



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**BENILCE MATOS DA SILVA**

**O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE RONDONIA DE PORTO VELHO DIANTE DAS  
MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO**

**Porto Velho  
2013**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**BENILCE MATOS DA SILVA**

**O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE RONDÔNIA DE PORTO VELHO DIANTE DAS  
MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, como requisito para obtenção do Título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. ANTONIO CARLOS MACIEL

**Porto Velho  
2013**

**BENILCE MATOS DA SILVA**

**O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
RONDÔNIA DE PORTO VELHO DIANTE DAS MUDANÇAS NO MUNDO DO  
TRABALHO**

A avaliação desta dissertação foi um dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, em 31 de outubro de 2013.

---

Prof. Dr. Antonio Carlos Maciel (UNIR)  
Coordenador do PPGE/NCH

**Apresentada à Comissão Examinadora:**

---

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel  
Orientador/Presidente  
UNIR/RO

---

Prof. Dr. Manuel Antônio Valdés Borrero  
Membro externo  
UNIR/RO

---

Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes  
Membro interno  
UNIR/RO

## DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, **MARCELL, VIVIAN e ADRIANA**, meus amores, que compreenderam que a escolha para empreender pesquisa requer rigor acadêmico e que fatalmente teriam que administrar as muitas ausências.

Ao meu esposo **LUIZ CARLOS RODRIGUES**, companheiro inseparável, minha referência intelectual, um homem sábio que me ensina a ler o mundo sob diferentes perspectivas, meu maior incentivador, devo a ele esse momento.

A minha mãe, **RAIMUNDA MATOS DA SILVA** (*in memoriam*), mulher nordestina de hábitos simples, mas de uma percepção (...), me ensinou que nós mulheres só poderíamos alcançar autonomia se tivéssemos capacidade intelectual e financeira, “seu marido é o seus estudos, primeiro estude...” e assim fez-me autônoma.

A minha grande amiga **ANA GUBERT**, que me incentivou, me levantou e me mostrou o caminho, não conheço pessoa igual: inteligentíssima, humana, companheira, não tenho palavras...

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus familiares que mesmo nos momentos mais difíceis desse processo, e foram muitos, acreditaram que a conclusão desse trabalho seria possível.

Aos meus colegas de trabalho: pela compreensão nos momentos de ausência.

Ao professor Antonio Carlos **Maciel**, meu orientador, que me revelou que a essência do trabalho educativo consiste no ato de produzir histórica e coletivamente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente. Sou-lhe muito grata, pela oportunidade.

Aos **professores do mestrado** pelos diálogos, discussões, reflexões e mais que isso pela amizade, sensibilidade e solidariedade que nesse espaço se intensificaram.

Aos professores **Marco Antonio** e **Rosângela** pelo respeito com que tratam as mais diversas questões relacionadas ao curso. Vocês são macedores do meu carinho e respeito.

A minha amiga **Elza Jacarandá** pelo acolhimento

A amiga **Elizangela Rodrigues** pelo apoio e carinho

*“Educação é o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto de homens”.*

*(SAVIANI)*

## RESUMO

No olhar dirigido à literatura encontraram-se debates que trazem perspectivas epistemológicas sobre currículo e, a partir destas, configuram-se diferentes análises do documento que organiza o curso de Pedagogia. No intervalo, entre maio de 1999 e junho de 2004, as varias iniciativas do Ministério da Educação, com relação a formação de professores e ao curso de Pedagogia, culminaram em uma nova proposição curricular a tal ponto que hoje a diversidade de estruturas exige que se preserve as iniciativas positivas e se estabeleça metas para o aprimoramento das discussões, das orientações e das políticas voltadas para a formação dos educadores em pedagogia. A discussão ensejada, nesta pesquisa, por ser bibliográfica e documental, de caráter descritivo, com abordagem qualitativa, trata de analisar documentos atinentes ao currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia no período compreendido de 2002 a 2013. Trata-se de explicitar como tais projetos foram propostos, cujo viés é buscar uma orientação interdisciplinar que fortalecesse uma interação teórica prática e o desenvolvimento das competências profissionais. A análise documental teve como assertiva basilar a relação entre a educação e o trabalho. Perceber essas peculiaridades possibilitou ao pesquisador examinar, com rigor, o cenário da formação do educador do curso de Pedagogia a partir da análise currículo frente às mudanças do mundo do trabalho. Duas questões foram pertinentes: a primeira refere-se à análise conjuntural da reestruturação produtiva e se a organização didática proposta pela Universidade garante a proficiência exigida pelo mercado. E a segunda refere-se aos projetos pedagógicos e se esses propõem uma formação para o mundo do trabalho. Assim, a pesquisa proporciona elementos para estabelecer um dialogo com os discursos contidos nos PPCs, cujas construções se propõem a uma formação inicial. Os teóricos que fundamentaram a pesquisa para delinear o processo educativo foram então Antunes (2009), Goodson (2001), Lombardi (2008), Maciel (1995) e outros, também fizeram parte deste estudo o clássico Marx, e para o viés histórico Heloani (2000), Hobsbawm (1995), Calas (2007), Shimora (2000), Bonano (2009), Facci (2004) e Tiezzi (2004). O estudo oferece resultados que se espera contribuir para a rediscussão do currículo do curso de Pedagogia, quer seja o de romper a lógica que sustenta esse currículo, quer seja de garantir a universalização das possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano quanto à produção e reprodução da própria sociedade.

**Palavras-chave:** Projeto Pedagógico de Curso, Currículo, Educação e Trabalho.

## ABSTRACT

Reading and searching about curriculum, we could find out important reflections that bring us epistemological perspectives about it and so, different analysis were configured about the document that establishes the course of Pedagogy. Between May 1999 and June 2004, the Ministry of Education initiatives related to Teachers educational background and to the course of Pedagogy were so close that today the diversity of structures demands that we keep the positive initiatives and we also reach goals to the improvement of discussions, guidance and policies related to the Educators at the Pedagogy Courses. The reflection in this research can be bibliographic and documental with a descriptive and qualitative approach. It has as a goal to analyze documents related to the curriculum of the pedagogy course, known as Pedagogical Project of the Federal University of Rondônia from 2002 to 2013. It explains how such projects were suggested which goal was to bring an interdisciplinary direction that would get stronger a practical and theoretical interaction, as well the development of the professional competences. The documental analysis had as purpose to make simple the relation between the Education and the Work defining curriculum based in its dimension of power when having some elements as legitimate. Understanding these peculiarities, allows the researcher rigorously examine the tension of conflicts as well the cultural, political and economic concessions that are surely interconnected. Referring to the Teacher's background and curriculum, two questions were relevant: First, the current analysis of the productive structure as well making sure if the University provides the proficiency asked by the labor market, second, the pedagogical project and its use at the work context. To sum up, this research presents some essential elements that can be used in dialogues with the PPCs content which were, at first, a basic level but it was contrasted that it also presents a critical view of reality. Theorists who based the research to outline the educational process were then Antunes (2009), Goodson (2001), Lombardi (2008), Maciel (1995) and others, were also part of this study the classic Marx, and the historical bias Heloani (2000), Hobsbawm (1995) Calas (2007), Shimora (2000), Bonano (2009), Facci (2004) and Tiezzi (2004) This study provides results that hopefully will contribute to discussions around curriculum of the course of Pedagogy, which means breaking the logical ideas that support it, or keeping the various possibilities that come from the historical process of the human development in the production and breeding of the society as a whole.

**Key-words:** Pedagogical project of courses, curriculum, Education and Work



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese da prática curricular no percurso formativo .....	61
Quadro 2	Área de concentração do novo curso .....	94

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>ANFOPE</b>	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
<b>ANPAE</b>	Associação Nacional dos Profissionais de Administração da Educação
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós Graduação em Educação
<b>CES</b>	Conselho Econômico e Social
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>CONSEA</b>	Conselho de Segurança Alimentare Nutricional
<b>CP</b>	Conselho Pleno
<b>DCN</b>	Diretriz Curricular Nacional
<b>DED</b>	Departamento de Educação
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>FORUMDIR</b>	Fórum Nacional de Diretoresde Faculdade
<b>GATT</b>	Acordo Geral sobre Tarifa e Comércio
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Base
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NAFTA</b>	Tratado Norte Americano do Livre Comércio
<b>NED</b>	Nucleo de Educação
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico do Curso
<b>SESU</b>	Secretaria de Ensino Superior
<b>UNIR</b>	Universidade Federal de Rondônia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 MUDANÇAS DO MUNDO DO TRABALHO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA</b> .....	15
2.1 A transição do fordismo para o pós-fordismo .....	19
2.2 A reorganização do estado: do bem-estar social ao neoliberal .....	26
2.3 O currículo frente às mudanças no mundo do trabalho e no aparelho governamental .....	34
<b>3 O PEDAGOGO:FORMAÇÃO INICIAL E A RELAÇÃO COM O TRABALHO</b> .....	40
3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia .....	48
3.2 O Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da UNIR .....	50
3.2.1 Organização curricular do PPC de 2002: áreas pedagógicas e competências educacionais .....	54
3.2.2 Organização curricular do PPC de 2010: exigências técnicas, políticas e teóricas para a democratização da educação básica .....	58
3.2.3 Organização curricular do PPC de 2013: o papel da Universidade relacionado à redefinição da formação profissional do pedagogo .....	65
<b>4 PROPOSIÇÕES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIR DIANTE DAS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO</b> .....	78
4.1 As diretrizes curriculares nacionais possibilitam o atendimento às mudanças do mundo do trabalho? .....	78
4.2 Os PPCs dos cursos de Pedagogia da UNIR vislumbram uma formação para o mundo do trabalho? .....	83
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	104
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110
<b>ANEXOS</b> .....	116

## 1 INTRODUÇÃO

As discussões ensejadas nesta pesquisa buscam elucidar questões em torno do currículo do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, no período compreendido de 2002 a 2013. Trata-se de explicitar como tais projetos pedagógicos foram propostos bem como suas pretensões que eram de buscar uma orientação disciplinar que fortalecesse uma integração dos saberes teóricos práticos e o desenvolvimento das competências profissionais mediante práticas participativas em contextos diversos da atuação do pedagogo.

A ideia inicial teve como pressuposto as inquietações da pesquisadora como egressa do curso de pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, e a experiência como professora em cursos de pedagogia em instituições privadas.

Diante disso, o processo de construção do projeto teve dois momentos: o inicial configurava o delineamento do currículo do curso de pedagogia e suas nuances que convergiam para o mundo do trabalho, o segundo momento foi o reordenamento e amadurecimento intelectual do problema, em que foram propostas duas indagações que foram conclusivas à execução da pesquisa. Primeiramente buscou-se evidenciar se as Diretrizes Curriculares Nacionais possibilitam o atendimento às mudanças do mundo do trabalho, e se os Projetos Políticos-Pedagógicos – PPC, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Rondônia, *campus* de Porto Velho, vislumbram uma formação para o mundo do trabalho.

A pesquisa evidencia as possibilidades da formação inicial do pedagogo, bem como este pode ser um ponto de encontro sobre a teoria pedagógica e a prática educativa. Assim, a pesquisa percorreu os caminhos da análise curricular, contrastando com os fundamentos de três PPCs do Curso de Pedagogia, 2002, 2010 e 2013, respectivamente. Ressalte-se que o PPC de 2013 será implantado no primeiro semestre de 2014.

A abordagem será descritiva, sendo os fatos descritos, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles. Ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador. Segundo Gil (2001), uma pesquisa é um processo sistemático de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento pré-existente, tanto do indivíduo que o realiza, quanto da sociedade na qual este se desenvolve

Após a delimitação da base empírica, perseguiu-se a hipótese de que o currículo desenvolvido no curso de pedagogia propicia o engajamento do acadêmico no enfrentamento das novas competências para ensinar, exigida do profissional docente e do mercado de trabalho.

Portanto, foi realizada a leitura de teóricos que versaram sobre educação, e trabalho para a política de formação de professores, no reordenamento na (re)significação dos conteúdos de ensino e nas políticas educacionais. Isso se deveu ao fato de que a legislação atinente, a Lei nº 9394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, estabeleceu diretrizes aos cursos de Licenciatura e de Pedagogia.

Para tanto a análise do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia teve como pressuposto basilar, a relação entre a educação e o trabalho, compreende que os seus fundamentos devem ser entendidos não como passivos no espaço acadêmico, mas como dimensão de poder ao eleger certos conhecimentos como legítimos. Perceber essas peculiaridades possibilitou ao pesquisador examinar com rigor a tensão de conflitos de políticas educacionais e econômicas que engendram o currículo.

A concepção de educação, e de trabalho constituiu parte das discussões ocorridas na academia, cujo sistema de ensino superior articula-se em busca de uma nova organização da formação docente. Esse movimento de discussão e elaboração de diretrizes do curso de pedagogia tem um marco importante que foi a constituição de 1988, que desencadeou a discussão a nível nacional ouvindo coordenação de cursos e entidades ligadas ao ensino superior, bem como a executiva nacional de estudantes de pedagogia.

Esse recorte histórico destaca a crescente expansão dos cursos de pedagogia que notabilizaram forças no sentido de orientar políticas e diretrizes nacionais de formação do pedagogo e dos cursos de licenciatura, preconizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É no ano de 2006, através da Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, que são definidas as finalidades do curso de pedagogia e as aptidões requeridas desse profissional. Aqui se delinea, pois, que a formação no curso de pedagogia deve assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção de conhecimentos.

Outra dimensão conceitual refere-se ao trabalho, pois no cenário da formação do educador, o currículo compreende o professor e seus saberes e

fazerem, assim como a educação na concepção do materialismo histórico é tida como um valor de serviços, é preciso examinar o que se espera dos educadores senão que eles executem o seu trabalho, e que preencham corretamente o papel que a sociedade lhes confiou. Assim o trabalho do educador é entendido a partir da concepção de Silva (2007, p.4) ao afirmar que a formação humana implica na sua formação acadêmica a saber:

A formação humana se constitui e se reproduz nas relações sociais e, portanto, em processos dialéticos de apropriação e de objetivação que envolve inúmeras mediações: institucionais, econômicas, organizacionais, culturais e subjetivas. A formação humana se dá na prática social. A protoforma da prática social é dada pela realidade ontológica do trabalho.

