções metodológicas dos diferentes processos educativos, o tempo e o ritmo de aprendizagem dos educandos, conduzindo muitos estabelecimentos a pautar seus trabalhos nos conteúdos e pressupostos metodológicos utilizados nos exames de avaliações nacionais a fim de alcançar bons resultados.

Para além das mudanças mencionadas introduzidas pelas políticas oficiais, Freitas (2002) ainda destaca: o Plano decenal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, para a Educação Superior, para a Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, a Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as Instituições de Ensino Superior (IES), políticas estas que se constituíram enquanto bases para a reforma educativa que tem na avaliação a condutora de todas as políticas, sejam elas de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos (FREITAS, 2002).

A análise das mudanças introduzidas pelas políticas oficiais nos demonstra que as mesmas foram instituídas, em grande medida, em meio a discursos que desqualificaram e desautorizaram os professores brasileiros, responsabilizando-os pelo fracasso e inadequação da escola pública. Discurso que criou possibilidades para as políticas de qualificação docente, como a exigência de titulação em cursos de licenciatura e nos programas de formação continuada, conduzindo os professores a assumir novos papéis, como os de alunos em cursos de habilitação profissional (GARCIA; ANADON, 2006). Qualificação que ficou, por vezes, sob a responsabilidade dos próprios professores.

Como conseqüência do movimento de reforma educacional, a situação para o exercício da atividade profissional do magistério foi aos poucos alterada. Mediante as exigências estabelecidas

pelo novo marco jurídico-legal, que resultaram em novas exigências no processo de trabalho, novas demandas foram criadas para a docência, produzindo, conseqüentemente, uma intensificação do trabalho em pelo menos dois aspectos: a intensificação pela ampliação das demandas profissionais na vida dos professores, desde uma perspectiva administrativa e burocrática e a auto-intensificação pela exploração do sentimento de profissionalismo e da mobilização da subjetividade desses profissionais (GARCIA; ANADON, 2006).

Nessa perspectiva, a expansão da Educação Básica, nos moldes em que está sendo realizada, tem sobrecarregado, sobremaneira, os trabalhadores docentes e ao mesmo tempo, causado a reestruturação do trabalho pedagógico a partir da combinação de diferentes fatores que se fazem presentes na gestão e organização do trabalho escolar os quais resultam em maior responsabilidade dos professores e maior compromisso com a comunidade.

Esse quadro caracterizado, segundo Oliveira (2005, 2006), por uma nova regulação educativa tem causado além da intensificação do trabalho, a precarização das relações de emprego e mudanças consideráveis nas relações de trabalho que repercutem na identidade e condição docente, visto que as mudanças nos mecanismos de gestão pedagógica e administrativa das escolas não foram acompanhadas de melhoras na infra-estrutura escolar, nem nas condições de trabalho e carreira docente.

Nessa perspectiva, a análise da reforma em curso na educação e seus desdobramentos na escola se fazem importantes no sentido de compreendermos como essas alterações tem contribuído para a reestruturação do trabalho docente e quais são as implicações para a formação de professores da Educação Básica.

2.1 Desprofissionalização e precarização do magistério na Educação Básica: o trabalho docente em questão

Tratar das relações de trabalho e das alterações na condição docente, a partir dos processos de desprofissionalização e precarização presentes no atual contexto educacional, requer que estes sejam considerados no contexto da intensificação e controle do trabalho a que os trabalhadores da educação vêm sendo submetidos. Requer ainda que compreendamos o sentido atribuído à profissionalização docente mediante a criação de novas funções para seu trabalho, a crescente perda de direitos e de remuneração somadas a uma estrutura de carreira que, como

apontam alguns autores, não tem estimulado a progressão e a melhoria do desempenho (MELO; AUGUSTO, 2006).

Uma breve análise histórica realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) demonstra que o interesse pelo tema da profissionalização nas investigações educacionais e também nos campos de atuação do professor emergiram com mais força na década de 1970 assumindo neste período duas características: a primeira com ênfase nas condições de trabalho da categoria e nas questões salariais do magistério. A segunda, baseada no tecnicismo pedagógico, se centrava na tentativa de constituição de um conjunto de conhecimentos que configurassem a atuação docente e justificassem a reivindicação por profissionalização.

Nos finais das décadas de 1970 e início de 1980 o tema da profissionalização aparece com traços de discursos salvacionistas, excentrismo, autodesdém e autodesvalorização enquanto formas de contraposição ao descaso com o profissional da educação, especificamente com o professor.

As discussões acerca das questões de gênero marcaram as abordagens realizadas acerca da profissionalização no final da década de 1980, estudos em que se discutiram as questões da mulher na profissão docente e da feminização do magistério.

Já no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 o debate acerca da profissionalização passou a focar a construção da identidade do professor e teve início discussões referentes à história da luta sindical, em alguns estados brasileiros, à construção de associações locais relacionadas às manifestações do magistério e aquelas concernentes às origens da identidade da profissão docente, mediante a possibilidade de sindicalização estabelecida pela Constituição Federal de 1988.

Somente bem recentemente, em meados dos anos de 1990, as questões acerca da profissionalização do professor estiveram focadas em suas questões burocráticas – dos movimentos sindicais e a luta por uma escola de qualidade, das condições de trabalho, das organizações dos professores –, e a discussão do processo de profissionalização e proletarização dos professores passou a fazer parte do cenário de discussões sobre os trabalhadores da educação (CNTE).

Discussões, em grande medida, suscitadas a partir de períodos marcados pela ampliação do direito à educação no Brasil, como o grande crescimento ocorrido nas redes públicas de ensino

nos anos de 1970 e início dos anos de 1980, que se consubstanciou em um crescimento súbito e desordenado da estrutura educacional, pouco planejado e com todos os atropelos característicos das contradições do próprio regime autoritário, combinando elementos de descentralização administrativa, com o planejamento centralizado. Segundo Oliveira (2002) nesse período consolidou-se a organização de um sistema nacional de educação, com traços de autoritarismo e verticalismo na sua gestão, contribuindo para uma concepção de administração da educação, já em vigor à época, como atividade racional e burocrática, devendo ser completamente dissociada da política.

Os anos de 1980 revestem-se de singular importância para o reconhecimento da condição profissional e da redefinição da identidade dos trabalhadores da educação. Os movimentos de trabalhadores da educação buscavam uma escola pública democrática que contemplasse as condições de trabalho como fator indispensável à realização de um ensino de qualidade.

Esse período representou um momento de politização da discussão acerca do trabalho docente ao incorporar à necessidade de se repensar as formas de organização e gestão da escola pública. Como descreve Oliveira (2002, p.42) “o debate da década demonstrou que a escola é local de trabalho e, por isso mesmo, reflete contradições, seja na sua racionalidade, que muitas vezes pode contrariar os interesses dos envolvidos, seja nas condições de trabalho que dispõe”.

Mudanças importantes na gestão da educação foram desencadeadas mediante a defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento escolar. Uma gestão democrática da educação, que reconhecesse a escola como espaço de política e trabalho, era almejada no âmbito da autonomia administrativa, financeira e pedagógica; participação da comunidade nos desígnios da escola (elaboração dos projetos pedagógicos e definição dos calendários) e a criação de instâncias mais democráticas de gestão (eleição de diretores e constituição dos colegiados). A luta pelo reconhecimento dos profissionais da educação como trabalhadores, portanto, portadores de direitos, inclusive sindicais, marcará profundamente este período.

A Constituição Federal de 1988 viabilizou muitas dessas conquistas na medida em que reconheceu o direito à educação para todos os brasileiros da educação infantil ao ensino médio. Reconheceu ainda a importância da democratização do ensino público não só pelo acesso, mas contemplando também sua gestão no artigo 206. Ampliou ainda os direitos à liberdade democrática dos trabalhadores da educação pública de se organizarem em sindicatos.

As discussões sobre igualdade social se fizeram presentes nos anos de 1990 de forma bastante intensa. Se a educação do ponto de vista econômico era imprescindível para o desenvolvimento do país, do ponto de vista social, era reivindicada como a possibilidade de acesso das camadas populares a melhores condições de vida e trabalho.

Contudo, esses movimentos não foram suficientes para a criação de condições de trabalho que correspondessem às necessidades de uma educação pública, democrática e para todos como pretendido pelas reformas educacionais da última década, e como aponta Oliveira (2006), a dupla abordagem – educação para o desenvolvimento e para o trabalho – talvez tenha forjado a construção de uma nova orientação para as reformas educativas dos anos de 1990: *transformação produtiva com equidade* expressão bastante utilizada pelos organismos internacionais como orientação para os governos latino-americanos para a educação.

A agenda de debates imposta para as reformas dos anos de 1990, em conformidade com as políticas educativas de cunho neoliberal, enfatizou sobremaneira as responsabilidades atribuídas ao coletivo docente ao denunciar a obsolescência dos professores, sua resistência às mudanças e outras atitudes igualmente refratárias à “Transformação Educativa”. Essas políticas, de natureza modernizadora e benéfica do ponto de vista de seus defensores, viriam a resolver o conjunto de problemas e pendências de um sistema educativo em crise.

Consoante com essa perspectiva, o termo “profissionalização” tornou-se um estandarte da reforma em curso. Por um lado, as razões esbarram na inadequação dos professores a uma política educativa inquestionável, exigiam dos trabalhadores um esforço para sua “reciclagem” a fim de assegurar a reforma em curso. Complementarmente, a “profissionalização” foi o modo pelo qual a política educativa buscou dismantelar o direito trabalhista docente por meio da alteração das velhas regulações dos trabalhadores da educação (IMEN, 2006).

As reformas educacionais propostas apresentaram novas exigências profissionais para os professores, sem a necessária adequação das condições de trabalho, as quais resultaram em maior responsabilização do professor pelo desempenho da escola e do aluno. Aumentaram a responsabilidade dos professores sobre sua formação obrigando-os a buscar constantemente, por sua própria conta, formas de requalificação.

O trabalho docente passa a contemplar, então, as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras atividades. Exigências que, segundo Oliveira (2008, p.7), são coerentes com uma nova regulação

educativa que toma lugar em muitos países no mundo. Este quadro de nova regulação educativa, segundo a autora, tem resultado em significativa intensificação do trabalho, precarização das relações de emprego, mudanças consideráveis nas relações de trabalho que repercutem sobre a identidade e condição docente.

Nesse sentido, podemos considerar que as políticas educacionais dos anos de 1990, de caráter regulatório, trouxeram mudanças que representaram uma real intensificação do trabalho docente e conseqüentemente a processos de precarização, desprofissionalização, flexibilização e descentralização que, segundo Oliveira (2002), estão refletidas na sobrecarga trazida pelos novos processos de ensino e avaliação, forçando os professores a encontrarem meios alternativos de respostas às demandas crescentes, sobretudo no que diz respeito à gestão escolar em que as exigências de eficiência e excelência das escolas em condições adversas têm feito com que a direção busque junto à comunidade outras formas de financiamento do ensino público.

Nessa perspectiva, passamos a analisar como cada um desses processos se manifesta no âmbito educacional e quais as implicações para o trabalhador docente.

A intensificação do trabalho docente

Ao analisarmos as transformações desencadeadas no trabalho docente verificamos que a intensificação do regime de trabalho vem sendo bastante discutida por autores que problematizam as mudanças ocorridas no trabalho do professor. Esses autores têm discutido, dentre outras temáticas, as mudanças ocorridas na jornada de trabalho a qual pode ser de ordem intensiva, que diz respeito à aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo, e extensiva, que refere-se a um maior tempo dedicado ao trabalho. Tais discussões suscitam ainda as análises sobre o aumento do sofrimento subjetivo (em alguns textos trabalhados como síndrome *burnout*); da auto-intensificação do trabalho; dos efeitos de neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, desencadeando graves conseqüências para a vivência e a conduta daqueles que trabalham nas escolas e demais instituições de ensino (MACEBO, 2007). Dentre esses estudos destacamos os trabalhos de Apple (1995), Oliveira (2002, 2006, 2007), Imen (2006) e Garcia e Anadon (2006).

Apple (1995), em suas análises sobre as mudanças no processo de trabalho e no ensino, tem utilizado a expressão “intensificação do trabalho docente” para explicar “uma das formas

tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados” (APPLE, 1995, p.39). Esta pode ser caracterizada pela falta de tempo para realizar atividades básicas da vida humana como ir ao banheiro ou tomar uma xícara de café, pela crescente demanda de novas atribuições, bem como pelo cansaço crônico dos trabalhadores mediante a excessiva carga de trabalho. Tudo isso em um contexto de degradação da sociabilidade dos trabalhadores que conduz ao isolamento e a desespecialização mediante a “necessidade de diversificação de habilidades”, resultando em uma perda do controle do trabalho, à desqualificação profissional e uma conseqüente redução da qualidade do trabalho.

Já Oliveira (2006) analisa a intensificação do trabalho docente como resultante da nova regulação educativa desencadeada a partir das reformas educacionais dos anos de 1990, as quais conduziram a significativas mudanças nas relações de trabalho que repercutiram sobre a identidade e condição docente.

A autora em uma análise sobre o contexto latino-americano aponta que esta intensificação decorre de um aumento da jornada de trabalho, e pode ocorrer de diferentes maneiras em função do aumento considerável das responsabilidades como conseqüência das recentes reformas. Nessa perspectiva apresenta três dimensões da intensificação do trabalho docente.

A primeira faz referência à *ampliação da jornada individual* do trabalho pelo fato de terem mais de um emprego e até assumir outro emprego fora da docência. Os professores que trabalham em escolas públicas tendem a ter mais de uma jornada de trabalho como docente em diferentes escolas. Um mesmo docente pode dar aulas em dois e até três estabelecimentos distintos, em sua grande maioria, pela necessidade de complementar seu salário, diante dos baixos salários pagos aos professores se comparado a outras profissões. Tais fatores não permitem uma identificação do professor com uma escola em particular, este assume um grande número de salas o que não lhe permite conhecer seus alunos, ter tempo para preparar suas aulas, estudar e atualizar-se.

Uma outra forma de intensificação resulta da *extensão da jornada de trabalho* no âmbito do próprio estabelecimento escolar. Trata-se de um aumento das horas e carga de trabalho sem nenhuma remuneração, fato observado principalmente entre os diretores das escolas.

Uma terceira dimensão da intensificação do trabalho, que segundo a autora, talvez a mais preocupante delas, refere-se àquela que ocorre no interior da jornada de trabalho remunerada, trata-se de estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração. *Os trabalhadores docentes têm*

cada vez mais incorporado em seu trabalho novas funções e responsabilidades, pressionados pela necessidade de responder às exigências de órgãos oficiais bem como da sociedade. Dimensão justificada pela incorporação de maior flexibilidade nas políticas educacionais que promovem menos regulamentos para prover a escola de maior flexibilidade administrativa, conforme tem se assinalado.

Tais fatores têm-se desenvolvido em um contexto em que, por força da própria legislação e dos programas de reforma, os trabalhadores se vêem forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções e ainda, o domínio de certas competências. “A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas dentre outras, são muitas as novas exigências vêm sendo forçados a responder. Apresentadas como novidade e inovação, tais exigências são tomadas muitas vezes pelos docentes como naturais e indispensáveis” (OLIVEIRA, 2006, p.22). O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua obrigação, como desempenhar funções de agente público, psicólogo, assistente social, enfermeiro, dentre outros (OLIVEIRA, 2004).

Evangelista e Shiroma (2007) endossam que os sintomas do sobre-trabalho docente podem, ainda, ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola.

Conforme as autoras, os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis à saúde física e mental do trabalhador da Educação. Atormentados por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas. Nessa seara, a lógica da produtividade encontra respaldo dando lugar à idéia de que os bons resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários dos professores da Educação Básica (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

Também Imen (2006) analisa a intensificação e extensão do trabalho docente no contexto Argentino, que resguardadas suas peculiaridades, apresenta grandes semelhanças com o que vem ocorrendo com as condições de trabalho dos docentes brasileiros.

Para o autor, os contextos de crise econômica têm agudizado a tensão entre Estado e coletivo docente. A política educativa tem aprofundado as tendências à parcelização de tarefas, rotinização, superespecialização, hierarquização, desqualificação do trabalho e perda do controle sobre o processo de trabalho.

Imen (2006) explica o processo de intensificação do trabalho docente tomando esses trabalhadores como parte de um coletivo mais amplo de assalariados que tem passado por processos de intensificação e extensão do trabalho como forma de incremento e apropriação de mais-valia. Processo que se complementa com a extensão do tempo de trabalho, produto da perda crescente do poder aquisitivo e salário.

O autor apresenta elementos que explicariam as atuais condições de intensificação do trabalho docente. O primeiro elemento é explicitado por dois efeitos decorrentes das atuais condições trabalhistas vinculadas à questão do salário: uma crescente heterogeneidade do “mercado de trabalho docente” e uma intensa auto-alienação. Os trabalhadores impulsionados pela necessidade econômica buscam um maior poder aquisitivo (maior salário) a custo de extensas jornadas de trabalho.

O segundo elemento refere-se à expansão de complexos quadros – gravidez precoce, drogas e alcoolismo, trabalho infantil, violência familiar entre outros – que vão reconfigurando o espaço escolar e que tem clara incidência nos processos de trabalho docente.

Já o terceiro elemento diz respeito à adequação às novas lógicas que impulsionam a transformação educacional: os cursos para adequação aos novos conteúdos curriculares. O autor aponta que também incidem na tarefa docente, o peso dos processos de avaliação, bem como a formulação dos projetos educativos institucionais.

Já Garcia e Anadon (2006) apresentam sua perspectiva sobre a intensificação do trabalho docente a partir das estratégias de “auto-intensificação do trabalho e da colonização administrativa das emoções no ensino”. As autoras apontam que a intensificação do trabalho docente na contemporaneidade resulta da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores levando em conta o mesmo tempo de trabalho. Para além das tarefas de instrução e pedagógicas, inclui questões de administração e gestão da escola e o

desenvolvimento de atividades de formação que promovam habilidades de competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado.

As autoras apontam ainda que a intensificação do trabalho docente também resulta de uma crescente colonização administrativa das subjetividades dos professores e das emoções no ensino, constituindo-se em indícios deste fenômeno a soma de pressões, expectativas, culpas, frustrações as quais estão vinculadas tanto ao estímulo a sentimentos de auto-responsabilização das professoras pelo fracasso da escola pública, quanto ao estímulo ao compromisso em mecanismos de profissionalização e ao exercício de uma conduta profissional, baseada em uma ética salvadora e missionária. A colonização das emoções dos professores, conforme Garcia e Anadon (2006), constitui-se na base necessária para a intensificação do trabalho docente e deve contar com o sentimento voluntário dos professores neste processo.

Sob diferentes perspectivas, verificamos que os autores têm buscado delinear o quadro de intensificação do trabalho docente, perspectivas que, no entanto, se convergem ao apontar como principais características desse processo: a intensificação e extensão da jornada de trabalho traduzida em um aumento das horas e carga de trabalho sem nenhuma remuneração, bem como na falta de tempo para realizar atividades que são básicas da vida humana. O trabalhador muitas vezes se vê obrigado a realizar mais de uma jornada de trabalho, muitas vezes em diferentes escolas, para obter melhores salários, fato que inviabiliza tempo para preparar suas aulas, estudar ou atualizar-se e que, conseqüentemente, compromete a qualidade da educação oferecida.

Essa ampliação da jornada de trabalho se dá em grande medida pela demanda de novas atribuições, novas funções e responsabilidades são designadas aos professores, fato que aponta para a necessidade do domínio de novas práticas e novos saberes. O professor, para além das funções pedagógicas, também desenvolve responsabilidades na administração e gestão da escola, tudo isso levando em conta o mesmo tempo de trabalho.

Como demonstrado pelos autores esses fatores contribuem para a degradação dos privilégios de trabalho e da sociabilidade dos trabalhadores da educação, o que conduz à desqualificação do trabalho, à alienação e a um isolamento que repercutem sobre a identidade e condição docente.

Por meio de mecanismos de profissionalização desenvolvidos busca-se colonizar até as subjetividades dos professores e, como conseqüência, percebemos os efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador

O trabalhador já não desempenha um controle efetivo sobre seu processo de trabalho somando-se a isso os processos de avaliação e regulação impostos pelo governo que contribuem sobremaneira para a precarização das relações de trabalho e condição docente.

A precarização do trabalho docente

A precarização do trabalho docente constitui-se no tema mais recorrente da agenda de pesquisa presente na literatura especializada sobre o trabalho docente. Os autores que abordam o assunto têm discutido, isolada ou combinadamente, sobre: a baixa remuneração; a desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; a perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; a heteronomia crescente; e o controle do professor em relação ao seu trabalho (MANCEBO, 2007).

Esses autores fazem menção a uma situação de pauperização que tem conduzido a antiga categoria, inserida, por seu *status*, nas classes médias, em direção ao *status* e condições de vida semelhantes aos de setores proletarizados, aspecto que é visível até mesmo nas grandes universidades públicas, nas quais proliferam as (sub)contratações temporárias de professores.

As mudanças que vêm ocorrendo no trabalho docente, com conseqüentes processos de precarização das relações de trabalho, podem ser compreendidas, em grande medida, a partir das transformações da sociedade contemporânea nas últimas décadas e do trabalho em geral. Essas mudanças analisadas por Antunes (2001, p.37) apontam para o fato de que o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotadas de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, “um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza”.

Conforme o autor, em um contexto de *crise estrutural do capital* os elementos destrutivos que presidem a lógica do capital são acentuados e duas manifestações são mais virulentas e graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica voltada prioritariamente para a produção de mercadorias que destroem o meio ambiente.

Trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)sociabilização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital. (ANTUNES, 2001, p.38)

Em um contexto de reformas essas tendências podem encontrar as condições propícias para se materializarem quando, mediante a imposição de um interesse velado, se identifica nas tão almejadas reformas da educação as vias para precarizar as relações trabalho, desregular os direitos trabalhistas e desqualificar o trabalhador. Oliveira (2004, 2006) ilustra bem esse processo ao apontar que um dos principais efeitos produzidos pela *flexibilidade* contida nos processos de reforma tem sido a precarização do trabalho. Movimento que, todavia, não está circunscrito somente às relações de trabalho caracterizadas como aquelas intrínsecas ao processo de trabalho, mas compreende principalmente as relações de emprego, apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo a desregulamentação da legislação trabalhista.

Para a autora, esse processo de precarização no contexto latino-americano resulta do modelo de crescimento econômico adotado, que não prevê a ampliação do número de empregos. A emergência de novas formas de ocupação, que provocaram maior segmentação do mercado de trabalho, tem se traduzido em uma questão preocupante nesse contexto. A flexibilidade dos contratos de trabalho e das legislações sociais e trabalhistas, a queda das taxas de sindicalização e o reduzido número de greves revelam o maior grau de autonomia das empresas. “No caso do magistério público, essas relações aparecem com forma de contratos temporários de trabalho que não asseguram aos contratados os mesmos direitos e garantias que aos trabalhadores efetivos” (OLIVEIRA, 2006, p. 23).

Nessa perspectiva, também o trabalho docente tem sofrido processos de precarização no que se refere às relações de emprego. Os mecanismos que corroboraram para a deterioração das condições de trabalho e remuneração desses trabalhadores se devem, em boa parte, a medidas de flexibilidade da legislação trabalhista, que permitiram uma maior diversificação salarial. Como conseqüências desse processo Oliveira (2004, 2006) aponta: o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, que chega, em alguns casos, a um número equivalente a dos trabalhadores efetivos; o arrocho salarial; a ausência de piso salarial; a inadequação ou a ausência de planos de cargos e salários; a perda de garantias trabalhistas e profissionais; originada nos

processos de reforma do Estado, tem tornado mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

No que concerne especificamente ao caso do Brasil, a política salarial do setor público tem apresentado grande diversidade, os vencimentos dos docentes se diferenciam em função da carreira, do contrato de trabalho – efetivo ou temporário –, do cargo, do regime de trabalho, do nível e da classe, do tempo de serviço, das gratificações incorporadas, da titulação. Também contribui para essa diversificação a diferença econômica regional que o país comporta, a qual apresenta enormes discrepâncias entre os trabalhadores de diferentes redes públicas municipais e estaduais com mesma formação e titulação, trabalhando em condições idênticas, sem, contudo, terem a isonomia salarial garantida (OLIVEIRA, 2007).

Também Gentili e Suárez (2004) analisam as transformações promovidas e que colaboraram para uma nova regulação do trabalho e da carreira profissional dos docentes em grande parte dos países da América Latina. Dentre as mudanças realizadas apontam:

- a) As tentativas de modificação das carreiras profissionais dos docentes, por meio de alterações nas normas e estatutos que regulamentam a ascensão dentro da carreira magisterial;
- b) As mudanças implementadas na estrutura salarial do setor;
- c) A incorporação diferencial de incentivos por desempenho como parte do salário real dos docentes;
- d) As políticas de descentralização da administração e gestão das instituições educacionais, as que redefinem e desconcentram a arena de negociações entre sindicatos docentes e Estado;
- e) As políticas curriculares, de formação e aperfeiçoamento docente e de avaliação do desempenho profissional, que serviram como instrumentos de implementação *top-down* de reformas que tendem a proletarizá-los, a desautorizar suas experiências, práticas convencionais e saberes profissionais, e a requalificá-los como executores de pautas e prescrições de especialistas externos e alheios à cultura escolar (GENTILI; SUÁREZ, 2004, p.27).

Os autores, ao abordarem a conflitividade docente no contexto das reformas educacionais nos últimos anos, explicitam que estas incidiram diretamente nas formas de construção da experiência dos atores magisteriais e na configuração de sua subjetividade. Evidenciam que a

redefinição da tarefa docente e das qualificações requeridas pelos cargos profissionais, em conjunto com a significativa queda dos salários, implicaram em uma perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social.

Este panorama deixa claro como os trabalhadores docentes brasileiros, a exemplo do que tem ocorrido em toda a América Latina, têm sido constrangidos por uma precarização das relações de trabalho e remuneração nos últimos anos. Percebemos ainda uma reestruturação do trabalho docente e uma nova organização escolar, todavia, sem as necessárias adequações. Os professores ainda continuam a ser contratados e remunerados por hora/aula, enquanto deles é exigido o desenvolvimento de atividades que estão além da aula.

O CNTE ao tratar do histórico de precarização do trabalho docente e não-docente no nível básico de ensino, no contexto brasileiro, aponta que este teve como desencadeador as medidas de massificação das matrículas na transição da economia agrária para a urbano-industrial em que a formação do filho do trabalhador foi desvalorizada; os recursos tornaram-se insuficientes para acompanhar a crescente demanda por vagas dando início à era da decadência e da improvisação no ensino público. Jornadas de trabalho foram dobradas e até triplicadas a fim de compensar o rebaixamento dos salários em consequência do iminente aumento de trabalhadores na escola. Profissionais com melhor qualificação se afastaram em busca de melhores condições de vida e trabalho.

A inexistência de leis para regulamentar a contratação de novos quadros e a falta de política para formação de professores passaram, desde então, a influir sobre a qualidade do ensino. Foi somente com a Constituição de 1988 que a contratação de professores no ensino público passou a ser por concurso público. Todavia, a regulamentação prevê exceção que permite ao Estado a contratação em casos de “urgência” sem a necessidade de concurso (os chamados contratos temporários). E o que era exceção passou a ser regra geral em muitos locais e em escala preocupante.

Este quadro na atualidade tem se tornado uma realidade cotidiana e foi ainda mais agravado pela flexibilização das relações de trabalho na década de 1990. Um exemplo claro disso pode ser verificado pela precariedade dos contratos em que se percebe a participação de organismos internacionais (UNESCO, UNICEF, PNUD, dentre outros) que asseguram e fornecem estrutura jurídica às contratações de consultores, profissionais docentes e outros, por

tempo determinado, sem o reconhecimento dos direitos trabalhistas, sem jornadas definidas, por “prestação de serviços” (o que suporia uma relação de não-trabalhador).

Atualmente, os baixos salários e as precárias condições de trabalho ainda constituem barreiras à atração de bons profissionais. Os cursos de licenciatura perdem lugar nas universidades – principalmente as públicas – para cursos das áreas de bacharelado.

A falta de professores nas áreas de exatas e biologia tem preocupado o Ministério da Educação que em levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC) em 2003 estimou em 250 mil o *déficit* de professores na educação básica. Essas situações têm dado margem à contratação de profissionais sem habilitação para o magistério. Também o empreguismo e os baixos custos estimulam os governos a praticar contratações precárias.

Os sistemas descentralizados são outro agravante para a escassez de profissionais da educação. Não existe parâmetro nacional para a carreira e salários. O abono salarial é prática constante e induz rebaixamento na aposentadoria dos profissionais concursados. Atualmente existem projetos de piso salarial e de diretrizes nacionais para a carreira tramitando no Congresso⁸. São componentes importantes para resgatar a profissão e para elevar a qualidade da educação. Muitos municípios e alguns estados não possuem planos de carreira para os profissionais da educação, conforme preconizam a Constituição e a LDB.

Quando analisamos a realidade dos trabalhadores docentes que realizam a formação dos professores para a educação básica percebemos que a situação, respeitadas as peculiaridades deste nível de ensino, não é diferente. Mattos (2005), em estudo realizado acerca do processo de reestruturação produtiva e seu impacto sobre as relações de trabalho docente no contexto das mudanças em curso no ensino superior, demonstra que estes trabalhadores têm apresentado dificuldades em se reconhecerem como trabalhadores assalariados, o que pode se dever ao fato de se incluírem na categoria de trabalhadores liberais, ou ainda por se caracterizarem como intelectuais que estão à parte, tanto da divisão como dos conflitos de classe. Fatores estes que os impedem de criticarem e perceberem o quanto a degradação de suas específicas condições de trabalho se assemelham àquelas enfrentadas pela classe trabalhadora como um todo.

⁸ Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 que regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

No contexto da universidade o processo de reestruturação produtiva traz fortes conseqüências tanto para o que se ensina e pesquisa, quanto na organização interna do trabalho nestas instituições. O que temos é uma desqualificação do trabalho universitário e um enorme esforço do capital para a submissão definitiva da produção e dos produtores de conhecimento aos imperativos da mercadoria. A exemplo do que tem ocorrido com as empresas no setor privado, as universidades, a partir da Reforma do Estado, passa por um ajuste que inclui a redução dos quadros, a intensificação da exploração da força de trabalho, as contratações temporárias e terceirizações, em síntese, um quadro de precarização do trabalho (MATTOS, 2005).

Aliados a esses fatores acrescenta-se a avaliação desses profissionais que a partir de 1998 ganhou sentido remuneratório nas universidades federais com a instituição da Gratificação de Estímulo à Docência (GED), com o intuito de avaliar, ou melhor hierarquizar os professores, por meio de critérios não acadêmicos clássicos, mas por indicadores de produtividade importados da lógica gerencial privada.

A lógica produtiva, incorporada então pela universidade, e em consonância com a lógica do capital, induz a práticas individualistas e competitivas quando os critérios definidos pelo governo mensuram a produtividade dos trabalhadores docentes e os remuneram de acordo com a quantidade do que foi produzido, dentre esses produtos: livros, artigos, dentre outros. E em decorrência disso, como observa Mattos (2005, p.22), “o modelo produtivista impõe a subsunção (cada vez mais real) do trabalho universitário ao capital e o peso da gratificação variável sobre o salário precariza a remuneração dos docentes enquadrados em regimes até aqui relativamente estáveis de trabalho”.

Como aponta Kuenzer (1999) a precarização do trabalho parece, nesse contexto, ganhar força e dimensão, muito mais pela quantidade de atividades a serem desenvolvidas do que pela natureza das mesmas. A cobrança constante de produção, a utilização desta como indicadora de produtividade que baliza a aprovação de projetos pelos órgãos de fomento; a utilização numérica da produção como critério para obter bolsistas de iniciação científica ou para conseguir recursos para participação em eventos científicos são fatores presentes no cotidiano do docente.

No que se refere às contratações como formas mais evidentes de precarização do trabalho docente temos a banalização da figura do professor substituto que longe de cumprir sua função original, enquanto professor contratado para cobrir afastamentos eventuais dos docentes efetivos (de seis meses a um ano), na atualidade tornou-se um instrumento para suprir as deficiências do

quadro docente efetivo, mediante as limitações para realização de concursos públicos, em grande parte das instituições. Algumas instituições chegam a apresentar de 30 a 40% de seu quadro docente composto por professores substitutos.

Como exemplo claro, ainda, desse processo de contratação precária ou mesmo de trabalho não remunerado temos o estágio docente enquanto uma exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de que os pós-graduandos ministrem aulas nos cursos de graduação das instituições em que realizam seus cursos, faz referência ainda às várias modalidades de bolsas de colocação de recém-doutores, em que agências de pesquisa pagam bolsas de valores elevados, as quais, no entanto, estão livres de encargos para o pagador, não se constituindo assim em um vínculo empregatício, não produzindo direitos trabalhistas para o recebedor.

Mediante restrições à abertura de concursos públicos para suprir milhares de vagas decorrentes principalmente de aposentadorias e paralelamente ao grande aumento do ingresso de estudantes nas universidades públicas, a exploração sobre a força de trabalho docente tem alcançado níveis altíssimos. Os trabalhadores docentes, a partir dessa realidade, se vêm obrigados a trabalhar com salas superlotadas, com cargas horárias elevadas e necessidade cada vez maior de comprovação de sua produtividade.

A terceirização de serviços educacionais, enquanto um dos aspectos destacados por Lüdke e Boing (2004), tem sido freqüentemente adotada como medida administrativa que visa ou à redução da folha de pagamento ou ao incremento de receitas. Os autores demonstram que para a contenção da folha tem sido bastante comum o recurso de transformação de pessoas físicas em pessoas jurídicas, por meio da criação de Empresa Individual de Responsabilidade Limitada.

No ensino superior, para aumentar as receitas, cada vez mais cursos de curta duração são oferecidos pelas universidades a um público determinado, para resolver problemas bastante pontuais. Ambas as alternativas contribuem para a precarização do trabalho docente. “Do ponto de vista patronal, essa operação significa a economia dos encargos sociais, que normalmente implicam uma sobrecarga próxima à casa dos 70% do desembolso feito aos professores” (LÜDKE; BOING, 2004, p.1170).

Uma polêmica questão que se faz presente na discussão acerca das condições de trabalho docente diz respeito à proletarização docente que significa a não profissionalização, representando a perda da autonomia sobre o processo de trabalho (proletarização técnica), ou

ainda, uma proletarização ideológica, ou seja, o desconhecimento da perda do controle sobre o processo de trabalho, uma espécie de dessensibilização, ou alienação, o que pode levar a uma acomodação e ao pouco envolvimento com a ação pedagógica e com as questões relacionadas às atividades docentes.