Como resposta às demandas que marcam o mercado globalizado, a matriz curricular do curso de pedagogia configurou características cuja formação inicial tivesse uma base sólida de conhecimentos científicos, tecnológicos e ao mesmo tempo acompanhassem a dinamicidade do processo econômico, ou seja, concebe uma formação epistemológica articulada com a formação inicial e continuada do profissional da educação, cujo currículo concretize os fins sociais e culturais do modelo educativo proposto para o atual momento histórico.

A dimensão conceitual que trata da relação de trabalho decorre das discussões em torno da escola concebida a partir do paradigma fordista de desenvolvimento. O cenário humano do início do século XXI deve muito de sua atual condição no mundo do trabalho aos processos de produção agora referidos como o fordismo e pós-fordismo.

Esses elementos conceituais serão expostos através dos referenciais teóricos na tentativa de buscar um suporte que invista na explicação dos processos produtivos, como determinantes na construção do conhecimento enquanto suporte econômico e definidor da identidade do papel do professor e como constructo da representação simbólica do papel da escola.

Para tal propositura, a análise dos projetos pedagógicos do curso de pedagogia da Universidade Federal de Rondônia deu suporte a todas as fases da pesquisa, uma vez que auxiliou na configuração identitária do curso e os detalhamentos das matrizes curriculares.

O segundo capítulo enseja a estrutura da concepção histórica sobre a qual as relações econômicas, ou seja, o modo de produção capitalista regulam a

valorização do capital, que culminou com a reestruturação econômica do fordismo ao pós-fordismo. Um dos autores que subsidiou tal análise foi Heloani (2000), teceu suas considerações sobre a organização do trabalho, tanto no seu cotidiano como ao nível de reflexão mais profundas sobre os vários níveis e inter-relações que a gestão do trabalho exige, o autor também permite repensar os paradigmas do fordismo ao pós-fordismo. Serviram, também, de base a este introito autores clássicos como Marx (1985,1988), obras que falam da crítica da economia política e o Manifesto do Partido Comunista uma vez que a história da sociedade é a história da luta de classes, com Hobsbawm (1995), tem-se o viés da história ao falar das perplexidades de hoje, e mergulham nos acontecimentos, ações e decisões desde 1914 e constituíram os anos 90 e outros como: Facci (2004), Shimora (2000), Bonanno (2009), Tiezzi (2004) e outros.

No mesmo sentido, ao entender que este momento histórico no âmbito da sociedade neoliberal em que o mercado é o agente regulador das relações econômicas, cuja delegação maior é a iniciativa privada e prestação de serviços, dentre eles figura a educação. A dependência entre educação e política econômica requer propostas que adequem os cidadãos ao modelo econômico capitalista, daí a inferência dos programas e inclusive na legislação que asseveraram reformas educacionais encontra, na educação, uma estratégia para atender a demanda do mercado. Tal organização no mundo do trabalho aponta uma maior flexibilidade nas estruturas curriculares que traduz a ideia dos novos padrões de organização, também do trabalho escolar, o qual exige novo perfil do trabalhador docente. Os autores que contribuíram para delinear o processo educativo relacionado ao mundo do trabalho foram Saviani (1989), Antunes (2009), Goodson (2001), Silva (1999), Santos (2002), Oliveira (1995), Gadotti (1998), Lombardi (2008), Maciel (1995).

No terceiro capítulo, no olhar dirigido à literatura para delimitar a base empírica, o fio condutor dessa reflexão pautou-se na configuração identitária do curso de pedagogia da Universidade Federal de Rondônia e no debate epistemológico que ocorreu na instituição a partir de 1998 que culminou com a formulação das propostas pedagógicas que ocorreram em 2002, 2010 e 2013, cujos documentos compõem os PPC's da referida instituição.

Na sequência, fez-se o processo da análise documental que foram organizados em três etapas. Primeiramente contextualizou-se o percurso norteador para a elaboração das Diretrizes Curriculares da Formação de Professores cujos

debates aconteceram de 1999 até o ano de 2004, exigiu do poder público um acompanhamento rigoroso, bem como processos de avaliação da formação oferecida, tal iniciativa resultou na consolidação do PPC de 2002, cujo processo envolveu questões referidas ao campus de Porto Velho. O curso de pedagogia é aprovado junto ao Conselho Superior Acadêmico, CONSEA/UNIR e passa a oferecer a habilitação em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. No segundo momento da análise documental, a reflexão é em torno das exigências técnicas, políticas e teóricas para a democratização da educação básica apontadas no PPC de 2010. E, finalmente, ainda neste capítulo, descreve-se a organização curricular do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Rondônia, PPC 2013 onde preconiza-se a redefinição da formação profissional do pedagogo. Todo esse aporte para análise serviu de premissa à compreensão da dinâmica econômica e sua relação com a educação, bem como o caráter dinâmico do desenvolvimento científico e tecnológico na formação docente. É o momento de antítese da pesquisa.

E, no capítulo 4, enquanto síntese, retoma-se a problemática das proposições basilares - PPC 2002, 2010 e 2013, cuja organização curricular requereu uma atenção na interlocução a que se refere a formação dos docentes dos anos iniciais. Assim, na primeira abordagem fez-se uma análise conjuntural da reestruturação produtiva e o papel da universidade na transição do paradigma tecnológico e se tal organização didática garante a proficiência exigida pelo mercado. A segunda abordagem representa a reflexão frente aos projetos pedagógicos e se esses vislumbram uma formação para o mundo do trabalho. Tal análise pretende argumentar se os seus projetos na sua materialidade optam por um modelo de desenvolvimento e se este se delinea ao contrário do que propala.

Na conclusão fez-se uma síntese dos resultados ao demonstrar que o diálogo com os discursos contidos nos PPC's não foram para trocar ideias, mas perceber como é possível uma organização didática, cuja construção se propõe a uma formação profissional inicial, e se depara com a contradição de que esta formação ao mesmo tempo em que se propõe como crítica da realidade está a serviço de que essas relações se mantenham, ou seja, conservadoras



## 2 MUDANÇAS DO MUNDO DO TRABALHO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

É importante demonstrar que existem relações de poder que sutilmente submetem a educação às forças do capitalismo, através de políticas públicas que reforçam o discurso da exclusão. Também estabeleceu-se uma distinção entre a visão neoliberal, e os limites que ela impõe à humanização do indivíduo, e à visão histórico-cultural.

Dessa forma, destaca-se que ao escrever o Manifesto Comunista, em 1848, Karl Marx e Friedrich Engels, tecem críticas severas ao modo de produção capitalista.

A fim de entender o significado da globalização no mundo do capital, recorre-se a Shiroma et al (2000, p.247) que a define como:

A globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, em detrimento de qualquer outro conjunto de valores. A adesão a seus princípios é veiculada por meio da pressão econômica com base na qual as forças econômicas operam transnacionalmente.

A globalização, entendida como a condutora e mantenedora do sistema capitalista, nesse sentido, ao reportar-se ao Manifesto Comunista, em que Marx constata os acontecimentos fundamentais e decisivos na sociedade humana são os acontecimentos econômicos que se formam sobre a base do desenvolvimento das forças produtivas materiais da sociedade, diante de tais críticas ao modo de produção capitalista.

Depreende-se que em Marx e Engels, atribuições à burguesia papel fundamental à evolução do capitalismo, pois impelida pela necessidade de ampliar seus mercados, ela invadiu todo o globo acarretando modificações nas relações de produção.

No texto do Manifesto Comunista, nas palavras de Marx e Engels (2001, p.14-15), revela-se o papel da burguesia, assim descrito:

Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para grande desgosto dos reacionários, rebaixou a base nacional da indústria até o rés do chão. As indústrias nacionais antigas foram destruídas e seguem sendo destruídas dia após dia. Elas são desalojadas por novas indústrias, cuja introdução torna-se questão de vida e morte para todas as nações civilizadas; por indústrias que não mais trabalham com matéria-prima

nacional, mas matéria-prima extraída de zonas remotas; cujos produtos são consumidos não só no próprio país, mas em todos os cantos do globo. Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pela produção do país, encontramos novas necessidades, exigindo para satisfazê-las produtos de terras e climas distantes.

Dessa ideia, tem-se claramente que o fenômeno da globalização não pode ser explicado por si mesmo, entretanto dentro da história da evolução dos meios de produção, originado de uma nova forma da humanidade reproduzir sua existência, deve ser compreendido como um processo e não como um fim.

Dito em outras palavras, as proposições teóricas do Manifesto do Partido Comunista repousam sobre a evolução do capitalismo, e por sua vez, apoia-se na exploração da força de trabalho.

Nesse contexto se insere o debate proposto neste capítulo que é apresentar aspectos da transição do fordismo para o pós-fordismo.

O cenário histórico do início do século XXI deve muito de sua atual condição no mundo do trabalho aos processos de produção agora referidos como o fordismo e pós-fordismo.

Em 1914, Henry Ford introduziu a linha de montagem de fluxo contínuo que se fundava na desqualificação do trabalho para criar mercadorias baratas e idênticas. Esse modo de produção marcou a transição completa da produção tradicional de artesanato para uma era de produção em massa, em que o domínio sobre a fabricação processo foi removido das mãos do operador. A correia transportadora foi acompanhada por novos métodos rígidos de gestão do trabalho.

Tais asserções em Heloani (1996) diz que o fordismo, em sua essência, se constituiu num modelo de organização do trabalho voltado à maximização da lucratividade. Os processos de desenvolvimento do fordismo promoveram a formação humana dentro de um processo dialético de apropriação e de objetivação.

E no que concerne a formação humana na perspectiva dialética de acordo com Silva (2007, p.4), tem-se como:

A formação humana se constitui e se reproduz nas relações sociais e, portanto, em processos dialéticos de apropriação e de objetivação que envolvem inúmeras mediações: institucionais, econômicas, organizacionais, culturais e subjetivas. A formação humana se dá na prática social. A protoforma da prática social é dada pela realidade ontológica do trabalho.

Se a formação humana depende das relações com o modo de produzir, o fordismo funcionou em nível significativo, da metade da década de 50 até o final da década de 60. Contudo, no começo da década de 70 começou a apresentar sinais de enfraquecimento.

Esses sinais de enfraquecimento são tidos por Bonanno (2009), que a crise econômica acelerou a desestabilização do modo de produção fordista. O aumento da competitividade nos mercados internacionais; insuficiência de investimento de capital em novas tecnologias e estagnação organizacional, o fracasso do desenvolvimento da política industrial, o aumento dos custos do bem-estar social e outros fatores, impuseram ao capitalismo do pós-guerra uma fase de desaceleração. A crise do petróleo, a severa recessão de 1973, o fim do acordo de Bretton Woods e a estagflação significaram uma decomposição possível dos Estados Unidos enquanto centro multinacional capitalista. É nesse cenário que o Fordismo passa a ser visto como uma fonte de atenuamento da rigidez.

Entra em cena o pós-fordismo que traz em seu bojo aumento da flexibilidade em escala global, a mobilidade de capital e a liberdade para colonizar e mercantilizar praticamente todas as esferas, inclusive a esfera educacional.

O desenvolvimento econômico Pós-Fordista global exigiu novas políticas em que o Estado deixasse de ser o regulador entre o avanço das forças de mercado e da estabilidade social, ou seja, as relações produzidas e reproduzidas no pós-fordismo alavancaram a mudança do *welfare state* para o neoliberalismo.

Mediante tais proposições, em Furtado (2009, p.3) repousa o argumento de que “com o início do neoliberalismo e o fim do *Welfare State*, o bem-estar da população deixa de ser uma responsabilidade no âmbito do Estado e transfere-se para o âmbito individual”.

## 2.1 A transição do fordismo para o pós-fordismo

Mudanças rápidas e radicais na organização da produção e tecnologia industrial, uma grande reestruturação dos mercados mundiais, e as conseqüentes mudanças de larga escala nas políticas de gestão econômica nos níveis internacional, nacional e regional são o resultado da emergência de um sistema totalmente globalizado onde a dimensão territorial local se enquadra hierarquicamente, por isso produtos que são multinacionais não deixam de atender

as determinações locais, culturais, religiosas, questão de gênero, moda, tal como faz a coca-cola e a industria automobilística.

Ao mesmo tempo, há uma grande confusão sobre como caracterizar essas mudanças, os mecanismos de trabalho, e as implicações políticas para diferentes grupos de atores econômicos e políticos. Uma forma de realizar essas tarefas é postular uma mudança de organização de produção de um padrão "fordista" que prevaleceu nos anos do *boom* do pós-1945 ao padrão "pós-fordista" em 1970 e 1980. Essa mudança no modo de produção foi engendrada no seio da sociedade capitalista, na qual existe um conjunto de leis de movimento que conduz o funcionamento da economia, por meio de ciclos econômicos.

Conforme explica Reyes Junior (2009), o ciclo é identificado como parte da dinâmica capitalista em sua formulação clássica, ciclo econômico, o qual, por sua vez, o autor explica que segundo Marx (1986) o ciclo incorpora a crise como uma de suas formas básicas. Assim, no capitalismo, produção, acumulação e excedente constituem uma manifestação da crise, em geral denominada de superprodução .

Ainda em Reyes Junior (2009, p.4) há uma reafirmação sobre a duração de um ciclo, e diz:

De acordo com a teoria de Kondratiev (1935) a duração de um ciclo corresponde a um período médio de 7 a 10 anos. Por outro lado, reorganizando a concepção do ciclo em termos do conceito de ondas longas, temos a agregação dos acontecimentos históricos aos fundamentos econômicos e a observação de uma maior complexidade de elementos explicativos da trajetória sistêmica do capitalismo.. Com o conceito de ondas longas, as quais podem também ser denominadas de "curvas de desenvolvimento do capitalismo", ter-se-ia um instrumental teórico que abarca uma perspectiva histórica mais ampla, resultando na construção de um instrumental de identificação de uma sucessão de períodos cíclicos mais dilatados de cerca de 50 anos.

A disseminação do fordismo no pós-guerra abrangeu a redefinição da produção e do consumo nas práticas da sociedade ocidental, tornou-se sinônimo de todo um modo de vida vivida durante o *boom* econômico que durou até os anos 70.

Não foi até o final do século XX, pois, uma segunda transformação na produção, em grande parte facilitada pelos avanços nos transportes e na tecnologia da informação, forçou a desintegração do fordismo.

Tais argumentos são vistos por Heloani (2000) como a crise vivenciada entre os anos de 1974 e 1975, que segundo ele, contribuiu para acentuar a redução do emprego, colocando um ponto final no ciclo de crescimento que existia desde a

Segunda Guerra Mundial: o fordismo, momento que começou a ocorrer queda na produção e na produtividade.

No Brasil não foi diferente, conforme Grisci e Rodrigues (2007, p.48), o fordismo vivido aqui é visto como:

O fordismo no Brasil aconteceu de forma atrasada e caricatural. Quando EUA e Europa já se despediam do fordismo, o Brasil começava sua Idade do Ouro, o chamado Milagre Brasileiro, final da década de 70, período em que o Produto Interno Bruto oscilou em 7% ao ano. Além do crescimento econômico, outra característica diferencia o fordismo brasileiro do modelo de desenvolvimento fordista americano e europeu: a inexistência de um Estado de Bem-estar. Durante o regime militar, apesar de extremamente interventor, política e economicamente, o Estado brasileiro nunca pôde ou quis atender a todas as demandas sociais da população.

Além do fordismo outros modelos de produção surgem, como por exemplo, a propagação de métodos de produção *just-in-time* inserido na fábrica, e assim como o crescimento de zonas de processamento de exportação diminuiu o papel dos centros industriais na Europa Ocidental e da América do Norte.

O método *just-in-time* foi elaborado por Taiichi Ohno, o Toyotismo que surgiu na fábrica japonesa Toyota, é um modo de organização da produção capitalista que é caracterizado por quatro aspectos: 1) mecanização flexível; 2) processo de multifuncionalização de sua mão-de-obra; 3) implantação de sistemas de controle de qualidade total; e 4) sistema just in time que se caracteriza pela minimização dos estoques com um planejamento de produção.

O toyotismo aparece como uma nova forma de organização do trabalho em substituição do antigo modelo fordista-taylorista que era extremamente inflexível e que coloca as indústrias em uma crise de super-produção (PIMENTEL, 2007).

O Fordismo, criado por Henry Ford<sup>1</sup>, é um método de produção caracterizado pela produção em série, sendo um aperfeiçoamento do Taylorismo.

O fordismo método de racionalização da produção em massa, teve início na indústria automobilística Ford, nos Estados Unidos, onde as esteiras rolantes levavam o chassi do carro e as demais peças a percorrerem a fábrica enquanto os operários distribuídos lateralmente, iam montando os veículos (PEREZ, 2005, p.1).

---

<sup>1</sup> Henry Ford (1863-1947) nasceu nos Estados Unidos, onde viveu e morreu. Teve o mérito de haver construído o primeiro automóvel, que realmente caminhou em velocidade e condições apreciáveis, o que conseguiu depois de anos de tentativas. Ford fundou em 1899 a Detroit Automobile Company, Em 1913, já fabricava 800 automóveis por dia.

Uma das principais características do Fordismo é a racionalização do trabalho, tanto no parcelamento de tarefas como na separação entre concepção e execução de tarefas. A mecanização da produção através de equipamentos altamente especializados também é uma característica predominante do fordismo, contudo lhe é particularmente peculiar à produção em massa, que visava atender a demanda crescente do mercado consumidor.

A compreensão da produção em massa envolve a intercambialidade de partes, uma simplicidade e racionalidade na montagem dos produtos, de forma a reduzir o esforço humano, aumentando a produtividade e diminuindo custos em função do volume produzido. Somente após a Segunda Guerra Mundial, o Fordismo conseguiu se impor de forma mais universal, tornando-se dominante nos países centrais da economia capitalista. A acumulação capitalista foi espantosa nesse período. A uniformidade pregada pelo fordismo ultrapassou os muros da fábrica e atingiu a sociedade marcando o modo de viver das pessoas (GUERRA, 2000).

Isso ajudou a criar o mercado como o conhecemos, com base em economias de escala, e deu origem a organizações gigantescas construídas sobre especialização funcional e divisões de trabalho.

Também gerou uma série de políticas públicas, instituições e mecanismos de governança que visam mitigar as falhas do mercado, e para reformar modernos arranjos industriais.

As principais contribuições da Ford para a produção em massa/consumo foram no campo da engenharia de processos. A marca de seu sistema era padronização-componentes padronizados, processos de fabricação padronizados, e um simples, fácil de fabricar produtos (e reparação) padrão. Padronização exigia a permutabilidade quase perfeito das peças.

Essas características segundo Heloani (2000) ressaltam que o fordismo se apresenta como uma mão de duas vias, pois o controle da indústria Ford ia além da fábrica e percorria a individualidade dos trabalhadores, com punições e rebaixamento salarial.

Para alcançar permutabilidade, Ford inovou máquinas e ferramentas e sistemas de medição. Essas inovações possibilitaram a linha de montagem móvel, ou contínua, em que cada montador executava uma tarefa única e repetitiva. As máquinas que foram previamente dispostos sobre uma fonte de alimentação central

pode agora ser colocada na linha de montagem, reduzindo drasticamente os custos e aumentando o rendimento da empresa.

A linha de montagem móvel foi implementada pela primeira vez na fábrica da Ford, em 1914, aumentando a produtividade do trabalho dez vezes e permitindo reduções de preços impressionantes. Assim, o termo *Fordize*: "para padronizar um produto e fabricá-lo por meio de massa a um preço tão baixo que o homem comum pode dar ao luxo de comprar".

Apesar dos ganhos para os trabalhadores industriais não qualificados, o sistema Ford de produção em massa sempre teve críticos. Surpreendentemente, um dos primeiros foi Frederick Taylor, que cunhou o termo fordismo. Taylor dirigiu sua crítica à desqualificação dos trabalhadores de linha de montagem.

Outro foi Gramsci (1968), lembrando que o propósito da sociedade americana era retirar o trabalho profissional qualificado, que exigia a participação ativa, inteligência, fantasia e iniciativa, e reduzir o trabalhador a atitudes automáticas e mecânicas.

Conforme Santos (2008), o objetivo de Taylor<sup>2</sup> era aumentar a produtividade da empresa através do aumento da eficiência no nível operacional. Considerações sobre Taylor outros autores ao se referirem a sua teoria, cujo foco é a ênfase na análise e na divisão do trabalho e, de acordo com Pimentel (2007, p.4), isso seria a limitação encontrada pelo trabalho humano, assevera:

Para Taylor, o problema era que "os trabalhadores estão atados aos reais processos de trabalho", pode-se dizer que, para ele, os reais processos de trabalho referem-se aos limites encontrados pelo trabalho humano, portanto, a dependência em relação ao trabalho vivo.

Assim, dessa forma, fica perceptível o que Taylor entende como, a limitação na divisão do trabalho, daí os princípios de sua administração serem vistos como: o processo de trabalho e as especialidades dos trabalhadores; a separação de concepção e a execução; e por fim a utilização do monopólio do conhecimento para controlar cada fase de trabalho e seu modo de execução (Pimentel, 2007).

Sobre a teoria da Administração Científica, elaborada por Taylor e Santos (2003, p.3), temos que:

---

<sup>2</sup>Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Foi um engenheiro americano e teve como foco do seu trabalho o estudo de métodos e movimentação buscando modernizar e aplicar conceitos científicos (cálculos matemáticos) aos gargalos administrativos e de manufatura.

Ela provocou uma revolução no pensamento administrativo e no mundo industrial da época. Em 1903, a preocupação era elevar o nível de produtividade. O ambiente era caracterizado por engenheiro de uma fábrica; pagamento por peça, logo os operários reduziam o ritmo de trabalho, o que levou Taylor a procurar uma solução que atendesse a patrões e empregados.

Nessa fase, a administração científica defendia a seleção enquanto um mecanismo essencial para a identificação do homem mais apropriado para execução de determinada tarefa. Isto ocorria porque, durante a Primeira Grande Guerra a necessidade de selecionar um grande número de recrutados para as forças armadas obrigou o aprimoramento dos processos seletivos para grandes grupos. Havia também a preocupação com a diminuição do desperdício operacional, desse modo, introduziu-se o controle com o objetivo de estabelecer uma sequência e um tempo pré-programado para a execução das atividades (SANTOS, 2003).

Sob o fordismo, o consumo de massa, combinada com a produção em massa para produzir crescimento econômico sustentado e generalizado progresso material.

O aumento de produtividade e produção provocada por esses desenvolvimentos necessários ao aumento da demanda por bens permitiu a prestação de salários mais altos e mais mercadorias acessíveis.

No final do século XX, a transformação na produção, facilitada em grande parte pelos avanços no transporte e tecnologia da informação, forçou a desintegração do fordismo. A propagação do método *just-in-time* de produção transformou a fábrica, e o crescimento das zonas de processamento de exportação diminuiu o papel da América do Norte no contexto da globalização.

Sobre a decadência do fordismo Heloani (2003), explica que reivindicações por melhores salários e condições de trabalhos foram feitas por meio de greves que eclodiram na Europa Ocidental e na América do Norte.

A cada vez mais se ampliava a liberalização do mercado mundial mercado, com a promulgação de acordos internacionais, como Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT) e Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA). Esses acordos facilitaram a rápida circulação de bens e capital através das fronteiras. Corporações se tornaram menos ligados aos mercados nacionais e, conseqüentemente, a criação de um novo ambiente regulatório incentivou um



processo de produção caracterizado por salários mais baixos e más condições de trabalho. No interior dos países capitalistas avançados, bem como a redução do emprego na indústria levou a um processo de desindustrialização e o aumento da disparidade de renda.

No sistema capitalista, Barros (2001) salienta que enfim o ciclo fordista se findara, pois, a sociedade capitalista tida como de consumo de massas havia esgotado em seu modo de produção e organização, e fez emergir uma nova forma de organização denominada pós-fordista, como método que garantisse a acumulação de capital, com baixa produtividade e alta competitividade.

A flexibilização da economia, coadjuvada pela centralidade da tecnologia de automação, comunicação e informação no Ocidente originou o sistema pós-fordista.

As organizações pós-Fordistas surgiram nos anos 80 com uma nova divisão o trabalho devido à globalização da economia que se pautava na alta competitividade e disseminação de aperfeiçoamento tecnológico, centradas em uma lógica de acumulação flexível, como solução e resposta aos anseios capitalistas (HARVEY, 1998).

A organização pós-fordista, de acordo com SILVA (2006) possui peculiaridades e as identifica como: flexibilidade, mercados segmentados, tecnologias multifuncionais e cargos gerais diferenciados. (SILVA, 2006)

Em relação à organização do trabalho na fábrica, Heloani (2005, p.3) relata sobre o controle dos trabalhadores e diz:

A desqualificação e o controle sobre os trabalhadores mediante um processo disciplinar rígido, legitimado por uma hierarquia draconiana, são comuns ao taylorismo e ao fordismo, demandando, obrigatoriamente, uma ideologia capaz de conseguir um certo controle da subjetividade dos trabalhadores.

Esse novo ambiente regulatório promoveu um processo de transnacionalização em que o processo de internacionalização das empresas ganhou força. Dentro das nações capitalistas avançadas, à redução do emprego nas fábricas e levou também a um processo de desindustrialização e crescente disparidade de renda.

O pós-fordismo produz uma multiplicidade de bens e serviços orientados para a diversificação de culturas e estilos de vida comercializados. Esse período também chamado de a idade de flexibilidade, na qual a diversidade é um

componente principal. O resultado dos novos métodos é que trabalhadores e gestores trabalham mais próximos e não na maneira tradicional fordista, hierárquica e compartimentada.

A maneira de manter os trabalhadores motivados é dando-lhes possibilidades de promoção. Aumentar a flexibilidade é o ingrediente chave para o sucesso do pós- fordismo. A mensagem era “mais flexibilidade no trabalho”.

Conforme Heloani (2003), a característica básica do pós-fordismo é a produção globalizada, a redução da atuação do Estado-providência e a desindexação dos salários.

O pós-fordismo se caracteriza pela acumulação flexível de capital, que foi o caminho encontrado pelo modo de produção capitalista para gestar e construir um novo padrão de acumulação.

A acumulação flexível, ao ser descrita por Harvey (1993, p.140), é tida como uma nova maneira de acumulação de capital e a tem como:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, 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. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, 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.

Essas transformações no modelo produtivo implicaram em mudanças na organização no mundo do trabalho, cujas principais características são diversidade, flexibilidade, inovação e cooperação. A flexibilização traz em seu bojo o ataque às condições de trabalho e aos direitos dos trabalhadores. A sobrevivência da empresa no mercado altamente competitivo depende do barateamento da produção e o aumento do lucro, ou seja, pretende reduzir custos no trabalho. A precarização do trabalho é, portanto, uma consequência da flexibilização.

A constatação de que as mudanças na organização do mundo do trabalho apontam para uma maior flexibilidade nas estruturas curriculares e corrobora a ideia de que se vive hoje diante de novos padrões de organização também do trabalho

escolar, o qual exige novo perfil de trabalhadores docentes. Diante dessas exigências o Estado também reestrutura suas ações enquanto políticas públicas.

## 2.2 A reorganização do Estado: do bem-estar social ao neoliberal

Ainda sobre crise de 1929, segundo Hobsbawm (1995), período denominado Grande Depressão que se seguiu, obrigou os governos ocidentais a proporcionar às condições sociais prioridade sobre as econômicas em suas políticas de Estados, segundo Hobsbawm (1995), que originou o processo de construção de um Estado de bem-estar social nos Estados Unidos nos moldes do *New Deal*.

O presidente Franklin Delano Roosevelt, em 1933, adotou um conjunto de medidas, conhecido como *New Deal*, com o objetivo de tirar os Estados Unidos da terrível crise. O *New Deal* tinha como meta que o Estado interviesse em alguns setores da economia. Algumas de suas medidas, de acordo com Coutinho *et al* (2008, p.25), foram: i) O controle do governo sobre os preços; ii) A realização de obras públicas, com a finalidade de criar milhões de empregos e a iii) a criação do seguro-desemprego. Essa política do *New Deal* foi bem sucedida e quando chegou o final dos anos 30, os EUA estavam na disputa pela produção mundial.