Todo esse quadro de precarização das condições de trabalho somado às péssimas condições de estrutura, o sucateamento de laboratórios, bibliotecas, prédios e equipamentos de escritório, a desqualificação sistemática empreendida por algumas instâncias do governo reforçada pelas vozes internas pelos projetos de valorização docente que nunca sairão do papel, a excessiva burocracia para obtenção de recursos, são fontes de tensão permanentes que colocam o professor numa situação de fragilização e de vulnerabilidade, facilitando provavelmente a adesão e submissão às regras e normas estabelecidas (KUENZER, 1999).

Profissionalização docente

Ao tratarmos das mudanças que têm desencadeado processos de desprofissionalização verificamos que esta resulta em grande medida do contexto de profundas mudanças no trabalho docente e muitas delas resultantes de políticas específicas. Estas mudanças avançam com ritmo e modalidades desiguais no conjunto do sistema educativo e têm efeitos significativos na definição do papel docente.

Tedesco e Tenti Fanfani (2002) ao investigar os fatores que teriam contribuído para modificar o papel tradicional dos docentes e da Educação Básica na América Latina apontam que os velhos sistemas centralizados, fechados, hierárquicos, caracterizados por uma rígida divisão funcional do trabalho, extremamente regulados, estão transformando-se em sistemas descentralizados, que estimulam à autonomia das instituições, à participação de agentes escolares e extra-escolares em todos os níveis e à interação com outros âmbitos (produtivos, culturais, científico-tecnológicos, artísticos, etc) da vida social. Aos poucos vão se delineando novos modelos de organização e novos estilos de gestão que gerarão novas demandas aos agentes da escola.

Essa transição da escola burocrática para a escola pós-burocrática, com todas as contradições e conflitos associados a este processo, tem colocado em crise tanto a profissionalidade dos gestores da educação quanto a dos docentes. Conforme Tedesco e Tenti Fanfani (2002) o trabalho docente muda de conteúdo nas organizações educativas pós-

burocráticas. O novo docente passa a se situar em um contexto onde a divisão do trabalho pedagógico é muito mais complexa na medida em que novas figuras profissionais são incorporadas (orientadores, especialistas em avaliação, *experts* em tecnologias educativas, bilingüismo, multiculturalismo, etc). Sua atividade é cada dia mais relacional e a polivalência, a capacidade de tomar iniciativas e assumir responsabilidades, a avaliação, o trabalho em equipe, a comunicação, a resolução de conflitos, dentre outros, se convertem em competências estratégicas que definem esse novo profissional.

Nessa perspectiva, as mudanças desencadeadas pelas reformas nos anos de 1990, e que alteraram a condição docente, contribuíram fortemente para se repensar a identidade docente e seu processo de profissionalização, pois, ao docente foi atribuída a responsabilização moral por suas ocupações e êxito da escola, grande ênfase foi conferida ao seu comportamento, rendimentos e desempenhos, como se deles dependessem o êxito ou fracasso da escola, e dessa forma se conformou uma concepção de gerenciamento que teve por objetivo a responsabilização moral dos professores pelo fracasso dos estudantes. Nesse contexto, o discurso do profissionalismo e o estímulo à profissionalização tornaram-se importantes estratégias de governar o trabalho e a identidade docente nas políticas educacionais em curso na América Latina e no Brasil (GARCIA; ANADON, 2006).

Conforme demonstra Imen (2006) o termo “profissionalização” tornou-se um estandarte dos reformistas neoliberais. Por um lado, as razões se expressam na inadequação dos professores a uma política educativa inquestionável, reclamavam dos trabalhadores um esforço para sua capacitação de modo a assegurar os objetivos da reforma em curso. Complementarmente, a via da “profissionalização” foi o meio pelo qual a política educativa buscou, ainda, dismantelar o direito trabalhista docente por meio da modificação das velhas regulações dos trabalhadores da educação (IMEN, 2006).

Para autor, a profissionalização constituiu-se em uma arena de luta na qual foram aos poucos omitidos os pressupostos, as conceitualizações, as orientações e sentidos daquilo que estava se “colocando em jogo”. Aponta que duas dimensões fundamentais do conceito de “profissionalização” ficaram fora da agenda pública. A primeira está relacionada ao poder do trabalhador para dizer e decidir sobre os meios e fins de sua prática laboral. E o que é mais preocupante, esta foi excepcionalmente assumida como problemática a ser resolvida pelas organizações sindicais.

A segunda, considerando o “profissionalismo” como uma barreira à intromissão na prática educativa, tanto do Estado quanto como de sujeitos sociais e políticos envolvidos, a questão da construção curricular e as culturas que atravessam as instituições escolares aparece como um tópico ao qual deverá assinalar-lhe outro destino para além de seu “ruidoso silêncio em um debate inexistente”.

Apesar de a profissionalização constituir-se, para o Estado, em um instrumento de controle docente, ela mesma constitui em si, para os docentes, um instrumento de defesa e emancipação. Como demonstra Apple (1995) a própria noção de profissionalização tem sido muito importante para o professorado. Primeiro por fornecer uma barreira contraditória, mas poderosa contra a interferência do Estado. Em segundo, embora o profissionalismo, como um fim social, tenha crescido ao mesmo tempo e justificado pelo “projeto e pela prática das profissões de mercado durante a fase liberal do capitalismo”, este tem sido historicamente usado para estabelecer “defesas eficazes contra a proletarização”.

Nesse sentido, a ênfase em um profissionalismo crescente, por meio de aprendizagem de novas habilidades administrativas e sua aceitação parcial por professores da escola básica, vem sendo usada, não no sentido da libertação e autonomia para os docentes, mas pode ser compreendida como uma tentativa por parte do estado para desqualificar e requalificar os professores e como parte de uma dinâmica histórica muito mais ampla na qual a política de gênero tem desempenhado um papel significativo (APPLE, 1995).

Tomada sob essa perspectiva, a profissionalização apresenta-se, nesse contexto, enquanto uma emergência, tendo em vista seu papel na contribuição para emancipação e autonomia docente, e, concomitantemente no combate de processos de precarização e desprofissionalização a que tem sido submetido o trabalhador da educação.

Corroboramos a posição de Tenti Fanfani (2007) quando aponta que tratar do sentido e conteúdo da profissionalização requer a percepção de que o que está em jogo é a questão do controle da autonomia no trabalho docente, e que esta é um objeto de luta onde intervém uma pluralidade de atores coletivos e de interesses necessários de serem identificados.

Assim, a abordagem da profissionalização docente e de sua configuração, conduz à distinção uma série de fatores que operam como elementos transformadores desse ofício que, em quase todos os casos, têm um sentido duplo. Por um lado, constituem desafios que favorecem potencialmente um avanço no processo de profissionalização do ofício docente. Contudo, ao

mesmo tempo, podem ter efeitos opostos e se constituírem em obstáculos poderosos para o avanço deste processo. Em alguns casos podem considerar-se como fatores que alimentam uma desprezível desprofissionalização do ofício (TEDESCO; TENTI FANFANI, 2002).

Esses elementos transformadores do ofício docente, a exemplo do que tem ocorrido em outros campos da atividade humana, emergem das novas condições de vida, que delimitam novos desafios às instituições e a papéis tradicionais. Todavia, as respostas que se produzem podem ter indícios opostos e contraditórios que merecem ser levados em conta nas análises que seguem.

Conforme explicitado por Tenti Fanfani (2007) as mudanças nos diversos planos da vida social colocaram em crise a identidade tradicional dos trabalhadores da educação. Essas mudanças sociais, de forma conjunta com as transformações ocorridas nos sistemas educativos, passaram a interpelar o trabalho dos professores da educação básica e, ao mesmo tempo, constituir o cenário de luta pela renovação da identidade docente.

Conforme o autor, a maioria das sociedades latino-americanas atribui à escola uma série de múltiplas funções e, não em poucos casos, até contraditórias. Todavia, esta acentuação do caráter multifuncional da escola não corresponde ao volume e à qualidade dos recursos que lhe é destinada. Como consequência desta relação Tenti Fanfani (2007) aponta a decepção e o desencanto social em relação à escola, e uma profunda sensação de mal estar por parte do corpo docente que percebe que não está à altura das circunstâncias. Dentre as principais transformações desencadeadas e que intensificaram esse sentimento de debilidade o autor aponta:

- a) A massificação da escolaridade com exclusão social;
- b) As mudanças nas relações de poder entre as gerações e na estrutura e dinâmica dos grupos familiares;
- c) As inovações no campo das novas tecnologias da informação e a comunicação.

A partir dessas mudanças estruturais assinaladas, a maioria das sociedades contemporâneas buscou desenvolver políticas orientadas a mudar radicalmente os contextos organizacionais que definem o trabalho e a profissionalidade docente.

Tomaremos o estudo de Tenti Fanfani (2007) para explicitar o sentido dessas mudanças e dos programas de profissionalização docente que lhe estão associadas. Retomaremos, para tanto, as características preponderantes do modelo de organização que predominou durante as primeiras etapas do desenvolvimento dos sistemas educativos contemporâneos e, em seguida, abordaremos a transição para um modelo que vem sendo incorporado pelas instituições educacionais.

a) A burocracia educativa e a docência: uma “quase profissão”

Na maioria dos estados nacionais latino-americanos, os sistemas educativos se organizaram como uma burocracia. Esquema organizacional em que os docentes ocuparam um *status* ambíguo. Por um lado, sua atividade era definida como uma missão cuja dignidade derivava da elevada função social que se destinava à escola. Por outro lado, o professor era também um funcionário com um lugar muito preciso em uma estrutura hierárquica dominada por um conjunto de relações e normas que definiam com precisão suas responsabilidades, tarefas e incumbências. Em síntese, o professor era ao mesmo tempo um apóstolo e um funcionário, ou seja, alguém a quem se tinha destinado uma função claramente estabelecida nos marcos legais, formativos e regulativos que estruturam sua atividade. Por sua vez, o trabalho do professor era supervisionado por uma série de “superiores hierárquicos” (o vice-diretor, o diretor da escola, o supervisor, etc). Sua atividade não só era regulada, como também supervisionada de perto e de forma contínua por vários agentes especializados.

Por outro lado, também nesse contexto tradicional, os docentes se consideram uma “quase-profissão”. Pois, a docência, como atividade, compartilha de certas características típicas das profissões constituídas, tais como, uma preparação acadêmica, a posse de um título que habilita e garante uma exclusividade na ocupação de certas funções, um conjunto de regras éticas que conformam uma deontologia, etc. Entretanto, ao contrário do que ocorre com as profissões liberais clássicas, os docentes trabalham em grandes organizações, estão submetidos a um controle hierárquico, não escolhem seus “clientes” e sua carreira depende inexoravelmente de suas performances.

Desse modo, o ofício docente sempre tendeu a definir-se como uma mescla, não sempre equilibrada, de profissionalismo e vocação. A idéia de missão sempre impôs um dever de humildade e de dedicação, qualidades clássicas do bom professor da escola. O fato de compartilhar uma mesma posição como funcionário com uma situação precisa, em um esquema organizativo nacional e centralizado, facilitou o desenvolvimento de uma atividade comum. Todavia, a própria expansão do sistema educativo, a configuração de distintos níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior) e modalidades do sistema também contribuíram para a manutenção de certo grau de heterogeneidade no corpo docente. A questão da unidade na heterogeneidade (que também é social, de gênero, por especialidade,

territorial, etc) se converteu em um desafio permanente das instituições e de líderes que exercem a representação coletiva desta estratégica e massiva categoria ocupacional.

b) A emergência das organizações pós-burocráticas

Como aponta Tenti Fanfani (2007), a crise do Estado Nacional significou também a crise do modelo de organização burocrática. A luta pela definição do sentido da profissão docente esteve circunscrito a este contexto de mudança social profunda que, em certa medida, tem um alcance “universal”. Todavia, adquire manifestações particulares em cada contexto educacional. A maioria das políticas de profissionalização docente, em especial aquelas geradas no calor das reformas educativas da década de 1990, buscou transferir ao sistema educativo os novos modelos de organização característicos das organizações mais dinâmicas do capitalismo moderno. Estes já não respondiam aos padrões clássicos de organização burocrática.

Sobre o modelo de organização emergente na atual fase de desenvolvimento capitalista, o autor aponta que este atua como uma espécie de elemento motivador, que induz os indivíduos a empenhar-se “de corpo e alma” nas organizações de produção capitalista. Nesse modelo de organização, os produtores se apropriam de uma parte do sentido de seu trabalho. Já não são executores de ordens ou agentes que obedecem a um regulamento que prescreve em detalhes o que tem que fazer. Ao contrário, trabalham em equipe e têm a responsabilidade de trabalhar com base em projetos. A flexibilidade e a instabilidade, a polivalência, o pagamento por rendimento, se convertem em organizações que substituem as típicas estruturas de postos e cargos hierarquicamente ordenados e associados a diplomas e certificações. Os agentes se incorporam aos projetos em função de suas competências e são remunerados pelo valor da qualidade de seus produtos.

Neste modelo emergente, típico das organizações produtivas mais dinâmicas do capitalismo atual, os agentes devem fazer uso de toda uma série de competências que vão mais além da simples aplicação de técnicas. Têm que usar a criatividade e comprometer sua pessoa na produção. A personalidade – a ética, a confiança, o entusiasmo, a criatividade, etc – se convertem em uma qualidade produtiva. O tempo de vida se confunde com o tempo da produção, fato que torna difícil, nestas condições, separar o privado do público/produtivo. E conforme o discurso dos

teóricos do “*management*” moderno, este modelo de organização constitui uma oportunidade única para superar a clássica alienação do trabalho nas organizações fordistas.

c) a luta pela definição do conteúdo da profissionalização

Atualmente muitas das propostas de profissionalização docente se inscrevem em políticas mais amplas que buscaram introduzir mudanças significativas na totalidade da organização do sistema educativo (descentralização, autonomia das instituições, financiamento pela demanda) e na dinâmica e estrutura das próprias instituições educativas autônomas (o diretor como o “gerente”, o “gestor” do processo de formação, com capacidade de contratar docentes, “liderar” projetos institucionais, coordenador de trabalho em equipe, etc). Nesse sentido, o programa de profissionalização docente, conforme Tenti Fanfani (2007), não seria mais que a transferência, com as necessárias adaptações, de modelos de organização e gestão do capitalismo pós-fordista ao campo da educação pública.

Segundo o autor, no debate sobre a profissionalização docente, dois tipos puros de racionalização laboral se enfrentam: por um lado, o modelo “tecnológico”; e por outro, um modelo orgânico. Enquanto o primeiro, em consonância com os princípios tradicionais da burocracia, privilegia a racionalidade instrumental (meio/fim), a otimização dos recursos, a eficiência no uso dos mesmos e padronização de objetivos e procedimentos, medição de resultados dentre outros, o segundo indica que se coloque em prática lógicas “indefinidas e interativas”, confiando em uma espécie de “improvisação normalizada”. Neste segundo paradigma não trata somente de impor uma racionalidade do tipo instrumental (definição de objetivos mensuráveis, uso eficiente de recursos, logro de objetivos, avaliação, etc) mas se destina à realização de uma atividade que se fundamenta em considerações culturais, ético/morais e políticas.

No primeiro modelo predomina o profissional como tecnocrata, enquanto no segundo a idéia de um profissional “clínico”, capaz de diagnosticar, de definir estratégias em função de diversos esquemas e lógicas, não só instrumentais, e de produzir resultados mensuráveis e não mensuráveis, imediatos e mediatos. O primeiro modelo privilegia um controle técnico da atividade (mediante a padronização de procedimentos e objetivos, avaliação em função de

resultados imediatos, mensuráveis e preestabelecidos). O segundo confia em um autocontrole baseado na autonomia e na responsabilidade do coletivo docente.

Na concepção de Tenti Fanfani (2007) tudo indica que a maioria das políticas de profissionalização docente que se experimentaram, com maior ou menor êxito, durante os tempos das denominadas “reformas educativas dos anos de 1990”, se inspiraram mais na racionalidade técnico instrumental do que na racionalidade orgânica. A maioria delas tenderam a propor maiores doses de autonomia e o *accountability* dos docentes – e paralelamente apelavam para sua criatividade, seu compromisso, liderança, trabalho em equipe, por projeto, etc – ao mesmo tempo que se desenvolvia um conjunto de dispositivos de medição de qualidade dos resultados de aprendizagem tais como: avaliação de rendimento mediante provas padronizadas; definição de currículos mínimos e padrões de aprendizagem; avaliações da qualidade profissional e dos docentes, mediante a identificação de competências pedagógicas; pagamento por rendimento. Dispositivos que significavam, de fato, um reforço dos controles externos sobre o trabalho dos professores. Contradição que explica a oposição generalizada dos sindicatos docentes a estas iniciativas de profissionalização geradas por *experts* e técnicos que atribuíram um importante papel aos programas de reforma educativa.

Tenti Fanfani (2007) conclui evidenciando a existência de uma tensão entre dois princípios estruturantes da política. Por um lado, o da racionalidade instrumental ou técnica (a eficiência), por outro, o do sentido. O modelo orgânico enfatiza esta dimensão que remete a considerações de ordem cultural, política e humana. Todavia, não se pode prescindir da dimensão instrumental presente em qualquer ação coletiva. De alguma forma é necessário encontrar estratégias que incorporem elementos de ambas as racionalidades.

Nessa perspectiva, o autor aponta que os docentes precisam desenvolver capacidades de ação que se situem em diversos campos para responder tanto aos controles e determinações estruturais provenientes da administração, quanto às situações concretas a serem resolvidas na vida cotidiana e que não estão previstas nos regulamentos, leis e ordenamentos jurídicos que estruturam sua prática.

As mudanças ocorridas na sociedade e nas condições organizacionais do trabalho docente acabaram por colocar em crise as velhas identidades desta ocupação. Enquanto que o componente vocacional deste ofício se nega a desaparecer, se redefine em função das realidades contemporâneas. Componente esse necessário na definição da excelência para a realização do

trabalho docente o qual, portanto, deve ser desenvolvido e fortalecido mediante políticas específicas de formação e de dispositivos coletivos administrados pelo próprio corpo docente (tribunais de ética profissional, etc). Este elemento não racional do ofício deve ainda ser incorporado na definição de uma nova profissionalidade da docência.

[...] a profissão, que em certas ocasiões tende a reduzir-se à questão da formação e incorporação de doses de conhecimento científico e técnico no trabalho do professor, não se reduz a esta questão. *Hoje, o aspecto determinante da luta pela profissionalização não passa pela questão de uma mais prolongada e melhor formação dos professores, mas pela questão do controle sobre o desenvolvimento do ofício.* Este é o lado mais conflitivo da questão da profissionalização e é aqui onde se enfrentam distintas posições, interesses e atores coletivos. (TENTI FANFANI, 2007, p.349 grifo nosso)

Na maioria dos países da América Latina, na luta pelo conteúdo da profissionalização participam tanto os responsáveis pela gestão dos sistemas educativos (os políticos, funcionários, assessores e *experts*), o pessoal hierárquico (supervisores e diretores de estabelecimentos), o corpo de especialistas, investigadores e formadores de professores, e os próprios sindicatos que expressam o coletivo dos “trabalhadores da educação”. E, em todos os casos, a disputa é pelo controle da formação e a definição dos requisitos de acesso e carreira docente, as condições de trabalho e as recompensas materiais e simbólicas a eles associadas. Assim, a diferença de posições (político, funcionário, *experts*, dirigente) determina diferentes interesses, visões e estratégias de profissionalização.

Uma nova identidade do trabalhador docente, segundo Tenti Fanfani (2007), passa por uma combinação renovadora de componentes da profissão, a vocação e a politização, que devem encontrar uma nova articulação à altura das possibilidades e desafios do momento atual.

Para além das noções de profissionalização acima descritas, diferentes posicionamentos têm emergido da comunidade acadêmica acerca dessa temática. Dentre elas as discussões que fazem menção à noção de competência que tem imbricado os processos formativos.

Soares (2006), ao analisar a produção acadêmica sobre os sentidos da profissionalização/trabalho dos professores, suas funções e competências, aponta uma tendência atualmente presente na área da educação: o fortalecimento de uma concepção de profissionalização docente apoiada na noção de competência. A autora, com base nos estudos desenvolvidos por Campos (2002) evidencia a existência de íntima relação entre o destaque que a

reforma educacional dos anos de 1990 atribuiu à questão do “professor como profissional” e a difusão da noção de “competências” apregoada pelo atual ideário pedagógico.

A noção de competências, rapidamente difundida a partir da década de 1990 nos campos da educação e do trabalho, foi, ao longo dos anos, adquirindo diferentes significados e sentidos, constituindo-se, segundo a autora, no “eixo orientador da reforma em curso”. O desenvolvimento das competências, nesse contexto, passa a ser a tarefa principal da formação, e os “saberes da prática” e “conhecimentos tácitos” assumem lugar central na definição da própria prática pedagógica, em detrimento do conhecimento teórico/científico. A formação baseada na lógica das competências passa a enfatizar o “como” se ensina em detrimento de “o que se ensina” e “por que se ensina”, fato que permite compreender a grande ênfase atribuída à “resolução de problemas” e a “simulação de situações” enquanto metodologias privilegiadas nas práticas de formação dos docentes.

Evangelista e Shiroma (2007) ao discutirem a formação docente no contexto da reforma do Estado no Brasil, articulada às recomendações dos organismos internacionais para a educação, analisam o modo pelo qual esses organismos procuram construir o professor como protagonista e, ao mesmo tempo, como obstáculo da reforma educacional, desqualificando-o teórica e politicamente.

Concordam com o fato de que há uma capacidade de organização do magistério público que parece causar temor aos órgãos governamentais e internacionais, razão pela qual está em causa sua adesão ao projeto reformador. Com base nesse propósito, a política de profissionalização recebe destaque, não por seu potencial em elevar a qualificação dos professores, mas pela possibilidade objetiva de instituir novas formas de controle sobre os docentes. Hipótese que, segundo as autoras, encontra evidências no alto grau de homogeneidade das reformas e das prioridades em torno da eficiência, profissionalização e gestão em diversas partes do globo. Conforme as autoras não há dúvidas sobre a existência de projetos que disputam a definição das prioridades para a Educação, das diretrizes para a formação docente, do modelo de gestão da escola, da formação de gestores, entre outros campos importantes.

Para Evangelista e Shiroma (2007) é inerente à lógica da profissionalização docente a idéia de que o professor faz a formação e também a conformação da próxima geração de trabalhadores. Está em questão manter o estoque da força de trabalho nacional, o processo de reprodução da capacidade de trabalho e, ao mesmo tempo, a gestão da pobreza.

As diretrizes selecionadas pelas autoras para estudo – profissionalização e gestão – aparecem em todos os projetos dos organismos internacionais por elas investigados, e a profissionalização docente assume grande importância ao lado da gestão. O papel dos organismos internacionais e do Estado estaria mais na indução e articulação de políticas do que no seu financiamento e na sua execução. O que está em causa é a “reconversão” profissional tanto do trabalhador quanto do professor que se propaga no conceito de competências como novo paradigma formativo.

Como apontam as autoras, nesses projetos também se difunde uma perversa imagem de professor como corporativista; avesso às mudanças; acomodado pela rigidez da estrutura de cargos e salários da carreira docente; desmotivado, pois não há diferenciação por mérito, por desempenho, ou seja, como obstáculo às reformas. A governabilidade, na área educacional, desse modo, constrói-se por duas vias: profissionalização docente e implementação do gerencialismo nas escolas.

Também Oliveira (2004) analisa a reestruturação do trabalho docente, face à ampliação de suas funções, e a própria desvalorização que o coloca em situação ambígua entre o profissionalismo e a proletarização, correndo mesmo o risco de desprofissionalização. Não chegando a se constituir como uma profissão, inteiramente, o magistério sofre as consequências da definição desse conceito, de profissão, proposta pela sociologia das profissões, que ajudou “a legitimar e perpetuar o *status quo*” (p. 1.137). Uma tentativa de flexibilização e mesmo de desregulamentação da legislação vem provocando uma precarização nas relações de emprego, mais do que nas de trabalho. Segundo a autora, as novas exigências feitas pelas reformas propostas ao trabalho do professor, sem que novas condições lhes sejam asseguradas nas escolas, parecem compor um cenário no qual predomina uma forma antiga para um aluno novo.

Em grande medida verificamos que o sentido atribuído ao termo profissionalização, na atualidade, expressa as mudanças que ocorreram na sociedade e nas condições organizacionais do trabalho docente que colocaram em crise as velhas identidades desta ocupação. Nesse sentido, verificamos a transição de um modelo de organização burocrática, em que o professor era submetido a um controle rígido com um lugar muito preciso, com suas responsabilidades, tarefas e incumbências bem definidas para um modelo pós-burocrático, onde a incorporação de mecanismos mais flexíveis que alteraram de forma homogênea toda a estrutura educacional

acabou reforçando o controle sobre os professores, seus processos de trabalhos, bem como de sua autonomia que passa a ser utilizada como forma de controle.

Nessas formas mais contemporâneas de organização do trabalho passam a permear em um mesmo espaço elementos motivadores que conduzem o trabalhador docente a se sentir parte de toda a estrutura, a trabalhar em equipe com base em projetos e ao mesmo tempo a conviver com a instabilidade, a polivalência, o pagamento por desempenho, contratações precárias, temporárias, sem o estabelecimento de piso salarial e carreira, tudo isso no marco de políticas acirradas de regulação de seu desempenho. O professor se vê obrigado a fazer uso de uma série de competências que vão mais além da simples aplicação de técnicas. Até mesmo a subjetividade se converte em um elemento de controle em um contexto em que seu tempo de vida se confunde com o tempo de trabalho.

Essa situação que foi se conformando no trabalho docente evidencia que no tratamento da profissionalização o que está em jogo é a “disputa” pelo controle da formação e a definição dos requisitos de acesso e carreira docente, as condições de trabalho e as recompensas materiais e simbólicas, que são determinadas pelo embate de posições distintas e diferentes interesses, visões e estratégias de profissionalização, em um contexto de políticas mais flexíveis e ao mesmo tempo regulatórias e avaliativas que apresentam como última finalidade instituir novas formas de controle sobre o trabalho docente e, conseqüentemente, pôr fim à sua autonomia.

Um dos fatores que contribuem para o aprofundamento desse quadro é o fato de o magistério não ter sequer se constituído enquanto profissão, o que dá margem a tentativas de flexibilização e mesmo de desregulamentação da legislação que conduzem a uma precarização nas relações de emprego. Acrescente-se a isso as novas exigências determinadas pelas reformas e propostas para o trabalho do professor sem que, no entanto, as condições necessárias para sua realização sejam asseguradas nas escolas. Mediante tantas imposições, o conjunto dos professores, que se apresenta enquanto uma categoria ainda frágil, acaba sucumbindo aos imperativos do governo.

Nesse sentido, pensar em políticas de profissionalização do magistério, que contribuam para melhores condições de trabalho e uma maior autonomia docente, requer que se coloque em pauta a necessidade da configuração deste grupo enquanto uma categoria consolidada que apresenta todos os elementos definidores de uma profissão. Desse modo, torna-se importante apresentarmos, com base na perspectiva de associações de profissionais da educação e da

comunidade acadêmica, quais são os critérios definidores de uma profissão, e como o magistério, a partir de característica que lhe são inerentes, tem desenvolvido ações no sentido de sua consolidação enquanto categoria profissional.

O debate acerca dos critérios ou requisitos que definiriam as ocupações como profissões, em geral, toma as profissões tradicionais, ditas liberais, como referência ao fato que no caso do magistério deve ser tratado com cautela mediante suas peculiaridades e construção histórica.

As discussões acerca dos elementos definidores de uma profissão elegem como características principais o exercício da profissão em tempo integral, a existência de associações profissionais, um conjunto de normas e valores da profissão e da formação pontual em virtude da existência de um corpo específico de conhecimentos da profissão.

Importante contribuição acerca dessa questão traz a CNTE, enquanto entidade representativa dos profissionais da educação, a qual compreende por profissão uma ocupação que no conjunto da produção humana, é necessária para a construção e manutenção da sociedade, que demanda um conhecimento (ou saber) próprio, exigindo assim o desenvolvimento de sujeitos para seu desempenho, sendo, portanto, um meio de produção da existência da sociedade e de um determinado grupo de indivíduos. Assim, não existe profissão que se constrói como tal por sua própria vontade; por outro lado se vincula pela via da educação ao contexto da produção individual e coletiva da existência humana. Nesse sentido, as pessoas que se ocupam da educação, da educação escolar, se inserem no âmbito de uma profissão. E acrescenta

A construção da identidade profissional é um processo histórico que sintetiza o delineamento de um grupo profissional, sua formação ou estatuto e organização profissional. É um processo que envolve certo embate entre a construção de uma “identidade para si” e as representações que a sociedade, de maneira geral, faz em relação com o grupo profissional, a chamada “identidade para os outros”. E esta construção se vincula diretamente a questões políticas. Nesse sentido, a identidade profissional do profissional da educação é mantida, construída ou modificada com relação a realidade que se quer manter ou modificar, neste caso através da escola. (CNTE, 2005, p. 266)

Nessa perspectiva, tratar dos trabalhadores docentes exige que os vejamos como parte de um grupo mais amplo de trabalhadores da educação que incluem todos aqueles que atuam na educação escolar, e acrescentaria em todas as instituições de ensino, e que estejam diretamente envolvidos na educação de crianças, jovens e adultos, que desempenham uma atividade não por *hobby* ou benevolência, senão no sentido de uma construção individual e coletiva da sociedade, da humanização do homem pela educação (CNTE, 2005, p.253).

Para Tenti Fanfani (2002) o ofício docente se caracteriza por uma série de contradições ou tensões. Entre elas, a que resulta de sua condição de funcionário assalariado e, ao mesmo tempo, profissional da educação. Por um lado, o docente é um funcionário assalariado, que trabalha em relação de dependência e recebe um salário (e não honorários). Como tal, é um trabalhador que, com frequência, está sindicalizado e luta coletivamente pela defesa e melhora de suas condições de trabalho. Mas, por outro lado, o professor-funcionário é também um profissional, na medida em que o desempenho de sua atividade requer o domínio de aptidões racionais e técnicas, que são exclusivas de seu ofício e que são aprendidas em tempos e espaços determinados. Além disso, por tradicionalmente trabalhar em contextos institucionalizados, o docente goza, na classe, de uma margem variável de autonomia. Nesse sentido, para o autor, competência técnica e autonomia são componentes clássicos da definição ideal de uma profissão.

Já Lüdke e Boing (2004) com base na análise da precarização do trabalho docente, tendo como pano de fundo a questão da profissão, apresentam uma outra perspectiva sobre a constituição do magistério enquanto profissão. Os autores apontam que a identidade profissional dos professores vem sofrendo, a exemplo de outros grupos ocupacionais, fortes repercussões das transformações ocorridas no mercado e que além dessas, no âmbito do magistério, a questão da identidade “sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1168).

Os autores evidenciam ainda que o fato do grande número de pessoas exercerem o magistério, com diferentes qualificações (ou até sem nenhuma especificamente) e o crescente número de mulheres, que alguns autores consideram um traço das ocupações mais fracas ou no máximo semi-profissões, também colabora para essa fragilidade. Afirmam que, entretanto, a lista das fragilidades da “profissão” docente não se esgota.

Poderíamos também enumerar 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 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. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1169)

Ao mesmo tempo em que encontramos evidências sobre a fragilidade da “quase” profissão docente, nos deparamos com iniciativas por parte de entidades em defesa do educador que buscam corroborar o movimento de consolidação e fortalecimento da categoria docente como é o caso da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Por meio dos documentos intitulados *Recomendações Sobre Diretrizes e Linhas de Ação para uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação e Por uma Política Global de Formação dos Profissionais da Educação* a entidade, em 1997, expressou sua preocupação com a definição de uma política nacional para a profissionalização do magistério.

Os documentos indicam que a luta por um projeto histórico apropriado, pela categoria dos profissionais da educação em articulação com os movimentos sociais, que se contraponha ao projeto neoliberal gestado para dar conta das exigências criadas pela nova divisão internacional do trabalho, se apresenta como uma exigência imediata. Luta que envolve ainda a necessidade de propor modificações na atual LDB, naqueles dispositivos que não atendam aos interesses maiores da educação do povo.

Dentre as questões assinaladas nos documentos, a entidade enfatiza a centralidade da Universidade e das Faculdades/Centros de Educação na questão da formação de professores, na luta contra as tentativas de aligeiramento e simplificação dessa formação, e aponta como causa da falta de professores em áreas críticas da educação a crescente desvalorização econômica e social do professor, como resultado das péssimas condições de trabalho e salários e da inexistência de um plano de carreira que valorize a função docente e o trabalho pedagógico profissional.

Evidencia que todo o esforço que vem sendo feito por diferentes universidades, na direção da preparação e formação de professores, esbarra sempre na dura realidade que esses profissionais enfrentam em seu campo de trabalho na escola pública, esta também degradada e desqualificada como espaço de formação das novas gerações. Demonstra que é grande o número de professores que abandonam a profissão em razão dos baixos salários ou ainda da impossibilidade de continuarem seu processo de formação.

A ANFOPE ratificou sua preocupação com a profissionalização do magistério mediante a Minuta de Portaria do Ministério da Educação que alterou a estrutura dos cursos de licenciatura onde o magistério foi tratado como “bico”, como uma atividade a mais de outro profissional, descaracterizando-a como trabalho. Explicita que este fato pode conduzir ao aprofundamento dos desvios existentes já na atual situação do magistério, colocando em sala de aula profissionais mal

sucedidos em suas profissões de origem e que não tiveram como objeto de investigação e estudo a escola, sala de aula, a educação.

A entidade ressalta, em relação à formação profissional, que o movimento mundial caminha na direção de profissionalizar o magistério, formando professores cada vez mais preparados prática e teoricamente para lidar com os desafios do trabalho pedagógico nos ensinos fundamental e médio. E dentre as linhas de ações defendidas pela entidade propõem:

[...] A recuperação da dignidade profissional do professor, com a definição do Plano de Carreira com piso salarial e jornada de trabalho que favoreça sua permanência numa única localidade ou escola é indissociável da profissionalização do magistério. [...] A formação continuada de professores, na forma estabelecida pelo Artigo 67, ítem II da LDB - com licenciamento periódico remunerado para esse fim - será regulamentada através de Lei própria, orientada pelo princípio de que representa um continuum, revelado em ações cooperativas que se aproximem cada vez mais das escolas e que envolvam as associações profissionais a sindicais. [...] A criação de um órgão regulador da profissão do magistério, (Conselho Nacional de Professores ou Ordem de Professores do Brasil) tornando-a independente do Ministério da Educação, para a concessão do registro profissional, a exemplo das demais categorias profissionais. (ANFOPE, 1997, p.4-5)

Nessa perspectiva, pensar uma política global de formação e profissionalização docente, na concepção da entidade implicaria, portanto, em tratar simultaneamente e com a mesma seriedade, a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, salário e carreira.