Teóricos como Kerstenetzky (2011), argumenta que existe uma unanimidade entre os especialistas em considerar os 30 anos seguintes ao segundo pós-guerra como “os anos dourados” do Estado de Bem Estar Social, tendo havido aprofundamento de programas e políticas públicas visando beneficiar a população. Os anos do imediato pós-guerra foram anos de reconstrução nacional para muitos países. As políticas públicas são respostas institucionais do Estado à problemática social, legitimando a participação da classe trabalhadora no cenário político, econômico e social.

Na sociedade capitalista, as políticas sociais são instrumentos do Estado para promover a defesa de condições dignas de existência, face às sequelas impostas à classe trabalhadora advindas do modo de produção capitalista.

Essas políticas sociais, para Tiezzi (2004, p.3), demonstram mecanismos de articulação e diz que:

Aas políticas sociais são mecanismos de articulação que visam ao consenso social, à aceitação, à legitimação da ordem, à

mobilização/desmobilização da população, à manutenção das relações sociais, redução de conflitos, etc.

Essa concepção de política pública tem sua origem na criação do *Welfare State*, ou Estado de Bem Estar Social, que corresponde à transformação do Estado a partir das suas estruturas, funções e legitimidade, em resposta à demanda por serviços de segurança socioeconômica, impulsionado pela intensa industrialização após Revolução Industrial, que é entendida por Gomes (2006, p.203), como benefícios promovidos pelo Estado e define como:

A definição de *welfare state* pode ser compreendida como um “conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa “harmonia” entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social.

Nesse contexto, o Estado de Bem Estar Social visou garantir a sobrevivência da sociedade, através de medidas de proteção aos pobres, uma vez que a pobreza era considerada algo vergonhoso para a sociedade. Associa-se a este conceito segundo Favoni (2000), também a ideia à emergência de burocracia e de trabalhadores organizados em sindicatos e da pré-condição ao desenvolvimento da cidadania social.

Ao ressaltar sobre a responsabilidade do Estado para O'Connor (1977, apud WIECZYNSKI, 2007, p.4), afirma que:

Welfare State é de responsabilidade estatal, é uma proteção social mínima, em níveis básicos de renda, e estes devem ser vistos como direito e não como caridade [...] surge por três razões básicas: garantia de renda mínima as famílias, dar segurança as famílias nas contingências sociais: (doença/velhice) e assegurar a todos os cidadãos qualidade nos serviços sociais.

As bases materiais para o desenvolvimento do Estado de Bem Estar Social foram propiciadas pelo rápido crescimento das economias dos países avançados e pela expansão do assalariamento em todas as esferas da atividade humana.

Ainda em Marques (1997, apud FAVONI, 2000, p.2), são citadas que prerrogativas o Estado utilizou para minimizar os efeitos negativos do modo de produção capitalista e acrescenta:

O Welfare State é resultado de um longo processo de construção, e compreende um conjunto de políticas sociais desenvolvidas pelo Estado no

intuito de prover a cobertura dos riscos advindos da invalidez, velhice, acidente de trabalho e de desemprego.

O Estado de Bem Estar Social, atingiu seu apogeu, entre as décadas de 40 e 60, influenciado pelo cenário da economia externa. E sobre o apogeu da economia nas décadas de 50 e 60, Favoni e Souza (2004, p. 114) explicam que:

As décadas de 50 e 60 foram marcadas por grandes transformações nas estruturas econômica e social. Nesse período a economia mundial se internacionalizou, ampliando significativamente a importância do comércio realizado entre as nações. A taxa de mortalidade caiu e a expectativa de vida se ampliou graças aos avanços da química e da indústria farmacêutica. A quantidade de produtos novos lançados no mercado propiciou o barateamento dos produtos industrializados, determinando que bens e serviços, antes considerados um luxo, passassem a compor o padrão de consumo médio dos indivíduos e das famílias, somando-se a isso o aumento significativo da produção agrícola, que fez baratear os produtos no mercado.

Ao relatar sobre que o Estado de Bem Estar Social, posterior à década de 1950, segundo acepções de Gomes (2006, p.204), diz ser este um período considerado avançado dos chamados “serviços sociais” que foram promovidos em países como a Alemanha no período de intensa industrialização.

Um dos maiores avanços da Alemanha e de seus programas de “serviços sociais” foi na área da educação. O princípio fundamental foi estabelecer um nível elevado de educação do seu povo, para que a estrutura produtiva pudesse alcançar graus de desenvolvimento que proporcionassem ao país maiores vantagens econômicas e sociais diante de seus concorrentes europeus. Na Alemanha, desde então e até hoje, a educação se apresenta como determinante originário da existência de uma classe trabalhadora altamente qualificada e promotora de uma elevada produtividade (GOMES, 2006, p.204).

Embora o Estado de Bem Estar Social tivesse surgido, após a crise de 1929, no momento histórico da emergência das democracias de massa, a partir da década de 70, ocorre sua crise, e irá defrontar-se com outra realidade influenciada pela expansão da economia em nível mundial.

Uma das explicações para a falência do Estado de Bem Estar Social, de acordo com Wieczynski (2007), um dos fatores é que a expansão dos gastos públicos com a área social provocou déficits para o Estado, levando a inflação e o desemprego a índices elevados.

Nesse período, segundo Marques *apud Favoni (2000)*, alega que os fatores que influenciaram de modo negativo os sistemas de proteção social foram o ritmo de crescimento de despesas com saúde e aposentadoria e a queda da relação contribuintes/ segurados. Ocorreu também o aumento dos gastos em consequência da incorporação de novos segmentos populacionais e da ampliação da cobertura de novos riscos e problemas sociais.

Embora se verifique a falência do Estado de Bem Estar Social, tanto no Brasil quanto no mundo, expandiram-se os debates sobre a urgência do desenvolvimento de políticas públicas

A sociedade contemporânea vivencia hoje, segundo Heloani (1994), uma crise do Estado ocasionada pela globalização econômica, social, cultural e política, que se ergue sob a égide do neoliberalismo, compreendido aqui como um processo de construção hegemônica, iniciado no final da década de 60, momento em que ocorre a crise capitalista. Nessa linha, Holanda (2001, p.70) afirma que:

O neoliberalismo se diferencia do liberalismo clássico, do século XVIII, no tratamento do problema da igualdade. O liberalismo clássico, baseado na Lei Natural e no Direito Natural, exigia a igualdade nos direitos civis para todos, porque pressupunha serem iguais todos os homens. Para os neoliberais os homens não são iguais, mesmo entre irmãos há diferenças nos atributos físicos e mentais. A natureza nunca se repete em sua criação. Portanto, a exigência da igualdade na lei não pode basear-se na alegação de que os homens são iguais.

Na ótica neoliberal, a construção da nova ordem social enfatiza ainda mais a importância do mercado como agente regulador das relações econômicas, na qual a intervenção estatal na política e na economia apresenta-se reduzida, delegando cada vez mais à iniciativa privada a prestação de serviços do Bem-Estar Social, dentre eles a educação. Este paradigma de Estado é proposto pelo neoliberalismo de Milton Friedman, fundada nos pilares do monetarismo econômico.

Dentre as características do neoliberalismo para Bianchetti (1998, p.88) ao citar a lógica de mercado diz:

A característica mais importante do neoliberalismo em relação a outras propostas neoliberais é a ampliação do raio de ação da lógica de mercado. Enquanto nas concessões liberal-sociais se reconhece a desigualdade derivada do modo de produção capitalista e, portanto, se aceita a intervenção do Estado para diminuir as polarizações, o neoliberalismo rechaça qualquer ação estatal que vá além da de ser um árbitro imparcial das disputas. A idéia do Estado Mínimo é uma consequência da utilização

da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas somente ao aspecto econômico.

As políticas educacionais dos países em desenvolvimento, como o Brasil, sofreram as consequências da relação de dependência entre educação e política econômica, de acordo com Szalbeski (2006), as propostas visam adequar a vida dos cidadãos ao modelo econômico capitalista. Para isso, a interferência de organismos internacionais nos programas e inclusive na legislação e reformas educacionais são preponderantes e se deve ao fato de que o país somente recebe investimentos financeiros se seguir suas exigências.

Com as mudanças nas relações de produção em que o Estado protege o indivíduo, Rega (2000, p.2) ressalta que:

Em seu liberalismo, Friedman acredita que o objetivo das organizações sociais é a liberdade do indivíduo e qualquer interferência feita por qualquer organização econômica no sistema de mercado infringe as liberdades individuais [...] Cabe, portanto, ao estado proteger a liberdade individual, preservando a lei e a ordem, promovendo a necessária competição do mercado.

Assim, preocupado com proteção do capital, o Estado neoliberal, parte em busca da consolidação do poder, e encontra na educação uma das estratégias para atender as demandas do mercado. Assim, como a educação, segundo Heloani (2000), passa a ser vinculada ao campo econômico, assume com este uma relação de produtividade, na qual sua principal função é o de qualificar as pessoas para competir no mundo globalizado.

Sendo a educação uma necessidade básica da sociedade, há que se analisar se as responsabilidades, principalmente as financeiras, não estão sendo aos poucos repassadas às instituições educacionais com o pretexto de se estar estabelecendo um processo de autonomia.

A relação intrínseca da educação com as relações econômicas, para Dabrach (2010, p.2), nesse contexto, é possível afirmar:

A educação configura-se como um campo social marcado pela tensão decorrente dos diversos interesses e projetos em disputa, uma vez que se constitui em um espaço de luta privilegiado no processo de conquista da hegemonia política e cultural na sociedade.

Uma possível desvinculação do Estado em relação à sua responsabilidade com a Educação, segundo Szalbeski (2006), produz maior dificuldade para a escola cumprir sua função de formação do cidadão e de propiciar um ensino qualidade a todos.

Referente à submissão da educação aos interesses econômicos, Rega (2000, p.3) afirma que:

Na reorganização do sistema educacional pretendida pelo neoliberalismo a educação passa a ser feita utilizando-se políticas econômicas e gerenciais em vez de políticas educacionais. A educação passa a ser um assunto de negócios gerenciais.

Dessa forma, para Paro (2003), o Estado, em lugar de servir como instrumento para o atendimento das necessidades da maioria, fica limitado a servir aos interesses dos grupos minoritários detentores do poder econômico e político na sociedade.

Nesse sentido, Valente & Romano (2002, p. 99) afirmam que as políticas públicas em educação, na ótica neoliberal, visam, “máxima centralização da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível para a sociedade”.

É fato que a proliferação das ideias neoliberais apressam as tendências privatizadas das políticas públicas, tornando o quadro da escola brasileira, deficitário. Paro (2003, p. 16) entende que “a escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar”.

À vista dessa realidade, tomamos neste estudo a educação como processo sócio-histórico, proposto por Heloani (1994), que visa formar o homem de sua época via processo de escolarização, pois nesse enfoque se torna possível visualizar a dimensão do projeto neoliberal para o campo educacional na sociedade moderna, bem como avistar suas consequências para a formação e o desenvolvimento humano, ou seja, para a humanização.

Na perspectiva de Facci (2004, p.3) “o processo educativo deve ser analisado em suas inter-relações com o processo histórico” e, portanto, deve ser



pensada enquanto relação social em que se dá a apropriação do saber historicamente produzido.

Entretanto, na visão neoliberal, a competitividade é naturalizada nas relações entre os homens e é por meio da escola que se busca preparar os indivíduos para atuar com competitividade no mercado.

Essa situação presta-se a verificar que as políticas públicas educacionais na ótica neoliberal visam tão somente atender as demandas da lógica do mercado e, via processo de escolarização, consolidar a construção do seu discurso ideológico, tomando para si as rédeas de toda mudança material, econômica, cultural e social, negando a historicidade do indivíduo.

Isso ocorre porque, segundo Frigotto (1998), a investida neoliberal procurou criar a crença de que a crise do capitalismo é passageira e de que as únicas relações sociais possíveis são as relações capitalistas.

Assim, cumpre dizer que estamos diante do esvaziamento da educação pública, sendo que esta, reduzida à condição mercantil, valoriza a força de trabalho do indivíduo visando manter a estabilidade da estrutura macroeconômica e, na visão de Facci (2004, p.14-15), “[...] não há como negar que o direito à educação e o próprio processo de humanização, no sentido de acesso aos bens culturais historicamente produzidos, estão entregues ao espírito mercantilista do capital”. No entanto, sabemos que os determinantes econômicos sociais e culturais atuam em favor dessa tendência.

Essa realidade humana em expansão pressupõe a formulação de um novo ponto de vista sobre a **verdade** (grifo nosso) de que a escolarização é instrumento de humanização, ou seja, se constitui, por excelência, em processo de formação do homem de uma dada época.

Com o olhar voltado para a problemática da realidade educacional em nosso país, entende-se a escola ser aquela que não expressa claramente o compromisso com a educação para que todos se desenvolvam e sim aquela que nega a historicidade de seus atores e, a escola que queremos é aquela que oferece um espaço significativo de ampliação de conhecimento para todos, na qual o objetivo maior seja a transformação humana via consciência histórica.

Diante desse quadro, um problema central, é o debate sobre a educação, que traz reflexões importantes acerca da implementação de matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e suas tensões, principalmente no que diz respeito à sua

relação com as mudanças no mundo do trabalho no âmbito da sociedade neoliberal, defendidas em Heloani (1994).

Nesse contexto histórico, as políticas educacionais são marcadas pela crescente onda da globalização e do neoliberalismo, que afastam o homem de sua humanização via processo de escolarização, é preciso debater sobre os currículos dos cursos de Pedagogia, e trazer no bojo desse debate a necessidade educacional de preparar o indivíduo para atuar e com isso provocar o alargamento da teia crítica construída no campo acadêmico sobre as políticas neoliberais em educação, e assim propõe-se a seguir um enfoque teórico sobre o currículo.

### 2.3 O currículo frente às mudanças no mundo do trabalho e no aparelho governamental

No mundo contemporâneo, a pedagogia passa a ser vista como ciência: e o saber da formação humana tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam esse processo. Diante desse contexto, a Pedagogia, na qualidade de ciência social, se reconhece como parte orgânica do processo da sociedade em seu conjunto, na qual ela desempenha uma função insubstituível e cada vez mais central: formar o homem-cidadão e formar o produtor, chegando depois, pouco a pouco, até o dirigente.