O percurso de análise realizado evidencia que o processo de profissionalização docente, ao longo da história, sempre esteve vinculado a projetos de sociedade, assumindo em cada período as características necessárias para atender às perspectivas políticas hegemônicas. Verificamos ainda o consenso entre os autores ao demonstrarem o fato de que o magistério, não tendo sequer se constituído solidamente enquanto profissão, não se torna impeditivo para que o mesmo seja submetido a processos de desprofissionalização. As mudanças no padrão e uso da força do trabalho e no avanço da desregulamentação do mercado, a partir da flexibilização dos contratos e das legislações social e trabalhista, contribuíram radicalmente para o aprofundamento do processo de precarização do trabalho docente.

Nesse sentido, a não constituição dessa categoria enquanto profissão – tendo em vista a desarticulação da formação inicial e continuada às condições de trabalho, carreira, piso salarial e dedicação exclusiva ao trabalho – aponta para a possibilidade de submissão dos trabalhadores docentes a processos de flexibilização e precarização, expressos na intensificação do trabalho, na

crescente perda de autonomia e controle sobre seu próprio trabalho, na alienação, na desvalorização profissional, dentre tantos outros, sobretudo em decorrência das reformas educacionais em curso a partir de 1990.

Para o CNTE o revés dessa situação concentra-se em priorizar a educação dentro de um projeto de Estado para o desenvolvimento inclusivo do país. E, neste sentido, a valorização profissional dos educadores é tema central que deve ter como elementos indissociáveis: a carreira, a jornada, o salário e a formação (aqui incluída a profissionalização dos funcionários de escola). Uma formação de caráter permanente e não de emergência, como tem ocorrido na história brasileira, em que a universidade configura-se no lugar adequado para a formação. “Não há dúvida de que sem o compromisso público de oferta educacional gratuita e de qualidade será muito difícil superar nossa dívida social e projetar o Brasil no cenário de desenvolvimento duradouro e sustentável” (CNTE, p.3).

Uma política integral que busque favorecer uma nova profissionalização docente, na concepção de Tenti Fanfani (2002), não deve apenas basear-se numa análise desses fatores objetivos que, de certa forma, introduzem novos desafios à atividade do professor, mas também deve consultar as opiniões, atitudes, valorações e expectativas dos próprios docentes sobre aspectos relativos à sua própria atividade e sobre o contexto no qual ela se realiza.

Essa nova profissionalidade docente deverá, ainda, contemplar intervenções articuladas em três dimensões básicas: a formação, as condições de trabalho e de carreira e o sistema de recompensas materiais e simbólicas que são oferecidas. Conforme o autor, a experiência indica que nenhuma reforma parcial, ou seja, que se concentre exclusivamente em uma destas dimensões – o salário, formação docente ou o estatuto que regula o trabalho e a carreira – poderá favorecer uma profunda “reforma intelectual e moral” que necessita a profissão docente para garantir níveis básicos na distribuição do capital estratégico que é o capital cultural como sintetiza o autor no seguinte trecho:

Se o que se quer realmente é modificar o modo de fazer as coisas na classe, para melhorar a qualidade da aprendizagem efetivamente desenvolvida pelas crianças nos próximos anos, as políticas educacionais deverão colocar no centro da agenda a questão da profissionalização dos docentes, a partir de uma perspectiva integral. (TENTI FANFANI, 2002, p.87)

Todavia, o que depreendemos a partir das políticas implementadas, durante os anos de 1990, na maioria dos países latino-americanos, foi a realização de reformas na legislação, na

estrutura, nos conteúdos, no modelo de financiamento, gestão e administração de seus sistemas educativos, entretanto, sem levar em conta suficiente e adequadamente aqueles que são reconhecidos como os agentes principais de transformação no cenário educacional: os professores.

Nessa perspectiva, tratar da atual condição do magistério requer que, para além das mudanças materializadas no trabalho docente, sejam analisados alguns elementos primordiais que, no conjunto das transformações em curso, têm colaborado fortemente para a reconfiguração da condição docente, ou seja, as alterações propostas na formação dos professores, no conjunto das reformas educativas. Sobre isso trataremos no capítulo que segue.

CAPÍTULO III

EM DEBATE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCATIVAS E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

Este capítulo se propõe a analisar as propostas relativas à formação de professores no contexto das reformas educativas dos anos de 1990 e, mais especificamente, em relação ao curso de Pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais que regem sua organização.

Em um cenário de grandes transformações a necessidade de uma maior flexibilização das relações de emprego, quando se tem o mercado no comando das novas formas de produção, vimos refletido nas relações de trabalho docente, também a necessidade de flexibilidade a fim de se adaptar a novas demandas de padronização e massificação da educação básica enquanto uma marca das reformas desencadeadas nos anos de 1990.

Essas reformas sob o lema da qualidade, equidade e eficiência, e de uma importante mobilização de recursos nas esferas públicas, almejam modificar de uma só vez a estrutura do sistema escolar, o currículo de todos os níveis e modalidades educacionais, a organização e gestão dos sistemas e dos estabelecimentos de ensino, bem como a cultura organizacional instituída neste campo (GENTILI; SUÁREZ, 2004).

Neste contexto de mudanças, importante papel foi atribuído ao trabalhador docente, pelos órgãos governamentais brasileiros, enquanto um “viabilizador” de tais reformas, fato que apontou para a necessidade de adequação do trabalho destes profissionais às novas exigências advindas das inovações tecnológicas e mudanças no mundo do trabalho em que os princípios da flexibilidade e eficiência tornam-se centrais neste processo. Tudo isso “em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres, assumidas integralmente pelo governo brasileiro” (KUENZER, 1999, p. 176).

Algumas ações foram adotadas pelo governo no sentido de adequar os profissionais da educação ao contexto de reestruturação do capital. Ações que se desenvolveram de forma

articulada em todos os níveis de ensino, principalmente no que diz respeito à legislação e às políticas públicas.

Uma série de leis, decretos, pareceres, resoluções materializaram as reformas do Estado brasileiro. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB representou o marco da institucionalização de políticas educacionais elaboradas e implementadas pelo MEC, sendo esta definidora dos rumos a serem tomados pela educação no Brasil e pela condução de uma série de transformações que se fizeram presentes nos vários níveis de ensino com conseqüências sem precedentes para a formação de professores.

A construção da identidade do novo docente, requisitado para atender às demandas impostas pelo “novo” contexto educacional, passou então a ser influenciada por um arcabouço jurídico legal que impôs as diretrizes para a educação, por uma formação cada vez mais aligeirada e técnica focada no desenvolvimento de competências e habilidades e pela submissão deste profissional a uma validação permanente. Alterações que contribuíram sobremaneira para uma intensificação do quadro de desprofissionalização docente.

Segundo Pereira (1999) e Freitas (1999) o movimento de reestruturação do campo de formação de professores no Brasil foi conduzido por duas proposições principais. A primeira diz respeito ao interesse do governo em romper com o atual modelo de preparação dos profissionais da educação, e por outro lado, a urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo.

A segunda faz referência à necessidade de se equacionar o problema da formação para elevar os níveis de qualidade da educação nos países subdesenvolvidos – privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades à distância. A formação geral, garantida no Ensino Médio a baixo custo, seria agregada à formação para a docência, oferecidas em cursos curtos de formação inicial centrados na capacitação pedagógica.

Tais proposições explicitam a importância, às vezes contraditória, que os profissionais da educação adquiriram enquanto agentes centrais no processo de reforma educacional, uma vez que são responsabilizados pela crise da educação e concomitantemente indicados como alternativa para as crises e sem os quais as mudanças educacionais se tornariam inviáveis.

A ênfase dada aos professores vai, ainda, ao encontro da necessidade de os mesmos atenderem aos interesses do projeto de sociedade e de educação de cada época. Nessa

perspectiva, as exigências para a formação de professores estão fundamentadas não em um projeto de formação historicamente construído com vistas a atender uma sociedade democrática e igualitária, mas sim, alicerçada nas relações sociais e produtivas dominantes definidas em cada momento histórico, às quais correspondem perfis diferentes de professores. Como aponta Kuenzer (1999)

[...] com essa compreensão, está-se afirmando que não existe um modelo de formação de professores a priori, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios. Ou seja, as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças. (KUENZER, 1999, p.166)

A fim de por em prática o novo projeto de sociedade, em certa medida compatível com as mudanças no processo produtivo, as políticas educacionais intentaram a alteração da natureza das funções docentes. A flexibilização do *locus* de formação e do perfil desses profissionais e, em que as competências assumem lugar central, associado a processos mais flexíveis das relações de trabalho consubstanciaram-se, por um lado, enquanto mecanismos de adequação das futuras gerações às novas demandas produtivas e, por outro, representou processos de desprofissionalização e precarização das condições de trabalho docente.

Nessa perspectiva, as referências e bases políticas para a formação de professores, com a finalidade de atender às novas demandas, estiveram vinculadas às exigências estabelecidas pela legislação e recomendações para a educação básica. Uma das questões colocadas foi de como preparar os professores para a tarefa de formar novos trabalhadores que atendessem as demandas de um mercado cada vez mais globalizado, flexível e exigente.

Foi com o intuito de adequação dos profissionais do magistério ao novo contexto educacional que algumas ações do MEC deram prosseguimento às políticas que já vinham sendo implementadas desde a aprovação da LDB. Políticas essas que partiram da urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente.

Dentre essas ações, fazemos referência à aprovação da Resolução CNE nº 2 de 26.06.97 que regulamenta a possibilidade de complementação pedagógica para portadores de diploma de

ensino superior. A referida Resolução dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

No que diz respeito à regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), enquanto *locus* para agregar essas “novas” possibilidades de formação, percebemos que esta política em grande medida vincula-se ao processo de diferenciação e diversificação que se fez presente no âmbito das políticas de reforma do ensino superior no Brasil do ponto de vista institucional, da oferta de cursos e de suas modalidades de organização (CATANI; DOURADO; OLIVEIRA; 2001) a qual visou a redução dos custos com o ensino em instituições universitárias que desenvolvem plenamente a investigação e a pesquisa, partilhando o financiamento com instituições privadas e tornando mais ágil e eficiente a formação dos quadros do magistério, “fundamentais para aterrizar a reforma no chão da escola” como aponta Freitas (2004, p.95).

A criação dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior foi regulamentada inicialmente pela LDB em seu Art. 62 que explicita

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, *em universidades e institutos superiores de educação*, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Posteriormente, a idéia de regulamentação dos ISE foi reforçada pelo Parecer CNE/CES nº 115/99 da Câmara de Educação Superior do CNE, que materializa a concepção de formação de professores configurada nas atuais propostas do governo, quando este estabelece que a preparação dos profissionais para atuar na educação básica se realizará *preferencialmente* em uma instituição de ensino, que segundo Freitas (2002), tem a execução prática como objetivo principal atrelada à resolução de problemas concretos, como explicitado no Art. 1º, inciso III que propõe que o Curso Normal Superior se organize e atue de modo a capacitar profissionais para “resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, zelando pela aprendizagem dos alunos”. O que caracteriza a opção por uma formação técnica e utilitarista voltada para o desempenho de tarefas e resolução de questões pontuais.

Em janeiro de 2001 a aprovação do Parecer CES/CP nº 133, que desencadeou outro momento de discussão sobre o *locus* de formação de professores para a educação básica, deu

continuidade às várias regulamentações e debates fervorosos neste período. Sob a alegação de fazer cumprir as determinações do Decreto nº 3.276/99 e do Decreto nº 3.554/2000⁹ este estabeleceu definitivamente as regras para os pedidos de autorização de cursos de formação de professores, confirmando-se assim, o objetivo central, denunciado pela área desse a promulgação da LDB “o de retirar das faculdades/centros de educação nas universidades a responsabilidade pela formação de professores, educadores para atuar em todas as esferas da educação básica” (FREITAS, 2002, p.140).

Como aponta Aguiar (1998), a opção por esse modelo de formação visa atender, sobretudo, aos requisitos anunciados pelos “mensageiros” da modernidade educacional: flexibilidade, eficiência e produtividade nos sistemas de ensino, tendo em vista que tais requisitos têm como suporte a idéia de que a educação é pré-requisito para a elevação da produtividade e da competitividade no mercado mundial globalizado. Tal fato justifica a necessidade de uma maior preocupação com um novo perfil de qualificação do trabalhador que vai requerer escolaridade básica, capacidade de adaptação a novas situações, compreensão de tarefas e funções complexas, capacidade de abstração e de tratar com tecnologias de informação.

Reforçando ainda mais o caráter paradoxal dessas políticas verificamos que apesar de toda essa flexibilidade no âmbito da formação de professores o governo federal exerce um rigoroso controle sobre o profissional que é formado impondo aos cursos exames nacionais de avaliação e, ao mesmo tempo em que fornece condições para que profissionais de outras áreas, ingressem no magistério por meio de uma complementação pedagógica.

As conseqüências de tais políticas são evidenciadas e se confirmam as previsões realizadas por vários autores principalmente no último mandato do governo FHC (1998-2002), mediante a expansão desordenada e de qualidade comprometida de cursos e instituições de ensino superior para formação de professores. Criadas como instituições de caráter técnico-profissionalizante de baixo custo, com a finalidade de responder às demandas atuais por educação em nível superior, por meio de uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às necessidades do mercado competitivo e

⁹ O Decreto nº 3554/2000 deu nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, alterando o termo “exclusivamente” por “preferencialmente”. Em dezembro de 1999, foi desencadeada uma ampla mobilização nacional contra o Decreto nº 3.276/99 que estabeleceu a exclusividade dos cursos normais superiores para a formação dos professores para esses níveis de ensino. O conteúdo do referido decreto, em razão de pressão das universidades e entidades dos educadores com relação ao governo federal, foi alterado em 2000 mediante o Decreto nº 3.554, que substituiu o termo *preferencialmente* no lugar do *exclusivamente*.

globalizado. Em um momento em que a profissão do magistério é marcada por uma grande desvalorização caracterizada pelo desgaste e más condições de funcionamento das escolas, pelas péssimas condições de trabalho, salário e carreira (CNTE, 2001).

Ao tomarmos como referência as reformas educacionais em um plano macro em consonância com as reformas locais, o que temos constatado, a partir do exame das reformas educativas no Brasil e em outros países, é que a degradação das relações entre a universidade e a formação de professores tem como propósito o “desmantelamento das defesas tradicionais do ensino como profissão” (FREITAS, 2002, p.141). Tal movimento tem sido viabilizado por meio do deslocamento do treinamento dos professores para as escolas, limitando o âmbito de formação dos alunos a perspectivas mais amplas e críticas da educação, negando ao professor a possibilidade de constituição de sua identidade enquanto cientista e pesquisador da educação, atributos assinalados para aqueles que atuam no ensino superior.

O MEC, sob a retórica da valorização e profissionalização do magistério, acabou por agravar o quadro de desqualificação e depreciação do profissional da educação ao privilegiar a expansão de novas instituições e novos cursos no setor privado em detrimento do investimento na melhoria das atuais licenciaturas nas universidades públicas, colocando nas mãos da iniciativa privada a grande demanda originada da dívida histórica do Estado para com a qualificação em nível superior dos quadros do magistério.

No concernente à formação continuada, pressionados pelo art. 87, § 4º da LDB nº 9.394/96 que determina que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores *habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço*” (BRASIL, 1994, grifo nosso). Os professores têm sido conduzidos a freqüentar cursos de qualidade duvidosa, em grande parte, pagos por eles. Merece destaque ainda, enquanto uma política para atender tais determinações, os programas patrocinados pelo MEC em articulação com municípios e algumas instituições formadoras, e os programas de formação inicial à distância, utilizando-se mídias interativas e novas tecnologias.

Tais iniciativas, por parte das atuais políticas, têm ratificado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores tão combatida na década de 1970 e especialmente vem se configurando como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional.

A formação em serviço da maioria dos professores passou a ser vista como lucrativo negócio para o setor privado e não como política de responsabilidade do Estado dos poderes públicos. Paradoxalmente o que vem ocorrendo nas atuais políticas educacionais é uma relação invertida na formação, visto que no quadro da responsabilização individual pelo aprimoramento da formação “esta deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um direito do Estado e um dever dos professores” (FREITAS, 1999).

Outros tantos dispositivos legais deram seguimento às políticas de reforma no campo da formação de professores, desencadeadas pelo MEC e pelo CNE a partir de 1997. Inicialmente, em 2001 foi homologado o Parecer CNE/CP 009/2001 e em seguida as Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002 que instituem as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a duração e a carga horária destes cursos enquanto elementos norteadores gerais das organizações curriculares.

As referidas Diretrizes Curriculares enquanto orientadoras dos currículos dos cursos de graduação deveriam garantir ampla liberdade para a definição dos currículos plenos. Só assim seria possível formar “profissionais dinâmicos, adaptáveis às demandas do mercado de trabalho” e “aptos a aprender a aprender”. Conforme Catani; Dourado; Oliveira (2001, p.76)

Todo esse ideário da flexibilização curricular, assimilado pelos documentos das instâncias executivas responsáveis pela formulação de políticas para a graduação no país, parece decorrer da compreensão de que estão ocorrendo mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos perfis profissionais, o que ocasiona a necessidade de ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional. Tais dinâmicas certamente “naturalizam” o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos, reduzindo, sobretudo, o papel das universidades.

Os autores apontam ainda, que na ótica empresarial tem prevalecido o entendimento de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação exigidos atualmente pelo paradigma de produção capitalista podem ser expressos, resumidamente, em dois aspectos: polivalência e flexibilidade profissional. Além disso, o desenvolvimento desses aspectos – profissionais multicompetentes – incluiria a identificação de habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas no exercício das diferentes profissões, bem como nos diferentes ramos de atividade. Inclui também o repensar dos perfis profissionais e dos programas de formação, qualificação e requalificação de diferentes instituições formadoras, tais como escolas, universidades, sindicatos, empresas e ONGs.

3.1 Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: o debate nacional das entidades em defesa da formação dos professores

Ao abordarmos mais especificamente o processo de discussão e aprovação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, verificamos que este curso com uma história construída e consolidada no cotidiano das Faculdades e Centros de Educação do país, emergiu como o principal *locus* da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a formação dos profissionais da educação, no Curso de Pedagogia, constituiu-se em um dos principais requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no país (FORUMDIR et al, 2005).

Todavia, as discussões que envolvem o processo de consolidação dos cursos de Pedagogia enquanto responsáveis pela formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental suscitaram diversos debates entre educadores de todo o país, entidades em defesa da formação de professores e os órgãos responsáveis por deliberar sobre as políticas educacionais no Brasil.

A partir da segunda metade dos anos de 1990, sobretudo de dezembro de 1996 com o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional por meio da Lei 9.394, o curso de pedagogia passou a se configurar dentre os temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar em andamento no país (BISSOLI DA SILVA, 2001).

Os conteúdos de três artigos da nova lei foram responsáveis pelos impactos iniciais que conduziram, neste período, a uma grande discussão dentre eles: o artigo 62 que introduz a figura dos Institutos Superiores de Educação para responder, juntamente com as universidades, pela formação de docentes para atuar na educação básica; o artigo 63 que, em seu inciso I, institui, dentre os cursos a serem mantidos por esses novos institutos, o Curso Normal Superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; por fim, o artigo 64 que fixa duas instâncias alternativas à formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, quais sejam, os cursos de graduação em pedagogia ou o nível de pós-graduação.

Como aponta Bissoli da Silva (2001) o impacto inicial conduziu a algumas especulações, e, dentre elas, a que se referia à possibilidade de intenção velada, por parte dos condutores da

aprovação da nova lei, da extinção gradativa do curso de pedagogia no Brasil. A autora por meio de uma análise dos dispositivos acima indicados previa que, com o tempo, o curso perderia uma de suas duas mais antigas funções: sua função de preparação pedagógica do magistério em nível médio, uma vez que esse nível de ensino, na modalidade Normal – ainda admitido, pelo artigo 62 da LDB, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental – entraria em processo de desaparecimento.

Essas especulações, conforme a autora, conduziram à certeza de que, a médio e a longo prazos, a sobrevivência do curso de pedagogia nas diferentes realidades brasileiras, dependeria, de como fosse encaminhada outra de suas funções: a de preparação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental, incorporada ao curso no final dos anos de 1960 como extensão de sua antiga função referente à formação pedagógica do magistério de nível médio e que passou a constar, sobretudo a partir dos anos de 1980, como uma das habilitações do próprio curso, passando a ser, em muitos casos, exigida como pré-requisito para as demais ou, em outros, transformada em habilitação única do curso. A perspectiva era, portanto, a de que, numa nova legislação sobre o assunto, esta se tornaria sua função basilar (BISSOLLI DA SILVA, 2001).

Também Scheibe (2001) evidencia que o estabelecimento do Instituto Superior de Educação e o curso Normal Superior, novas figuras institucionais destinadas à formação dos docentes para a educação básica, e ainda a fixação de duas instâncias alternativas à formação de profissionais da educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica (graduação em Pedagogia ou o nível de pós-graduação) conduziria a uma situação que poderia, gradualmente, gerar a extinção do curso de pedagogia no Brasil. Tal possibilidade, de um efetivo esvaziamento do curso, trouxe como consequência uma vigorosa reação do movimento dos educadores mediante o quadro bastante complexo descrito pela autora.

As novas determinações legais não só extinguem diversas funções que cabiam, historicamente, ao curso de Pedagogia, mas, principalmente, colocam-se contra a multidimensionalidade intrínseca à sua natureza. Na extinção das funções deste curso, inclui-se a preparação pedagógica do magistério de nível médio, que se encontra em processo de extinção, dado que, nas suas disposições transitórias, a nova lei estabelece um prazo para a admissão única e exclusiva de docentes formados em ensino superior. Também a formação dos especialistas em educação (profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional) não se apresenta como alternativa duradoura para o curso, uma vez que tal formação tende a ser cada vez mais adotada em nível de pós-graduação. Excluiu-se ainda, pela nova LDB,

a formação de docentes para a educação especial. Esta capacitação, nas suas competências mais gerais, é hoje obrigatória a todos os professores do ensino regular, que devem estar preparados para a integração dos educandos com necessidades especiais nas classes comuns. O seu atendimento mais específico exige formação que deverá ocorrer em nível de especialização aos que concluem a sua formação de professores. (SCHEIBE, 2001, p.1)

Para além das alterações emanadas dos documentos legais a questão mais preocupante, no entanto, e que suscitou a reação dos educadores organizados pelas entidades que compõem o Fórum em Defesa da Formação dos Professores, diz respeito à forma como a Lei encaminhou a outra função que vem exercendo o curso de Pedagogia, qual seja a de preparação de docentes/pedagogos para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, como dimensão intrínseca à sua formação, interrompendo uma rica experiência, multidimensional, que vem sendo construída no país, inclusive como referência para a formação de docentes em geral.

Para Scheibe (2001) estabelecer a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental como tarefa exclusiva de um curso Normal Superior significa uma retomada da formação conteudista e pragmática do ensino normal médio. Da mesma forma, a criação dos Institutos Superiores de Educação como solução para cuidar com exclusividade da formação de todos os professores para a educação básica sinalizaria um modelo de desresponsabilização da efetiva formação universitária para estes profissionais, aliviando a pressão que, certamente, recairia sobre as universidades públicas (BISSOLLI DA SILVA, 2001; SCHEIBE 2001).

Scheibe (2001) sinaliza a necessidade de se reiterar a multidimensionalidade do curso de Pedagogia, defendida pelo movimento do coletivo dos educadores, representado pela ANFOPE e outras entidades da área educacional, para assim se preservar a formação acadêmico-científica do campo educacional na graduação.

A partir de 1998, a discussão e elaboração das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia tornou-se uma preocupação da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), quando, em atendimento à convocação feita pela Secretaria Superior do MEC (SESu/MEC), por meio do seu Edital 04/97, as Instituições de Ensino Superior do país foram convocadas a apresentar suas sugestões sobre o assunto. Examinadas as propostas provenientes das IES dos vários pontos do país, a CEEP elaborou um documento inicial que foi submetido à análise da comunidade acadêmica por meio de diversos encaminhamentos.

Incorporadas também as sugestões provenientes de reunião aberta realizada com as entidades nacionais do campo educacional – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPEd, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia, a Comissão em 6 de maio de 1999 divulgou seu trabalho em documento intitulado Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia, posteriormente encaminhada pelo MEC ao CNE.

Bissolli da Silva (2001) aponta que o referido documento foi bem acolhido pela comunidade acadêmica por ter adotado, em grande medida, os princípios consubstanciados ao longo do movimento representado pela ANFOPE. E também, por contemplar, no que diz respeito às funções do curso, diversas tendências em conflito durante o referido processo. Numa proposta suficientemente abrangente, a Comissão, seguindo a linha de encaminhamentos realizados por algumas grandes universidades e também pelo Grupo de Trabalho Pedagogia do V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, em novembro de 1998, congregou as atuais funções do curso, abrindo também a possibilidade de atuação do pedagogo em áreas emergentes do campo educacional. Assim definiu o perfil comum do pedagogo:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 1999, p.1).

Como demonstra Bassolli da Silva (2001), a proposta se caracteriza pela flexibilidade também em relação aos tópicos de estudo, na medida em que são indicados os de conteúdos básicos, os de aprofundamento e/ou diversificação da formação, bem como os estudos independentes. Além disso, a flexibilização bem como a diversificação de formas didáticas para organização de conteúdos constituíram-se nos princípios para estruturação geral dos cursos, desde que a docência seja considerada como base comum da formação.

Aguiar (2005), ao analisar o movimento de elaboração da Proposta de diretrizes curriculares para a Pedagogia a partir das contribuições da ANFOPE, aponta que na dinamicidade desse movimento os princípios, concepções e propostas para o Curso de Pedagogia foram também revistos, aperfeiçoados e ampliados pela entidade, que os articula, explicitamente, aos compromissos com a luta mais ampla em favor de uma educação e de uma formação qualificada dos profissionais da educação. Com essa perspectiva, a ANFOPE manteve e mantém interlocução ativa com órgãos governamentais e com as entidades científicas, sindicais e estudantis do campo

educacional, buscando reforçar as políticas e ações que se aproximam do ideário por ela defendido, a exemplo do apoio explícito à Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia elaborada e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação pela CEEP - Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, da SESU/MEC, em 1999.

Ressalta ainda que a ANFOPE subscreveu, em conjunto com a ANPED, FORUMDIR, ANPAE e CEDES, entre outras entidades, as diretrizes formuladas, em maio de 1999, pela CEEP, ato que, por si mesmo, indica reconhecer a similaridade de princípios na proposta formulada.

Entretanto, as referidas diretrizes não chegaram a ser apreciadas, uma vez que tanto a SESU quanto a Secretaria de Ensino Fundamental resistiam em enviá-las ao CNE, na tentativa de, em seu lugar, construir as diretrizes para o Curso Normal Superior, criado pela LDB e prestes a ser regulamentado (FORUMDIR et al, 2005).

No período em questão, várias discussões ocorreram e documentos foram organizados com o objetivo de intervir na política de formação dos educadores. Como resultado das pressões das entidades, em junho de 1999, a SESu/MEC instituiu o GT Licenciaturas, composto por educadores da área e pela ANFOPE, que após amplas discussões, tanto nas reuniões da ANPED como no Congresso Estadual Paulista de Formação do Educador, elaborou o *Documento Norteador para Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores*. Esse documento chegou a ser discutido com representantes das entidades das áreas específicas das licenciaturas, em um processo que começava a romper as resistências, mas foi “engavetado” pelo MEC, que decidiu elaborar outro documento enviado ao CNE, o qual foi aprovado em 2001 e 2002 como as *Diretrizes para os Cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica*.

Segundo Aguiar et al (2006), já naquele momento a ANFOPE e a Comissão de Especialistas de pedagogia da SESU/MEC apontavam com clareza a necessidade de tratar, simultaneamente e de forma integrada, a formação de todos os profissionais da educação, licenciados e pedagogos. A recusa do MEC foi sempre uma tônica desses debates e embates.

Em agosto de 1999, a ANFOPE manifestava-se firmemente com relação a essa reivindicação junto ao CNE e ao MEC. Em novembro desse ano, durante o IV Seminário Nacional e o I Encontro Nacional dos Fóruns de Licenciaturas, realizados conjuntamente, em Recife, pela ANFOPE e FORUMDIR, ocorreu a recusa à proposta da conselheira Eunice Durhan

(do CNE) que pretendia eliminar a possibilidade de formação de docentes para as séries iniciais e educação infantil dos cursos de pedagogia (cf. Carta de Recife, ANFOPE/FORUMDIR, 5/11/1999).

Em maio de 2000 novos posicionamentos foram apresentados em decorrência do V Seminário Nacional da ANFOPE e FORUMDIR e o II Encontro Nacional dos Fóruns das Licenciaturas e em julho de 2000 na ocasião da 52ª Reunião Anual da SBPC, em Brasília, a Carta do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, firmada por 12 associações e fóruns de educadores, reafirmou a necessidade de manter, nos cursos de graduação plena, pedagogia, a formação de professores para as séries iniciais e educação infantil, entre outros temas (AGUIAR et al, 2006).

Durante as audiências públicas regionais e nacional do CNE, que ocorreram entre fevereiro e abril de 2001, para discussão das diretrizes de formação de professores, as entidades signatárias – ANPED, ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR – ratificaram a necessidade do estabelecimento de diretrizes nacionais específicas para os cursos de pedagogia, considerando a proposta da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia de 1999. E novamente, em 7 de novembro 2001, as entidades da área apresentam ao CNE o documento *Posicionamento Conjunto das Entidades*, reafirmando as diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, que aprofunda e explicita as diretrizes de 1999. Documento esse, que 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, e enviada ao CNE em abril de 2002.

Assim, em maio de 2002, ocorre a aprovação das Diretrizes para Formação de Professores e, já em junho de 2002, 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 nº 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.

Consoante com a discussão, o FORUMDIR (2003) no documento intitulado “*Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia – Proposta FORUMDIR*” evidenciou que os sucessivos ordenamentos legais que instituíram o Curso Normal Superior como espaço preferencial da formação de professores para os Anos Iniciais e para a Educação Infantil, além de desestabilizar

o cumprimento de uma função desempenhada com sucesso nos Cursos desenvolvidos pelas universidades, pretenderam ratificar uma indesejável separação entre docentes e especialistas que se ocupariam da gestão educacional. Na concepção da entidade, esta separação é indicadora de uma visão ultrapassada entre o fazer e o pensar a docência e a escola, contraditada na própria LDB/96, como evidenciado no seu Título VI que trata dos “Profissionais da Educação”.

A entidade evidencia ainda sua posição ao explicitar que o Curso de Pedagogia passou a ter sua existência ameaçada quando, por meio de Decretos e Pareceres do CNE, foi proposto transferir ao Curso Normal Superior sua competência de formar professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou para a Educação Infantil. E mais ainda quando as vozes oficiais insistiram em fundamentar sua proposta excludente no disposto no Art. 64 da LDB/96 pretendendo atribuir ao Curso apenas a responsabilidade em formar os profissionais especializados nas áreas de coordenação, administração, planejamento, orientação, etc. Para o FORUMDIR o entendimento do referido artigo “decorre de leitura enviesada, pois atribuir ao Curso de Pedagogia a responsabilidade dessa formação de nenhum modo implicaria impedi-lo de formar os profissionais do ensino, como vinha e segue fazendo” (FORUMDIR, 2003, p.3).

O documento ainda apresenta a configuração da identidade dos cursos de pedagogia e do pedagogo como resultado de uma ampla discussão entre os educadores, nas instituições e em seus movimentos organizados, bem como resultado da implementação de inúmeras experiências praticadas nas diversas instituições de Ensino Superior Universitárias que formam o pedagogo, e da produção de novos conhecimentos por meio da pesquisa realizada em contextos escolares e não-escolares. Na perspectiva do FORUMDIR

o curso de *graduação* em Pedagogia oferece ao pedagogo uma formação integrada para exercer a *docência* nas Séries Iniciais no Ensino Fundamental, na Educação Infantil e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e para atuar na *gestão dos processos educativos* escolares e não-escolares bem como na *produção e difusão do conhecimento* do campo educacional. (FORUMDIR, 2003, p.3 grifo do autor)

No âmbito das discussões sobre as diretrizes para o curso de Pedagogia o movimento pela construção de uma base comum nacional para a formação de todos os profissionais da educação, trazida para o debate pelo movimento de educadores e, sobretudo pela ANFOPE como um dos conceitos que concorre para o fortalecimento do estatuto epistemológico da Pedagogia, almejou superar a forte presença da tendência tecnicista na educação, apontando para uma sólida

formação científica, técnica e política do educador, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira.

O movimento pela construção de uma base comum seria também uma estratégia viabilizadora da superação dos tradicionais dualismos entre docente e especialista, entre formação universitária para uns e de ensino médio, para outros. Superação considerada fundamental para a resistência à degradação da profissão do magistério, para a unificação da profissão e para a organização das políticas de profissionalização (SCHEIBE, 2001; AGUIAR, 2005).

A docência como base da identidade profissional de todo educador, no momento que antecedeu a elaboração das diretrizes curriculares para Pedagogia, configurou-se como uma concepção em processo de aprofundamento, constantemente polemizada no campo prático-institucional e que adquiriu particular importância no momento da sua tradução para diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia.

Por sua vez, Aguiar et al (2006) aponta que no âmbito do CNE novos movimentos já eram gestados a fim de assegurar as mudanças que alguns setores propugnavam para o campo da formação¹⁰. Partiu do Conselho Estadual de São Paulo, o “modelo” de estrutura dos cursos de formação. Nesse estado era gestada a idéia que se materializaria, posteriormente, no âmbito da Comissão Bicameral, na Minuta de Resolução, somente divulgada publicamente em julho de 2003, durante o Congresso Estadual Paulista de Formação do Educador, mobilizando as entidades para ampliar o debate, que vem a acontecer em outubro, durante a reunião da ANPED.

Como expresso pelo FORUMDIR et al (2005) no intervalo compreendido entre maio de 1999 e março de 2005, as várias iniciativas do MEC em relação à formação de professores e ao próprio Curso de Pedagogia – Portaria 133/01, Resoluções 01 e 02/2002 que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior – causaram mais transtornos do que auxiliaram os cursos em suas definições, especialmente os cursos de Pedagogia. Fato que provocou grande diversidade de estruturas dos referidos cursos cuja normatização exigirá do poder público, provavelmente, um acompanhamento rigoroso de avaliação da formação oferecida, de modo a preservar as iniciativas positivas ao mesmo tempo em que estabelece metas para o aprimoramento da qualidade de outras.