O capitalismo, ao validar o conhecimento científico, procura reorganizar a escola, bem como racionalizar o ensino ao criar métodos e preocupar-se com o currículo escolar. Nesse aspecto, a escola e conseqüentemente o currículo assumem funções importantes, para tais estruturas, pois desde seus tempos remotos, o currículo exerceu predominante papel para a existência da dicotomia teoria e prática.

Em 1869, a escolarização até os 18 ou 19 anos de idade destinava-se aos filhos das famílias de boa renda, independentemente da atividade desenvolvida pelos pais, ou aos filhos de profissionais e homens de negócio, cujas rendas os situassem no mesmo nível. Tais alunos seguiam um currículo essencialmente clássico. O segundo grau, até os 16 anos de idade, destinava-se aos filhos das "classes mercantis". Para esses, o currículo, tinha orientação menos clássica e já um tanto prática. O terceiro grau, para alunos de até 14 anos, era destinado aos filhos dos "pequenos proprietários agrícolas, pequenos comerciantes e artesãos superiores". O currículo, nessa graduação, baseava-se nos três erres ("R"): (ler, escrever e contar), mas ministrava conhecimentos em nível bastante elevado. (GOODSON, 2001, p.35),

Sob essa influência, a educação adquire uma função utilitarista para uma sociedade em seu estado de expansão, pois a maior parte da classe operária, quando possível, recebiam a mais elementar formação. Assim, Goodson (2001) reforça a questão, ao apontar o currículo como “principal identificador e mecanismo de diferenciação social”. Por conseguinte, a dimensão de poder do currículo volta-se para a relação direta com uma política para a mão de obra, ou para a adequação do trabalhador ao modelo comercial.

Conforme Apple (1982, p. 113), o currículo tem o objetivo de promover a interação entre os membros de determinada comunidade por meio de seu consenso normativo entre os membros desta, com o propósito de fazer seus membros pensarem e sentirem de modo semelhante, ou seja: “o currículo escolar poderia criar o consenso de valores que era o objetivo de sua política social e econômica”.

Dessa maneira, o currículo é usado para intenções hegemônicas que são partilhadas pelas pessoas. Igualmente, ao atender as necessidades das mudanças econômicas, a escola cria possibilidades para fazer perpetuar tais características.

Esse contexto histórico do currículo não só norteia as características atuais da escola, como visto em Silva (1999), como permite entender as exigências que o próprio mercado impõe sobre a educação, ao exigir a qualidade como princípio norteador de suas próprias reivindicações mercantis em função do lucro e das necessidades desse mercado.

Ainda, em Silva (1999), no que se refere ao currículo o autor preceitua que este se organiza em função do aparato econômico, tanto a escola como o currículo sofrem as exigências e demandas do mercado. De fato, as mudanças oriundas dos tempos modernos, caracterizadas pela globalização e o capital em constantes exigências, tem como pressuposto “mercado como realidade empírica central”, exigem, conseqüentemente, transformações em todos os âmbitos da sociedade com o objetivo de atender as suas políticas, dentre eles figura a escola.

Conforme, Santos, (2002), a nova economia mundial é dominada pelo sistema financeiro, pelo investimento global e produções flexíveis, de forma que ela atue em diversas dimensões da globalização: econômica, social, religiosa, política, cultural e jurídica, mediante tais dimensões, impõe-se a este cenário a escola.

Então, em face às tais demandas, questiona-se a ação estatal, provocando novos enfoques para o campo educativo, e assim, Oliveira (1995, p. 28), traz à tona

debates em torno do neoliberalismo e a privatização da educação, a partir do questionamento da “eficiência do Estado na condução do sistema escolar em sua capacidade de resposta às demandas educativas”,

Esse contexto tem como principal objetivo a redução do controle do Estado nos diversos âmbitos da sociedade, e, claro, dentro da educação, cujos debates tiveram maior força a partir dos anos 60 e 70.

Na conjuntura mundial voltada para a privatização, qualifica a escola como inadequada para atender as exigências da sociedade capitalista. No entanto, a crise dessa escola não deixa de ser o resultado da própria crise da sociedade capitalista: “A crise de caráter planetário que se explicita particularmente nos anos 70 e tem suas raízes bem mais remotas”. Contraditoriamente, a crise dos anos 70 tem na sua gênese as estratégias de superação da crise dos anos 30. Em Frigotto (2000, p. 69), esse vínculo é percebido quando:

A intervenção do estado na economia não era uma escolha, mas uma imposição para a crise do capitalismo dos anos 30, a mudança dos capitalistas em face do trabalho, a educação básica e a qualificação, na crise dos anos 70/90, também não foi uma escolha.

Ambas (crise do capital e da educação), tiveram o mesmo propósito: solucionar tais dificuldades provocadas pelo novo paradigma. Percebe-se, que em meio a esse contexto social, a realidade educativa levanta questões relacionadas com a qualificação da força de trabalho, eficácia e adequação do currículo escolar frente à demanda do mercado.

Sobre essa afirmação, Paiva (2000, p. 142), assevera que “não há dúvida de que as transformações nas estruturas produtivas e as mudanças tecnológicas colocam à educação novos problemas (...)”.

Desse modo, temas como qualidade total invadem o universo escolar e apontam, conforme Frigotto (2000, p. 153), para o entendimento de que “o capital depende de trabalhadores com capacidade de abstração e de trabalho em equipe”. Exige, portanto, a flexibilidade e um alto nível de formação para que o trabalhador atenda a tais solicitações do mercado.

Portanto, a *crise da escola* é percebida quando esta fica aquém das necessidades do mercado. Essa questão coloca em pauta, principalmente, o papel da escola pública, que é vista como imprópria e inferior ao ensino privado, pelo

menos no que diz respeito a educação básica. Isto posto, destaca-se a falência não só da estrutura educacional, como questiona toda a cultura escolar: qualidade dos livros didáticos, avaliação, os principais agentes educacionais, ou seja, diretores, professores, equipe técnica e, claro, o papel do currículo no âmbito dessa estrutura.

Sobre tais abordagens, Silva (2001, p. 49), alerta-nos sobre o currículo como “uma luta em torno de valores, significados e propósitos sociais”. Tal realidade aponta o currículo como reproduzidor culturalmente das estruturas sociais em função da força ideológica dominante.

Somente pela captação dessa dinâmica teremos uma compreensão necessária sobre o que Apple (1997), afirma como necessário e importante examinar tanto aquilo que ele chama de “regularidades do cotidiano escolar” quanto o currículo explícito, tanto o ensino implícito de normas, valores e disposições quanto aos pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial.

Logo, é possível entendermos que o papel do currículo, não pode ser visto como um processo passivo no espaço acadêmico, mas como dimensão de poder, ao eleger certos conhecimentos como legítimos ou não, escolhidos ou selecionados para atender determinados grupos. Perceber essas peculiaridades possibilita-se entender que a crise da escola, ou, a crise do currículo, nasce da necessidade de adequação destes ao próprio mercado.

A configuração do currículo se dá em relação aos contextos políticos, econômicos, legislativos, administrativos e pedagógicos. No caso do ensino superior, o Ministério da Educação avalia as condições de ensino, utilizando parâmetros relacionados aos padrões de qualidade dos cursos, e cria normas para várias questões relativas à estrutura dos currículos dos cursos.

O que será ensinado é definido através da matriz curricular, sendo-lhe imputada uma sequência didática. Na matriz curricular apresenta-se o registro das disciplinas, carga horária e a distribuição pelos níveis de ensino que estão contidos, bem como se dá o perfil do curso e seu projeto pedagógico apresentando aspectos culturais e sociais da profissão.

Os conteúdos são estabelecidos em função da relevância dos interesses institucionais, e convertidos em saberes sequenciados, de acordo com as finalidades do projeto do curso. O papel da organização dos conteúdos é controlar o conhecimento de acordo com o público a quem se destina e os interesses em

disputa, segundo Saviani (1998), são criadas condições de ordenação, sequenciação e dosagem dos mesmos.

A escola contemporânea está exposta a desafios constantes. Nesse contexto de mudanças na esfera educacional, o desempenho do professor não pode mais ser pensado como uma simples questão de formação teórica de alguém que ensina, mas permitir uma formação que o torne capaz para ajustar a escola a estrutura do Estado, aí a universidade figura como a instituição privilegiada para equacionar tais desafios.

A partir dessa afirmativa, que a educação esta ligada a questões políticas sociais e econômicas, é mister que se defina qual a concepção de currículo em tal cenário e quais são seus limites e possibilidades, em Apple (, *in*: MOREIRA e SILVA, 1999, p.59), o expõe como:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo a cerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Diante de tais fundamentos é possível tecer algumas interpretações sobre o currículo. Ao pensá-lo em termos de construção e dar-lhe significado Doll Jr (1997, p.180) o caracteriza como:

Bem, ninguém e certamente não eu, defenderia um currículo que tivesse sobras e redundância, nem essas devem ser as qualidades principais de um aluno. Mas o aluno, no curso do currículo, precisa conhecer o material estudado suficientemente bem e ter uma confiança pessoal suficiente para ser capaz tanto de resolver, interpretar, desempenhar e analisar um material apresentado quanto de brincar com esse material de maneira imaginativa e sutil. [...]. Isso exige um currículo rico em diversidade, problemática e heurística, assim como uma atmosfera de sala de aula que estimula a exploração - um passo além da descoberta. A perturbação só vai desencadear a auto-organização quando o meio ambiente for suficientemente rico e aberto para que múltiplos usos, interpretações e perspectivas entrem em cena.

Parece plausível postular que não há cânones que garantam que o currículo estabelece uma relação intrínseca entre teoria e pratica e tal qual se consolide de maneira critica exatamente para cumprir seu papel, pois de acordo com Arroyo (1999, p. 148-9), o currículo apresenta encontros e desencontros da teoria com a pratica e propõe a seguinte reflexão:

Pensar a realidade não é fazê-la por vezes é ocultá-la ou redimensioná-la. A insatisfação com que os professores da educação básica saem dos cursos de formação, tão centrados na visão crítica, e ao mesmo tempo, a facilidade com que abandonam essa crítica e se atolam na prática escolar levam-nos a pensar que a relação entre teoria e prática escolar é tensa. Essa tensão é inerente à função da teoria crítica.

Acredita-se, uma mudança educacional pode ocorrer, em documentos oficiais, com modelos ou parâmetros, nem tão pouco com teorias, por mais avançadas que sejam, não são garantias de práticas transformadoras. Devemos reconhecer que a escola é o lugar de práticas educativas e que estas mesmo sendo (re)significadas não são condições *sine qua non* para a transformação social. Até porque a escola continua propedêutica e transmissiva.

Entende-se que investigação e reflexão das próprias práticas oferecem um fio condutor e um distanciamento para entender de forma mais sistemática e criteriosa o próprio trabalho. Nesse sentido, ocorre a proposição da prática, na qual o docente irá aplicar os conhecimentos novos que construiu ao longo de sua formação inicial.

A formação do educador nessa perspectiva acima pode ser considerada, conforme propõe Nóvoa (1992), entendida a partir de três eixos estratégicos: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes, e a escola e seus projetos.

Assim, todos os movimentos que compõem o exercício de indagação e de reflexão sobre a profissão precisam se constituir em estratégias e também em conteúdos básicos para que o processo de aprendizagem da profissão dos professores possa ser construído.

### 3 O PEDAGOGO: FORMAÇÃO INICIAL E A RELAÇÃO COM O TRABALHO

No olhar dirigido à literatura, reencontramos antigos debates que trazem perspectivas epistemológicas no que concerne a formação inicial e, a partir delas, configuram diferentes análises do documento que reorganiza o Curso de Pedagogia. Tomamos, assim, a configuração identitária e o debate epistemológico como fio condutor dessa reflexão.

O curso de Pedagogia, no Brasil, completou setenta anos de fundação em 2009, sua criação data de 1939, no contexto da “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”, no Rio de Janeiro, e a análise histórica aponta, desde sua origem, para “impasses” relativos à identidade da formação proposta. O curso estruturava-se em duas habilitações: bacharelado e licenciado, sinalizando seu caráter dual, cuja atuação profissional acabava por se destinar apenas à atividade docente no Curso Normal ou a alguma atividade técnica ligada à orientação pedagógica e educacional/profissional (SILVA, 1999).

Com o regime militar, a partir de 1964, buscou-se adequação de todo sistema educacional à perspectiva de enfoque especializado e tecnocrático. Em 1962 (CFE nº 251/62) foram propostas alterações no Curso, e foi reestruturado em 1969 pelo Parecer CFE nº 252/69, com a criação das “habilitações” em supervisão, administração, inspeção e orientação educacional para as escolas e sistemas escolares.

O final da década de 1970 vai, entretanto, sinalizando as limitações do enfoque restritivo das políticas educacionais da ditadura militar e, gradativamente, a problemática educacional passa a ser analisada a partir de determinantes históricos e políticos que os condicionam. No ambiente de abertura democrática, registra-se a emergência do movimento dos educadores e estudantes que culminou, em 1990, na criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE).

Os debates construídos no interior dessa associação foram, então, indicando outros caminhos para a formação de professores, nomeadamente a elevação ao nível superior, no âmbito da graduação em Pedagogia, bem como a reorganização curricular, buscou-se a formação do professor e a formação do especialista, ou seja, uma formação ampla que rompesse com as especializações técnicas postas na



estrutura curricular do Curso de Pedagogia e impostas às escolas como divisão do fazer educativo.

A década de 1990 colocou a formação de professores em debate e, após treze anos de discussões, foi promulgada a Lei nº 9.394, de 21 de dezembro de 1996, a qual estabeleceu Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao se referir à formação de professores, com a propositura de elevá-la ao nível superior. As discussões, contudo, continuaram e, considerando as definições da Lei de Diretrizes e Base, bem como as demandas da sociedade e dos movimentos organizados, em 2003, é instituída uma comissão para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas como um todo, e em maio de 2006, é então, aprovada, pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, atualmente em vigor.

Essa resolução determina em seu art. 4º, que o Curso de Pedagogia destina-se:

[...] “a 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”, destacando que as atividades docentes incluem a “[...] participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”, em âmbito escolar e não escolar.”

Observa-se, dessa forma, um longo processo que culmina com o encontro entre muitas das reivindicações do movimento dos educadores e as definições propostas pelas Diretrizes, para a compreensão ampliada da docência, integrando o fazer educativo à gestão educacional e retomando as reivindicações da ANFOPE no sentido de formar o professor e o especialista.

Ao longo da década de 1980, houveram mobilizações quanto a concepção de uma formação de professores e pedagogos e, destaca-se o delineamento de duas abordagens epistemológicas. De um lado, a defesa da centralidade da docência na formação do pedagogo e o encaminhamento de uma proposta de formação ampla, articulando docência e gestão educacional e, de outro, a afirmação da especificidade da Pedagogia frente à docência. Portanto, a indicação de uma formação superior em Pedagogia, possibilitando tanto a formação de especialistas, quanto a de professores para a educação básica.

No que se refere a estruturação dos cursos de pedagogia Franco *et al.* (2007), tomando como base a complexidade da Pedagogia, destaca três dimensões da mesma, a saber: campo conceitual, disciplinar e de saberes, como elemento norteadores da organização didática.

O termo Pedagogia adquiriu diferentes conotações. Pode designar um determinado campo do conhecimento, numa dimensão epistemológica, ou um curso superior de formação de profissionais pedagogos, numa dimensão disciplinar, ou mesmo uma dimensão que congrega os fazeres práticos das ações educativas cotidianas, cristalizados em procedimentos e modos de fazer.

Diante do saber e do fazer na organização didática dos cursos de Pedagogia, ainda em Franco *et al.* (2007, p. 10), esse ponto é o núcleo da crítica às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, afirma ainda, que a legislação apresenta lacunas para a organização do currículo ao citar “[...] a inadequação da legislação referente às diretrizes curriculares, que não fundamentou nem definiu o campo conceitual da Pedagogia, fragmentou sua articulação disciplinar e desprezou os saberes historicamente construídos”. A referida perspectiva “identifica o campo de estudos pedagógicos como espaço exclusivo da docência para as séries iniciais”.

Quanto à docência, afirma Franco *et al.* (2007), esta é uma “modalidade da atividade pedagógica” e, nesse sentido, não pode ser a base do curso de Pedagogia tal como proposto pela ANFOPE (2006) e demais associações.

Libâneo (2006), em artigo que analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais, cita as imprecisões conceituais e, por isso, postula redução da Pedagogia à docência e uma visão estreita de ciência pedagógica. E alerta para a necessária divisão técnica do trabalho em qualquer âmbito científico e profissional.

Assim, para Franco *et al.* (2007, p.14), essa perspectiva de avaliação e organização do curso não deveria ser colocada como licenciatura para formação de professores, mas na formação dos profissionais da educação voltados para estudos teóricos. Destaca, ainda, a fragilização dos estudos no âmbito da ciência pedagógica “com a consequente subsunção do especialista ao docente e a impropriedade identificação dos estudos pedagógicos com uma licenciatura”.

Na tessitura desse diálogo, apresenta-se a posição da ANFOPE, que representa um movimento amplo de educadores e que caminha no sentido de afirmar princípios da formação docente nas configurações legais, ao tomar como base o questionamento da divisão técnica do trabalho pedagógico, consagrada nos

Cursos de Pedagogia, por meio das habilitações, bem como a defesa da formação superior dos professores das séries iniciais do ensino fundamental. O referido movimento postula a centralidade da docência na formação do Pedagogo. Assim, entende-se a proposta de uma formação em Pedagogia na articulação entre docência, gestão educacional e produção do conhecimento na área de educação.

Tomando como referência o Parecer CNE/CP nº 05/2005, Aguiar *et al.* (2006) afirma não só a redução da Pedagogia e de sua dimensão científica, mas amplia a discussão de educação e da escola, envolvendo a Pedagogia, a docência e a licenciatura situadas no contexto das práticas histórico-sociais. Nesse sentido, Aguiar *et al.* (2006, p. 32) adverte que a concepção do curso como licenciatura “[...] não se pode incorrer no 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”.

A organização do Curso proposta pelas Diretrizes por meio de três núcleos – núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; núcleo de estudos integradores – visam à articulação interdisciplinar de múltiplos saberes que contemplam a complexidade da formação inicial em Pedagogia e, ao dialogar com Franco *et al.*, (2007), abre-se canais para que as dimensões fundamentais da pedagogia–epistemológica (disciplinar e de saberes), sejam contempladas nos projetos dos cursos.

Ao longo da discussão, de forma articulada à presença do conceito de docência, encontra-se também na literatura, a discussão da forma assumida pela gestão educacional a partir da reformulação proposta pelas Diretrizes.

E, diante de tais Diretrizes, no que tange aos especialistas, Saviani (2007), questiona a não presença da formação dos especialistas na configuração do curso de Pedagogia e ressalta que na Diretriz há apenas uma incorporação das funções da gestão à docência.

Assim, também Libâneo (2006, p. 845), posiciona-se quanto aos especialistas e explicita que na dimensão da gestão, esta aparece na expressão “participação”, o que, segundo o autor, não está claro, e interroga: “[...], se cabe ao curso apenas propiciar competências para o professor participar da organização e da gestão ou prepará-lo para assumir funções na gestão e organização da escola”.

Outra abordagem, das diretrizes curriculares, refere-se à gestão democrática, sabe-se que o movimento da ANFOPE e diversas associações de

educadores, veem tal princípio como instrumento de luta, enfatizam-se o processo partilhado e coletivo de condução do projeto político pedagógico das escolas, enquanto política pública.

Na Constituição Federal, de 1988, nos termos do art. 206, inciso VI e na Lei nº 9394/96, a LDB, no art. 3º, inciso VIII, o princípio da gestão democrática está assegurado para as escolas públicas. Hoje, essa discussão é um elemento marcante e encontra-se presente no documento final da Conferência Nacional de Educação - CONAE e também no projeto de Plano Nacional de Educação.

A abordagem democrática atribuída à gestão encontra larga discussão acadêmica, no campo educacional, e significativas experiências vividas por escolas e sistemas de ensino, cujas articulações buscam uma nova organização da formação docente e de pedagogos.

O movimento pela construção das diretrizes de formação, tem, além da Constituição Federal, outro marco importante em 1998, é o posicionamento da Comissão de Especialistas de Pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso, esse processo de discussão, em nível nacional, ouviu as coordenações de curso e as entidades – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. O resultado desse processo, conforme Saviani (2012), foi a elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e seu encaminhamento ao CNE, em maio de 1999, após uma pressão de todos os segmentos junto à SESU e à Secretaria de Ensino Fundamental, do Ministério da Educação, e esta, por sua vez, resistiu em enviá-las ao CNE, na tentativa de construir as diretrizes para o curso normal superior, criado pela LDB e prestes a ser regulamentada.

Acrescenta, ainda, Saviani (2012), que aquele movimento apresentou um conjunto de assinaturas representativas dos diferentes segmentos, o documento foi encaminhado ao CNE e permaneceu, ao longo de oito anos, aguardando a definição e regulamentação de outros pontos ainda polêmicos com relação à formação, como o próprio curso normal superior. Para a criação dos inúmeros cursos hoje existentes, foram elaborados pela Comissão de Ensino de Pedagogia e pela Comissão de Especialistas em Formação de Professores, em 2001, os indicadores para autorização e reconhecimento.

Assim, entende-se que nesse intervalo, entre maio de 1999 e junho de 2004, as várias iniciativas do MEC, com relação à formação de professores e ao próprio

curso de pedagogia, através do Parecer CNE/CES nº 133/01, e Resoluções nº 01 e 02/2002, instituem Diretrizes para Formação de Professores, causaram mais transtornos do que encaminhamentos positivos para tais cursos, a tal ponto que hoje a diversidade de estruturas exige provavelmente do Poder Público um acompanhamento rigoroso, bem como processos de avaliação da formação oferecida, de modo que se preservem as iniciativas positivas e se estabeleçam metas para o aprimoramento da qualidade de outras.

As iniciativas do MEC induziram também a uma política de crescimento desordenado do ensino superior privado. Cabe destacar a crescente expansão dos cursos 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. Os educadores e suas entidades acompanharam de perto esse movimento, e estiveram presentes, em todo esse período, mobilizando-se por meio de encontros, reuniões, documentos, orientados sempre pelo princípio fundamental que desde a promulgação da LDB se firmara junto ao MEC, SESU e CNE: as discussões das diretrizes da pedagogia se inserem na discussão das orientações, políticas e Diretrizes da Formação dos Educadores da Educação Básica, não podendo, portanto, serem aprovadas fora desse contexto.

Essa 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 os níveis até a pós-graduação e a formação continuada. É indicadora ainda da compreensão de que essa formação somente atingirá níveis qualitativamente elevados se desenvolvida de forma integrada e articulada para todos os níveis de ensino, nas instituições universitárias.

Nessa direção, a ANFOPE, em documento de 1998, reafirma, com clareza, seus princípios ao indicar as diretrizes para a formação dos profissionais da educação:

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

identidade profissional de todos os profissionais da educação. (ANFOPE, 1998)

No período em foco, várias discussões ocorreram e documentos foram organizados com o objetivo de interferir na política de formação dos educadores. Em decorrência 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. 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). Logo após, em dezembro de 1999, é 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 desse decreto, em razão de pressão das universidades e entidades dos educadores com relação ao governo federal, foi alterado em 2000, mediante o Decreto nº 3.554/2000, que substituiu o termo preferencialmente no lugar do exclusivamente. Em maio de 2000, anterior à realização do X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), acontece o V Seminário Nacional da

ANFOPE e FORUMDIR e o II Encontro Nacional dos Fóruns das Licenciaturas, com posicionamentos sobre a aludida questão. Na 52ª Reunião Anual da SBPC, em Brasília, em julho de 2000, a Carta do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, firmada por 12 associações e fóruns de educadores, reafirma a necessidade de manter, nos cursos de graduação plena, pedagogia, a formação de professores para as séries iniciais e educação infantil, entre outros temas.

Durante as audiências públicas regionais e nacional do CNE, que se sucederam entre fevereiro e abril, para discussão das diretrizes de formação de professores, as entidades signatárias – ANPED, ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR – reafirmam novamente, em cuidadosos e extensos documentos, 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.

Durante consulta ao setor acadêmico, no âmbito do programa especial do CNE “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”, em 7 de novembro 2001, novamente as entidades da área apresentam ao CNE o documento Posicionamento Conjunto das Entidades (Educ. Soc., 2005) reafirmando as diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, que aprofunda e explicita as diretrizes de 1999.

Esse documento 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.

Em maio de 2002, são aprovadas as Diretrizes para Formação de Professores. 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 da Resolução CNE/CP nº 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de complementação pedagógica de bacharéis, e a Resolução CNE/CP nº 01/99, que dispõe sobre os institutos superiores de educação.

No contexto da disputa eleitoral, essa Resolução passa despercebida pela área e, mesmo após uma reunião ampla convocada durante a Reunião Anual da ANPED, em razão dos rumores da existência de Minuta de Resolução alterando os cursos de pedagogia, o seu conteúdo não foi socializado naquele momento. No

entanto, no antigo CNE novos movimentos vão se gestando com o fim de assegurar as mudanças que alguns setores propugnavam para o campo da formação. Vem do Conselho Estadual de São Paulo, o “modelo” de estrutura dos cursos de formação. Nesse estado é gestada a ideia 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.

### 3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP nº 05/2005, nº 01/2006 e na Resolução CNE/CP nº 01/2006, demarcam novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação do profissional da educação no curso de Pedagogia, na perspectiva de aprofundar e consolidar as discussões e reflexões em torno desse campo.

Esse aprofundamento exige, no entanto, o delineamento de forma clara e precisa dos contornos e perspectivas que essa formação poderá assumir em decorrência das diretrizes aprovadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais – Pedagogia, definem a sua destinação, aplicação e a abrangência da formação a ser desenvolvida no curso. 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; e
- 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).

Abre-se, assim, o horizonte para a formação e atuação profissional dos pedagogos. Tal perspectiva é reforçada nos artigos 4º e 5º, da Resolução CNE/CP nº 01/2006, ao definir 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.

Delineia-se, pois, que a formação no curso de Pedagogia deve assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Com essa explicitação, o legislador afasta a possibilidade de redução do curso a uma formação restrita à docência das séries iniciais do ensino fundamental, aproximando-se, dessa forma, das propostas de diretrizes apresentadas pela Comissão de Especialistas de Pedagogia de 1999.

Todavia, faz-se necessário demarcar a compreensão desses elementos constitutivos da formação do pedagogo. A docência nas DCN-Pedagogia não é entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas. O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares, assim sintetizado no Parecer CNE/CP nº 05/2005 (p. 7):

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 (Parecer CNE/CPn. 05/2005, p. 7) .

Tomado sob essa perspectiva, o trabalho docente e a docência implicam uma articulação com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se

desenvolvem, assim demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam. Com efeito, acredita-se que as práticas educativas definem-se e realizam-se mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se inserem.

Mediante essa assertiva, Aguiar e Melo (2005a, p.126) afirmam que:

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

A partir dessa assertiva, credita-se que a Universidade Federal de Rondônia e a partir deste foco, estruturou seu projeto político pedagógico do curso de Pedagogia, disponibilizando suas potencialidades no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão. Vejamos como isto ocorreu, e em que bases propôs a construção de seu projeto.

### 3.2 O Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da UNIR

Durante o ano de 1997, no bojo das discussões nacionais sobre a interpretação da nova LDB e a intensificação dos debates sobre a extinção das habilitações do Curso de Pedagogia, foram realizados sete Seminários de Reformulação do Curso, que, em verdade, foram reuniões pedagógicas para a discussão da reformulação do curso, com todos os envolvidos (acadêmicos, professores e técnicos), no Centro de Convivência Paulo Freire, na UNIR, em Porto Velho, entre abril e novembro daquele ano. Esse processo envolveu basicamente questões referidas ao campus de Porto Velho.