¹⁰ Em 2003 o CNE designou uma Comissão Bicameral, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Como resultado das iniciativas desencadeadas pelos dispositivos legais, cuja intencionalidade política era bastante clara, o FORUMDIR et al (2005) destaca a crescente expansão dos Cursos Normais Superiores e do próprio Curso de Pedagogia, principalmente em instituições privadas, em sua grande maioria sem história e sem compromisso anterior com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades. Se em 2001 existia aproximadamente 500 Cursos de Pedagogia, em 2005 eram 1372, além de 716 Cursos Normais Superiores, sem considerar os inúmeros Institutos Superiores de Educação – ISEs, e outros cursos de licenciatura também criados nesse período¹¹.

O movimento de elaboração e homologação das diretrizes para o curso de Pedagogia foi acompanhado de perto por educadores e suas entidades que estiveram presentes em todo o período, mobilizando-se por meio de encontros, reuniões, com conseqüente elaboração de documentos, orientados sempre pelo princípio fundamental que desde a promulgação da LDB afirmavam junto ao MEC, SESu e CNE:

*as discussões das Diretrizes da Pedagogia se inserem na discussão das orientações, políticas e Diretrizes da Formação de Professores para a Educação Básica, não podendo, portanto, ser aprovadas fora deste contexto. Esta formulação corresponde a uma expectativa histórica dos educadores de construir uma política nacional de formação e, em seu interior, um sistema articulado e integrado de formação dos profissionais da educação, contemplando todas as modalidades e níveis até a pós-graduação e a formação continuada. a luta pela formação do educador de caráter sócio-histórico e a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação - não se confundem com a redução do Curso de Pedagogia a uma licenciatura e têm outro caráter: indicam a necessidade de superação tanto da **fragmentação** na formação - não separando a formação do professor da formação dos especialistas - quanto a superação da *dicotomia entre formação do licenciado e do bacharel* - construindo a concepção de formação do professor e do especialista no educador. (FORUMDIR et al, 2005, p.2 grifo do autor)*

Coerentes com essa posição, as entidades demonstraram seu entendimento de que as Diretrizes para o Curso de Pedagogia deveriam explicitar as posições mais avançadas que vinham sendo produzidas pela área, de modo a constituírem-se princípios orientadores da organização curricular para os cursos de Pedagogia, em cada IES que se propõe a formar profissionais para a educação básica.

¹¹ Dados oficiais do INEP/MEC de 2006 demonstram a existência de 1.437 cursos de pedagogia e 1.108 Cursos Normais Superiores, sem considerar os inúmeros ISEs e cursos de licenciatura criados também nesse período. Dados que denotam um crescimento exacerbado do número de Cursos Normais Superiores quando comparado ao ano de 2005 e ao crescimento dos cursos de Pedagogia.

Em abril de 2005, o FORUMDIR, instado pela convocação do CNE, apresenta, como o fez de forma conjunta com as demais entidades nacionais, um novo documento – *Considerações do FORUMDIR sobre o Projeto de Resolução que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia do Conselho Nacional de Educação* – visando contribuir com a elaboração das diretrizes para o curso de Pedagogia. Dessa forma, tanto as posições conjuntas das entidades ANFOPE, CEDES E ANPED, bem como a apresentada pelo FORUMDIR diante da proposta de diretrizes do curso de Pedagogia do CNE, vão ser reafirmadas em novos documentos, oriundos seja de consultas, seja de reuniões promovidas por estas e, posteriormente, encaminhados ao Conselho.

As entidades mediante a divulgação pelo CNE da Minuta de Resolução que instituía as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia se manifestaram contrariamente ao documento e indicaram as razões que foram sintetizadas da seguinte forma: a) reduz o Curso de Pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para os Cursos Normais Superiores; b) a proposição de um Bacharelado pós-licenciatura, com a duração de 800 horas, apostilado ao diploma, “*visando ao adensamento em formação científica*”, representa clara desvalorização da formação para a docência, cuja capacitação, alijada “*do adensamento teórico*”, da pesquisa e da produção de conhecimento, que deveria ser sua base, reduz-se, então, ao pragmatismo da docência para as séries iniciais da Educação Fundamental ou para a Educação Infantil, aprofundando a dicotomia entre teoria e prática; c) ao definir a formação de especialistas nas áreas previstas no Art. 64 da LDB, a proposta de resolução o faz de maneira imprecisa invocando as exigências do Art. 67 da mesma Lei para estabelecer que essa formação será feita exclusivamente para licenciados, podendo levar à compreensão de que a mesma se dê apenas na pós-graduação o que fragmentaria a formação e contribuiria para a abertura de um novo e atraente nicho de mercado para os cursos de especialização, quase todos, hoje, nas mãos das IES privadas. Isto significaria a privatização e a elitização da formação desses profissionais, em cursos de duvidosa qualidade, acessíveis apenas aos formandos em condições econômicas de dar continuidade à sua profissionalização (FORUMDIR, 2005, p.2-3).

Apesar das críticas realizadas, as entidades, no entanto, reconheceram a iniciativa de apresentação da proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, pelo CNE, como uma oportunidade de diálogo e interlocução, reafirmaram, ainda, nesse documento, as teses que defendem, quais sejam: 1) A base do curso de Pedagogia é a docência e 2) O curso

de Pedagogia, porque forma o profissional da educação no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas de educação é, ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado.

As instituições concluem o documento destacando ainda que a profissionalização do educador supõe a valorização dos profissionais. Fato que requer estreita vinculação entre a formação inicial e a formação continuada; condições adequadas para o exercício da profissão; carreira e o desenvolvimento de uma política salarial adequada.

Em junho de 2005, a ANFOPE em seu VII Seminário Nacional, realizado em conjunto com a ANPED, CEDES e FORUMDIR, na UnB ratifica os princípios norteadores para a formação dos profissionais de educação. Em documento, assinado pelas entidades, a ANFOPE traz a público o consenso nacional quanto a situação da Pedagogia no campo teórico-investigativo da educação e do trabalho pedagógico, expressando a concepção sócio-histórica de formação do educador, com vistas a superação do caráter pragmático, instrumental e reducionista do projeto de resolução do CNE. Ademais, defende a importância da formação dos profissionais da educação em nível superior, destacando-se o papel histórico das Faculdades/Centros/Departamentos de Educação na formação dos profissionais da educação no Brasil.

A entidade destaca que o CNE apresenta um Projeto de Resolução sobre as Diretrizes para o curso de Pedagogia, que desconsidera as concepções e princípios construídos historicamente pelo movimento nacional de educadores, o que torna necessário um posicionamento conjunto das Entidades nacionais em defesa de uma formação de profissionais da educação comprometida com a transformação da escola, do ensino e da educação no país. Nesse sentido, enfatiza que as Diretrizes Curriculares devem contemplar: a base comum nacional; a docência como base de formação; sólida formação teórica; interação teoria-prática; a pesquisa como princípio formativo e epistemológico; a gestão democrática da educação; compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação; articulação entre a formação inicial e a continuada do profissional da educação; avaliação permanente e contínua dos processos de formação.

Como resultado do VII Seminário os educadores elaboraram uma proposta de Diretrizes Curriculares a ser apresentada, em reunião no CNE, pelas entidades representativas do movimento nacional, à Comissão do referido Conselho. No documento são especificados: a) os

princípios e fundamentos para as diretrizes curriculares do curso de graduação em Pedagogia; b) o perfil do pedagogo; C) a organização curricular e d) duração e carga horária do curso.

Ao finalizarem o documento propõem um curso de Pedagogia de graduação plena com vistas à superação da dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura e que forme o pedagogo para atuar em espaços escolares e não-escolares, na docência, na gestão e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional (ANFOPE, 2005).

Após inúmeros encontros nacionais e regionais entre o movimento de educadores e órgãos representativos do governo foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e apresenta o Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura.

O Parecer ao descrever a trajetória de constituição das referidas diretrizes aponta que inicialmente buscou-se rever as contribuições apresentadas ao CNE, ao longo dos últimos anos, por associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudos que têm como objeto de investigações a Educação Básica e a formação de profissionais que nela atuam, por sindicatos e entidades estudantis que congregam os que são partícipes diretos na implementação da política nacional de formação desses profissionais e de valorização do magistério, assim como individualmente por estudantes e professores do curso de Pedagogia.

Em audiência pública promovida em dezembro de 2003 evidenciou-se uma diversidade de posições em termos de princípios, formas de organização do curso e de titulação a ser oferecida. Com a renovação periódica dos membros do CNE, em maio de 2004, a Comissão Bicameral composta por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, foi recomposta e recebeu a incumbência de tratar das matérias referentes à formação de professores, dando prioridade às diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia.

Como explicitado no Parecer, esta comissão aprofundou os estudos sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação paradoxal da formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental e submeteu à apreciação da comunidade educacional uma primeira versão de Projeto de Resolução.

Em resposta a essa consulta, no período compreendido entre março e outubro de 2005, críticas e sugestões foram encaminhadas ao CNE, por correio eletrônico e postal ou por telefone, assim como expressos nos debates para os quais foram convidados conselheiros membros da Comissão.

O Parecer aponta ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia levaram em conta proposições formalizadas, nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira, com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a formação e atuação de professores, em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como em cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o exercício de atividades que exijam formação pedagógica e estudo de política e gestão educacionais. Além de levar em conta a legislação pertinente.

Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia resultaram, pois, do determinado na legislação em vigor, assim como de um longo processo de consultas e de discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares (BRASIL, 2005).

Contraditoriamente ao exposto no Parecer, Aguiar (2005) aponta que o debate sobre o currículo do curso de Pedagogia circunscrito nos últimos tempos ao campo acadêmico sofreu uma inflexão com a divulgação pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, em abril de 2005, de um Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia.

O impacto desse anúncio nas faculdades/centros de educação, bem como entre as entidades diretamente envolvidas com essa temática geral, de imediato, provocou reações que se expressam de diferentes modos e por diversas vias e mecanismos, a exemplo, da “*mobilização nacional em defesa do Curso de Pedagogia*” conduzida pela ANFOPE.

Conforme a autora, uma primeira leitura da proposição do CNE revela que estamos diante de uma formulação (ou síntese) que congrega em si aspectos/fragmentos diversos da legislação educacional, da literatura da área e das propostas oriundas das instituições e entidades do campo. Em seguida analisa o modo como as problemáticas relativas à especificidade do curso foram decodificadas no projeto de Resolução do CNE, com destaque para a estrutura do curso de Pedagogia.

No que se refere à destinação do curso Aguiar (2005) aponta que o CNE assinala a centralidade do magistério no curso de Pedagogia, quer seja da Educação Infantil, quer seja dos anos iniciais do Ensino Fundamental (de modo concomitante ou subsequente), como identidade básica do curso – Licenciatura em Pedagogia. Entretanto, não obstante a centralidade do

magistério explicitada nesse projeto de Resolução, o CNE atribui aos licenciados em Pedagogia capacidades que ultrapassam a docência no âmbito da sala de aula.

Conforme a autora, o CNE ao sinalizar a possibilidade dessa ampliação de atribuições, formaliza uma estrutura de curso de Pedagogia de forma dicotômica, ensejando, assim, duas alternativas distintas: a licenciatura e o bacharelado, contudo, nenhuma delas, consideradas de forma isolada, pode dar conta das mencionadas atribuições do pedagogo. O que se consubstancia em um fato mesmo que o CNE tenha explicitado a expectativa de uma formação voltada para o desenvolvimento de capacidades que visam abranger certas funções atinentes à escola e aos sistemas de ensino.

O CNE ao desconsiderar, ainda, exercício profissional/estágio que envolve essas funções também nos contextos não-escolares corre o risco de limitar essa formação. Pois ao enfatizar a docência como função precípua, apenas tematiza os demais conteúdos referentes às atribuições mais amplas que são próprias à formação/atuação do pedagogo, não materializando, assim, o princípio da relação teoria-prática no âmbito da vinculação formação/exercício profissional.

Chama a atenção para o fato de que o formato de estrutura de curso proposto se coaduna muito mais com a proposta de formação de professores do Ensino Normal Superior, com a diferença situada apenas no *locus* da formação – seja na Universidade, Centros Universitários e Institutos Superiores de Educação – ISEs. Ambas as propostas reproduzem a dicotomia entre concepção e execução no ato educativo e docente e por fim ressalta que as diretrizes do CNE estão em desacordo com a proposta de diretrizes curriculares do curso de Pedagogia da Comissão de Especialistas de Pedagogia (1999) apoiada pelas entidades do campo educacional (ANFOPE, FORUMDIR, ANPED, CEDES, ANPAE).

Em maio de 2006, após alguns meses de discussão e vários encontros entre entidades, educadores e órgãos oficiais sobre as discontinuidades do Parecer aprovado, ocorre a homologação da Resolução CNE/CP nº 01/2006 que *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. A referida Resolução define princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados no planejamento e avaliação do curso pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006.

Conforme Aguiar et al (2006) as Diretrizes Curriculares o Curso de Pedagogia, demarcam um novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação do profissional da

educação no Curso de Pedagogia, na perspectiva de se aprofundar e consolidar sempre mais as discussões e reflexões em torno desse campo.

Nesse sentido, uma análise dos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006 e da Resolução CNE/CP nº 01/2006 é de fundamental importância para que possamos verificar de forma mais precisa as delimitações e perspectivas de formação expressas nas diretrizes aprovadas.

No que se refere à destinação, aplicação e abrangência da formação a ser desenvolvida nos cursos de Pedagogia as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) aplicam-se: a) à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; b) aos cursos de ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional; c) na área de serviços e apoio escolar; d) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação assim definida abrangerá integralmente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (Parecer CNE/CP nº 05/2005, p. 6).

Evidencia-se, dessa forma, um vasto leque de atribuições para a formação e atuação profissional dos pedagogos. Essa perspectiva que é ratificada nos artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP nº 01/2006, que definem a finalidade do curso de pedagogia e as aptidões requeridas do profissional desse curso:

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

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

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

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

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

Fica explícito, no documento, a tarefa do curso de pedagogia de assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Fato que segundo Aguiar et al (2006) afasta a possibilidade de redução do curso a uma formação restrita à docência das séries iniciais do ensino fundamental, e que se aproxima das propostas de diretrizes apresentadas pela Comissão de Especialistas de Pedagogia de 1999.

A perspectiva de docência contida nas DCN se apresenta para além do ato de ministrar aulas. Essa perspectiva de docência é ampliada, tendo em vista sua articulação à idéia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares, como demonstrado no Parecer CNE/CP nº 05/2005:

Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia.

Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais. (BRASIL, 2005, p. 7)

Verificamos uma articulação do trabalho docente e a docência com um contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem. As práticas educativas passam a ser mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se desenvolvem. Nesse sentido, são definidos os pilares e contornos para essa formação

A educação do licenciado em pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005, p. 6)

Segundo Aguiar et al (2006) a definição do Curso de Pedagogia como um curso de licenciatura como mencionado no Parecer explicita que a formação para o exercício da docência nas áreas especificadas constitui um de seus pilares. Em contrapartida tal definição não pode conduzir ao equívoco de organizá-lo curricularmente como um curso circunscrito ao campo das metodologias de ensino e dos conteúdos relativos aos saberes específicos para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, no curso da modalidade normal no ensino médio ou, ainda, nos cursos de formação profissional na área da educação que começam a se fazer presentes em nossa realidade. Isso porque, como destaca, o *exercício da docência*, em outros momentos, também desenvolve-se no contexto mais amplo da educação, da escola e da própria sociedade, e, sendo assim, a formação para tal exercício profissional deve fornecer elementos para o domínio desse contexto.

No concernente a organização curricular, as DCN apontam para uma organização fundamentada nos “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (p. 1). Propõe os seguintes *núcleos* para definir a estrutura do curso de pedagogia: *núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; núcleo de estudos integradores* os quais devem se integrar e articular ao longo de toda a formação, e como expresso no próprio Parecer

Os núcleos de estudos deverão proporcionar aos estudantes, concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação. Por isso, as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início. (BRASIL, 2005, p. 12)

Notamos a tentativa de se articular o aporte teórico com as experiências práticas, por meio da oportunidade de “inserção na realidade social e laboral” ao longo do curso. Fato que representa a busca da superação da dicotomia teoria e prática, historicamente presente nos cursos de formação de professores, e tão reivindicados pelos educadores.

Para a definição da carga horária do curso, conforme o Parecer, considerou-se a complexidade de sua configuração, traduzida na multi-referencialidade dos estudos que engloba, bem como na formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Nesse sentido, em face do objetivo atribuído ao curso de graduação em Pedagogia e ao perfil do egresso, a carga horária do curso será de no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas conforme disposto no Art. 7º da Resolução CNE/CP nº 01/2006:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Carga horária que, conforme Art. 8º, prevê a integralização dos estudos por meio de: a) disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica; b) práticas de docência e gestão educacional; c) atividades complementares e d) estágio curricular.

Nesses termos, a carga horária e estrutura curricular deverá possibilitar ao estudante a introdução e o aprofundamento de estudos sobre teorias educacionais; a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos; o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso com atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão; e por fim, deverá assegurar experiência de exercício profissional por meio da realização de estágios ao longo do curso, assegurando, desse modo, aos graduandos a ampliação dos conhecimentos acerca da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; das disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; da Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; da Educação de Jovens e Adultos; da participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; bem como em reuniões de formação pedagógica.

Definida nestes termos, busca-se, de maneira definitiva, a superação aqueles modelos de organização curricular estruturados para formação por “habilitação”, que permeavam a formação dos denominados “especialistas em educação”, como o supervisor, o orientador, o administrador, o inspetor educacional, entre outros.

O Parecer CNE/CP nº 3/2006 ainda apresenta esclarecimentos sobre as dúvidas dispostas no artigo 64 da Lei nº 9.394/1996, ao evidenciar que, de um lado, a licenciatura em pedagogia, realiza a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em organizações (escolas e órgãos dos sistemas de ensino) da educação básica e, de outro lado, estabelece as condições em que a formação pós-graduada para tal deve ser efetivada. Desse modo, o Parecer reitera a concepção de que a formação dos profissionais da educação, para funções próprias do magistério e outras, deve ser baseada no princípio da gestão democrática (obrigatória no ensino público, conforme a CF, art. 206-VI; LDB, art. 3º-VIII) e superar aquelas vinculadas ao trabalho em estruturas hierárquicas e burocráticas (AGUIAR et al, 2006).

Apesar de alguns avanços nas diretrizes em relação às necessidades apontadas tanto pelas entidades quanto pelos educadores e da incorporação de sugestões do grupo percebemos algumas críticas no que se refere à proposta para o curso de Pedagogia.

Evangelista e Shiroma (2007) apontam que as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia explicitam, simultaneamente, uma restrição nos conteúdos da formação docente, centrados numa perspectiva de saber instrumental, e um alargamento das funções docentes incorporando, por exemplo, tarefas de gestão e outras não diretamente ligadas ao ensino. Expressam grande preocupação com a eficiência e a eficácia do trabalho docente, inseridas numa lógica racionalizadora, técnica, pragmática, que encontra na defesa abstrata do uso das tecnologias da informação e comunicação sua expressão mais acabada. Argumentam ainda que a Resolução 1/06 não faz uso do termo professor, manifestando fortemente a idéia de docência, o que segundo as autoras “estabelece a primazia da docência como ação em detrimento do professor como sujeito” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

Também Libâneo (2006, p. 4) ao se referir à Resolução CNE/CP nº 1/2006 explicita que o documento “pela precária fundamentação teórica com relação ao campo conceitual da pedagogia, pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional”, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, fato que pode vir a afetar a qualidade da formação de professores de educação infantil e anos iniciais.

A referida resolução, segundo o autor, mantém a docência como base do curso e a equivalência do curso de pedagogia ao curso de licenciatura, não se diferenciando das propostas da Comissão de Especialistas elaborada em 1999 (que incorporou as idéias defendidas pela

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e do Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR de 2005).

Aponta ainda que o documento pouco esclarece as dúvidas com relação a ambigüidades e confusões já existentes na legislação, visto que: a) não contribui para a unidade do sistema de formação; b) não inova no formato curricular de uma formação de educadores que atenda às necessidades da escola de hoje; c) interrompe o exercício de autonomia que vinha sendo realizado por muitas instituições na busca de caminhos alternativos e inovadores ao curso em questão. E por esses fatores não contribui para a tarefa social de elevação da qualidade da formação de professores e do nível científico e cultural dos alunos das escolas de ensino fundamental.

Apesar da aprovação das Diretrizes verificamos que as polêmicas que acompanham as discussões sobre o caráter e a identidade do Curso de Pedagogia continuam a ser suscitadas. Ainda persistem as questões acerca das imprecisões conceituais e ambigüidades quanto ao objeto de estudo da pedagogia – que passou a englobar qualquer atividade profissional no campo da educação como atividade docente, seja ela de docência, a gestão ou pesquisa e seja qual for o lugar de sua realização (na escola ou não) –, imprecisões normativas, incongruência na denominação. Fatores que podem trazer graves conseqüências para a formação profissional como descaracterização do campo teórico da pedagogia e da atuação profissional do pedagogo; intensificação da precariedade da formação, com conseqüências para a qualidade do ensino.

O artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 ao descrever as competências necessárias aos egressos do curso de pedagogia enumera dezesseis atribuições para o docente que vão desde participar da gestão das instituições, contribuir na aprendizagem de crianças, jovens e adultos, trabalhar com pessoas com necessidades especiais; dominar as tecnologias de informação e comunicação dentre tantas outras, as quais, observadas as atuais condições da escola pública, que estão muito além do que o professor tem possibilidades de realizar, especialmente se levarmos em conta que são poucos os professores que têm condições de desenvolver seu trabalho em um só período ou em uma só escola. Muitos professores ao se formarem encontram a dura realidade de ter que dobrar ou até triplicar a jornada de trabalho em diferentes escolas a fim de conseguir melhores salários.

Como ainda é recente a aprovação dos documentos acima analisados só a longo prazo poderemos verificar os resultados da materialização destes. Todavia, a análise dos documentos,

que há algum tempo têm orientado as reformas na formação de professores da educação básica, bem como da produção acadêmica, nos permite verificar uma insatisfação por parte das entidades e educadores, pois apesar dos inúmeros momentos instituídos para encontros e discussões entre educadores e órgãos oficiais pouco do que é produzido durante esses momentos, ou seja, as contribuições daqueles que defendem uma educação de qualidade, é incorporado nos documentos oficiais, senão de forma arbitrária e fragmentada desconsiderados os sólidos conhecimentos produzidos e encaminhados pelo conjunto dos educadores.

O que poderia representar uma conquista para os professores marcada por uma maior autonomia e maior participação nos processos de gestão da escola, tem se configurado para o professor na perda do controle sobre seu trabalho e em um controle rigoroso por parte do Estado.

Todo esse movimento de reforma das políticas para a formação de professores tem conduzido os professores ao alargamento e intensificação de suas funções no contexto educacional. O tempo de trabalho agora se confunde com o tempo livre, a assunção e execução de mais e mais tarefas e o prolongamento do tempo de trabalho têm sido tratados por muitos professores como sinônimo de profissionalismo (APPLE, 1995). Fato que nos permite perceber que as atuais políticas que estabeleceram a formação de professores têm contribuído, em grande medida, para intensificar o quadro de degradação e desprofissionalização do magistério.

Acreditamos que a mudança desse quadro pode ser construída nos vários momentos da formação do trabalhador docente e especialmente no momento inicial de sua constituição. No entanto, para além dos conhecimentos e saberes que se fazem presentes nos cursos de formação ressaltamos a necessidade destes cursos contemplarem ainda conhecimentos pertinentes à sua constituição enquanto profissional, ou seja, questões sobre suas condições de trabalho, profissionalização, as organizações profissionais, a carreira, o piso salarial.

Assim, no capítulo que segue, a partir da legislação recentemente aprovada, passamos a analisar como o curso de Pedagogia, por meio da Faculdade de Educação da UFU, tem contemplado ou não questões referentes à profissionalização do magistério.

CAPÍTULO IV

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU E O ESTUDO SOBRE O TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DE SEU PROJETO PEDAGÓGICO

Os movimentos reformistas desencadeados nos anos de 1990, com especial enfoque para a reforma na formação de professores, conduziram, em grande medida, à reestruturação do trabalho docente. Novas funções foram atribuídas aos professores e seu trabalho, para além da sala de aula e passou a compreender a gestão da escola, o planejamento, a elaboração de projetos, a discussão do currículo e da avaliação. Todavia, as condições necessárias para que essas novas funções fossem realizadas não foram e não têm sido asseguradas, o professor se vê diante da necessidade de assumir novas atividades com a mesma carga horária de trabalho e mesmo salário.

O trabalho do professor da Educação Básica é ampliado e intensificado sem, todavia, a garantia de condições salariais mínimas para se dedicar a apenas uma instituição e a apenas um turno. O professor muitas vezes, já exausto, é obrigado a dobrar a jornada de trabalho e até a trabalhar em outra escola, o que compromete a qualidade da educação oferecida.

Pudemos perceber que as diretrizes determinadas para os professores, via legislação, cada vez mais busca exercer controle sobre seu trabalho e medir seu desempenho por meio de avaliações constantes, que comprometem a autonomia do professor na realização de seu trabalho. Verificamos ainda que as políticas implementadas para a formação dos professores da educação básica, tem tentado ratificar essas propostas por meio de diretrizes que ao mesmo tempo em que flexibilizam, regulam a formação dos professores.

Entendemos que a mudança do atual quadro de precarização do trabalho docente passa pela construção de uma identidade profissional e, conseqüentemente, pela profissionalização do magistério. Compreendemos ainda que o fato de os cursos de formação já trazerem inerentes a sua proposta, ainda que de forma difusa, um entendimento de identidade profissional pode contribuir para a uma construção identitária que se contraponha às representações vigentes sobre a profissionalização dos professores, e ao risco desses profissionais se tornarem meros executores das políticas emanadas dos órgãos estatais. Construção essa que se articula à formação

continuada, às condições adequadas para o exercício da profissão, à carreira e ao desenvolvimento de uma política salarial adequada.

Nesse sentido, no presente capítulo propomos analisar como o curso de Pedagogia da UFU tem contemplado no seu projeto pedagógico as questões referentes ao processo de reestruturação do trabalho docente e das políticas para formação de professores.

Para tanto, a análise será realizada em três momentos. No primeiro identificaremos o contexto institucional e as ações desencadeadas pela UFU no sentido de reformular os cursos de formação de professores. Em um segundo momento, verificaremos como o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia articula as discussões sobre o movimento de reestruturação do trabalho docente e as políticas para a formação de professores. E, para finalizar analisaremos como essas discussões se materializam na nova proposta curricular do Curso de Pedagogia da UFU.

Por um lado, a escolha pelo curso de Pedagogia deve-se a sua importante contribuição para o desenvolvimento e qualidade da educação básica, visto que o curso de Pedagogia é responsável pela formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e apresenta uma longa e intensa trajetória de participação e contribuição no debate sobre a formação de professores no Brasil, na organização de eventos, em nível regional e nacional, que têm como foco a formação desse profissional. Por outro lado, devido à sua intensa participação e mobilização, no âmbito da UFU, na definição de diretrizes para o Projeto Institucional de Formação e de Desenvolvimento do Profissional da Educação, proposto para orientar os cursos de licenciatura no âmbito da instituição, bem como no processo de reformulação do projeto pedagógico do curso conforme orientações emanadas pelo MEC.

A opção pelo Curso de Pedagogia se expressa especialmente na possibilidade de conhecer as articulações que se estabelecem entre as transformações no trabalho docente, as políticas de formação de professores e sua materialização no âmbito do projeto de curso que forma os profissionais da Educação, nesta ocasião representado pelo Curso de Pedagogia.

Para a realização do estudo analisamos o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia aprovado em maio de 2006, os documentos que orientaram em âmbito nacional e institucional a reformulação dos cursos de formação professores e de Pedagogia, bem como aqueles que compuseram o Processo 024/2005/FACED/UFU que propôs a Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFU. Os documentos foram organizados da seguinte forma:

1) Documentos em âmbito nacional que orientaram a reformulação dos cursos de formação de professores e Curso de Pedagogia tais como: Parecer CNE/CP 009/2001 e Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002 que instituem as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica e a duração e a carga horária destes cursos, Pareceres CNE/CP n^{os} 5/2005 e 3/2006 e Resolução n^o 1/2006 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

2) Documentos Institucionais: Resolução n^o 2/2004 do Conselho de Graduação (CONGRAD) da UFU, que convoca os cursos de graduação a elaborarem e/ou reformularem seus projetos pedagógicos; a Resolução n^o 3/2005 que institui o Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação,

3) Documentos que propuseram a Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFU: Memorandos Internos da FACED, Atas, Resoluções, Pareceres, Portarias, Fichas de Disciplinas e Planos de Curso.

Realizamos um levantamento bibliográfico a fim de verificarmos a discussão acerca da temática produzida tanto pela comunidade acadêmica quanto pelas entidades em defesa da formação de professores.

Com o intuito de realizar a coleta de dados no Projeto Pedagógico elaboramos uma ficha com os itens que compõem o próprio Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia os quais foram agrupados da seguinte forma:

- 1) Apresentação e Histórico;
- 2) Princípios Norteadores, Objetivos e Caracterização do Egresso;
- 3) Estrutura Curricular e Critérios para distribuição das disciplinas ao longo da Estrutura Curricular;
- 4) Metodologia de implementação do presente Projeto Pedagógico e Avaliação da aprendizagem e avaliação do curso;

Com base nos objetivos propostos para o estudo identificamos como as categorias centrais da pesquisa, a partir das discussões sobre a reestruturação do trabalho docente e das políticas para a formação de professores estiveram presentes em cada item analisado e como se articulavam com a proposta do Projeto Pedagógico.

Num segundo momento, por meio da análise dos componentes curriculares do Curso de Pedagogia selecionados, identificamos em que medida as disciplinas que compõe o novo

currículo do curso materializou as orientações, determinadas pelo MEC, para os cursos que formam professores, e de que forma estas disciplinas contemplaram as discussões pertinentes ao processo de reestruturação do trabalho docente.

Para a seleção das disciplinas, o critério utilizado foi a escolha daquelas disciplinas que são oferecidas pelo Curso de Pedagogia por meio da Faculdade de Educação. A partir dessa primeira seleção, escolhemos somente aquelas que compunham os Núcleos propostos pela FACED por meio da Portaria nº 10/07/FACED/UFU, os quais se encontram organizados por aglutinação de áreas de conhecimentos. Assim selecionamos as disciplinas conforme vinculação das mesmas ao núcleo correspondente e de suas respectivas áreas:

I – **Núcleo Fundamentos da Educação:** disciplinas Filosofia da Educação; História da Educação 1 e 2; História da Educação *; Psicologia da Educação 1 e 2.

II – **Núcleo Política e Gestão da Educação:** disciplinas Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 1, 2 e 3; Políticas e Gestão da Educação; Currículo e Culturas Escolares; Sociedade, Trabalho e Educação.

III – **Núcleo Didática/Ensino Aprendizagem:** disciplinas Didática 1 e 2; Didática Geral* Educação Especial.

IV – **Núcleo Alfabetização e Educação Infantil:** disciplinas Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa; Princípios Métodos de Alfabetização; Educação Infantil; Educação de Jovens e adultos.

V - **Metodologia de Ensino:** disciplinas Metodologia de Ensino de História e Geografia, Metodologia de Ensino de Matemática e Metodologia de Ensino de Ciências.

Fizeram parte de nossa amostra as 21 (vinte e uma) disciplinas que compõem os núcleos mencionados acima, das quais investigamos tanto as Fichas de Disciplinas quanto os Planos de Curso. Tivemos acesso a todas as Fichas de Disciplinas e no que se refere aos Planos de Curso, levando em conta que o novo currículo encontrava-se em seu terceiro ano de implantação, tivemos acesso somente aos Planos de Curso das 1ª e 2ª séries, visto que os Planos de Curso referentes à 3ª e 4ª séries do Curso encontravam-se em processo de elaboração no momento em que realizávamos a pesquisa. O quadro abaixo nos permite visualizar as disciplinas selecionadas distribuídas a partir de seus respectivos núcleos e séries.

Distribuição Disciplina/Série			
1ª	2ª	3ª	4ª
História da Educação 1	Psicologia da Educação 1	Psicologia da Educação 2	Educação de Jovens e Adultos
Metodologia do Ensino de Matemática	História da Educação 2	Metodologia do Ensino de Ciências	Educação Especial
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	Princípios e Métodos de Alfabetização	Educação Infantil	Sociedade, Trabalho e Educação
Didática 1	Metodologia do Ensino de História e Geografia	Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 3 (POTP 3)	Políticas e Gestão da Educação
Princípios e Organização do Trabalho Pedagogo 1 (POTP 1)	Didática 2		Currículo e Culturas Escolares
	Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 2 (POTP 2)		Filosofia da Educação

NÚCLEOS
Fundamentos da Educação
Metodologias do Ensino
Alfabetização Educ Infant
Didática/Ens Aprendiz
Polit Gest Educ

QUADRO 1: Distribuição das disciplinas do curso de Pedagogia a partir de seus respectivos Núcleos e Séries.

FONTE: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

Para a coleta de nossos dados e apreensão de nosso objeto de investigação, tanto nas Fichas de Disciplina quanto nos Planos de Curso, elaboramos uma ficha contendo as seguintes categorias:

- a) Série
- b) Disciplina
- c) Ementa
- d) Justificativa
- e) Objetivos
- f) Programa
- g) Considerações

Com a finalidade de análise de nossos dados utilizamos os Núcleos propostos pela FACED e a partir destes organizamos as disciplinas distribuídas em subcategorias a fim de verificar de que forma cada núcleo, por meio das disciplinas contempladas, apresentava ou não as discussões sobre os processos de mudança na condição docente.

Para a descrição dos resultados buscamos considerar as categorias selecionadas no estudo, a fim de favorecer uma análise e interpretação mais precisa dos resultados obtidos. Dentre os diversos dados presentes nas Fichas de Disciplina e Planos de Curso selecionamos aqueles que permitem a caracterização das mudanças que vem ocorrendo no trabalho docente, dentre eles a precarização, profissionalização, regulação, terceirização, multifuncionalidade, desqualificação.

4.1 A reformulação do Curso de Pedagogia no movimento de reformulação das licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia.

O contexto em que se processam as atuais reformulações das licenciaturas é marcado pela trajetória de uma instituição que teve seu funcionamento autorizado em 14 de agosto de 1969, por meio do Decreto-Lei nº 762, sendo denominada neste período, de Universidade de Uberlândia (UnU). Uma fundação de direito privado, com autonomia didática, científica, administrativa, financeira e disciplinar, formada por instituições isoladas de ensino superior já existentes na cidade: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (1960), Faculdade de Direito de Uberlândia de Uberlândia (1960), Faculdade de Ciências Econômicas de Uberlândia (1963), Faculdade Federal de Engenharia de Uberlândia (1965) e Faculdade de Artes de Uberlândia (1969) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2008).

A Federalização da então denominada UnU só ocorreu nove anos mais tarde, em 24 de maio de 1978, por disposição do Decreto-Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978. Em 1977, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras se instalou definitivamente nos *Campi* Santa Mônica e Umuarama, quando seus cursos passaram a pertencer aos três Centros da Universidade. Os cursos de **Pedagogia**, Letras, Estudos Sociais, História, Geografia, Artes, Música e Psicologia passaram a pertencer ao Centro de Ciências Humanas e Artes; os cursos de Ciências, Matemática, as Engenharias e Química, ao Centro de Ciências Exatas e Tecnologia; e os cursos de Medicina, Agronomia, Medicina Veterinária, Odontologia e Biologia, ao Centro de Ciências Biomédicas (GOMES; WARPECHOWSKI; SOUZA NETTO, 2003).

Atualmente a Universidade Federal de Uberlândia é uma fundação pública de educação superior, ligada a Administração Federal indireta, com personalidade jurídica e de direito privado. Sua organização e funcionamento são regidos pela legislação federal, por seus próprios estatutos e Regimento Geral, além de normas complementares estabelecidas pelos diferentes órgãos de sua administração superior.

Em 1994, aspirações por mudanças no modo de gerir a instituição, conduziram a UFU a uma discussão que convergiu para a elaboração de um novo projeto estatutário. Dentre as inovações propostas estava a substituição da estrutura organizada por centros (Centro de Ciências Humanas e Artes, Centro de Ciências Exatas e Tecnologia e Centro de Ciências Biomédicas), pela estrutura configurada em Unidades Acadêmicas, consideradas como órgãos básicos. Assim em 21 de dezembro de 1999 foi aprovada a criação de 27 Unidades Acadêmicas (Institutos e Faculdades) e de duas unidades especiais de ensino, responsáveis pelo oferecimento do Ensino Fundamental (ESEBA) e da Educação Profissional de nível técnico (ESTES).

Em 2006, a UFU, integrada ao Programa de Expansão das Universidades Públicas Brasileiras, ampliou sua área de abrangência com a criação de um Campus Avançado na cidade de Ituiutaba – MG e aumentou para 28 o número de suas Unidades Acadêmicas.

Dados do primeiro semestre de 2008 apontam que a UFU oferece atualmente 37 cursos de Pós-Graduação *Stricto sensu* e aproximadamente 44 cursos *Latu sensu* distribuídos nas diversas áreas do conhecimento. Oferece 50 cursos de graduação, dentre os quais 24 são cursos de licenciatura e 7 deles estão localizados no Campus do Pontal em Ituiutaba (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2007).

Dentre as licenciaturas o Curso de Pedagogia da UFU foi criado em 1959 pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e obteve seu reconhecimento em 23 de janeiro de 1964 pelo Decreto Federal nº 53.477/64.

Atualmente, o curso é oferecido na modalidade Licenciatura e possui regime anual com duração de quatro anos. São oferecidas anualmente oitenta vagas: quarenta para o diurno (matutino) e quarenta para o noturno. O curso é também oferecido no Campus do Pontal em Ituiutaba onde foi recentemente criado por meio da Resolução nº 04/2006 do CONSUN.

A fim de acompanhar as discussões e os avanços desencadeados no cenário nacional acerca da formação do profissional da educação, e com o intuito de atender às demandas decorrentes da legislação, das reivindicações dos alunos, da prática educativa e do campo de

atuação profissional do pedagogo, o processo de constituição do curso foi marcado por diversas modificações em seu projeto pedagógico e estrutura curricular (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2008).

A atual proposta curricular do curso foi implantada em 2006 como resultado de um amplo processo de reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil conduzido em nível nacional pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), e materializado no interior das Instituições de Ensino Superior.

Na UFU, o processo de reformulação das licenciaturas foi desencadeado em 2001, quando a instituição envolvida no contexto de discussões e mudanças no campo da formação de professores intensificou ações que buscaram, para além da divulgação de informações sobre aspectos legais normatizadores da formação de professores, a mobilização dos coordenadores de curso e representantes de professores que passaram a constituir uma comissão que foi denominada de Fórum de Coordenadores que ficou encarregada de elaborar o projeto institucional de diretrizes para formação de professores (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2005).

Nos anos de 2002 e 2003, o debate interno manteve-se intenso, graças ao espaço institucional criado para favorecer tais discussões onde o conjunto dos dezesseis cursos de Licenciatura da UFU juntamente com professores e alunos, membros ou não de colegiados de curso, a Faculdade de Educação e a Diretoria de Ensino passaram a analisar as exigências legais e deram início a um diálogo sobre os possíveis direcionamentos da formação de professores na Instituição.

O trabalho desenvolvido por esse grupo, para além das discussões, suscitadas no interior do fórum, contou com a realização de eventos, estudos e reuniões periódicas que fundamentaram a preparação coletiva de um projeto institucional. Os estudos realizados, paralelamente, no âmbito de alguns colegiados de curso também forneceram subsídios ao projeto e resultaram em propostas para a implementação do Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação.

Coube ao Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação estabelecer os parâmetros para a reestruturação curricular dos Cursos de Licenciatura, indicando em que medida os diferentes projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores deveriam se adequar às Diretrizes Nacionais do MEC. O referido projeto explicita as

intenções da UFU quanto à formação nela oferecida e estabelece os princípios, o perfil, a organização curricular e as orientações para avaliação dos cursos de formação do profissional da educação.

Em 2004, em nível institucional, a discussão referente à regulamentação e reformulações curriculares dos cursos de graduação culminou na aprovação, em 29 de abril de 2004, da Resolução nº 02/2004 do Conselho de Graduação que definiu as diretrizes para elaboração e/ou reformulação do projeto pedagógico dos cursos de Graduação conforme já preconizado no Parecer CES/CNE nº 776/97 e Edital nº 4/97.

Em 30 de março de 2005 foi aprovada a Resolução nº 03/2005 do Conselho Universitário que regulamentou o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação. O projeto está fundamentado nos princípios e fins recomendados pelos artigos 2º e 43º da LDB bem como nos princípios gerais da UFU para o ensino de graduação definidos pelo CONGRAD, na Resolução 2/2004, que no artigo 7º destaca, dentre outros pontos, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a interdisciplinaridade de conteúdos; a flexibilidade da organização do Projeto Pedagógico; a ética como referência das ações educativas e a avaliação como prática de ressignificações da organização do trabalho docente e dos projetos pedagógicos de curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2004a).

Desse modo, tanto a Resolução nº 02/2004 quanto a Resolução nº 03/2005 orientariam, no âmbito da UFU, as licenciaturas na reformulação de seus cursos de formação de professores e contribuiriam para reforçar o debate que já se desenvolvia na instituição.

Com base nas orientações presentes nesses documentos e nas Diretrizes Nacionais do MEC, o curso de Pedagogia que já vinha se mobilizando desde 1998 acerca da proposta de reformulação do curso, intensificou suas ações no sentido de adequar seu projeto às novas exigências produzidas tanto no âmbito das políticas oficiais quanto em âmbito institucional.

A partir do exposto podemos considerar que o movimento de reformulação do Curso de Pedagogia, resguardadas suas peculiaridades, configurou-se como parte de um movimento mais amplo que buscou reformar todos os cursos responsáveis pela formação de professores. Baseados nesse pressuposto, passamos a analisar como esse processo se desenvolveu no interior do curso de Pedagogia da UFU. Para tanto, tomaremos como referência o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de 2006 com o objetivo de verificar em que medida o projeto que orienta a formação de professores do curso de Pedagogia contemplou as discussões relativas ao processo de

reestruturação do trabalho docente enquanto um reflexo de mudanças que vem ocorrendo no trabalho em geral e das políticas públicas para a formação de professores.

Como explicitado anteriormente, para nosso propósito a análise será estruturada em dois momentos. No primeiro, verificaremos como o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de 2006 articula as discussões sobre o contexto de reestruturação do trabalho e as políticas para a formação de professores. Num segundo momento, identificaremos a materialização dessa proposta por meio da análise das disciplinas que compõem o novo currículo do Curso de Pedagogia.

4.1.1 O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFU e as articulações com o trabalho docente.

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFU apresenta-se como o resultado de discussões, estudos, reflexões e sínteses construídas pelo Colegiado do Curso e pela Comissão de Avaliação Curricular da qual participaram professores e alunos.

Já em 1998, foi constituído, pela Coordenação do Curso de Pedagogia, o primeiro grupo de trabalho com objetivo de iniciar o processo de avaliação de seu projeto acadêmico. Dentre as ações desenvolvidas com vistas à avaliação curricular, destacam-se: a atualização das Fichas de Disciplina do Curso; discussão sobre a sistemática de oferecimento de disciplinas optativas; e revisão das normas de funcionamento do mesmo.

No ano de 2001, uma nova Comissão de Avaliação e Revisão Curricular foi constituída com a finalidade de promover estudos sobre o atual projeto acadêmico do Curso, analisar a pertinência da proposta de formação acadêmica e iniciar um processo de reformulação com o intuito de atender as novas demandas para a formação do pedagogo. Como resultado dessas iniciativas algumas mudanças foram implementadas no currículo do curso ao longo dos anos de 2001 e 2002 com o objetivo de possibilitar seu aprimoramento. Dentre essas ações destacaram-se:

Reflexões sobre as dificuldades e as possibilidades para promover efetiva articulação entre teoria e prática ao longo da formação do pedagogo;

1. Elaboração, implementação e avaliação do Projeto de Prática Pedagógica que passou a integrar as disciplinas de cada série do Curso;
2. Avaliação e definição de novas diretrizes para as disciplinas optativas Monografia 1 e 2 e Pesquisa em Educação 1 e 2;

3. Redefinição de política de oferecimento e criação de novas disciplinas optativas;
4. Regulamentação do funcionamento de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2005)

Importante momento de debate foi desencadeado com a finalidade de se discutir a aprovação da LDB e as novas implicações na formação do pedagogo e na definição de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia que encontravam-se nesse momento em processo de definição no Conselho Nacional de Educação. Uma série de eventos foram realizados contemplando a temática da formação do profissional da educação dentre os quais são destacados os Seminários Regionais sobre a Formação do Educador promovidos pelo Curso de Pedagogia e pela Faculdade de Educação (FACED).

A partir de 2002, foram realizadas reuniões de curso com a finalidade de debater temas relativos à formação do pedagogo. Também neste ano foram apresentados e discutidos, por alunos e professores, os fundamentos e a proposta curricular em processo de elaboração pela Comissão de Avaliação e Revisão Curricular. Uma primeira síntese da proposta foi apresentada e discutida em diferentes momentos com o intuito de ajustá-la às avaliações e sugestões encaminhadas.

As iniciativas para a apreciação e aprovação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia foram desencadeadas em 02 de setembro de 2005 quando, sob Processo nº 024/2005/FACED/UFU, a “Proposta de Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia” foi encaminhada pelo Curso de Pedagogia ao Conselho da Faculdade de Educação (CONFACED). De posse da proposta o próximo passo foi o encaminhamento por parte do Presidente do CONFACED ao Conselheiro e Relator do referido processo, para análise e parecer o qual deveria ser, posteriormente, apresentado ao CONFACED para apreciação e aprovação.

A aprovação da proposta pelo CONFACED foi apresentada em declaração do dia 28 de outubro a qual relata que o Processo nº 024/2005/FACED/UFU havia sido apreciado na 10ª, 11ª e 12ª reuniões do CONFACED realizadas em outubro de 2005 e que o Relator do processo apresentou parecer favorável desde que, acolhidas as modificações por ele propostas e aprovadas pelo CONFACED.

Aprovado o projeto pelo CONFACED e realizadas as alterações necessárias a Proposta de Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia foi encaminhada, em novembro de 2005, ao Conselho de Graduação (CONGRAD) para apreciação e providências cabíveis.

Sob processo de nº 98/2005 o Projeto foi encaminhado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) para Parecer. Em seis de abril de 2006 a PROGRAD apresentou Parecer considerando a Proposta de Projeto Pedagógico interessante, pois revelava que o aluno trabalhará como um repertório de informações e habilidades composto por um aglomerado de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização e pesquisa.

A fim de dar seqüência ao processo de aprovação, um Relator foi nomeado pelo Presidente do Conselho de Graduação para avaliar o Processo nº 98/2005. Assim em reunião realizada pelo CONGRAD o Projeto recebeu parecer favorável.

Em dois de maio de 2006 o Presidente do Conselho de Graduação, considerando o Parecer favorável do relator, decide aprovar, *ad referendum* do Conselho de Graduação, o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia.

A aprovação Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia configura-se como resultado de um intensivo trabalho coletivo e interdisciplinar desenvolvido no âmbito dos cursos de Graduação. Este expressa sua concepção de curso, de profissional que deseja formar e o caminho teórico-prático para que tais objetivos sejam alcançados. Ele ainda agrega ideologias, concepções de homem, educação e sociedade de todos aqueles que participaram democraticamente ou não de sua construção. Traz em si as marcas das lutas históricas dos educadores pela melhoria na qualidade dos cursos de formação de professores, por melhores condições de trabalho para os profissionais da educação e por uma educação democrática e de qualidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2005).

Com base no exposto acima, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia foi estruturado em 12 itens e acrescido das fichas de disciplinas obrigatórias e optativas:

- I- Identificação
- II- Endereço
- III- Apresentação
- IV- Histórico
- V- Princípios Norteadores
- VI- Caracterização do Egresso
- VII- Objetivo
- VII- Estrutura Curricular

IX- Metodologia de Implementação do Presente Projeto Pedagógico

X- Avaliação da aprendizagem e avaliação do curso

XI- Critérios para distribuição das disciplinas ao longo da Estrutura Curricular

XII- Referências Bibliográficas

Fichas das disciplinas Obrigatórias

Ficha das disciplinas Optativas

A fim de realizarmos nossas análises sobre o Projeto Pedagógico selecionamos e organizamos aqueles itens mais pertinentes à proposta de nosso estudo, conforme demonstrado abaixo:

- 1) Apresentação e Histórico;
- 2) Princípios Norteadores, Objetivos e Caracterização do Egresso;
- 3) Estrutura Curricular e Critérios para distribuição das disciplinas ao longo da Estrutura Curricular;
- 4) Metodologia de Implementação do Presente Projeto Pedagógico e Avaliação da aprendizagem e avaliação do Curso;

Os primeiros itens analisados do Projeto fazem referência à ***Apresentação e Histórico*** do curso. Neste é apresentado um resgate histórico sobre o projeto, que se encontrava em vigência no Curso desde 1987, cuja reformulação esteve em debate no contexto mais amplo de discussão nacional sobre a formação do profissional da educação. O projeto trata da participação de entidades como a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) que ao longo dos anos de 1980 intensificaram o debate sobre o Curso de Pedagogia nas Conferências Brasileiras de Educação.

No concernente à formação do educador, especificamente, o projeto aponta que as discussões aprofundaram-se a partir da criação do Comitê Nacional, posteriormente alterado para Comitê Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe), o qual em 1990 transformou-se na Associação Nacional pela formação do Profissional da Educação (ANFOPE).

Neste período, as preocupações em nível nacional, sobre a formação do pedagogo estiveram centradas na crítica à fragmentação, à hierarquização e à burocratização do trabalho

escolar; à fragmentação de conhecimentos na formação dos especialistas em educação; à relação teoria e prática ao longo do currículo, dentre outras.

Os estudos e análises realizados culminaram na elaboração de uma reforma curricular do Curso de Pedagogia da UFU que foi denominada Plano de Curso das Habilitações em Pedagogia com novas diretrizes e perfil pretendido para o egresso.

A constatação dos prejuízos decorrentes da implantação do regime semestral e de créditos, que levou a uma fragmentação e pulverização das disciplinas e conteúdos curriculares, o tratamento superficial dos conteúdos de cada disciplina; a uma burocratização do trabalho administrativo na organização do curso conduziu a alguns ajustes na estrutura curricular, entretanto, sem alterar a concepção de pedagogo presente no projeto do curso elaborado em 1986.

Em 1996, enquanto o Curso de Pedagogia da UFU realizava novas avaliações e novos ajustes a fim de alcançar a melhoria na integração entre as estruturas curriculares de cada habilitação do curso, em âmbito nacional, era promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) cuja aprovação desencadeou várias alterações na Educação Superior e, conseqüentemente, na formação do profissional da educação.

Uma série de dispositivos legais foram aprovados no campo da formação de professores para dar legalidade às definições da LDB. Ressalta-se a intensa participação organizada das entidades em defesa do educador no processo de elaboração e aprovação dos referidos documentos.

Como demonstrado no projeto os Cursos de Pedagogia se mantiveram constantemente em articulação com o debate nacional sobre as políticas para a formação de professores, em especial na definição das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia em processo que foi desencadeado, em 1997, pelo MEC/SESu e, em 1999, com a proposta da Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia ao CNE que definiu as áreas de atuação do pedagogo e o perfil para o egresso.

No que concerne às áreas de atuação do pedagogo, o documento propôs a docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio. Aponta, ainda, que o pedagogo poderá atuar na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional nas áreas emergentes do campo educacional.

O novo trabalho realizado, em 2002, pela Comissão de Especialistas de Pedagogia em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores SESu/MEC resultou na reafirmação da proposta da Comissão de 1999 que definiu as seguintes áreas de atuação do Pedagogo:

1. Docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (nas diversas modalidades, tais como escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial; Educação Indígena; e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores (conteúdos específicos da docência e do processo de ensino e aprendizagem em diferentes âmbitos: Curso Normal em nível médio e superior, programas especiais de formação pedagógica, programas de educação continuada, etc) destaca-se que a atuação do pedagogo em nível superior no curso Normal Superior e Licenciaturas, supõe a necessária qualificação profissional em nível de pós-graduação.

2. Gestão educacional, entendida como a organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e nos processos educativos formais e não formais;

3. Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;

4. Atuação docente/técnica em áreas emergentes no campo educacional, em função dos avanços teóricos e tecnológicos.

Concomitante às discussões que se estabeleciam, em âmbito nacional sobre as diretrizes e propostas de formação do profissional da educação incluindo a do pedagogo, a UFU passava por um momento de significativas mudanças na estrutura de organização e na dinâmica de funcionamento, resultado da aprovação e implantação de seu novo Estatuto e Regime Geral.

O novo Estatuto da UFU conduziu a extinção dos centros e departamentos e na criação das unidades acadêmicas – foram extintos os centros de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); Ciências Humanas e Artes (CEHAR) e Ciências Biológicas e Medicina (CEBIM), aos quais se vinculavam departamentos e coordenações de curso das respectivas áreas. Extintos os antigos Centros os cursos passaram a se vincular às respectivas faculdades; alguns se aglutinaram em faculdades, mas mantiveram os antigos departamentos; outros se uniram e passaram a integrar um só departamento.

No que se refere ao Curso de Pedagogia com tal mudança, ele que era vinculado a dois Departamentos – Fundamentos da Educação e Princípios e Organização da Prática Pedagógica – passou a integrar a Faculdade de Educação, criada a partir de 2000 como uma das Unidades Acadêmicas da UFU que congregou ainda o Programa de Pós-Graduação em Educação.

No que diz respeito ao item *Princípios Norteadores*, princípios esses que fundamentam o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia constatamos uma articulação com as orientações da LDB em seu artigo 64 e em grande parte deles percebemos a incorporação das propostas originadas do conjunto de educadores integrantes das principais entidades organizadas da sociedade civil no campo da educação, quais sejam: ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores.

- a) A docência como a base da formação do pedagogo, a qual é concebida como ato educativo institucional e processo complexo, histórico e culturalmente situado. Não se reduz ao ato de ministrar aulas, sendo compreendida para além de sua dimensão técnica, utilitária e instrumental. Essa concepção e compreensão de docência exige do pedagogo a capacidade de compreender de forma crítica e criativa os processos sociais, culturais, políticos e econômicos que permeiam e definem a educação, a escola, o aluno, o processo de ensino aprendizagem.
- b) Formar o profissional para trabalhar no ensino, no planejamento, na administração, na coordenação, na supervisão, na inspeção, e na orientação educacional de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação escolar e não-escolar, rompendo-se com os modelos fragmentados de formação, centrados em habilitações profissionais.
- c) Sólida formação teórica e interdisciplinar, sobre o fenômeno educativo, de modo a possibilitar ao graduando, por um lado, compreender as bases históricas, políticas, sociais e culturais de seu campo de formação e atuação e, por outro lado, apropriar-se do processo de trabalho pedagógico a partir de uma análise crítica da sociedade e da realidade educacional brasileira.
- d) Trabalho interdisciplinar que reside na concepção de que o processo de conhecimento não se desenvolve em campos fechados, isolados ou estáticos.
- e) Trabalho coletivo e gestão democrática.
- f) Compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação.
- g) Permanente articulação entre formação teórica desenvolvida e realidade educacional vivenciada.
- h) A pesquisa como princípio formativo e epistemológico.
- i) Flexibilidade curricular.
- j) Atualização constante dos conhecimentos na formação inicial e na formação continuada.
- k) Avaliação permanente dos processos de formação. (ANFOPE, 2001)

Ao apresentar sua concepção de docência a ANFOPE ressalta sua importância enquanto elo articulador entre os pedagogos e os licenciados das áreas de conhecimentos específicos

abrindo espaço para se pensar/propor uma concepção de formação articulada e integrada entre professores. E, para além dos princípios supracitados, aponta para a necessidade do “compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores articulados com os movimentos sociais” (ANFOPE, 2001) .

A ANFOPE quando apresenta este princípio evidencia a necessidade de um compromisso social e conseqüentemente o envolvimento político por parte dos educadores nos movimentos sociais que lutam por uma educação democrática e de qualidade e ao mesmo tempo se constitui em um movimento em defesa dos direitos dos trabalhadores da educação. Contudo, verificamos que este princípio não foi explicitado no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e que a articulação com que é proposto pelas entidades em defesa do educador ocorre apenas em seus aspectos pedagógicos.

Pudemos perceber ainda a utilização de termos comuns aos utilizados intensivamente nos documentos aprovados pelo MEC e que traduzem os modelos de organização e gestão próprias do capitalismo, os quais, realizadas as necessárias adaptações, têm sido incorporados à dinâmica e estrutura das próprias instituições educativas (TENTI FANFANI, 2002). Dentre eles destacamos a *flexibilização* do currículo e a vasta possibilidade de *campos de atuação* do pedagogo na administração, no planejamento, na coordenação, na supervisão, na inspeção e na orientação educacional de sistemas, unidades e projetos educacionais como proposto no Art. 64 da LDB e ainda as necessidades de *atualização* constante e *avaliação* permanente que marcaram as políticas para formação de professores expressas nos documentos legais também homologados pelo MEC.

Essa identificação nos permite constatar uma situação contraditória presente no Projeto, pois, ao mesmo tempo em que ele busca atender as reivindicações históricas na formação de professores, apontadas e discutidas pelas entidades ligadas a este campo, é orientado a atender as diretrizes nacionais expressas pelo MEC que refletem o reducionismo e descaso com que são tratados os trabalhadores da educação no Brasil e que contribuem sobremaneira para intensificar o processo de precarização do trabalho docente.

No concernente à *Caracterização do Egresso*, o projeto Pedagógico proposto para o Curso de Pedagogia tomou como referência as Orientações Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação, UFU/PROGRAD/DIREN, 2005, e a Resolução nº

03/2005, UFU/CONSUN. Este visa à formação do pedagogo com características e possibilidades específicas para desempenhar um trabalho de educação sistemática em âmbito escolar e não escolar e se propõe dentre outros aspectos a desenvolver:

- Autonomia intelectual, que o capacite a desenvolver uma visão histórico-social de educação e de sociedade, necessária ao exercício da docência e da gestão democrática, como um profissional da educação crítico, criativo e ético, capaz de compreender e intervir na realidade e transformá-la.
- Capacidade para estabelecer relações solidárias, cooperativas e coletivas de modo a propiciar condições visando a integração comunidade, escola, família.
- Possibilidade de produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e tecnologias buscando compreender as novas demandas e os novos desafios colocados à educação escolar e não escolar e à sociedade.
- Capacidade para compreender e trabalhar as necessidades educativas de grupos sociais e comunidades com relação a problemas sócio-econômicos, culturais, políticos e organizativos, além de preocupar-se em conservar o equilíbrio do ambiente.
- Investir no próprio desenvolvimento profissional e exercer a prática da formação continuada no sentido de contribuir para o desenvolvimento e a inovação das formas sistemáticas de educação escolar e não escolar.
- Conscientizar-se de seu papel de agente social, papel esse fundamentado em princípios éticos e comprometidos com a formação de cidadãos críticos, reflexivos e participativos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2005)

Os itens apresentados acima, bem como a capacitação esperada para o profissional, evidenciam uma tentativa de adequação dos profissionais da educação às novas demandas educacionais que refletem as mudanças que vêm ocorrendo no trabalho e na sociedade como um todo nos âmbitos produtivos, culturais e científico-tecnológicos. Espera-se a partir do exposto a formação de um profissional capaz de trabalhar na escola conhecimentos pedagógicos, a gestão, com a produção do conhecimento e ainda como agente social.

Os *Objetivos* apresentados pelo projeto também coadunam com a perspectiva de uma formação que atenda às novas demandas educacionais e à gestão da escola, ao demonstrar seu intuito de formar professores dentre outros aspectos:

- Para atuar na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas (planejamento, administração, coordenação, supervisão, inspeção e orientação educacional) do campo educacional em contextos escolares e não escolares.

- Desenvolver a compreensão sobre o contexto da realidade social da escola brasileira (seus valores, representações, história e práticas institucionais) de modo a poder assumir uma postura crítica e responsável pela transformação dessa realidade, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de interação e de trabalho escolar.
- Desenvolver e avaliar projetos políticos pedagógicos, de ensino e de aprendizagem, estimulando ações coletivas na escola, de modo a caracterizar nova concepção de trabalho educativo.
- Desenvolver metodologias e projetos de ensino e de gestão educacional, tendo por fundamento a abordagem interdisciplinar, a gestão democrática, o trabalho coletivo [...]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2005, p.13-14)

Em relação ao ***Campo de Atuação*** do Pedagogo, o projeto evidencia a clareza sobre a educação como *locus* privilegiado para inserção do pedagogo e reconhece outras áreas como possibilidade de inserção desse profissional. Nesse sentido, verificamos que o pedagogo teve seus campos de atuação ampliados com o intuito de atender aos interesses dos setores mais amplos da sociedade. Perspectiva que se articula com a proposta de Diretrizes Curriculares para este curso, formulada pela Comissão de Especialistas de Formação de Professores SeSU/MEC.

a) **Docência** na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores. Poderá atuar, também, 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;

b) **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;

c) **Produção e difusão do conhecimento** do campo educacional, entendidos como desenvolvimento da capacidade investigativa e da produção do conhecimento, tendo a prática educativa escolar e não escolar como objeto de estudos e de intervenção sistemática. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2005, grifo nosso)

Essa primeira análise do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia nos permitiu verificar uma consonância com o debate em cenário nacional sobre as políticas para a formação de

professores, e, concomitantemente, com as discussões realizadas em nível institucional, em especial com aquelas relativas às mudanças no próprio curso de pedagogia.

Identificamos ainda uma articulação com as discussões realizadas pelas entidades em defesa dos educadores bem como a tentativa de incorporação dessas nas propostas de reformulação subseqüentes. Constatamos a tentativa, recorrente, de avaliar e detectar os problemas presentes nas propostas de formação do pedagogo e a partir destas a realização de ajustes com o intuito de alcançar a melhoria na integração entre as estruturas curriculares propostas pelo curso.

Entretanto, ao longo do percurso histórico verificamos um impasse, pois ao mesmo tempo em que o MEC deu “autonomia” às instituições para reformularem seus cursos que formam professores, estabeleceu orientações que determinaram a formação do professor conforme suas necessidades. Os cursos vêem a possibilidade de reformularem seus cursos de modo a atender as necessidades de cada campo do conhecimento, mas desde que adotem como referência as diretrizes oficiais.

As análises nos permitiram verificar em especial que não há referências sobre a discussão do trabalho docente e o processo de profissionalização do magistério. Constatamos no projeto que os conhecimentos oferecidos são aqueles relacionado a aspectos pedagógicos e com as novas orientações legais somem-se a estas questões relacionadas à Gestão Educacional e à Pesquisa, o que evidencia de certa forma o controle exercido pelas políticas públicas sobre a construção da identidade docente.

Realizada essa primeira análise, verificaremos em que medida a questão das mudanças na condição docente se materializa nos itens subseqüentes no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, ou seja, na sua Estrutura Curricular, Metodologia de Implementação, Avaliação da aprendizagem e avaliação do curso, Critérios para distribuição das disciplinas ao longo da Estrutura Curricular bem como nas Fichas de Disciplina e Planos de Curso das disciplinas Obrigatórias.

4.1.2 A Estrutura Curricular do curso de Pedagogia e o diálogo com a reestruturação do trabalho docente

Nesse momento realizaremos uma análise da *Estrutura Curricular* do curso de Pedagogia a fim de verificar em que medida tem se estabelecido um diálogo com as mudanças que vêm ocorrendo no trabalho docente e nas políticas de formação de professores.

Nessa perspectiva verificamos que, com a finalidade de reestruturar seu currículo, o Curso de Pedagogia da UFU adotou as recomendações contidas no Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU, regulamentado pela Resolução nº 003/2005/CONSUN, aprovada em 30 de março de 2005. Conforme as orientações apresentadas neste documento os componentes curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFU estão estruturados em três Núcleos de Formação:

- Núcleo de Formação Específica
- Núcleo de Formação Pedagógica
- Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural

O Núcleo de Formação Específica é constituído de conhecimentos da área científica de referência de cada curso. Neste se encontram os componentes curriculares por meio dos quais serão desenvolvidos os conteúdos específicos, articulados, quando necessário, com os conteúdos da área de formação pedagógica. Este Núcleo integra-se, ainda, aos conhecimentos para iniciação à pesquisa, com a fundamentação científica básica da área a que cada curso se vincula. Fica a cargo do Projeto de cada curso especificar os componentes curriculares referentes ao Núcleo de Formação Específica, bem com sua distribuição ao longo do curso.

No Núcleo de Formação Pedagógica é apontada a necessidade de articulação entre formação pedagógica e a formação específica, com o objetivo de compreender a função social e política da educação bem como a análise de diferentes sistemas teóricos interpretativos da realidade dentre outros.

Nessa perspectiva, o Núcleo é composto por conhecimentos da área da educação e do ensino, tanto teóricos quanto práticos. Ele deve ainda permear todo o curso, desde o 1º período/ano, e deverá ter o Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) como componente curricular integrador dos estudos desenvolvidos sobre temas pedagógicos e sua contextualização nos diferentes espaços educativos.

Ao Núcleo de Formação Pedagógica foi designado, pelo menos, um quinto da carga horária total do currículo do curso, ao qual deverá ser acrescida a carga horária prevista em lei, correspondente ao Estágio Supervisionado. Este possui como componentes curriculares:

- Disciplinas de formação pedagógica
- Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE)
- Estágio Supervisionado

Para o Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural foram estabelecidos os seguintes componentes curriculares: Atividades Acadêmicas Complementares e, a critério do colegiado do curso, o Trabalho de Conclusão de curso.

A partir das orientações determinadas pelo Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação e considerando a especificidade própria da Pedagogia como campo de saber, o Curso de Pedagogia propôs seu novo currículo em que o Núcleo de Formação Específica não pode ser concebido desvinculado do Núcleo de Formação Pedagógica, visto que,

o conteúdo da formação específica que compõe o primeiro Núcleo se define também nas disciplinas e conteúdos do Núcleo de Formação Pedagógica. Da mesma forma, as disciplinas e conteúdos que integram o Núcleo de Formação Pedagógica se constituem em conhecimentos específicos da formação do pedagogo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2005, p.15)

Nesse sentido, foi proposta para o Curso de Pedagogia uma estrutura curricular que integra, em um único Núcleo, os conteúdos relativos aos conhecimentos específicos e aqueles relativos aos conhecimentos pedagógicos, ou seja, os Núcleos de Formação Pedagógica e Formação Específica são tratados no Projeto Pedagógico de forma conjunta e indissociável. A proposta para estruturação do currículo do Curso possui uma base comum de formação do pedagogo constituindo-se, simultaneamente, ao longo do curso, em campo de estudos, de ensino, de pesquisa e de práticas educativas.

As seguintes disciplinas compõem a estrutura curricular proposta:

NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA E DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	
COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA Total
Currículo e Culturas Escolares	120 h
Didática 1	90 h
Didática 2	90 h
Educação de Jovens e Adultos	90 h
Educação Especial	90 h
Educação Infantil	120 h
Estágio Supervisionado 1	150 h
Estágio Supervisionado 2	420 h
Filosofia	90 h
Filosofia da Educação	120 h
História da Educação 1	90 h
História da Educação 2	90 h
Metodologia do Ensino de Ciências	120 h
Metodologia do Ensino de História e Geografia	120 h
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	120 h
Metodologia do Ensino de Matemática	120 h
Políticas e Gestão da Educação	120 h
Princípios e Métodos de Alfabetização	90 h
Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 1 (POTP 1)	120 h
Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 2 (POTP 2)	120 h
Princípios e Organização do Trabalho Pedagogo 3 (POTP 3)	90 h
Projeto Integrado de Prática Educativa 1 (PIPE 1)	120 h
Projeto Integrado de Prática Educativa 2 (PIPE 2)	120 h
Psicologia da Educação 1	120 h
Psicologia da Educação 2	120 h
Seminário de Prática Educativa	20 h
Sociedade, Trabalho e Educação	90 h
Sociologia da Educação	90 h

NÚCLEO DE FORMAÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAL	
COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA Total
Disciplina Optativa	60h
Atividades Acadêmicas Complementares	150h

QUADRO 2: Componentes curriculares do Curso de Pedagogia da UFU.

FONTE: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia

A fim de atender ao estabelecido na Resolução 03/2005 do CONSUN/UFU o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia apresentou o quadro abaixo em que constam as disciplinas correspondentes a cada Núcleo:

FORMAÇÃO ESPECÍFICA	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	FORMAÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAL
Educação de Jovens e Adultos . Educação Especial . Educação Infantil . Filosofia . Filosofia da Educação . História da Educação 1 . História da Educação 2 . Princípios e Métodos de Alfabetização . Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 1 (POTP 1) . Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 2 (POTP 2) . Princípios e Organização do Trabalho Pedagogo 3 (POTP 3) . Sociedade, Trabalho e Educação . Sociologia da Educação	Estágio Supervisionado 1 . Estágio Supervisionado 2 . Metodologia do Ensino de Ciências . Metodologia do Ensino de História e Geografia . Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa . Metodologia do Ensino de Matemática . Didática 1 . Didática 2 . Projeto Integrado de Prática Educativa 1 (PIPE 1) . Projeto Integrado de Prática Educativa 2 (PIPE 2) . Psicologia da Educação 1 . Psicologia da Educação 2 . Políticas e Gestão da Educação . Seminário de Prática Educativa . Currículo e Culturas Escolares	. Disciplina optativa Atividades Acadêmicas Complementares

QUADRO 3: Distribuição dos componentes curriculares do Curso de Pedagogia da UFU por Núcleos de Formação.