O fato inusitado dessa discussão sobre reformulação, a mais ampla já realizada pelo Curso, é que nenhuma das propostas debatidas durante todo o ano,

nem mesmo aquela que no último Seminário fora a vencedora, foi implementada (MACIEL, 2001). Em 1998, nova proposta do curso entra em vigor oferecendo a habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Coordenada por uma atividade de trabalho em comissão, e sem a participação da comunidade acadêmica, em 1999 essa proposta é aprovada, constituindo-se num duro golpe para o Curso, uma vez que o haviam reduzido a um Magistério Superior. A comunidade volta então a fazer pressão pela volta agora não mais da Supervisão Escolar, mas para uma habilitação que recompusesse a função técnica do trabalho do Pedagogo, a Gestão Escolar. O que enfim se alcança em meados de 2001.

No início do ano de 2002, o novo Curso é aprovado junto ao Conselho Superior de Ensino - CONSEA/UNIR -, passando a oferecer a Habilitação em Docência da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Áreas Pedagógicas e Competência para a Gestão Educacional. Já no ano de 2003, torna-se necessário esclarecer para o poder público, e às instituições em geral, que a habilitação proposta possuía equivalência no que tange às antigas atividades referidas ao supervisor e administrador escolar, uma vez que os concursos públicos e as escolas do Estado não admitiam a inscrição em seus concursos públicos dos Pedagogos da UNIR por entender que não eram compatíveis com as vagas destinadas a esses especialistas nos respectivos concursos.

A decisão do colegiado do curso de Pedagogia foi apresentar às agências educacionais do estado as informações de que a formação oferecida pela UNIR era compatível e assegurava a competência para este exercício. Assegurando essa decisão, tornou algumas disciplinas que eram optativas no último semestre do curso como obrigatórias para que esta condição de optativa não sugerisse que os conteúdos formativos poderiam “reduzir” a formação nos aspectos de gerenciamento e/ou de acesso aos espaços formativos em que o pedagogo pudesse atuar.

Em uma perspectiva mais abrangente, em 2005 o curso de Pedagogia em Porto Velho mobiliza os campi da UNIR ao perceber que a Formação do Pedagogo deveria proporcionar uma articulação interna e externa coerente com o propósito multicampi, plural e desafiador que se impunha a universidade. Nessa direção, em fevereiro daquele ano, com apoio da Pró-Reitoria de Graduação promoveu-se um encontro no Centro de Vivência Paulo Freire onde os chefes de departamento assumiram articular um debate entre os diversos campi ampliando a discussão sobre

a formação do Pedagogo<sup>3</sup>. Diante das exposições coordenadas no evento de recepção aos acadêmicos do curso, e que recebera apoio do Centro Acadêmico de Pedagogia em Porto Velho, foi dado o indicativo de realização do Encontro Estadual do Curso de Pedagogia para novembro de 2005. Esse evento contou com a coordenação do campus de Ji-Paraná e Porto Velho. Ji-Paraná sediou o evento e as delegações do Estado, contando com mais de 150 alunos, 30 professores e de todos os chefes de Departamento estavam representados.

O tema do evento pretendeu chamar atenção e proporcionar uma visão geral sobre a formação profissional requerida na modernidade e “pós-modernidade”, bem como compartilhar as produções científicas. Resultou, além do intercâmbio efetivo, na composição de uma comissão que sistematizaria as atividades de continuidade do debate em termos ampliados na UNIR bem como conduziria ações para um desenho curricular articulado institucionalmente. A comissão não concluiu suas atividades deixando pendente junto à comunidade do curso este importante compromisso. A dispersão das equipes, juntamente com o desgaste gerado com uma mobilização sem resultados, distorceu, em parte, o propósito com o qual o trabalho iniciou. Quando o Conselho Superior determinou que as grades curriculares de cursos que envolvem vários campi deveriam ser compatibilizadas, os campi passaram a disseminar uma ideia de “padronização” que nunca fora o propósito dos diálogos abertos. Vale salientar que o ano de 2005 também está marcado por ações referidas a proposta de efetivação de um projeto de Pedagogia na modalidade EAD que integra um novo componente no foco de atenção de professores do curso. Neste projeto, demandas específicas se fazem sentir e iniciam-se ações, em paralelo, de construção de um modelo próprio para aquela modalidade. O projeto do curso de Pedagogia na Modalidade a Distância é o primeiro curso a ser aprovado na instituição e vem sendo implementado a partir da articulação entre diversos campi, professores e áreas, contradizendo, na prática que o trabalho curricular e/ou de construção de um curso não possa ser pensado institucionalmente, mesmo que se apresentem em alguns casos a mesma dificuldade quanto à solução de continuidade de alguns processos<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Neste evento estiveram representados os campi de Rolim de Moura com a professora Marli Zibetti, Guajará-Mirim com a professora Rosa Nechi, Vilhena com a professora Rosa e o professor Nelson Escudero não pode comparecer, mas justificou.

<sup>4</sup> Aqui a menção não possui caráter de influenciar um detalhamento da experiência com a EAD, mas informar que existe em paralelo e no contexto em que a revisão curricular aqui proposta ocorre.

No início do ano letivo de 2007, um novo evento ocorre no Centro de Vivência Paulo Freire e, com a presença de novos atores que não vivenciaram ou acompanharam o processo em aberto e tampouco assumido publicamente pelos que o vivenciaram e que estavam presentes no evento. O curso de Pedagogia do campus de Porto Velho foi compelido a conduzir seu próprio projeto em razão de dois fatores principais: o primeiro, o tempo legal que se impunha à instituição na publicação das novas diretrizes curriculares de pedagogia que também o campus de Guajará-Mirim já tomara a mesma atitude e o segundo que não era o princípio político do curso em Porto Velho, através de seu corpo docente, impor qualquer reformulação sem amplo debate e, menos, com informações absolutamente distorcidas em relação aos eventos e atividades produzidas.

A partir, então, de inúmeras reuniões do conselho de departamento, comissões de trabalho e documentos preliminares, chega-se a essa proposta que ainda não soluciona algumas polêmicas de natureza estrutural, mas respalda-se no propósito de assegurar os avanços no compromisso e pertinência social da Universidade Federal de Rondônia quanto a formação de Pedagogos. Um desses aspectos é que, embora o Conselho do Departamento de Ciências da Educação aprove e deseje a expansão da oferta do curso também para o período noturno, é preciso a contratação de novos professores para o quadro efetivo do Departamento, haja vista que nos últimos anos houve uma perda de 50% professores por aposentadoria, redistribuição ou falecimento. Os 14 professores atualmente lotados no DED são responsáveis pelas disciplinas pedagógicas oferecidas por todas as licenciaturas da UNIR perfazendo um total contínuo de 30 turmas. Ainda que isso não se efetivasse, os professores do curso de Pedagogia, lotados no DED, estão entre os mais produtivos da IES. Todos os professores do seu quadro permanente, além de desenvolverem regularmente suas tarefas de ensino na graduação e pós-graduação, acima dos limites mínimos da lei, estão envolvidos em projetos de pesquisa e extensão, bem como desenvolvem relevantes atividades de coordenação e gestão, bem como projetos institucionais e projetos especiais. Dessa forma, urge que sejam feitas novas contratações de professores efetivos. Atualmente o Curso de Pedagogia, sob a coordenação da Chefia do Departamento de Educação (DED), está hierarquicamente vinculado ao Núcleo de Educação (NED) e oferece 45 vagas a novos alunos, anualmente, no período matutino. De fato, ampliar a oferta é uma

demanda urgente que a Universidade pública deve abraçar, mas a qualidade desse atendimento não pode estar associado à precarização das condições de trabalho.

Esse projeto representa a resultante dessas circunstâncias e se constitui a partir do possível para transformar o imediato em projeto de futuro.

### 3.2.1 Organização curricular do PPC de 2002, da UNIR: áreas pedagógicas e competências educacionais

O Projeto Político-Pedagógico, do Curso de Pedagogia, da UNIR, no ano de 2002, se materializa com os seguintes pressupostos: a) sólida formação geral apoiada na compreensão das ciências que se ocupam da educação nos diversos contextos na atualidade; b) concentração de estudos que contemplem as teorias pedagógicas e os conteúdos curriculares da educação básica; e c) diversificação dos estudos relativos aos processos de gestão e avaliação do trabalho pedagógico em diferentes contextos. Vejamos o que diz as afirmações contidas no PPC/2002 (CONSEA/UNIR, 2002, p.5), que credencia o exercício profissional do pedagogo:

Em relação ao currículo atual, esta proposta apresenta as seguintes modificações :

Credencia o pedagogo para o exercício profissional da gestão nas áreas específicas da atividade educacional em contexto escolar e não escolar.

Confere ao pedagogo uma formação que o capacite para a Docência de Educação Infantil, das Séries Iniciais e das Disciplinas de Formação Pedagógica e Gestão.

Fortalece a orientação quanto à formação continuada e ao prosseguimento de estudos através de cursos de pós-graduação, visto que a exigência curricular de apresentação e defesa de um trabalho monográfico para conclusão do curso gera laços de interesse do aluno com a investigação, pesquisa científica e o aprofundamento dos estudos.

Restabelece a orientação disciplinar que fortaleça uma integração dos saberes teóricos práticos e o desenvolvimento das competências profissionais mediante praticas participativas em contextos diversos da atuação do pedagogo.

Ora, se essa proposta defendia a organização de um curso de pedagogia na perspectiva do fortalecimento da formação docente, questiona-se se esse currículo era compatível com as propostas do exercício profissional do pedagogo e a que interesses ele atende?

Depreende-se que da integração dos conhecimentos das diversas modalidades de atuação que o pedagogo é convocado a atuar com os saberes específicos da gestão, do planejamento e da avaliação dos processos de ensino e

aprendizagem, ao realizar análise documental da proposta pedagógica do curso de Pedagogia (2002), em que define a formação das áreas pedagógicas e competências para gestão educacional, o que está configurado na matriz curricular (Anexo 1).

Da sua análise, entende-se que a organização da matriz curricular ao eleger seus núcleos de estudos visava garantir a articulação e aprofundamentos dos estudos realizados.

A matriz curricular do curso de Pedagogia da UNIR referenda um conjunto de disciplinas cuja organização apresenta-se de forma extensa e variada, contém disciplinas introdutórias para formação básica do pedagogo como: Metodologia da Produção Acadêmica e Científica, Relações Interpessoais e Sociologia, tidas como introdutórias.

No que concerne à fundamentação teórica elencou as disciplinas Análise Lingüística, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II, Pensamento Pedagógico Brasileiro, Didática, Fundamentos e Prática da Educação Infantil I, Fundamentos e Prática da Alfabetização, Fundamentos e Prática da Educação Infantil II, Avaliação Educacional, Oralidade e Escrita, Gestão do Trabalho Escolar, Legislação Educacional, Políticas Públicas em Educação, Fundamentos e Prática em Recreação e Jogos, Currículos e Programas, Fundamentos e Prática do Gerenciamento Escolar Gerenciamento de Sistemas Educacionais, Fundamentos e Prática em Educação à Distância.

Já, para as questões referentes às habilitações específicas, definiu as disciplinas de: Psicomotricidade, Fundamentos e Prática do Ensino de Língua Portuguesa, Fundamentos e Prática do Ensino de Geografia, Fundamentos e Prática do Ensino de História, Fundamentos e Prática do Ensino da Arte, Fundamentos e Prática do Ensino de Ciências, Fundamentos e Prática do Ensino de Matemática II.

E no contexto do núcleo de estudo das disciplinas interdisciplinares a matriz prevê disciplinas como: Educação com povos da floresta, metodologia da pesquisa em educação, educação com portadores de necessidades educativas especiais, educação com jovens e adultos, Políticas Públicas em Educação, Fundamentos e Prática em Recreação e Jogos, Tecnologia Aplicada a Educação, Gerenciamento de Sistemas Educacionais, Fundamentos e Prática em Educação à Distância.

E, por fim, o núcleo de estudo compreendido pelas disciplinas tidas como tópicos especiais, elencou-se a Prática Pedagógica em Iniciação Profissional, Elaboração do Trabalho Monográfico e Estudos Independentes, cuja especificidade desse núcleo é a estruturação de duas disciplinas que concentram a maior carga horária de toda composição da matriz. Tais proposições de maior carga horária visam com que o aluno ao longo do curso possa participar de atividades de extensão acadêmica. Assim como tenha no seu espaço curricular a realização da pesquisa ensaio cujo objetivo é a realização da produção intelectual do acadêmico de pedagogia culminando com a escrita da monografia.

Apesar de a instituição analisada exprimir em sua matriz curricular que o acadêmico esteja preparado tanto para o mundo do trabalho como para a produção intelectual reportamo-nos a Gisi (Apud SZALBESKI, 2006) quando propõe a política educacional vinculada à produtividade, estabelecendo como principal diretriz a educação pautada na melhoria da eficiência interna, qualidade, equidade, descentralização e privatização, isto está evidenciado claramente na matriz curricular proposta no PPC/2002.

Como resposta às novas exigências do pedagogo que marcam o mercado globalizado, a matriz curricular revestiu-se das seguintes características na sua estruturação: primeiro estabeleceu os limites das competências ao propor uma base teórica sólida de conhecimentos científicos tecnológicos e sócio-históricos e ao mesmo tempo acompanhar a dinamicidade do processo. Segundo, reconhece a sua dimensão social ao ser concebida como o saber fazer articulando-se a diferentes elementos, isto é visto ao propor Estudos Independentes e Elaboração de Trabalho Monográfico e prática Pedagógica em Iniciação Profissional. Terceiro, se refere a qualificação do acadêmico em ter acesso às informações bem como interagir aos processos de trabalhos mais avançados como exercício de criatividade quando se refere aos núcleos de estudos das habilitações específicas e das disciplinas interdisciplinares.

Diante desse cenário, depreende-se que a matriz ora analisada, do ponto de vista dos elementos constitutivos da formação do pedagogo, defende a formação de um profissional da educação consciente de sua responsabilidade social, segundo Gadoti (1998, p.308), essa é uma busca enfática das organizações educacionais ao dizer:



No limiar do século XXI e de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as matrizes teóricas clássicas e novas não apresentam a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações. Nesse contexto, seja qual for às perspectivas que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pela sociedade, portanto uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural.