FONTE: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia

Ao tratar da articulação do Núcleo de Formação Específica e de Formação Pedagógica aponta que os princípios norteadores dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFU, da especificidade da Pedagogia, das definições do perfil do egresso e do campo de atuação do pedagogo, adotaram o trabalho pedagógico como objeto específico de estudo e ainda implicaram na decisão de que, no projeto pedagógico do Curso de Pedagogia, a pesquisa e a prática pedagógica sejam tomadas como atividade fundamental e pressuposto nesses Núcleos.

Nessa perspectiva, em cada série e, ao longo do Curso de Pedagogia proposto, buscou-se proporcionar ao futuro pedagogo, a compreensão, análise e sistematização de experiências sobre a realidade educacional, objeto de sua atuação profissional. Por meio de uma abordagem histórica, sociológica, psicológica, filosófica, política, dentre outras. Buscou-se, ainda, identificar os meios para agir, planejar, desenvolver e avaliar educacionalmente esta realidade.

Na 1ª e 2ª Séries do curso está proposto o Projeto Integrado da Prática Educativa (PIPE 1 e 2) que será desenvolvido integradamente com as disciplinas que proporcionarão o contato do aluno com conhecimento.

Ainda articulado ao PIPE 1 e 2 está proposto o Seminário de Prática Educativa e o Estágio Supervisionado 1 e 2 que serão desenvolvidos em articulação com as demais disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica e de Formação Específica de modo a assegurar a concretização das três dimensões da prática pedagógica na formação do pedagogo.

A pesquisa e a prática pedagógica como elementos da estrutura curricular integrarão os componentes curriculares Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE 1 e 2) e o Estágio Supervisionado (ES 1 e 2).

Coube ao colegiado do Curso de Pedagogia, regulamentar a implementação do PIPE, por meio da Resolução nº 01/2006, que fixa as normas que regulamentam o funcionamento das disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e 2 regulamenta o Projeto Integrado da Prática Educativa (PIPE) 1 e 2 como atividade planejada do curso. Documento que define como ocorrerá a articulação dessas disciplinas em cada uma das disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica e de Formação.

As atividades desenvolvidas no PIPE 1 e 2 culminarão em Seminário de Prática Educativa, no início da 3ª série, em que deverão participar alunos e professores de todas as séries do Curso. Contando com carga horária de 20 horas, esse Seminário se constituirá em um momento de síntese parcial e de integração entre as disciplinas, o PIPE 1 e 2, desenvolvidos na 1ª

e 2ª séries e o Estágio Supervisionado 1 e 2, futura atividade das 3ª e 4ª séries. O aluno deverá apresentar um relatório das atividades em que tenha participado durante o Seminário de Prática Educativa.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia conforme orientações da Resolução nº 01/2006 apresenta os seguintes objetivos para o Projeto de Prática Educativa 1 (PIPE 1): a) Iniciar o processo de formação para pesquisa em educação; b) Possibilitar ao aluno da 1ª série um primeiro momento de aproximação sistematizada e orientada em diferentes práticas educativas, escolares e não escolares, objeto de atuação do pedagogo; c) Mapear e reconhecer campos de atuação do pedagogo .

O PIPE 1 buscará assegurar ao aluno ingressante a iniciação investigativa e a reflexão sobre a prática pedagógica do ponto de vista dos conhecimentos científicos que se constituem em disciplinas da 1ª série do Curso a fim de possibilitar um primeiro contato com os diferentes campos de atuação do pedagogo: a escola de educação básica; a educação infantil; os anos iniciais do Ensino Fundamental; a educação profissional; a educação de jovens e adultos; as empresas; sindicatos, movimentos sociais; centros de formação tecnológica; instituições de ensino superior; Superintendências de Ensino; Secretarias de Educação, dentre outros. Caberá ao aluno a construção de um mapeamento da prática educativa que ocorre em contextos escolares e não escolares e, ao final do ano, deverá apresentar um trabalho acadêmico, síntese das atividades e estudos vivenciados ao longo do PIPE I (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2005).

Apesar de proporcionar um contato inicial e reflexão sobre a prática pedagógica e diversos campos de atuação do pedagogo esta, a partir do que está explicitado no programa da disciplina verificamos que seu grande foco está na aquisição de conhecimentos sobre teorias e métodos de investigação científica.

No que se refere ao Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE 2), este apresenta os seguintes objetivos: a) Dar continuidade ao processo de formação para pesquisa em educação; b) Possibilitar ao aluno da 2ª série optar pelo aprofundamento em, pelo menos, dois diferentes campos de atuação do pedagogo na prática escolar e não escolar; c) Elaborar estudos de caso e/ou estudos exploratórios a partir de experiências de prática educativa escolar não escolar.

Nessa perspectiva, o PIPE 2 deve garantir o aprofundamento de estudos e o desenvolvimento de experiências de pesquisa em educação nos campos de atuação do pedagogo

em continuidade ao mapeamento desenvolvido na série anterior. Nesta etapa, o aluno deve optar pelo aprofundamento de estudos e de experiências de educação escolar e não escolar, elaborando estudos de caso e/ou estudos exploratórios sistematizados num trabalho acadêmico apresentado ao final do período letivo.

No concernente ao Estágio Supervisionado 1 e 2, os mesmos serão organizados e desenvolvidos em continuidade e integração ao PIPE 1 e 2. As atividades planejadas, desenvolvidas e avaliadas pelos alunos “constituir-se-ão em possibilidades para a elaboração de sínteses significativas fundamentadas em reflexões e análises construídas ao longo da formação. São espaço curricular privilegiado para o diagnóstico e o desenvolvimento de atividades de intervenção na escola e para o aprofundamento teórico prático das experiências de iniciação profissional”.

Os Estágios Supervisionados 1 e 2 têm como objetivos: a) Gradual vivência de experiências e de domínio de conhecimentos em contato com o contexto de educação escolar; b) Intervenções planejadas e orientadas e acompanhadas na escola; c) Prática profissional de docência e de gestão educacional nas áreas de atuação do pedagogo, segundo o que estabelece o artigo 64 da Lei 9.394/96; d) Oportunidade de formação para a pesquisa; e) Compreensão sobre o trabalho profissional do pedagogo e sua importância no processo educativo escolar; f) Discussão e atualização de conhecimentos relativos a área de formação e de atuação do pedagogo na escola.

O Estágio Supervisionado 1 privilegiará atividades teórico-práticas e possibilitará a construção de diagnóstico da instituição escolar e de seu contexto; gradativa inserção e participação em projetos e ações desenvolvidas pela escola enquanto que o Estágio Supervisionado 2, em continuidade ao Estágio Supervisionado 1, privilegiará a prática profissional na docência e na gestão educacional no âmbito dos processos de ensino e nas dimensões relativas ao planejamento, e/ou administração, e/ou supervisão, e/ou inspeção e/ou orientação educacional. O aluno ao final dos Estágios Supervisionados 1 e 2 deverá, ainda, apresentar relatório conclusivo e circunstanciado por análise e reflexão sobre as experiências e as atividades vivenciadas ao longo do processo de formação inicial.

Mediante as características que são peculiares às disciplinas Projeto Integrado de Prática Educativa 1 e 2 e Estágio Supervisionado 1 e 2 pudemos verificar uma extrema preocupação com a prática pedagógica, com os conteúdos e atividades desenvolvidas no âmbito das instituições.

Entretanto, poucos são os momentos em que a figura do professor aparece no que está proposto pelas disciplinas e quanto se faz presente está relacionada à capacitação desse profissional para a realização de atividades estritamente pedagógicas.

Em relação ao terceiro Núcleo de Formação é apresentado o Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural que busca possibilitar ao aluno uma complementação de sua formação inicial, tanto no âmbito do conhecimento de diferentes áreas de saber do pedagogo e em campos emergentes da área da educação, quanto no âmbito de sua preparação ética, estética e humanística, com o intuito de conduzir a um aprofundamento teórico em temáticas específicas no campo da Pedagogia e dos processos educativos em contextos escolares e não-escolares.

Foram previstas para esse Núcleo 210 horas de atividades as quais têm importante função de assegurar permanente flexibilização e atualização curricular, conforme os princípios delineados no Projeto Pedagógico em questão. Para cumprimento das 210 horas obrigatórias do Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural o aluno poderá optar por atividades oferecidas pelo Curso (ANEXO 1).

No que diz respeito à *Metodologia de Implementação* do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia ficou determinado pelo Colegiado de Curso que a implantação do novo currículo será progressiva, a partir de 2006 finalizando o processo em 2009, conforme Cronograma de Implantação do novo Currículo (ANEXO 2). Ressalta ainda que os alunos ingressantes até o ano de 2005 deverão concluir o Curso de Pedagogia no atual currículo para tanto apresenta a definição do Quadro de Equivalência curricular (ANEXO 3).

O projeto Pedagógico destaca ainda que todo o desenvolvimento curricular desdobra-se da pesquisa e da prática pedagógica. Aponta que tomados em três dimensões, esses elementos se complementam e buscam concretizar, ao longo do curso, a articulação teoria e prática, o ensino-pesquisa-extensão, o trabalho coletivo e interdisciplinar. Serão suas finalidades propiciar que o aluno vivencie ao longo da formação:

- a) A aproximação à realidade socioeconômica, ao objeto de conhecimento e ao campo de atuação do pedagogo – nessa dimensão a pesquisa e a prática pedagógica se constituirão em instrumento de aproximação e de interação do aluno com a prática educativa objeto da atuação profissional do pedagogo, possibilitando, ao mesmo tempo, a interlocução com os demais referenciais teórico-epistemológicos do currículo. Essa aproximação será desenvolvida em diferentes níveis de complexidade, de modo a permitir que o aluno, ao

mesmo tempo, participe de projetos integrados que favoreçam a aproximação e o contato direto com a realidade da educação escolar e não escolar e apreenda informações e conhecimentos basilares da formação e da constituição do espaço de atuação do pedagogo.

b) A iniciação à pesquisa nessa segunda dimensão considera-se que a formação do pedagogo não se desvincula da pesquisa. A reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa, programas de estudo, entendidos como formas de iniciação à pesquisa em educação.

c) A iniciação profissional destaca-se nessa dimensão o estágio destinado à iniciação profissional, devendo ocorrer junto às escolas no desenvolvimento de projetos de intervenção na prática educativa escolar.

A articulação entre teoria e prática, entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos da formação, previstos para cada série, deverá ser desenvolvida a partir desses elementos nucleadores, na busca por subsídios que colaboram na superação dos desafios identificados no cotidiano da atuação profissional do pedagogo.

No concernente à proposta de estrutura curricular seriada anual, as disciplinas determinadas para cada série serão desenvolvidas no sentido de garantir, por meio da pesquisa e da prática pedagógica, a articulação entre a abordagem histórica, sociológica, psicológica, filosófica, política, etc., da educação e a abordagem dos meios que se constituem em prática profissional do pedagogo. Nesse sentido

[...] buscou-se criar a possibilidade de estabelecer e vivenciar processos de ação-reflexão-ação ao longo do Curso de Pedagogia, entendendo que a prática não se restringe ao fazer propriamente dito, mas constitui-se essencialmente em atividade de reflexão que é enriquecida pela teoria que lhe fornece sustentação, permitindo-se, ao mesmo tempo, o diálogo com os conhecimentos sistematizados e a troca de experiências entre estudantes, professores e os profissionais que atuam no campo da educação escolar e não escolar. Tal forma de ação, por sua vez, supõe o domínio de conhecimentos científicos sobre o conteúdo que se constitui em objeto de atuação profissional: a docência, a gestão educacional e a produção e difusão do conhecimento. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2005, p. 25)

O item que trata da *Avaliação do Curso* aponta que para o processo de implantação e de desenvolvimento do Projeto de reformulação de Curso, nos quatro primeiros anos será realizado anualmente um processo de avaliação sistemática envolvendo todos os segmentos que dele participam: coordenação, docentes, técnicos administrativos e discentes. Após esses primeiros quatro anos, a avaliação será realizada a cada dois anos. O Colegiado do Curso de Pedagogia

organizará, ainda, o acompanhamento do egresso, inclusive por meio da utilização de fichas cadastrais que contenham dados essenciais sobre a sua atuação profissional e a contribuição do curso na sua formação. Neste processo de avaliação do curso serão considerados os indicadores da qualidade de formação do pedagogo.

No que diz respeito aos *Critérios para distribuição das disciplinas ao longo da estrutura curricular*, conforme descrito no Projeto, tal distribuição buscou, fundamentalmente, garantir equilíbrio e a articulação de carga horária e de número de disciplinas em cada série e ao longo do Curso. A organização proposta resultou dos seguintes critérios:

- A pesquisa, a prática pedagógica e o estágio supervisionado serão elementos nucleadores do currículo, visando garantir que ao longo do curso sejam articuladas abordagens teórico-práticas sobre a ação educativa.
- As disciplinas de ciências da educação – Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação – e a pesquisa e a prática pedagógica buscam garantir que uma sólida formação teórica de bases históricas, políticas, filosóficas, sociológicas e culturais seja articulada ao fazer da prática educativa;
- As disciplinas que tratam especificamente de estudos relativos às metodologias de ensino serão distribuídas ao longo das três primeiras séries, buscando contribuir para desenvolver uma concepção de docência para além de sua dimensão meramente técnica, utilitária, instrumental que reduz o ensino aos processos relativos ao ato de ministrar aulas, demarcando um caminho de articulação entre pesquisa e a prática educativa;
- As disciplinas que abordam o trabalho do pedagogo na educação escolar e não-escolar, distribuídas nas três últimas séries têm a docência como base e *visam ampliar a formação para além da sala de aula, no planejamento, na administração, na coordenação, na supervisão e na orientação educacional de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação.* (Grifo nosso)

Nesse sentido a distribuição dos componentes curriculares proposta pelo Curso de Pedagogia foi organizada da seguinte forma.

1ª Série

Componentes Curriculares Núcleo de Formação Específica e de Formação Pedagógica	C H Semanal	C H Anual
1 Projeto de Integrado de Prática Educativa 1 (PIPE 1)	04 h	120 h
2 Didática 1	03 h	90 h
3 Sociologia da Educação	03 h	90 h
4 História da Educação 1	03 h	90 h
5 Princípios e Organização do Trabalho Pedagogo 1 (POTP 1)	04 h	120 h
6 Metodologia do Ensino de Matemática	04 h	120 h
7 Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	04 h	120h
TOTAL	25h	750h

2ª Série

Componentes Curriculares Núcleo de Formação Específica e de Formação Pedagógica	C H Semanal	C H Anual
1 Projeto de Integrado de Prática Educativa 2 (PIPE 2)	04 h	120 h
2 Didática 2	03 h	90 h
3 Psicologia da Educação 1	04 h	120 h
4 História da Educação 2	03 h	90 h
5 Princípios e Métodos de Alfabetização	03 h	90 h
6 Metodologia do Ensino de História e Geografia	04 h	120 h
7 Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 2 (POTP 2)	04 h	120 h
TOTAL	25h	750h

3ª Série

Componentes Curriculares Núcleo de Formação Específica e de Formação Pedagógica	C H Semanal	C H Anual
1 Seminário de Prática Educativa	-	20 h
2 Estágio Supervisionado 1	T-02h /P-03h	T-60h / P-90h
3 Psicologia da Educação 2	04 h	120 h
4 – Filosofia	03 h	90 h
5 Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 3 (POTP 3)	03 h	90 h
6 Metodologia do Ensino de Ciências	04 h	120 h
7 Educação Infantil	04 h	120 h
8 – Optativa	02 h	60 h
TOTAL	25h	770h

4ª Série

Componentes Curriculares Núcleo de Formação Específica e de Formação Pedagógica	C H Semanal	C H Anual
1 Estágio Supervisionado 2	T-04h /P – 10h	T-120h/P-300h
2 Sociedade, Trabalho e Educação	03 h	90 h
3 Filosofia da Educação	04 h	120 h
4 Educação Especial	03 h	90 h
5 Currículo e Culturas Escolares	04 h	120 h
6 Educação de Jovens e Adultos	03 h	90 h
7 Políticas e Gestão da Educação	04 h	120 h
TOTAL	25 h	1.050h*

*Estão previstas 10(dez) horas semanais para a parte prática do Estágio Supervisionado, na 4ª série, a ser integralizada extra turno do funcionamento do Curso de Pedagogia.

Componentes Curriculares Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural	C H Semanal	C H Anual
Disciplina optativa	02 h	60 h
Atividades Acadêmicas Complementares	-	150 h
TOTAL	02 h	210 h

QUADRO 4: Distribuição dos componentes curriculares do Curso de Pedagogia da UFU por Série.
FONTE: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia

O curso será organizado em regime anual, distribuído em quatro séries. A carga horária diária, para os alunos do matutino e do noturno, será de 25 horas/aulas semanais, com 5 (cinco) horas/aula diárias, tanto para o turno matutino quanto para o turno noturno. A integralização curricular será de no mínimo 4 (quatro), no máximo de 7 (sete) e proposto de 5 (cinco) anos, perfazendo um total de 3.530 horas.

Na integralização curricular, a carga horária de 210h referentes ao Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural será cumprida ao longo do curso, sendo que pelo menos 75% até a 3ª série.

Síntese geral quanto à carga horária:

Licenciatura em Pedagogia	CH Total	Percentual
Núcleo de Formação Específica	1 350	38,20%
Núcleo de Formação Pedagógica	1 790	55,90%
Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural	210	5,9%
Total	3.530 horas	100,0%
Componentes obrigatórios	3 260	92,35%
Componentes de escolha: Optativas e Atividades Complementares	270	7,65%
Total	3 530	100,0%
Estágio Supervisionado	570	16,15%
Prática como Componente Curricular	260	7,4%
Conteúdos de Natureza Científico-Cultural	210	5,95%
Total	1 040	29,5%

QUADRO 5: Distribuição da carga horária do Cursos de Pedagogia da UFU a partir de seus componentes curriculares.

FONTE: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

O quadro acima explicita que o curso de Pedagogia possui uma carga horária total de 3.530 horas das quais 1.350 horas foram designadas ao Núcleo de Formação Específica correspondendo a 38,20% da carga horária total; o Núcleo de Formação Pedagógica perfaz uma carga horária de 1.790 que representa 55,90% da carga horária total; enquanto que as 210 horas

do Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural correspondem a 5,9% da carga horária distribuída no currículo.

Tal informação nos permite inferir que os componentes obrigatórios do curso totalizam 92,35% que estão distribuídos em 3.260 horas, as quais são complementadas por 270 horas de Atividades Complementares e Disciplinas Optativas representando 7,65% do currículo proposto para curso de Pedagogia.

Do total de 3.320 horas destinadas ao Núcleo de Formação Específica e ao Núcleo de Formação Pedagógica 830h (23,55%) são destinadas à Pesquisa, Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado.

Os dados expostos acima nos permitem depreender que tanto a carga horária total do curso - 3.350 (três mil trezentas e cinquenta) horas – quanto a distribuição dessa carga horária nos tempos curriculares não só atendem as recomendações orientadas na proposta de Estrutura Curricular para os cursos de Licenciatura da UFU (ANEXO 4) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15/5/2006, Art. 7) como ultrapassa essa carga horária que é de no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas distribuídas em 2.800 (duas mil e oitocentas) horas de assistência a aulas, seminários, participação em pesquisas, atividades prática e outras; 300 (trezentas) horas de estágio curricular supervisionado; e 100 (cem) horas para atividades teórico-práticas de aprofundamento em área de interesse do aluno.

Verificamos ainda que as disciplinas pedagógicas correspondem a mais da metade do currículo proposto, o que demonstra uma maior preocupação por parte do curso com a formação pedagógica do professor o que coaduna com a idéia de ter a docência como a base na formação profissional daqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico.

Passamos agora a uma análise pormenorizada daqueles que constituem-se nos componentes curriculares do Curso de Pedagogia. Para fins de nossa análise faremos referência somente àqueles componentes curriculares que são oferecidos pelo Curso de Pedagogia os quais totalizaram em 21(vinte e uma) disciplinas que compõem os Núcleos propostos pela FACED e que são oferecidos por essa Unidade.

Partimos do pressuposto de que o estudo da organização curricular de um curso apresenta significativa relevância visto que permite compreender a forma como se organiza o processo educativo na formação de seus professores, ou seja, permite conhecer o meio proposto para a

materialização de seus objetivos. Assim, buscamos verificar nos conteúdos de cada disciplina quais as relações estabeleciam com as mudanças que têm ocorrido no trabalho, a fim de identificar em que medida a atual estrutura curricular proposta pelo Curso de Pedagogia contempla essa discussão.

Nossas análises nos permitiram estabelecer as seguintes inferências no que diz respeito aos componentes curriculares presentes no atual currículo do Curso de Pedagogia.

1. Núcleo Fundamentos da Educação

O Núcleo Fundamentos da Educação é composto pelas disciplinas Filosofia da Educação; História da Educação 1 e 2; Psicologia da Educação 1 e 2 as quais estão concentradas ao longo dos três primeiros anos do Curso. Ressaltamos que somente a disciplina Filosofia da Educação é realizada no quarto ano do Curso.

História da Educação 1 e 2

No que diz respeito ao item *Ementa* as disciplinas História da Educação 1 e 2, presentes na 1ª e 2ª Séries do curso, tanto na Ficha de Disciplina quanto no Plano de Curso, apresentam uma articulação e continuidade no que é proposto. Enquanto a primeira propõe: o estudo da História, Historiografia e Educação; Os processos de transmissão cultural até o século XVIII; A invenção da escola como instituição social na Modernidade dentre outros aspectos; na disciplina História da Educação 2 está proposto um estudo histórico e historiográfico da Educação a partir do século XIX e ainda o estudo sobre a Modernização e escolarização no Brasil: grupos escolares, escola nova, tecnicismo e formação da cidadania. A Educação Escolar na Região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

Quanto a *Justificativa* das disciplinas, verificamos que este item não se faz presente em nenhuma das Fichas de Disciplinas analisadas. Em relação aos Planos de Curso as disciplinas História da Educação 1 e 2, justificam sua importância por possibilitarem a compreensão do processo complexo pelo qual ocorreram *permanências e mudanças na educação escolar* no mundo ocidental e, em particular, no Brasil, sob a perspectiva histórica, contribuindo para a *compreensão da realidade educacional como campo de atuação do educador*, a fim de que sua

intervenção possa ser coerente e crítica, o que, coaduna-se e *articula-se com os grandes objetivos de formação do educador* expressos no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia.

Os *Objetivos*, se apresentam articulados em relação de continuidade nas disciplinas História da Educação 1 e 2, tanto no que está proposto nas ementas, quanto nos objetivos que são apresentados em cada uma delas. Ambas apresentam como Objetivo Geral apreender os diferentes processos de transmissão cultural das sociedades humanas, possibilitando ao estudante a compreensão articulada e coerente dos processos educacionais do passado e suas possíveis relações com a realidade educacional da atualidade. A primeira foca suas análises nas sociedades ocidentais e a segunda nas sociedades ocidental e brasileira no período contemporâneo.

No que se refere ao *Programa* das disciplinas História da Educação 1 e 2, apesar de se apresentar de forma bastante sintetizada, existe um encadeamento entre a proposta da disciplina e seu conteúdo programático que no caso da primeira apresenta como conteúdos a História e Historiografia da Educação e as categorias de análise em História da Educação além de analisar a educação desde a sociedade primitiva até a América Portuguesa .

Em História da Educação 2 está proposto o estudo da Educação no Ocidente desde o século XIX até os dias atuais, para tanto analisa A Educação no Brasil Império; O processo de Modernização e Escolarização no Brasil e para finalizar a Educação Escolar na Região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

Psicologia da Educação 1 e 2

No que concerne as Ementas das disciplinas Psicologia da Educação 1 e 2, estas são desenvolvidas nas 2ª e 3ª Séries do Curso respectivamente. Em Psicologia da Educação 1, existe uma articulação entre o que é apresentado na Ficha de Disciplina e o que é proposto no Plano de Curso que trazem Estudos introdutórios acerca das relações entre Psicologia e Educação; as Concepções epistemológicas para as teorias psicológicas dentre outros. Já a disciplina Psicologia da Educação 2 propõe o estudo sobre as Contribuições das teorias construtivistas para o desenvolvimento infantil; Os principais problemas e possibilidades de intervenção pedagógica; Dificuldades de aprendizagem dentre outros.

A *Justificativa* da disciplina Psicologia da Educação 1 está pautada nas contribuições da Psicologia, enquanto uma ciência, na compreensão do complexo fenômeno que é a Educação e ainda a relação entre os estudos produzidos pela ciência psicológica e o campo educacional.

Tanto a disciplina Psicologia da Educação 1 quanto a 2 possuem como *Objetivo* proporcionar o estudo de conhecimentos psicológicos que auxiliem o pedagogo a compreender a complexidade psíquica que caracteriza o comportamento e as relações humanas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

O Programa da disciplina Psicologia da Educação 1 apresenta conteúdos sobre a Relação Psicologia e Educação; A questão epistemológica e as bases das teorias psicológicas e As principais contribuições da Psicologia para a Educação.

Já a disciplina Psicologia da Educação 2 apresenta conteúdos que tratam das Teorias do desenvolvimento e do aprendizado a partir do pensamento de Piaget, Vygotsky e Wallon, faz referência ainda, a questões sobre a Aprendizagem e Crianças com problemas de aprendizagem.

Filosofia da Educação

Em relação à disciplina Filosofia da Educação, oferecida na 4ª Série, a *Ementa* na Ficha de Disciplina apresenta uma proposta para o estudo da Filosofia da Educação na relação sujeito-objeto no processo de produção e difusão do conhecimento e ainda um estudo sobre as Matrizes epistemológicas e sua relação com a educação.

Quanto aos *Objetivos* da disciplina propõe capacitar o aluno de uma visão sistemática e crítica dos fundamentos filosóficos da Educação no âmbito da história da cultura ocidental.

Articulado à proposta da disciplina o Programa descreve *conteúdos* que propõe a compreensão da realidade por meio do Materialismo Histórico Dialético, a discussão sobre o Pensamento Antropológico Marxista e a escola enquanto espaço de luta hegemônica, uma análise sobre o Existencialismo e o Personalismo e para finalizar *as transformações do mundo contemporâneo* por meio da análise sobre a educação e a Pós-Modernidade.

Ao analisarmos as disciplinas que compõem esse Núcleo Fundamentos da Educação verificamos que a disciplinas História da Educação 1 e 2 propõe a investigação sobre as mudanças na educação escolar com o intuito de compreender, sob a perspectiva histórica, a realidade educacional enquanto campo de atuação do educador, o que já oferece alguns subsídios

para se compreender os processos de mudanças que vêm ocorrendo no campo educacional. Também a disciplina Filosofia da Educação fornece fundamentos importantes ao apresentar as transformações do mundo contemporâneo e a escola enquanto espaço de luta o que pode viabilizar a discussão acerca dos fatores que têm determinado as mudanças na escola e na sociedade.

2. Núcleo Metodologia de Ensino

As disciplinas Metodologia de Ensino de Matemática, Metodologia de Ensino de História e Geografia e Metodologia de Ensino de Ciências constituem esse Núcleo e são desenvolvidas na 1ª, 2ª e 3ª séries respectivamente.

Metodologia de Ensino de Matemática

A disciplina Metodologia de Ensino de Matemática apresenta em sua proposta uma *Ementa* bem sucinta cujo propósito é tratar os Conteúdos e o Ensino/Aprendizagem da Matemática na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental bem como as propostas metodológicas e didáticas para o desenvolvimento da prática do professor e do pedagogo.

Os *Objetivos* apresentados buscam discutir e analisar as diferentes abordagens metodológicas e didáticas e o movimento de renovação do ensino da matemática; Possibilitar ao Pedagogo a consciência que a Metodologia do ensino da Matemática somente poderá ser definida a partir do domínio do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula; Compreender histórica, política e socialmente o conhecimento matemático dentre outros.

Em consonância com os objetivos o *Programa* propõe como conteúdos a Realidade do Ensino da Matemática, seus Fundamentos Teóricos e Metodológicos; as Proposta para o Ensino da Matemática nos PCNs e no Programa de Ensino de Matemática em Minas Gerais; a Matemática na Educação Infantil e Ensino Fundamental e a *Organização do Trabalho Pedagógico* e Propostas didático-metodológicas alternativas para o ensino-aprendizagem da Matemática.

Metodologia de Ensino de História e Geografia

Articulados Ficha de Disciplina e Plano de Curso, a disciplina Metodologia de Ensino de História e Geografia apresenta em sua *Ementa* as Concepções de História e Geografia recorrentes no ensino na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental; O papel que essas disciplinas desempenham no currículo escolar; O diagnóstico e crítica da atual realidade do ensino e das pesquisas nas áreas de História e Geografia dentre outros.

A *Justificativa* da disciplina está pautada na figura do professor público, vinculado ao Estado, e de que sua formação pedagógica é produto histórico da Modernidade, enquanto enquadramento de disciplinas e científico do trabalho do educador. Caracteriza a pertença profissional-funcional ao Estado, bem como as características de sua formação e de sua atuação educacional e escolar como *condições fundamentais da identidade profissional do docente público*.

Aponta que nos anos de 1990 o eixo da formação do educador se pautou na retórica administrativo-economicista, restaurando os pressupostos da “tradição eficientista” presente nos anos de 1960 e 1970, atualizando-os em propostas de modernização entendidas como estágio de progresso técnico avançado, controle técnico e gestão. Ressalta que essa tendência convive com os pressupostos da “tradição acadêmica” dos anos de 1980 no que diz respeito à atualização dos currículos nacionais, e ao desenvolvimento de uma cultura do diagnóstico e/ou avaliação em todos os níveis de ensino, baseada na idéia de incompetência da escola. Apresenta como tendência atual nos anos de 1990 a valorização de um modelo pedagógico que ao privilegiar a articulação direta entre aluno e saber via “tecnologização do ensino”, favorece uma lógica de aprendizagem que conduziria ao “eclipse dos professores” por um lado, e por outro a *submissão e/ou desvalorização do saber da experiência do professor aos saberes científicos da pedagogia e das disciplinas o que evidencia os mecanismos de regulação que limitam o espaço de autonomia pedagógica e/ou acadêmica dos docentes*. Em oposição aos paradigmas supracitados a disciplina adota como referência a formação do professor reflexivo.

Como *Objetivos* propõe a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como os conteúdos de Geografia e História para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Propõe ainda *que o conceito de cidadania seja repensado em geral e no Brasil, com base na identificação dos problemas fundamentais e da ação de sujeitos envolvidos nas*

lutas sociais pela qualificação da vida na atualidade, relacionando-o com a realidade atual dos temas, problemas e abordagens teórico-metodológicas do ensino da Geografia e da História.

A disciplina apresenta um Programa detalhado dos conteúdos a serem desenvolvidos durante o curso dentre eles Os Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Geografia e de História, seu objeto, suas relações com os Estudos Sociais na história da Educação brasileira; O Diagnóstico e Análise Crítica do Ensino atual de Geografia e História, as tendências da LDB e PCNs; Os Conteúdos e Metodologias Alternativas para o Ensino de Geografia e História.

Metodologia do Ensino de Ciências

A proposta presente na Ficha de Disciplina para o desenvolvimento de Metodologia do Ensino de Ciências realizada no 3º ano do Curso aborda em sua Ementa O Ensino de Ciências na Educação Infantil e Ensino Fundamental; Ciência relacionada ao estudo do conhecimento, do conhecimento escolar, da História e Ensino de Ciências; da Tecnologia e Ensino; Diretrizes para o Ensino de Ciências; Didática Multisensorial; atividades e recursos didáticos.

Como *Objetivos* aponta para a possibilidade da disciplina *cooperar na transformação da sociedade, na medida em que possibilita aos futuros licenciados realizar a articulação de uma teoria de compreensão e interpretação da realidade* com a prática de ensino de Ciências das escolas de Educação Básica, e ainda fornecer uma visão dos problemas concretos a serem enfrentados na sua prática diária e posteriormente fornecer subsídios para que os problemas diagnosticados possam ser solucionados diretamente na prática educacional.

O Programa, bastante detalhado e articulado com a Ementa aos Objetivos da disciplina, propõe como eixo norteador para o 1º Semestre conteúdos que demonstrem a importância do ensino de Ciências, o Conhecimento Científico e a Tecnologia na atualidade. Para tanto propõe o Ensino de Ciências na Educação Infantil e Ensino Fundamental; a Ciência relacionada ao estudo do conhecimento, do conhecimento escolar, da História e Ensino de Ciências; da Tecnologia e Ensino; Ciência e Sociedade.

Para o 2º Semestre propõe o Ensino de Ciência em sua Relação Teoria e Prática a partir das Diretrizes para o Ensino de Ciências; Didática Multisensorial; Atividades e recursos didáticos no Ensino de Ciências.

Em relação às disciplinas que compõem o Núcleo Metodologia de Ensino a disciplina Metodologia de Ensino de História e Geografia apresenta contribuições no sentido de pensar a formação do pedagogo articulada a sua atuação pedagógica a partir das mudanças que têm permeado esse campo.

A disciplina Metodologia de Ensino de História e Geografia se mostra bastante conectada com a discussão acerca da identidade profissional do docente público ao caracterizar a pertença profissional-funcional ao Estado, bem como as características de sua formação e de sua atuação educacional e escolar como condições fundamentais para construção dessa identidade. Aponta ainda que nos anos de 1990 o eixo da formação do educador esteve pautado na retórica administrativo-economicista, retomando pressupostos da “tradição eficientista” que predominou nos anos de 1960 e 1970.

Aborda ainda a predominância nos anos de 1990 da valorização de um modelo pedagógico que privilegia por um lado a articulação direta entre aluno e saber via “tecnologização do ensino”, e por outro a submissão e/ou desvalorização do saber da experiência do professor aos saberes científicos da pedagogia e das disciplinas fato que evidenciaria mecanismos de regulação limitadores do espaço de autonomia pedagógica e/ou acadêmica dos docentes. Propõe que seja repensado que o conceito de cidadania a partir da identificação dos problemas fundamentais e da ação de sujeitos envolvidos nas lutas sociais e que se investigue as tendências da LDB e PCNs.

Verificamos que a disciplina a partir de seu campo específico se fundamenta na discussão sobre as mudanças que têm ocorrido na educação e em especial na formação de professores e para além de seus conteúdos que são próprios propõem, em certa medida, que esses aspectos sejam contemplados no seu desenvolvimento.

3. Núcleo Didática/Ensino Aprendizagem

O Núcleo Didática/Ensino Aprendizagem é composto pelas disciplinas Didática 1 e 2 e Educação Especial que são oferecidas na 1ª, 2ª e 4ª Séries respectivamente. As referidas disciplinas apresentam como objetivo comum colaborar para a Organização da prática pedagógica no contexto escolar no sentido de instrumentalizar e apresentar os desafios da realidade educacional ao futuro pedagogo.

Didática 1 e 2

No que diz respeito às disciplinas de Didática 1 e 2, verificamos que a primeira em sua *Ementa* recomenda conteúdos que apresentem: as Concepções de educação e as teoria pedagógicas; a Didática e seus fundamentos histórico-filosóficos e sociológicos e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem; os Fundamentos sócio-político-epistemológicos da Didática e sua contribuição na construção da identidade docente.

Em Didática 1 verificamos, ainda, o intuito de prover o futuro professor de fundamentos teórico-práticos a fim de organizar sua prática pedagógica. Já em Didática 2 percebemos uma continuidade desse processo quando é proposto: Formas de organização de trabalho pedagógico na sala de aula e a análise dos desafios da realidade de nosso tempo para a prática educativa; O planejamento participativo e o cotidiano da avaliação em seu contexto histórico; Os elementos constitutivos do planejamento escolar dentre outros.

A *Justificativa* apresentada em Didática 1 evidencia a importante contribuição dessa disciplina na Superação da Didática Instrumental; em colaborar para que a formação não se restrinja a somente conhecimentos específicos da área e em demonstrar a necessidade de evidenciar o Projeto Político Pedagógico da escola como um todo.

No que concerne a disciplina Didática 2 sua justificativa está pautada em algumas preocupações relacionadas à organização do trabalho pedagógico e, em especial, da sala de aula. Ainda pelo fato desta constituir-se em uma disciplina fundamental para a formação do professor mediante sua possibilidade de contribuir criticamente para o processo de reflexão e análise da prática docente, a partir de seus avanços e dificuldades. Desse modo, a disciplina concebe a educação e o ensino não apenas em seu plano pedagógico, mas como determinados e determinantes nas múltiplas relações estabelecidas no plano econômico, político, social e cultural.

Os *Objetivos* apresentados em Didática 1 apontam para a análise do processo de ensino e seus componentes a partir dos pressupostos das teorias pedagógicas, tomando como base a realidade escolar, objetivando uma opção consciente do futuro educador. Dentre outros aspectos, busca ainda refletir o papel sócio-político da educação da escola, da didática e do ensino nas suas

múltiplas relações e discutir os desafios da prática docente face à construção da Didática numa perspectiva crítica de educação.

No que se refere à disciplina Didática 2 seu objetivo está centrado na compreensão, interpretação e discussão da realidade escolar do ponto de vista do planejamento e da avaliação educacional, a partir de fundamentos sociológicos e de perspectivas do planejamento participativo e da avaliação crítica. Visa ainda compreender a Avaliação no âmbito das políticas educacionais e no cotidiano da escola.

Ao analisarmos o item *Programa* verificamos que em Didática 1 há certa diferença em relação aos conteúdos que são propostos nas fichas de disciplinas e aqueles apresentados no Plano de Curso. No que diz respeito às Fichas constatamos a abordagem de questões mais relacionadas à Didática enquanto processo de ensino e suas implicações no processo ensino-aprendizagem ao apresentar como conteúdos a relação Educação e Didática e a análise sobre as diferentes perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem; a análise sobre a Formação, Identidade e Saberes da Docência; A Escola como espaço de interações; a discussão da Didática e processo de transmissão ou transposição Didática e sua relação com as Tecnologias de Ensino.

Já no Plano de Curso para além dos conteúdos apresentados anteriormente, aponta para o estudo da Didática e a sua função social da escola e mais especificamente a organização do Trabalho Pedagógico na atualidade; *A didática e a formação do profissional da Educação, o papel político do educador, a trajetória de formação docente no Brasil, a profissão docente e práticas escolares, a escola como local de trabalho do profissional da educação*. Percebemos uma preocupação maior com o educador enquanto profissional da educação, preocupação que vai além de aspectos ligados a questões pedagógicas, mas que estão relacionadas ao papel desse educador enquanto um trabalhador da Educação.

Em Didática 2 o Programa, assim como apresentado nos objetivos da disciplina, traz conteúdos que contemplam discussões sobre Planejamento e Avaliação Educacional. Nessa perspectiva aborda a organização do trabalho pedagógico na sala de aula enquanto elementos essenciais para o processo ensino-aprendizagem; O planejamento escolar como expressão técnica e política da sociedade e da escola; As concepções e práticas da avaliação educacional e para finalizar Os processos avaliativos, os instrumentos de avaliação, o tratamento dos resultados do processo avaliativo e as concepções de avaliação nas políticas educacionais.

Educação Especial

A disciplina Educação Especial, oferecida na 4ª Série do Curso, no currículo antigo compunha o quadro das disciplinas optativas. Entretanto, com a nova estrutura curricular aparece como disciplina obrigatória o que se deve em grande medida à intensificação das discussões acerca da Inclusão Social, à partir dos anos de 1990, e da necessidade de formar profissionais capacitados para lidar com as diferenças na sala de aula.

Nesse sentido, na *Ementa* da disciplina verificamos como propostas o estudo da História da Educação Especial, suas aproximações e diferenças com a educação geral; A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais; As diversas deficiências físicas e sensoriais-características e causas; O pedagogo e o processo de ensino na Educação Especial.

O *Objetivo* da disciplina tem como base a criação de espaços para reflexão e debate sobre a Educação Especial a fim de estabelecer diferentes olhares sobre o cotidiano escolar, visando despertar para uma sociedade e escola inclusivas. Para tanto propõe a análise da inclusão escolar nos seus vários aspectos presentes na educação brasileira, no campo legal e na realidade escolar e ainda identificar o papel do professor na educação inclusiva.

O vasto Programa da disciplina consoante com a proposta apresenta conteúdos que discutem A história da Educação Especial; As várias fases da Educação Especial no Brasil; As concepções de Educação Especial e suas Implicações Pedagógicas; As Diversas Formas de Deficiências Físicas e Sensoriais; A legislação Brasileira e as Propostas do MEC para Educação Especial no Brasil e a Realidade da Educação Especial em Uberlândia.

Nesse sentido, verificamos que as disciplinas Didática 1 e 2, que compõem Núcleo Didática/Ensino Aprendizagem, apresentam significativa contribuição para a discussão do novo contorno da formação e do trabalho docente ao propor no desenvolvimento das disciplinas o debate sobre a formação e construção da identidade docente mediante os desafios da realidade contemporânea para a prática educativa os quais expressam na abordagem de conteúdos acerca da didática em sua relação com o papel político do educador, com a trajetória de formação docente no Brasil, com a construção da profissão docente e com a escola enquanto local de trabalho do profissional da educação.

Sob outro aspecto, verificamos que a disciplina Educação Especial, e sua inserção no quadro de disciplinas obrigatórias, reflete as novas demandas educacionais para a formação de

professores, nesse caso com foco inclusão educacional, as quais foram incorporadas no currículo do curso de Pedagogia com a finalidade de atender as determinações legais e de formar profissionais preparados para trabalhar a inclusão nas salas de aula regulares. Fato que explicita a tentativa do curso em atender a uma nova configuração do trabalho do professor. Nessa perspectiva, a disciplina propõe a análise da inclusão na educação brasileira e na realidade escolar, nas políticas oficiais e o papel do professor na educação inclusiva.

4. Núcleo Alfabetização e Educação Infantil

As análises que seguem abordam as disciplinas que compõem o Núcleo Alfabetização e Educação Infantil oferecidas respectivamente na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Séries do Curso, são elas: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa; Princípios e Métodos de Alfabetização; Educação Infantil; Educação de Jovens e adultos.

Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa

A disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa contempla em sua *Ementa* as propostas de estudo dos conteúdos da Língua Portuguesa, práticas e leitura de literatura, linguagem oral, produção escrita e conhecimentos lingüísticos e, em consonância com as disciplinas presentes no currículo do curso que tratam de questões metodológicas, propõem a análise e produção de materiais didáticos e propostas didático-metodológicas para o ensino da Língua Materna.

Os *Objetivos* apresentados buscam capacitar o aluno a escolher uma metodologia pertinente ao Ensino da Língua a partir do domínio do conteúdo a ser ensinado; Analisar o sistema lingüístico sob a ótica da sócio e da psicolingüística e ainda optar por uma metodologia que responda às necessidades inerentes ao ensino da leitura e escrita.

O Programa bastante sintético apresenta os seguintes conteúdos: O campo da Língua Portuguesa; os Parâmetros Curriculares e os livros didáticos; O campo da linguagem e da oralidade; O campo da leitura e sua metodologia e a Produção de texto, análise, gramática, coerência e coesão.

Princípios e Métodos de Alfabetização

Oferecida na 2ª Série do Curso a disciplina Princípios e Métodos de Alfabetização propõe em sua *Ementa* estudos sobre as Funções sociais da lecto-escrita; O processo de construção e aquisição da leitura e da escrita; O estudo e a análise dos métodos de alfabetização; A análise e produção de materiais didáticos para a Alfabetização e a relação que se estabelece entre o Pedagogo e o processo de Alfabetização.

O item *Objetivos* da Disciplina apresenta seu papel em oferecer, aos professores e pedagogos, Fundamentação e condições para realizar/organizar um prática pedagógica alfabetizadora efetiva, dentro das concepções de letramento e construção do conhecimento; A análise de diferentes métodos de ensino de alfabetização de crianças e adultos; A compreensão da dinâmica envolvida nos problemas de ensino e aprendizagem na alfabetização, criando estratégias de intervenção pedagógica.

A disciplina Princípios e Métodos de Alfabetização descreve em seu Programa, bastante sucinto, conteúdos sobre A Visão Geral da Alfabetização e sua articulação com o Letramento, a Linguística, a Sociolinguística e a Psicolinguística no processo de alfabetização; Propostas metodológicas para a alfabetização e o livro didático e ainda os Problemas de ensino e aprendizagem na língua escrita.

Educação Infantil

A *Ementa* proposta na disciplina Educação Infantil expressa: As concepções de criança; A história e cotidiano infantil – creches e pré-escolas; As políticas para a Educação Infantil; O projeto educativo e as concepções de aprendizagem e desenvolvimento infantil; As tendências pedagógicas, princípios norteadores e referenciais de propostas curriculares; e ainda O profissional da educação mediante o funcionamento, organização e atuação na Educação Infantil.

Os *Objetivos* da disciplina propõem a compreensão da Educação Infantil no contexto educacional brasileiro, a partir da análise das práticas político-pedagógicas vigentes na creche, na pré-escola e outros espaços institucionais; Fundamentar a atuação dos alunos nas instituições de Educação Infantil, seja na função de pedagogo e/ou professor e ainda Desenvolver uma análise

crítica dos condicionantes socioculturais, políticos, e ideológicos presentes na formação do profissional da Educação Infantil.

O *Programa* proposto pela disciplina apresenta as seguintes abordagens: Concepções de infância sua a construção histórico-cultural da infância; Origens da Educação infantil – creches e pré-escolas; Políticas Públicas de Educação Infantil; Concepções e tendências pedagógicas de Educação Infantil, Aspectos norteadores para a organização e funcionamento de instituições infantis; Referenciais de propostas curriculares de Educação Infantil; Formação de profissionais de Educação Infantil.

Educação de Jovens e adultos

A proposta presente na *Ementa* da Disciplina Educação de Jovens e Adultos trata da importância da análise da Educação de Adultos em suas diferentes abordagens: Educação popular; Educação Supletiva; Educação Permanente e Terceira Idade; Críticas e perspectivas atuais das propostas, projetos e campanhas de alfabetização; Análise das metodologias utilizadas na Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

No que diz respeito aos *Objetivos* da disciplina explicita a necessidade de capacitar o estudante a: Refletir sobre as questões do analfabetismo e alfabetismo; Conhecer e compreender as bases políticas, filosóficas e metodológicas das propostas, projetos e campanhas de alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos.

A fim de atingir o proposto estabelece em seu Programa conteúdos sobre: o Campo das dimensões históricas, filosóficas, sociológicas e políticas da educação de Jovens e Adultos; O legado de Paulo Freire; As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar; A Pedagogia de Projetos como alternativa para o ensino aprendizagem na educação de jovens e adultos; Os pressupostos teóricos e metodológicos da Alfabetização.

No Núcleo Alfabetização e Educação Infantil verificamos que apenas a disciplina Educação Infantil contribui para a discussão do novo delineamento na Formação de profissionais da Educação Infantil ao propor, aos futuros pedagogos, a análise dos condicionantes socioculturais, políticos, e ideológicos presentes na formação do profissional da Educação Infantil, bem como o papel do profissional da educação mediante o funcionamento, organização e atuação na Educação Infantil.

5. Núcleo Política e Gestão da Educação

As disciplinas que compõem o Núcleo de Política e Gestão da Educação se desenvolvem ao longo de todo o curso. Na 1ª, 2ª e 3ª Séries do Curso é oferecida a disciplina Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 1, 2 e 3. Já na 4ª Série do Curso são desenvolvidas as disciplinas Políticas e Gestão da Educação; Currículo e Culturas Escolares e Sociedade, Trabalho e Educação.

Organização do Trabalho do Pedagogo 1, 2 e 3

As disciplinas de Organização do Trabalho do Pedagogo 1, 2 e 3 são oferecidas, articuladamente, ao longo do Curso de Pedagogia na 1, 2 e 3 Séries respectivamente. Os itens consultados em cada etapa de oferecimento da disciplina demonstraram um processo de continuidade entre elas.

A *Ementa* apresentada pela disciplina Organização do Trabalho do Pedagogo 1 trata das articulações entre Educação, Trabalho e Sociedade; a Formação e atuação do Pedagogo, bem como a Profissionalização docente. Logo, o que está proposto em Organização do Trabalho do Pedagogo 2 são estudos que abordam os Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo na perspectiva da gestão escolar democrática: A construção/implementação do Projeto Político-Pedagógico; A constituição e o papel do Conselho de Escola e Conselho de classe (órgãos colegiados), fundamentos da Avaliação Institucional; A atuação do Pedagogo na educação escolar e não escolar com foco na gestão educacional.

A organização da educação e da escola nos aspectos relativos à autonomia, descentralização e gestão democrática; As políticas educacionais e os fundamentos, princípios e organização da educação formal; As abordagens teórico-práticas da administração da educação; bem como Os fundamentos da administração educacional e suas implicações na organização da escola são as propostas de estudo descritas na disciplina Organização do Trabalho do Pedagogo 3.

Há uma *Justificativa* comum apresentada pelas disciplinas de Organização do Trabalho do Pedagogo 1, 2 e 3 visto que possuem como finalidade abordar a formação do Pedagogo no

processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho educativo. Por esta razão, como explicitam as referidas disciplinas, partilham de um mesmo objetivo geral, de forma interdisciplinar, com o propósito de estimular a compreensão dos fundamentos teórico metodológicos do processo de trabalho pedagógico, na perspectiva da gestão democrática da educação, no âmbito das unidades educativas e dos sistemas de ensino, e em contextos não-escolares.

As referidas disciplinas apresentam um *Objetivo* geral comum a todas que é de compreender os fundamentos teórico-metodológicos do desenvolvimento do processo de formação e de atuação do pedagogo e da organização dos processos de trabalho, na perspectiva da gestão democrática da educação, no âmbito das unidades educativas e dos sistemas de ensino e em contextos não-escolares.

Cada disciplina apresenta especificamente os objetivos que lhe são peculiares. Nesse sentido a disciplina de Organização do Trabalho do Pedagogo 1 visa: Compreender a prática escolar como forma específica de trabalho pedagógico que organiza, desenvolve e avalia finalidades sociais de educação formal; Desenvolver estudos sobre a pedagogia como campo científico de conhecimento; Compreender o processo de desenvolvimento da formação do pedagogo no Brasil; Caracterizar a atuação do pedagogo na escola, no âmbito da sala de aula e da gestão escolar e por fim *sistematizar estudos sobre o processo histórico de desenvolvimento da profissionalização docente*.

A particularidade da disciplina de Organização do Trabalho do Pedagogo 2 está em sua proposta de Desenvolver a compreensão e análise dos princípios de organização do trabalho do Pedagogo na perspectiva da gestão democrática; Proporcionar o acesso a referenciais teóricos e metodológicos que subsidiem a atuação do pedagogo no cotidiano escolar na perspectiva de organização coletiva do trabalho pedagógico; Viabilizar a análise de práticas de atuação do Pedagogo no processo de construção da gestão democrática e dos canais/instrumentos de participação: Projeto Político-Pedagógico, do Conselho de Escola, Conselho de Classe (órgãos colegiados), bem como, do planejamento escolar e da concepção de Avaliação Institucional.

Em relação à disciplina de Organização do Trabalho do Pedagogo 3, esta busca mais especificamente possibilitar ao aluno a compreensão do processo de organização educativa escolar e a partir de suas determinações histórico-sociais; Compreender os fundamentos teórico-metodológicos e as teorias de administração que permeiam e definem a organização dos

processos de trabalho na escola; Analisar os princípios das políticas educacionais na atualidade e suas implicações na gestão da educação em contextos escolares.

O *Programa* em conformidade com as especificidades de cada disciplina propõe conteúdos que contemplam cada eixo proposto. Nesse sentido, para a primeira etapa da disciplina estão previstos os seguintes conteúdos: Educação e prática social; a análise da Identidade, Formação e Atuação do Pedagogo no Brasil que aborda o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFU e a Formação do profissional da educação, suas origens e desenvolvimento em que é tratado o Curso Normal de nível médio e Licenciaturas. No que diz respeito ao Curso de Pedagogia são tratadas as três fases presentes em sua história: o Técnico em Educação, Especialista em Educação e a docência como base de formação.

Para finalizar, analisa o papel desempenhado por entidades de defesa do educador como a ANFOPE, as perspectivas de atuação do pedagogo nos contextos escolar e não-escolar; magistério e gestão educacional e o *debate sobre a Constituição da profissionalização docente e as implicações na formação e atuação dos pedagogos*.

Em Organização do Trabalho do Pedagogo 2 estão previstos estudos sobre a Organização da Educação Básica pós LDB; A Gestão Educacional, suas concepções, impasses e perspectivas; A Gestão Educacional, concepções e práticas de Avaliação Institucional e O papel e atuação do Pedagogo na Gestão da Educação, áreas de atuação, o desenvolvimento de projetos pedagógicos e a construção coletiva de práticas profissionais e, para finalizar, o papel do Pedagogo na Gestão Educacional.

O extenso conteúdo a ser desenvolvido em Organização do Trabalho do Pedagogo 3 aborda as Políticas Educacionais e a Organização Escolar no que se refere a Autonomia, Descentralização e Gestão democrática; As relações de Trabalho na Sociedade Capitalista nos aspectos relativos à concepção de trabalho humano, trabalho produtivo e improdutivo; Os Paradigmas da organização do trabalho do taylorismo-fordismo ao toyotismo; As teorias da Organização: Administração Científica; Escola de Relações Humanas; O Behaviorismo; O Estruturalismo; Abordagem dos Sistemas Abertos e Cultura Organizacional e, para finalizar o programa, a Organização do Trabalho Escolar e seus aspectos Pedagógicos, Administrativos e Financeiros.

Política e Gestão da Educação

Política e Gestão da Educação, disciplina oferecida na 4ª Série enquanto componente curricular do curso, aponta em sua *Ementa* para o debate sobre Crise do Estado; neoliberalismo; políticas em educação no Brasil; sistema de ensino no Brasil; financiamento da educação.

Os *Objetivos* propostos pela disciplina traduzem sua importância no Curso quando a mesma busca possibilitar aos alunos a compreensão crítica do processo de constituição e reformulação do sistema educacional brasileiro, à luz de seu aparato legal; Viabilizar o entendimento da especificidade das políticas educacionais, elaboradas ao longo do processo histórico brasileiro; Promover a análise da legislação educacional, considerando seu conteúdo e seu significado, como uma constituição sócio-histórica.

O *Programa*, a fim de tornar possível a proposta da disciplina, aponta os seguintes conteúdos: A Reforma e crise do estado: neoliberalismo e transnacionalização da Economia; Estado e política da educação no Brasil a partir da constituição de 1988; A Formulação e desenvolvimento de políticas em educação no Brasil Contemporâneo; O sistema educacional brasileiro: definição e constituição Financiamento da educação no Brasil contemporâneo.

Currículo e Culturas Escolares

Verificamos na *Ementa* da Disciplina Currículo e Culturas Escolares a proposta de análise do campo do currículo a partir da abordagem teórico-conceitual da matriz do Positivismo, do Materialismo Histórico-Dialético e das teorias Pós-modernas; os Aspectos Históricos do desenvolvimento do campo do currículo no Brasil bem como as tendências e paradigmas modernos no campo de estudo; O aparato jurídico-normativo no campo do currículo; A organização curricular a partir das reformas educacionais no final do século XX e início do século XXI e suas manifestações no cotidiano escolar. Tendências alternativas de organização curricular. Educação e Multiculturalismo.

A disciplina apresenta como *Objetivos* analisar as tendências e perspectivas emergentes na história do currículo, apresentando como foco os fundamentos epistemológicos neste campo de estudo; Identificar os aspectos preponderantes da construção curricular, a partir das relações estabelecidas entre cultura, conhecimento e poder; Apreender as tendências em torno do

multiculturalismo e suas expressões no currículo escolar; Possibilitar a compreensão, análise e elaboração do planejamento curricular; Analisar a organização curricular a partir das reformas educacionais e do aparato jurídico-normativo no final do século XX e início do XXI bem como suas manifestações no cotidiano escolar.

Para viabilizar o desenvolvimento dos objetivos mencionados acima foi proposto um Programa que em linhas gerais aborda os fundamentos epistemológicos no campo do currículo; O currículo e a organização do trabalho escolar; A organização curricular a partir das reformas educacionais do final do século XX e início do XXI e ainda a organização curricular no âmbito da LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos; Organização do tempo escolar por ciclos de formação e, por fim, A teoria do currículo inserida no contexto da práxis escolar as tendências e perspectivas para o planejamento de propostas curriculares.

Sociedade, Trabalho e Educação

A disciplina Sociedade, Trabalho e Educação, oferecida na 4ª Série do Curso constitui-se em uma disciplina proposta pelo currículo novo do Curso de Pedagogia sem equivalência no currículo anterior. Fato que nos permite depreender a importância e emergência das discussões por ela propostas que contribuem indiscutivelmente para o debate, como proposto em sua *Ementa*, sobre o Desenvolvimento social; a Relação entre o trabalho e a educação; A educação em sua dimensão de processo de formação para o trabalho.

Nessa perspectiva, os *Objetivos* propostos pela disciplina visam, sob o contexto do debate sobre o desenvolvimento social, compreender a educação em sua dimensão de processo formativo para o trabalho considerando este como elemento central na constituição da subjetividade do ser humano e da estruturação da sociedade.

O *Programa* consoante com a proposta da disciplina propõe em um primeiro momento o estudo do trabalho e educação no mundo contemporâneo: Paradigmas da organização do trabalho; A ciência, a tecnologia, o trabalho e a educação; As dimensões e sentidos da relação educação e sociedade: as teorias que procuram explicar a relação entre a educação, a estruturação da sociedade e o desenvolvimento social e econômico, e por fim, a formação para o trabalho e educação profissional no Brasil.

As disciplinas que compõem o Núcleo Política e Gestão da Educação destacaram-se nas discussões acerca dos contornos na formação de professores e das mudanças no trabalho docente. As disciplinas Organização do Trabalho do Pedagogo 1, 2 e 3 propõem um intenso debate sobre as articulações entre Educação, Trabalho e Sociedade; A formação e atuação do Pedagogo bem como a Profissionalização docente. Para tanto o conteúdo da disciplina explicita a necessidade de que os futuros pedagogos compreendam os fundamentos teórico-metodológicos do desenvolvimento do processo de formação e de atuação do pedagogo e da organização dos processos de trabalho, na perspectiva da gestão democrática da educação.

Também a análise das políticas educacionais na atualidade, e suas implicações na organização da educação e da escola, nos aspectos relativos à autonomia, descentralização e gestão democrática se apresentam como importantes dimensões propostas pelo curso de Pedagogia. Discussões essas imprescindíveis ao debate sobre a formação, atuação e constituição da identidade do Pedagogo.

Importante contribuição apresentada pelas referidas disciplinas dizem respeito à proposta de reflexão, no curso de Pedagogia, sobre o Projeto Pedagógico que orienta o curso, a formação do profissional da educação e da Pedagogia em seus aspectos de constituição histórica. A análise do papel desempenhado pelas entidades de defesa do educador como a ANFOPE, da profissionalização docente e suas implicações na formação e atuação dos pedagogos constituem-se em aspectos importantes para consolidação da profissão docente.

Para finalizar, as disciplinas propõem ainda o estudo das relações de trabalho na sociedade capitalista bem como dos paradigmas da organização do trabalho no Taylorismo-fordismo e Toyotismo.

No concernente à disciplina Política e Gestão da Educação sua articulação com os novos sentidos atribuídos à formação de professores se expressa no debate proposto acerca das políticas em educação ao longo do processo histórico brasileiro e a crítica do processo de constituição e reformulação do sistema educacional brasileiro, a partir de seu aparato legal.

Em relação à disciplina Currículo e Culturas Escolares ao apresentar a organização curricular a partir das reformas educacionais e do aparato jurídico-normativo no final do século XX e início do XXI e suas manifestações no cotidiano escolar colabora em grande medida para a compreensão dos conhecimentos necessários na constituição do novo professor conforme orientações legais e as reivindicações históricas no campo da formação.

Destacamos, enfim, que a disciplina Sociedade, Trabalho e Educação aborda significativas questões para a discussão dos novos contornos na condição docente cuja relevância se explicita na abordagem das características e sentidos do trabalho na contemporaneidade. A disciplina suscita o debate sobre a relação trabalho e educação e propõe a compreensão da educação em sua dimensão de processo formativo para o trabalho considerando-o como elemento central na constituição da subjetividade do ser humano e da estruturação da sociedade no mundo contemporâneo.

É indiscutível a contribuição que cada disciplina do curso apresenta para o processo de formação do pedagogo. Entretanto, para o que nos propomos investigar: Em que medida o curso de Pedagogia da UFU tem contemplado questões referentes ao processo de reestruturação do trabalho docente, verificamos que especialmente as disciplinas que compõem o Núcleo Política e Gestão da Educação – Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 1, 2 e 3; Políticas e Gestão da Educação; Currículo e Culturas Escolares; Sociedade, Trabalho e Educação – contribuem fortemente para a discussão dos novos contornos da formação de professores e mudanças no trabalho docente visto que apresentam uma discussão específica e articulada sobre as políticas de formação de professores, as transformações no trabalho docente e sua relação com as mudanças no mundo do trabalho.

As referidas disciplinas, que concentram grande parte das discussões sobre as mudanças no mundo do trabalho e na formação docente, se desenvolvem ao longo do curso, dentre elas, três estão distribuídas ao longo da 1ª, 2ª e 3ª séries (Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 1, 2 e 3) e as outras três (Políticas e Gestão da Educação; Currículo e Culturas Escolares; Sociedade, Trabalho e Educação) se concentram no último ano do Curso, ou seja, na 4ª Série.

As disciplinas Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 1, 2 e 3 formam o grupo de disciplinas que maior contribuição apresenta para discussão sobre o trabalho docente visto que apontam para a necessidade da sistematização de estudos sobre o processo histórico de desenvolvimento da profissionalização docente, aborda a Identidade, Formação e Atuação do Pedagogo no Brasil, e traz importante, e em certa medida inexistente, discussão sobre o papel desempenhado por entidades de defesa do educador como a ANFOPE.

Apresenta a perspectiva de atuação do pedagogo, e para além dos contextos escolares, novos campos emergentes de atuação em espaços não-escolares e suscita o debate sobre a

Constituição da profissionalização docente e as implicações na formação e atuação dos pedagogos.

As disciplinas Política e Gestão da Educação, Currículo e Culturas Escolares e Sociedade, Trabalho e Educação ao abordarem, respectivamente, a discussão sobre as políticas para formação de professores e reformulação do sistema educacional brasileiro, a organização curricular a partir das reformas educacionais e o debate sobre a relação trabalho e educação evidenciam sua significativa contribuição a partir das importantes e emergentes discussões por elas suscitadas as quais conduzem ao entendimento das relações estabelecidas entre a formação e o trabalho docente na atualidade e à compreensão dos determinantes das mudanças no trabalho docente e as inflexões por ela sofridas a partir das transformações no mundo do trabalho como um todo.

No que diz respeito às disciplinas presentes nos outros quatro núcleos do curso de Pedagogia percebemos que algumas apresentam uma certa preocupação com as mudanças na educação escolar, com a formação do educador e a identidade docente da escola pública, outras chegam a analisar os multideterminantes que influenciam a formação de professores, entretanto essa análise está focada em aspectos pedagógicos e algumas vezes em aspectos políticos.

No Núcleo Fundamentos da Educação em especial as disciplinas História da educação 1 e 2 propõem a compreensão do processo complexo pelo qual ocorreram permanências e mudanças na educação escolar no mundo, em particular, no Brasil, a fim de contribuir para a compreensão da realidade educacional como campo de atuação do educador, a fim de que sua intervenção seja coerente e crítica, o que coaduna-se e articula-se com os grandes objetivos de formação do educador. Entretanto, a descrição bastante sintetizada do programa apresenta, conseqüentemente, itens bastante gerais que estão centrados em questões de cunho pedagógico do ensino de História.

Apesar de propor a compreensão da realidade educacional como campo de atuação do educador para uma intervenção crítica e entendemos que faltam elementos, mediante o proposto, para que de fato essa intervenção seja crítica, dentre eles ressaltamos a necessidade de estudos sobre a figura do professor, como este aparece ao longo da história nessa realidade educacional enquanto responsável por formar cidadãos, mas também enquanto um trabalhador da educação.

Em relação ao Núcleo Metodologia de Ensino constatamos na disciplina Metodologia de Ensino de História e Geografia sua justificativa pautada na figura do professor público, vinculado ao Estado, e sua formação pedagógica enquanto produto histórico da Modernidade faz referência

à pertença profissional-funcional do professor ao Estado e percebe as características de sua formação e de sua atuação educacional e escolar como *condições fundamentais da identidade profissional do docente público*.

Aponta ainda para uma submissão e/ou desvalorização do saber da experiência do professor aos saberes científicos da pedagogia e das disciplinas o que evidencia os mecanismos de regulação que limitam o espaço de autonomia pedagógica e/ou acadêmica dos docentes e apresenta ainda um panorama da situação do professor no Brasil a partir dos fundamentos do Ensino de Geografia e de História, seu objeto, suas relações com os estudos sociais na história da Educação brasileira.

As disciplinas mencionadas acima apesar de apresentarem questões sobre a formação do professor, a necessidade de transformação da sociedade e de alguma forma tentarem articular essa discussão a seus conteúdos, possuem objetos de estudo bastante específicos o que inviabiliza uma discussão mais aprofundada sobre questões referentes às mudanças na formação e no trabalho docente.

Em relação ao Núcleo Didática/Ensino Aprendizagem a disciplina Didática 1 apresenta questões sobre a formação do profissional da Educação, o papel político do educador, a trajetória de formação docente no Brasil, a profissão docente e as práticas escolares, a escola como local de trabalho do profissional da educação, o que nos permite verificar uma preocupação maior com o educador enquanto profissional da educação, preocupação que vai além de aspectos ligados a questões pedagógicas e que estão relacionadas ao papel desse educador enquanto um trabalhador da Educação.

Entretanto, a disciplina Didática 2 apresenta preocupações que estão mais relacionadas à organização do trabalho pedagógico, em especial, em sala de aula. E apesar de conceber a educação e o ensino como determinados e determinantes, nas múltiplas relações estabelecidas no plano econômico, político, social e cultural, foca seus conteúdos em aspectos da prática educativa.

Também a disciplina Educação Especial reflete as novas demandas educacionais para a formação de professores expressos na questão da inclusão educacional. Nessa perspectiva, a disciplina ao propor a análise da inclusão na educação brasileira e na realidade escolar, nas políticas oficiais e o papel do professor na educação inclusiva contribui para o novo delineamento do profissional da educação.

No Núcleo Alfabetização e Educação Infantil verificamos que apenas a disciplina Educação Infantil aborda aspectos determinantes para a Formação de professores e para além destes aborda questões pedagógicas relacionados à prática docente.

Análises a partir do que é proposto nas disciplinas nos permitiram verificar que as mudanças na concepção de formação de professores, a exemplo do ocorre no contexto macro, acaba se refletindo na própria organização interna do curso e na própria organização que este apresenta sobre a formação do pedagogo, tendo em vista que passa a analisar e apresentar aos futuros professores as transformações dessa formação.

As discussões em defesa do trabalhador da educação, que historicamente vêm sendo apresentadas, passa a ser incorporada pela proposta do curso visto que, ao invés de propor uma formação técnico ou especialista, propõe a docência como base para a formação característica que não é peculiar somente ao Curso de Pedagogia mas a todos aqueles que têm o compromisso em formar professores para a educação básica no Brasil.

Importante contribuição é percebida quando o Curso passa a oferecer aos futuros professores subsídios que proporcionam o conhecimento das fases da formação do pedagogo e não somente no que diz respeito aos aspectos pedagógicos do curso, mas especialmente nos aspectos relacionados à profissionalização do magistério.

Nossas análises nos permitem inferir que o curso de Pedagogia da UFU, apesar de obrigatoriamente seguir as orientações legais do MEC que tomam a prática como a base da formação dos profissionais da educação, tem contemplado, em certa medida, discussões sobre as mudanças nas políticas de formação e no trabalho docente na tentativa de proporcionar ao futuro pedagogo não somente a instrumentalização em termos pedagógicos com ênfase na prática, mas também, ainda que de forma restrita, tem suscitado discussões sobre o processo de profissionalização e constituição do profissional enquanto trabalhador da educação.

O exposto acima demonstra uma certa autonomia, ainda que regulada, do Projeto Pedagógico elaborado pelo Curso de Pedagogia fato que demonstra uma resistência por parte desses profissionais em se submeter apenas às orientações/imposições daqueles que implementam políticas para a formação de professores no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as mudanças desencadeadas a partir do movimento de reestruturação produtiva verificamos que processos de flexibilização e desregulamentação, por vezes, alteraram as relações de trabalho na medida em que regimes e contratos mais flexíveis foram incorporados mediante um visível retrocesso das garantias de emprego, padrão salarial e direitos trabalhistas e sociais, fatos que resultou em um grande desemprego estrutural e na precarização das relações de trabalho. Essas mudanças atingiram ainda a composição da classe trabalhadora em que se fez presente a exigência por uma maior qualificação dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que houve um retorno à formas mais primitivas de exploração da mão-de-obra dentre elas a exploração do trabalho infantil e o trabalho escravo.

O quadro de precarização das relações de trabalho não deixou imune os trabalhadores da educação que, a partir das novas demandas do contexto educacional e da implementação de políticas que buscaram adequar a formação de professores, foram submetidos à intensificação do trabalho e a rígidos processos de controle na sua formação e trabalho no âmbito da escola. Fatores que contribuíram fortemente para os processos de desprofissionalização e precarização da condição docente. Soma-se a isso a constituição da profissionalização do magistério, contraditoriamente, enquanto um importante instrumento para o desmantelamento dos direitos trabalhistas por meio de políticas educativas que alteraram as regulações dos trabalhadores da educação.

Neste trabalho analisamos as mudanças ocorridas no curso de Pedagogia da UFU e como este curso contempla em seu Projeto Pedagógico as questões relativas ao processo de reestruturação do trabalho docente no contexto das políticas para a formação de professores no Brasil.

Verificamos que as transformações decorrentes dos processos de globalização da economia, de reestruturação produtiva e reorganização do Estado resultaram, em grande medida, na expansão do desemprego estrutural, que atinge o mundo em escala global em um processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora, o que se traduz ainda em um processo contraditório de redução do operariado industrial e fabril, por um lado, e

de outro o aumento do subproletariado, o trabalho precário e o assalariamento no setor de serviços, a incorporação do trabalho feminino e exclusão dos mais jovens e mais velhos.

Como consequência da emergência de novos tipos de trabalho, mediados pela especialização flexível ou produção diversificada, temos as prestações de serviço, com aumento de jornadas atípicas, flexíveis, que configuram não apenas as novas modalidades de trabalho, mas também toda a precariedade de uma forma de vida, em um contexto de domínio social flexível em que destacamos a imposição de regimes e contratos de trabalho mais flexíveis, a redução do emprego regular.

No que se refere ao trabalho docente no contexto de reestruturação do mundo do trabalho e de redefinição das políticas educacionais percebemos que o exercício do trabalho docente foi aos poucos alterado. A partir de exigências estabelecidas pelo novo marco jurídico-legal, novas demandas foram criadas para a docência, as quais produziram uma intensificação do trabalho docente.

O contexto educacional marcado por uma nova regulação educativa conduziu, para além da intensificação do trabalho, à precarização das relações de emprego e mudanças consideráveis nas relações de trabalho que repercutiram, por sua vez, na identidade e condição docente. Como principais características desse processo podemos apontar a intensificação e extensão da jornada de trabalho traduzida em um aumento das horas e carga de trabalho sem nenhuma remuneração, e ao mesmo tempo, a perda de controle sobre seu trabalho.

Constatamos, então, que as políticas educacionais dos anos de 1990, de caráter regulatório, que intentaram a flexibilização e mesmo a desregulamentação da legislação, trouxeram mudanças que representaram uma significativa intensificação nos processos de precarização, desprofissionalização, flexibilização e descentralização os quais estiveram expressos na sobrecarga trazida pelos novos processos de ensino e avaliação, na ausência da definição de Planos de Carreira, Pisos e reajustes salariais, com uma conseqüente desvalorização do magistério.

O debate acerca das políticas de formação de professores e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia evidenciou que as transformações decorrentes de uma maior flexibilização das relações de emprego refletiram também na formação de professores a necessidade de flexibilizar essa formação de modo que a mesma pudesse atender às novas demandas de padronização e massificação da educação básica.

O importante papel atribuído ao professor enquanto viabilizador das reformas educacionais conduziu a mudanças significativas em sua formação que foram determinadas por dispositivos legais com diretrizes para a educação, por uma formação cada vez mais aligeirada e técnica focada no desenvolvimento de competências e habilidades e por um processo regulatório permanente. Como características que marcaram a nova condição do professor temos o alargamento e intensificação de suas funções no contexto educacional, o tempo de trabalho que se confunde com o tempo livre, a assunção e execução de diversas tarefas.

As análises do Projeto do Curso de Pedagogia da UFU, aprovado em 2006, nos permitiram verificar a articulação do curso com o debate, em cenário nacional, sobre as políticas para a formação de professores, bem como, com as discussões realizadas pelas entidades em defesa dos educadores e a tentativa de incorporação dessas nas propostas de reformulação subseqüentes do projeto do curso.

Constatamos no projeto do Curso de Pedagogia a tentativa de avaliar e detectar os problemas presentes nas propostas de formação do pedagogo e a partir destas a realização de ajustes como o intuito de alcançar a melhoria na integração entre as estruturas curriculares propostas pelo curso.

As análises nos permitiram verificar, em especial, que não há referências sobre a discussão do trabalho docente e o processo de profissionalização do magistério na fundamentação do projeto e que apesar de o curso se encontrar concatenado com as discussões apresentadas pelas entidades em defesa da formação do educador, o enfoque do trabalho e da profissionalização docente não esteve contemplado na primeira parte do projeto onde são apresentados os Princípios Norteadores, Objetivos e Caracterização do Egresso do curso de Pedagogia.

Percebemos na fundamentação do projeto que as perspectivas apresentadas para a formação do pedagogo estão, em grande medida, relacionadas a aspectos pedagógicos e, com as novas orientações legais, somem-se a estes questões relacionadas à gestão educacional e à pesquisa, o que explicita, por sua vez, o processo de formação enquanto alvo de interesses diversos em um contexto de políticas mais flexíveis e ao mesmo tempo regulatórias.

Por outro lado, o Projeto Pedagógico também evidenciou por meio de sua Estrutura e Componentes Curriculares as tentativas de ruptura por parte daqueles que trabalharam em sua constituição os quais, apesar de cumprirem as orientações apresentadas pela legislação, em seus momentos de autonomia, representados pelos momentos de elaboração das Fichas de Disciplinas

e Planos de Curso, acabaram incorporando no projeto as mudanças nos contornos da formação de professores que estiveram refletidas na própria organização curricular por meio de algumas disciplinas. Fato que evidencia, ainda que de forma implícita, um movimento de resistência e busca por emancipação mediante as tentativas de controle e coerção dos professores na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia.

Nesse sentido, verificamos que especialmente as disciplinas Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 1, 2 e 3, que compõem o Núcleo Política e Gestão da Educação, contemplaram discussões acerca das mudanças do trabalho e na formação de professores ao incorporarem aos seus conteúdos o debate acerca da formação e atuação do pedagogo, da identidade e profissionalização docente e por apresentar a importante discussão sobre o papel desempenhado por entidades de defesa do educador.

Também as disciplinas Política e Gestão da Educação, Currículo e Culturas Escolares e Sociedade, Trabalho e Educação contemplaram importantes e emergentes questões acerca das relações estabelecidas entre a formação e o trabalho docente na atualidade ao proporem em seus conteúdos a compreensão dos determinantes das mudanças no trabalho docente e ainda a discussão sobre as reformas educacionais e as inflexões para formação de professores, a organização curricular a partir das novas políticas educativas e o debate sobre a relação trabalho e educação.

Nossas análises nos permitem inferir que, sob a alegação de atendimento às reivindicações históricas dos educadores, as políticas implementadas para a formação de professores da Educação Básica, ao mesmo tempo em que viabilizaram parte dessas exigências determinaram os limites para a formação e atuação dos profissionais da educação. Uma formação cujos currículos foram alterados e flexibilizados, a partir da adoção da noção de competências e uma atuação que apresenta as atribuições de um gerencialismo escolar com conseqüentes mudanças na organização do trabalho, na gestão da escola e do sistema escolar, mediante os processos de descentralização financeira, pedagógica e administrativa.

Essas mudanças, no entanto, por vezes, têm convergido para um maior controle sobre os professores, seus processos de trabalho, bem como de sua autonomia que passa a ser utilizada como forma de controle. Estas repercutiram ainda, em grande medida, sobre a identidade e condição docente conformando um novo professor.

Nessa perspectiva, os cursos responsáveis pela formação de professores para a educação básica se viram mediante a necessidade de alteração das estruturas de seus cursos, a fim de atender às necessidades apresentadas pelo contexto educacional e pelas políticas educacionais.

Em se tratando do curso de Pedagogia da UFU pudemos verificar que, paralelamente ao atendimento das orientações legais do MEC, que tomam a prática como a base da formação dos profissionais da educação, o curso tem buscado contemplar discussões que promovam a reflexão sobre o processo de formação do pedagogo e suas condições de trabalho. Com isso, o curso de Pedagogia evidencia a possibilidade de proporcionar ao futuro pedagogo não somente a instrumentalização em termos pedagógicos, mas também, ainda que de forma restrita, discussões sobre o processo de profissionalização e constituição do profissional enquanto trabalhador da educação. Discussões que se revestem de singular importância nos cursos de formação de professores pela possibilidade que o trabalho e a profissionalização docente apresentam de constituírem-se enquanto instrumentos poderosos de controle sobre os professores, seus processos de trabalhos e autonomia, e ao mesmo tempo pela possibilidade de se estabelecerem para os docentes como instrumentos de defesa e emancipação de processos de precarização e desprofissionalização.

Nessa perspectiva, entendemos que a construção da identidade de um curso e de uma categoria profissional passa pelo entendimento e crítica dos processos de mudanças a que os mesmo estão submetidos, tanto no que se refere à formulação de políticas educacionais para a área em questão, quanto nas condições em que o seu trabalho se materializa no interior da escola, pois essa consciência vai dar condições aos cursos de repensarem a formação dos professores e contribuir para a construção de uma identidade profissional.

Dessa forma, a busca por uma formação sólida e melhores condições de trabalho para os professores implica na necessidade de se repensar a organização dos cursos de formação de professores articulados com a Educação Básica, não no sentido de atender a simples massificação do ensino, mas no sentido de oferecer subsídios para o entendimento das reais condições e necessidades do trabalho docente no interior das escolas. Haja vista que, os professores, ao mesmo tempo em que se constituem como elementos impulsionadores e realizadores de reformas, na perspectiva dos órgãos oficiais, se apresentam enquanto possibilidade para a transformação da escola, da educação e de sua própria condição docente.

Implica ainda na necessidade de consolidação do magistério a partir de políticas mais efetivas de profissionalização que contribuam para a melhoria das condições de realização do trabalho nas instituições de ensino (formação inicial e continuada, carreira), para uma maior autonomia e controle do trabalho pelo professor e por fim para uma maior valorização dos profissionais da educação por meio da vinculação entre a formação inicial e a formação continuada; condições adequadas para o exercício da profissão; carreira e o desenvolvimento de uma política salarial digna.

Acreditamos que a inserção dos indicativos mencionados nas discussões desenvolvidas no interior dos cursos de formação de professores pode contribuir imensamente para a profissionalização do magistério e para a mudança da condição de fragilidade, desta que é caracterizada como uma “quase- profissão”.

O estudo acerca da atual condição docente constitui-se em um amplo campo de pesquisa que estabelece interfaces com diversas áreas do conhecimento como a história, sociologia, pedagogia dentre outras. A percepção da dimensão que esse campo possui nos permite demonstrar a necessidade de que a formação e o trabalho docente, para além dos indicativos presentes na literatura e documentos oficiais, identifiquem na percepção dos atores envolvidos neste processo – professores e alunos – como essa discussão se materializa no interior do curso de Pedagogia, na escola de Educação Básica em todos os níveis e modalidades. É nessa perspectiva que evidenciamos a necessidade do aprofundamento, a partir de novos recortes, das discussões acerca dos novos contornos da condição docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Márcia Angela. Institutos superiores de Educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- AGUIAR, M.A.S.; MELO, M.M.O. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educ. Soc.** Campinas, v. 26, n. 92, p. 959-982, out. 2005.
- AGUIAR, M. A. da S. Pedagogia e diretrizes curriculares: polêmicas e controvérsias. **Linhas Críticas**. Universidade de Brasília, v. 11, n. 20, p.119-138, jan./jun.. 2005
- AGUIAR, M. A. da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação **Educ. Soc.** Campinas, v.27 n.96, p.1-15, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 fev. 2007.
- ANDERSON, P. **Balço do neoliberalismo**. In: Sader, E. & Gentili, P. Pós-. neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1994. p. 9-28
- ANTUNES, R; ALVES, G. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P; FRIGOTTO. G. (Orgs.). **A cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez. Buenos Aires: CLACSO, 2001.p. 35-48.
- _____. **Adeus ao Trabalho?:** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Trabalho. 9. ed. São Paulo: Cortez/Editora Unicamp, 2003.
- _____. (Org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- APPLE, M. W. **Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AROCENA, Rodrigo. Qual o futuro da idéia latino-americana de universidade? In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003. p. 31-52

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR. **A contra reforma da Educação Superior: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo Lula**. Brasília, 2004. 72p.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Posição da ANFOPE sobre a minuta de portaria do ministro da educação que altera a estrutura atual das licenciaturas, 1997, Rio de Janeiro, RJ, **Documento final**. Rio de Janeiro, RJ, 1997.

_____. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 9., 1998, Campinas, SP. **Documento final**. Campinas, SP, 1998.

_____. Por uma política global de formação dos profissionais da educação. Disponível em: www.unicamp.br. Acesso em: 15 de Ago de 2006.

_____. Recomendações sobre diretrizes e linhas de ação para uma política nacional de formação dos profissionais da educação. Disponível em: Disponível em: www.unicamp.br. Acesso em: 15 de Ago de 2006.

_____. Posicionamento conjunto das entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do programa especial "mobilização nacional por uma nova educação básica", instituído pelo Conselho Nacional de Educação, 2001, Brasília, DF, **Documento final**. Brasília, DF, 2001.

_____. Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 12., 2004, Brasília, DF. **Documento final**. Brasília, 2004.

_____. A ANFOPE, ANPED, CEDES e FORUMDIR reafirmam os princípios norteadores para a formação dos profissionais de educação. In: VII Seminário Nacional da ANFOPE, 12., 2004, Brasília, DF. **Carta de Brasília**. Brasília, 2005.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de**

avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional. 3.ed . São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões de nossa época, v. 75)

BISSOLI DA SILVA, C. S. Diretrizes Curriculares para o cursos de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 maio 2006

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria Teresa Estrela e Albano Estrela. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. CNE/CES. Parecer 009/2001 de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível: <http://www.mec.gov.br>.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 0138/2002, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física. Brasília, 2002. Disponível: <http://www.mec.gov.br>.

_____. CNE/CES. **Resolução nº 1/2002.** Institui Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível: <http://www.mec.gov.br>.

_____. CNE/CES. **Resolução nº 2/2002.** Institui carga horária para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível: <http://www.mec.gov.br>.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 058/2004,** de 2 de fevereiro de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física. Brasília, 2002. Disponível: <http://www.mec.gov.br>.

_____. CNE/CP. **Resolução nº 1/2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível: <http://www.mec.gov.br>.

_____. **Decreto nº 3.276,** de 6 de dezembro de 1999 . Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília. 1999.

_____. **Decreto nº 3.554**, de 7 de agosto de 2000 . Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília. 2000.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível: <http://www.mec.gov.br>.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas dos Professores no Brasil**. Brasília, 2003. 53p.

_____. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia. **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Brasília, DF: MEC/SESU, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.htm>>. Acesso em: 10 maio 2005.

_____. **Parecer CNE/CP 115**, de 28/01/99. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art 62 e 63 da Lei 9 394/96 e o Art 9 º, § 2 º, alíneas "c" e "h" da Lei 4 024/61, com a redação dada pela Lei 9 131/95. Brasília: Conselho Nacional de Educação/MEC, 1999.

_____. **Parecer CES/CNE 133**, de 30/01/2001. Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: Câmara de Educação Superior/Conselho Nacional de Educação/MEC, 2001.

_____. **Parecer CNE/CP 5**, de 13/12/2005. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: Câmara de Educação Superior/Conselho Nacional de Educação/MEC, 2005.

_____. **Resolução CNE 2**, de 26/06/97. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, nos termos do art. 13 e 19 do Regimento e no Parecer nº 4/97. Brasília: CNE, jul./1997.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CAMPOS, F. C. O cenário da formação de professores no Brasil: analisando os impactos da reforma na formação de professores. **Educ. Soc**, Campinas, v. 22, n. 80, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 10 out. 2004.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Neoliberalismo e o Consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In: Carcanholo, M.D.; Carcanholo, R.A.; Malaguti, M.L.. (Org.). **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**. 1 ed. São Paulo: Cortez, v.65, p. 15-35, 1998

CATANI, Afrânio Mendes, OLIVEIRA, João Ferreira de e DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, vol.22, no.75, ago. 2001, p.67-83.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Brasília: MEC/SESu , 1999.

CONCARI, S. B. **El enfoque interpretativo en la Investigación en Educación em Ciências**. In: Revista Ensaio. v.10, n.36, p. 315-330. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, jul/set. 2002.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Retrato da escola II**. Brasília, DF: CNTE, 2001. Disponível em: <www.cnte.org.br> Acesso em: 2005.

_____. Informe Brasil – CNTE. In: **Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.p. 172-273.

_____. **A precarização do trabalho docente e não-docente no nível básico de ensino**.

Disponível em:

http://ww.cnte.org.br/VIIsemana/pdf/Contratacao_Precaria_Semana_Educacao.pdf. Acesso em: 27 jul. 2007.

CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (CTERA). et al. **Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris. **Tendências de ensino superior para o século XXI**. Brasília: UNESCO: CRUB, 1999. p. 17-35.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial pra a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Trad. Mônica Curollón. In: TOMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD. S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 75-123.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo Avesso: O modelo Japonês de trabalho e Organização.** Tradução de Emerson S. da Silva. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.

DOURADO, L. F. D. Reforma do Estado e as políticas para Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.** Campinas, v. 23, n.80, set 2002. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 10 out. 2004

ENCONTRO NACIONAL DA COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES (CONARCFE), 3., 1988, Brasília, DF. **Documento final.** Brasília, DF: CONARCFE, 1988.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels.** São Paulo: Expressão Popular, 2004. p.13-34.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007,

FIORI, José Luís. **Os moedeiros Falsos.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FORUM DE DIRETORES DAS FACULDADES DE EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PUBLICAS BRASILEIRAS (FORUMDIR). **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia - proposta do forumdir.** XVII Encontro Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras. . Porto Alegre, RS, 2003.

_____. **Considerações do FORUMDIR sobre o Projeto de Resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia do Conselho Nacional de Educação.** Brasília, DF, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação de profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educ. Soc.** Campinas, v. 20, n. 68, dez 1999. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 21 de set. 2004

_____. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educ. Soc**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 10 out. 2004.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

_____. Novas Políticas de Formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, R.L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 89-116.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificación del trabajo docente, cuidado y género. In: FELDFEBER, Myria; OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira (comps.). **Políticas educativas y trabajo docente: Nuevas regulaciones ¿ Nuevos Sujetos?**. Buenos Aires/México: Noveduc. 2006, p.181-204.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: Manual do Usuário. In: _____; SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.) **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996. p. 9-47.

_____. **Falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo; SUÁREZ, Daniel (Orgs.). **Reforma Educacional e Luta Democrática: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2004.

GOMES, A. R.; SOUZA NETO, M. R. de; WARPECHOWSKI, E. M. (Orgs.). **Fragmentos, Imagens e Memórias: 25 anos de federalização da Universidade Federal de Uberlândia**. Uberlândia: EDUFU, 2003, 218p.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HYPOLITO, A.L.M. **Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e gênero**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: Hypolito, A. M.; Vieira, J. S.; Garcia, M. M. A. **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. p.271-283.

IMEN, Pablo. Trabajo docente: debates sobre autonomía laboral y democratización de la cultura. In: FELDFEBER, Myria; OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira (comps.). **Políticas educativas y trabajo docente**: Nuevas regulaciones ¿ Nuevos Sujetos?. Buenos Aires/México: Noveduc. 2006, p.239-261.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maras Malta; HADDAD, Sérgio (Org). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 1-11.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educ. Soc.** Campinas, v. 19, n. 63, ago 1998. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 15 de ago. 2005.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educ. Soc.** Campinas, v. 20, n. 68, dez 1999. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 15 de ago. 2006.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.** Campinas, v.27 n.96, p. 1-22, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 fev. 2007.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, 1996.

_____. (Coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. O Professor, seu Saber e sua Pesquisa. **Educ. Soc.** Campinas, n.96, p.1-15, Abril 2001. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 fev. 2006.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>Acesso em: 10 de nov. 2006.

MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

MANCEBO, Deise. Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização. In: _____; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 235-250.

_____. Agenda e pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre Trabalho Docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007. p. 466-482. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 dez. 2007.

MARINI, Caio. Aspectos Contemporâneos do debate sobre reforma da administração pública no Brasil: a agenda herdada e as novas perspectivas. In: **Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado**. Salvador – BA, n.1, mar./abr. 2005, s/p. disponível em: <http://www.direitodoestado.com.br>. Acesso em 20 de fev. 2006.

MARQUES, C. A; PEREIRA, J. E. D. Fóruns de Licenciaturas em Universidades Brasileiras: construindo alternativas para a Formação Inicial de Professores. **Educ. Soc**, Campinas, v.23, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 15 out. 2004.

MARQUES, M. R. A. A autonomia ou Flexibilização: o atual dilema profissional docente: In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação Superior – novos e velhos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000, p.219-234.

MARTINS, Carlos Estevam. Da globalização da economia à falência da democracia. **Economia e Sociedade**. Campinas, n.6, p.1-24, jun., 1996.

MATTOS, Marcelo Badaró. O que temos a ver com isso: o trabalho docente em meio à reestruturação produtiva do capital. **Cadernos Andes**, Brasília, n. 21, p. 14-24, nov. 2005.

MATTOSO, Jorge. Emprego e concorrência desregulada: incertezas e desafios. In: BALTAR, P. E. A et al. **Crise e Trabalho no Brasil: Modernidade ou volta ao passado?**. Campinas: Página Aberta, Vol. 1, p. 27-54, 1996.

MELO, A. A. Sales de. A mundialização da educação na América Latina e Caribe. In: _____. **A mundialização da educação – consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004, p.163-200.

MELO, M.T.L. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educ. Soc**. Campinas, v. 20, n. 68, p. 45-60, dez. 1999.

MELO, S. D. G; AUGUSTO, M. H. Reformas educacionais y precarizacion del trabajo docente: el caso de Minas Gerais, Brasil. In: FELDFEBER, Myria; OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira (comps.). **Políticas educativas y trabajo docente: Nuevas regulaciones ¿ Nuevos Sujetos?**. Buenos Aires/México: Noveduc. 2006, p.281-289.

MORAES, Reginaldo, C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-Sociedade . **Educ. Soc.** Campinas, v. 19, n. 63, ago 1998. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 15 de ago. 2006.

MOREIRA, Herivelto. As perspectivas da Pesquisa qualitativa para as políticas publicas em educação. In: **Revista Ensaio**. v.10, n.35, p. 235-216. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, abr/jun. 2002.

OLIVEIRA, D. A. et al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas conseqüências para os professores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 11, p. 37-54, jul/dez. 2002.

_____. (org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.** Campinas, v. 25, n. 89, Set/Dez 2004. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 de Ago. 2006.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educ. Soc.** Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 22 de Ago. 2006.

_____. El trabajo docente y la nova regulación educativa en América Latina. In: FELDFEBER, Myria; OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira (comps.). **Políticas educativas y trabajo docente: Nuevas regulaciones ¿ Nuevos Sujetos?**. Buenos Aires/México: Noveduc. 2006, p.17-32.

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 de Dez. 2007.

_____. Regulação Educacional e Trabalho Docente: mudanças na gestão dos sistemas e das escolas. In: **Conferência Internacional “Educação Globalização e Cidadania: novas perspectivas da Sociologia da Educação”**. João Pessoa, 2008.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas pra a formação docente. **Educ. Soc**, Campinas, v.20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 17 set. 2004.

PIMENTA, C.C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. In: **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 32 (5), set./out. 1998, p. 173-199.

ROCHA, Vânia Amaral. **Política de avaliação docente no Ensino Superior: o significado da Gratificação de Estimulo a docência (GED) na Universidade Federal de Uberlândia**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. **Escola S. A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p. 50-74.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência – Para um novo senso comum**. 3. ed. São Paulo: Cortez. p.52 -117. 2001

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educ. Soc.** n. 68. Campinas, SP: Cedes, 1999.

SCHEIBE, Leda.. Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares. A contribuição da ANFOPE para a compreensão da formação do Pedagogo no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), **Sessão Especial**, Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 05 dez 2006.

SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO., 7., 2005, Brasília, DF. **Documento final**. Brasília, DF: ANFOPE, 2005. (impresso por meios eletrônicos).

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002. 135 p.

_____. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 24, Jan/fev/mar/abr 2003, p. 78-94.

SOARES, K.C.D. Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 10 maio 2007

SOARES, Laura Tavares. O que é ajuste neoliberal. In: _____. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cortez, v. 78, p. 11-34, 2002. (Coleção Questões de nossa época).

TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio Lira. Nexos e Determinações entre Formação de Professores de Educação Física e Diretrizes Curriculares: competências para quê?. In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina (Org). **Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

TENTI FANFANI, E.; TEDESCO J. C. Nuevos tiempos y nuevos docentes. In: **Conferencia Regional "O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades**. BID/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasília, 2002.

TENTI FANFANI, E. Algumas dimensões da profissionalização dos docentes: Representações e temas da agenda política. **Revista Prelac**. Havana, 2002, p. 85-103

_____. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n.99, p. 335-353, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12 Dez. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução nº 02/2004**, de 29 de abril de 2004. Dispõe sobre a elaboração e/ou formulação de projeto pedagógico de cursos de graduação. **Conselho Universitário**. Universidade Federal de Uberlândia.

_____. **Resolução nº 03/2005**, de 30 de março de 2005. Aprova o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação. **Conselho Universitário**, Universidade Federal de Uberlândia

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**, Uberlândia, 2005.

_____. **Resolução nº 05/2005**, de 3 de junho de 2005. Prorroga o prazo de elaboração e/ou formulação de projeto pedagógico de cursos de graduação que trata o art. 24, da Resolução nº 02/2004, do Conselho de Graduação. **Conselho Universitário** Universidade Federal de Uberlândia.

_____. **UFU em números**. Uberlândia: UFU/PROPLAD, 2007.

_____. **Catálogos dos cursos de graduação**:: primeiro semestre. Uberlândia: 2008.

VASAPOLLO, Luciano. **O trabalho atípico e a precariedade**. Tradução de Maria de Jesus Brito Leite. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.** Campinas, v. 24, n. 85, dez 2003. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 21 de mar. 2006.

ANEXOS

ANEXO 1



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

TABELA DAS ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAL

ATIVIDADES	Quantidade de atividades permitidas	Carga Horária equivalente por atividade
Disciplina optativa (mínimo de 60 horas), área afim	02	60
Participação em projetos e/ou atividades especiais de ensino	02	05
Participação em projetos e/ou atividades de pesquisa	02	10
Participação em projetos e/ou atividades de extensão	02	05
Participação em eventos científico-culturais, artísticos	04	02
Participação em grupo de estudos de temas específicos, orientado por docente.	02	10
Atuação em experiências educativas em contextos não-escolares	02	05
Visitas orientadas a centros de excelência em área específica	02	03
Exercício da atividade de monitoria	02	10
Representação estudantil	02	05
Disciplinas facultativas (área afim)	02	20
Atividades acadêmicas a distância	02	02
Participação em concursos, com premiação	02	15
Atividades de leitura orientada	02	05
Participação em grupos institucionais de pesquisa e/ou de extensão	02	20
Monografia, mínimo de 2 horas semanais de orientação	01	60
Participação em evento científico com a apresentação de trabalho.	05	10
Curso de aperfeiçoamento e atualização (mínimo de 8 horas)	03	03

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia UFU.

ANEXO 2

CRONOGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO - CURSO DE PEDAGOGIA
(Fluxo curricular segundo a implantação progressiva (em 4 anos) do currículo novo e a convivência com o currículo atual nos anos de 2006, 2007 e 2008)

Série	2006	2007	2008	2009	CH	CH
1ª	PIPE 1	PIPE 1	PIPE 1	PIPE 1	4	4
	Didática 1	Didática 1	Didática 1	Didática 1	3	3
	Sociologia da Educação	Sociologia da Educação	Sociologia da Educação	Sociologia da Educação	3	3
	História da Educação 1	História da Educação 1	História da Educação 1	História da Educação 1	3	3
	POTP 1	Princ. Org. do Trab Pedag (POTP 1)	POTP 1	POTP 1	4	4
	Met. do Ensino de Matemática	Metodologia do Ensino de Matemática	Met. do Ensino de Matemática	Met. do Ens de Mat	4	4
	Met. do Ensino de Ling. Port	Met. do Ensino de Língua Portuguesa	Met. do Ensino de Ling. Port	Met. do Ens. Ling. Port	4	4
2ª	Sociologia Geral e da Educ.2	PIPE 2	PIPE 2	PIPE 2	4	4
	Hist. Educação 2	Didática 2	Didática 2	Didática 2	3	3
	EFE. 2	Psicologia da Educação 1	Psicologia da Educação 1	Psicologia da Educação 1	4	4
	Psicologia da Educação 1	História da Educação 2	História da Educação 2	História da Educação 2	3	3
	Filosofia da Educação	Princípios e Métodos de Alfabetização	Princ. e Mét. de Alfabetização	Princ. e Mét de Alfabetização	3	3
	Currículos e Programas	Met. Ensino de História e Geografia	Met. Ens. de Hist. e Geografia	Met. Ens. de His e Geografia	4	4
	PMOE/SE. 1	POTP 2	POTP 2	POTP 2	4	4
3ª	DMLPLB.	DMLPLB. PE	Seminário de Prática Educativa	Seminário de Prática Educativa	4	4
	DMM	DMM/PE	Estágio Supervisionado 1	Estágio Supervisionado 1	4	4
	DMC	DMC/PE	Psicologia da Educação 2	Psicologia da Educação 2	4	4
	DMGH.	DMGH. PE	Filosofia	Filosofia	4	4
	PMOE/SE 2	PMOE/SE 2	POTP 3	POJP 3	3	3
	Psicologia da Educação 2	Psicologia da Educação 2	Met. do Ensino de Ciências	Met. do Ens. de Ciências	4	4
	Optativa	Optativa	Educação Infantil	Educação Infantil	2	2
			Optativa	Optativa	2	2
4ª	PMAE/IE	PMAE/IE	PMAE/IE	Estágio Supervisionado 2	4	4
	Princ. Met. Alfabetização	Princ. Met. Alfabetização	Princ. Met. Alfabetização	Sociedade, Trabalho e Educação	4	4
	Prática de Ensino	Prática de Ensino	Prática de Ensino	Filosofia da Educação	T-2/P-5	01 h
	Estágio Supervisionado	Estágio Supervisionado	Estágio Supervisionado	Educação de Jovens e Adultos	T-2 P-5	03 h
	Optativa	Optativa	Optativa	Educação Especial	2	03 h
				Currículo e Culturas Escolares	2	04 h
				Políticas e Gestão da Educação	2	04 h

ANEXO 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

1ª Série

CURRÍCULO NOVO	C H	CURRÍCULO ANTIGO	C H
1 Projeto de Integrado de Prática Educativa 1 (PIPE 1)	120 h	Sem equivalência	-
2 Didática 1	90 h	Didática	120 h
3 Sociologia da Educação	90 h	Sociologia Geral e da Educação 1 Sociologia Geral e da Educação 2	120 h 60h
4 História da Educação 1	90 h	História da Educação 1	90 h
5 Princípios e Organização do Trabalho Pedagogo 1 (POTP 1)	120 h	PMOE/SE. 1	120 h
6 Metodologia do Ensino de Matemática	120 h	DDM	120 h
7 Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	120h	DMLP	120h
TOTAL	750h	TOTAL	750h

2ª Série

CURRÍCULO NOVO	C H	CURRÍCULO ANTIGO	C H
1 Projeto de Integrado de Prática Educativa 2 (PIPE 2)	120 h	Sem equivalência	-
2 Didática 2	90 h	Sem equivalência	-
3 Psicologia da Educação 1	120 h	Psicologia da Educação 1	120 h
4 História da Educação 2	90 h	História da Educação 2	90 h
5 Princípios e Métodos de Alfabetização	90 h	Princípios e Métodos de Alfabetização	120 h
6 Metodologia do Ensino de História e Geografia	120 h	DMGH	120 h
7 Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 2 (POTP 2)	120 h	PMOE/SE. 2	90 h
TOTAL	750h	TOTAL	750h

3ª Série

CURRÍCULO NOVO	C H	CURRÍCULO ANTIGO	C H
1 Seminário de Prática Educativa	20 h	Sem equivalência	-
2 Estágio Supervisionado 1	T-60h / P-90h	Prática de Ensino Estágio Supervisionado	210h 210h
3 Psicologia da Educação 2	120 h	Psicologia da Educação 2	120 h
4 – Filosofia	90 h	Filosofia	60h
5 Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 3 (POTP 3)	90 h	PMAE/IE	90h

6 Metodologia do Ensino de Ciências	120 h	DMC	120h
7 Educação Infantil	120 h	PMEI	120h
8 – Optativa	60 h	Optativa	
TOTAL	770h	TOTAL	1.020h

4ª Série

CURRÍCULO NOVO	C H	CURRÍCULO ANTIGO	C H
1 Estágio Supervisionado 2	420h	Sem equivalência	-
2 Sociedade, Trabalho e Educação	90 h	Sem equivalência	-
3 Filosofia da Educação	120 h	Filosofia da Educação	120h
4 Educação Especial	90 h	Educação Especial (optativa)	60h
5 Currículo e Culturas Escolares	120 h	Currículo e Programas	120h
6 Educação de Jovens e Adultos	90 h	Educação de Jovens e Adultos (optativa)	60h
7 Políticas e Gestão da Educação	120 h	Est. E Func. do Ens 1 Est. E Func. do Ens 2	90h 60h
TOTAL	1.050h	TOTAL	510h

ANEXO 4

— Quadro demonstrativo de tempos curriculares para uma carga horária mínima de 2.800 horas — DIREN/UFU, 2004

PROPOSTA DE ESTRUTURA CURRICULAR PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFU	DETERMINAÇÃO LEGAL RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002 (ART. 11)	DISTRIBUIÇÃO DE TEMPOS CURRICULARES	DETERMINAÇÃO LEGAL RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2002
960h		400h Estágio Supervisionado	400h Estágio Supervisionado
Núcleo de Formação Pedagógica	560h Dimensão Pedagógica (1/5 da carga horária total do curso)	200h Projeto Integrado de Prática Educativa – PIPE	400h Prática ao longo do curso
		360h Disciplinas com dimensão pedagógica	200h
		160h	1.800h Conteúdos de natureza científico-cultural
1.640h Núcleo de Formação Específica		1.640h Disciplinas de Conteúdo Específico	
200h Núcleo de formação acadêmico-científico-cultural		200h Atividades Complementares	200h Outras Formas de atividades científico-culturais
2.800h Carga horária mínima total		2.800h Carga horária mínima total	2.800h Carga horária mínima total

FONTE: Diretoria de Ensino de Graduação/DIREN — Universidade Federal de Uberlândia (2004)