Essa propositura de Gadotti (1998) está resguardada na proposta do PPC de 2002 que instituiu a capacitação de um profissional que pudesse atuar em sala de aula com uma visão voltada para a transformação social, concomitantemente matriz curricular destaca a importância da escolarização básica quando se refere ao núcleo de estudo das habilitações específicas e interdisciplinares.

Ainda segundo o documento, ao pedagogo competiria possuir competência científica e política amparada no conhecimento teórico-prático sobre o processo educativo. Nessa visão, o pedagogo teria como objeto de formação e atuação o trabalho pedagógico intra e extraescolar. A docência, portanto, seria seu verdadeiro núcleo de trabalho, profissional que, sabendo ser professor, domina o conhecimento mais geral que o autoriza ao exercício das funções docentes, gerência pedagógica e administrativa no âmbito das atividades educacionais, assim reforça-se a afirmação de Rega (2000) quanto à submissão da educação aos interesses econômicos na reorganização do sistema educacional pretendida pelo neoliberalismo: a educação passa a ser feita utilizando-se políticas econômicas e gerenciais em vez de políticas educacionais. A educação passa a ser um assunto de negócios gerenciais. No decurso histórico do PPC, da Universidade Federal de Rondônia, novas propostas do curso de Pedagogia entram em vigor, assim a comunidade acadêmica amplia suas discussões e reconduz seu projeto pedagógico.

### 3.2.2 Organização curricular do PPC de 2010 da UNIR: exigências técnicas, políticas e teóricas para a democratização da educação básica

Em 2007, novos cenários de discussões ocorrem no âmbito da Universidade Federal de Rondônia mais especificamente no curso de Pedagogia do campus de Porto Velho, que compelido pelo tempo legal imposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (2006), propunha reformulação em suas matrizes

curriculares. O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, diante de sua reformulação em 2008, efetiva sua proposta educativa tendo como ponto de partida o profissional de educação compreendida em toda sua dinamicidade. Essa concepção traduz mais uma vez a tão preconizada transformação social e traz a seguinte contribuição em seu bojo que é referendada por teóricos que estudam as mediações do mundo do trabalho como Ciavatta (2005):

Não se trata de negar as necessidades sociais e pessoais que já não podem ser satisfeitas pelo mercado. Homens e mulheres deverão buscar “novos papéis e novas responsabilidades para encontrar um significado para sua vida, no momento em que os recursos proveniente a do valor tempo se esvaem completamente”.

Ora, se essa é uma cobrança das mediações do mundo do trabalho a Universidade Federal de Rondônia não podia se eximir dessa tarefa e traz para o curso de Pedagogia uma proposta pedagógica que tem como base uma formação sólida teórica epistemológica, articulada com a formação inicial e continuada do profissional da educação, cujo currículo concretiza os fins sociais e culturais do modelo educativo proposto para o atual momento histórico.

A organização desse documento foi definida considerando a natureza compreensiva e as exigências técnicas, políticas e teóricas que se requer sobre aqueles que o apresentam. Além dessa introdução, considera três partes que são vistas separadamente, mas devem ser consideradas no todo.

A primeira parte refere-se a descrição das características gerais do projeto, enfocando seus compromissos políticos que denominamos *Características do PPC*; a segunda que se refere a *Proposta Acadêmica*, que envolve os dados acerca do projeto de formação propriamente dito e apresenta a estrutura curricular em todos os seus componentes e finalmente a terceira, que se refere a Infra-Estrutura e Organização Científica e Administrativa, cuja pretensão é informar sobre as condições de funcionamento atual, infra-estrutura, projeções futuras implicadas a partir do próprio projeto. E ao se referir aos dados complementares do projeto os coloca como anexos ao final do documento, com vistas a facilitar a consulta e visão integral do documento.

Para superar as proposições acima do curso de Pedagogia, o PPC/2010, da Universidade Federal de Rondônia, defendida como prioridade na operacionalização

do projeto formador do curso, é o seguinte: primeiro a organização acadêmica compreende a estrutura curricular em duas perspectivas:

A) A relação ensino, pesquisa e extensão.

O ensino ocupa-se do conhecido. A pesquisa procurará avançar no desconhecido, apontar saídas em algumas situações. A extensão apoiar-se-á no ensino e na pesquisa articuladamente demonstra a capacidade de compreensão dos diversos domínios do conhecimento pedagógico e dos conteúdos das disciplinas específicas. Assim como os saberes e competências relacionadas ao fazer pedagógico de natureza ampla e os saberes didáticos, gerais e específicos.

A ação docente, no exercício de cada disciplina, deverá prever a atividade de extensão, que incorpora os resultados de pesquisas, e ainda, atividades que apontem a necessidade de novas pesquisas.

O trabalho em campo envolve desde a prática profissional em ambiente escolar e investigações diversas que deverá ser norteado por questões teóricas. A sistematização dos trabalhos escritos deve priorizar a esfera da natureza do curso visto que na graduação o objetivo da pesquisa é desenvolver atividades de iniciação à ciência. Deve-se evitar a ocupação demasiada com a pesquisa no sentido tradicional do termo. O entendimento é que a pesquisa na graduação deva influir no enriquecimento e no aperfeiçoamento das ações ligadas à extensão.

B) Atividades culturais e ação cidadã.

Visto as exigências do mundo atual que faz recair sobre os processos de formação inicial do pedagogo um envolvimento mais acirrado com a transformação social. O curso de pedagogia deve ir mais além do que a simples formação acadêmica e levar em conta o acesso do aluno à cultura e às vivências da vida cidadã no sentido mais amplo. Durante o curso, o aluno deverá envolver-se com múltiplas atividades ligadas ao desvelamento da cultura local, regional, nacional e mundial através de estratégias como: visitas à exposição de artes, palestras, peças de teatro, entre outros. Assim como a organização de estudo e análise dos fenômenos urbanos das populações minoritárias, do trabalho comunitário essa ação ocupar-se-á dos do mapeamento dos problemas sociais da comunidade, em especial, na esfera cultural e educacional. Assim como concurso do levantamento de medidas de intervenção.

Após esse percurso formativo, previsto na estrutura curricular, tem-se a necessidade da reformulação do PPC de 2002, conforme despacho do Diretor do Departamento de Supervisão do Ensino Superior/SISU/MEC, ao estabelecer que:

1. Tendo em vista o disposto na Resolução CNE/CP nº 1/2006, as Instituições de Ensino Superior (IES) terão o prazo de (1) um ano, contados a partir da data de publicação da citada Resolução (16 de maio de 2006), para adaptarem os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia (licenciatura e bacharelado) e Normal Superior às novas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2006).

Sem dúvida o currículo reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. O currículo não é neutro, é por meio dele que se empreendem as reformas, na maioria dos casos, para melhor ajustar o sistema educacional às necessidades sociais e, em muito menor medida, para mudá-la.

O currículo é uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, representa valores e crenças dos grupos dominantes na sociedade. Por isso é explicável que nos momentos de configurar de forma diferente o sistema educativo se pensem também em novas formas de estruturar o currículo.

Bernstein afirma que “as formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controle social” (Apud SACRISTAN, 1980, p.47). Dessa forma, não é por acaso que os órgãos do governo, ainda que legitimados por poderes democraticamente estabelecido, regulam o currículo.

Vejamos como esse quadro é refletido no quadro que traz a síntese da prática curricular no percurso formativo no PPC (2010).

**Quadro I: Síntese da prática curricular no percurso formativo**

PERÍODO		CAMPO CURRICULAR					ARTICULADO R
I	1º	Metodologia da Produção Científica e Acadêmica <sup>1</sup>	Filosofia <sup>1</sup>	Sociologia da Educação <sup>1</sup>	Psicologia do Desenvolvimento <sup>1</sup>	Epistemologia da Educação <sup>1</sup>	OPTATIVA <sup>4</sup> (outro curso ou horário)
	2º	Método e Metodologia da Pesquisa Aplicada a Educação <sup>2</sup>	Filosofia da Educação <sup>1</sup>	Psicologia da Aprendizagem <sup>1</sup>	História da Educação <sup>1</sup>	Sociolinguística <sup>1</sup>	OPTATIVA <sup>4</sup> (outro curso ou horário)
II	3º	Tecnologias Aplicadas à Educação <sup>2</sup>	Didática <sup>2</sup>	Avaliação Educacional <sup>2</sup>	Políticas Públicas e Legislação Educacional <sup>2</sup>	Psicomotricidade <sup>2</sup>	OPTATIVA <sup>4</sup> (outro curso ou horário)
	4º	Educação Indígena e Outros Povos da Floresta <sup>2</sup>	Currículo e Educação Básica <sup>2</sup>	Educação Especial <sup>2</sup>	Educação Infantil <sup>2</sup>	Educação do Campo <sup>2</sup>	ESTAGIO <sup>4</sup>
II	5º	Fundamentos e Prática da Educação Infantil <sup>3</sup>	Fundamentos e Prática da Língua Portuguesa <sup>3</sup>	Fundamentos e Prática da Alfabetização <sup>3</sup>	Fundamentos e Prática da Arte e Educação <sup>3</sup>	OPTATIVA <sup>4</sup>	ESTAGIO <sup>4</sup>
	6º	Fundamentos e Prática da Matemática <sup>3</sup>	Fund. e Prática da Educação Física, Recreação e Jogos <sup>3</sup>	Fundamentos e Prática da Ciência <sup>3</sup>	Educação de Jovens e Adultos (EJA) <sup>2</sup>	OPTATIVA <sup>4</sup>	ESTAGIO <sup>4</sup>
IV	7º	Fundamentos e Prática da Geografia <sup>3</sup>	Fundamentos e Prática da História <sup>3</sup>	Educação Profissional <sup>2</sup>	OPTATIVA <sup>4</sup>	OPTATIVA <sup>4</sup>	ESTAGIO <sup>4</sup>
	8º	Gestão Educacional <sup>2</sup>	TCC <sup>4</sup>	TCC <sup>4</sup>	TCC <sup>4</sup>	TCC <sup>4</sup>	TCC <sup>4</sup>
<b>1</b>	<b>NÚCLEO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE</b>				<b>3</b>	<b>NÚCLEO FUNDAMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	
<b>2</b>	<b>NÚCLEO GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO</b>				<b>4</b>	<b>NÚCLEO INTEGRADOR</b>	

Fonte: PPC/UNIR (2010, p.44) (Anexo 1B: Síntese da Prática curricular no percurso formativo)

O quadro acima, se comparado ao PPC (2002) no seu formato é evidente a mudanças apresentadas no desenho curricular bem como a mudança referente aos núcleos de estudos, cujos eixos passam a ser denominados com outra nomenclatura, tanto ao que se refere aos estudos introdutórios bem como aos fundamentos teóricos que nada mais são do que prerrogativas legais preconizadas na Diretriz Curricular Nacional do Curso de Pedagogia.

Tais mudanças se referem ao que preconiza a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia definindo princípios e condições de ensino para o exercício de docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando os conhecimentos científicos, culturais, éticos e estéticos inerentes ao processo aprendizagem, o texto legal prediz:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Assim, de acordo com o PPC, justificou-se que a proposta curricular para o curso de Pedagogia, mediante o quadro legal e social vivenciado, pauta-se um currículo, cuja prática do pedagogo perpassa a prática da pesquisa e converte-se em prática para o pleno exercício da cidadania.

Os princípios formadores previstos no PPC (2010, 17) pactuam-se com os seguintes princípios metodológicos: historicidade e historiografia (nenhum fato ou situação é imutável; pesquisa como princípio epistemológico e por fim a interdisciplinaridade (integração de saberes (ação e reflexão, ensino, avaliação e aprendizagem, conteúdo e processo).

Esse mesmo PPC (2010, p.20-1) elenca um conjunto de conhecimentos competências, habilidades e atitudes identificados como eixos curriculares para o trabalho pedagógico que tem como objetivo delinear um “conjunto de qualificações (campos) acima elencados são mediações do processo de formação em condições históricas concretas na relação trabalho e educação”, tal assertiva define a compreensão do trabalho como relação social historicamente datada

O PPC (2010, p 23-7) por entender que a intervenção construtiva nos processos educativos se constitui da articulação da teoria com a prática, assim como com todas as áreas do conhecimento. Ao delinear os componentes curriculares em torno de núcleos de estudos prevê que o pedagogo terá competências e habilidades que o levarão a compreender o currículo do ensino fundamental como interdependente entre os diversos campos do conhecimento. Desta forma estabeleceu os núcleos como componentes curricular sendo cada núcleo apoiado em diversas áreas do conhecimento atinente ao campo da pedagogia como: Núcleo de Educação e Sociedade foi uma mudança substancial

em relação à matriz curricular ao PPC/2002, enquanto esta tinha núcleo de Estudos Introdutórios e de Fundamentação teórica curso, o PPC/2010 condensa no Núcleo de Educação e Sociedade as mesmas disciplinas que estavam anteriormente em dois núcleos e não em apenas um como agora está concebido .

Ao se referir ao núcleo de Gestão e Organização do Trabalho Educativo, o PPC/2010 traz em seu bojo conteúdos voltados às áreas de atuação profissional. Os conteúdos contemplados nessa matriz foram resultados do reordenamento da matriz curricular de 2002 que passaram a fazer conexão com disciplinas introdutórias do curso, fundamentação teórica, habilitações específicas e, por fim, disciplinas interdisciplinares.

A proposição do núcleo de Fundamentos e Práticas Pedagógicas cujo foco é saberes educacionais inovadores prevê o uso de materiais didáticos e procedimentos de aprendizagem que contemplam a diversidade cultural e brasileira, por isso a proposição do PPC/2010 evidencia que esse projeto possui demandas específicas que se faz necessário construir um modelo próprio para o curso de pedagogia além de que vislumbra a criação desse mesmo curso na modalidade a distância, inclusive fazem uma menção que essa experiência com a EAD requer a tão almejada revisão curricular proposta.

Ao propor a reformulação curricular o PPC (2010, p. 14) faz referências às incursões da estruturação curricular. Ora, se no discurso do PPC (2010) fica explícito que o currículo não é neutro, porém se olharmos a síntese da prática curricular do processo formativo Anexo1B (2010, p. 44), cita:

Sem dúvida o currículo reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. O currículo não é neutro, é por meio dele que se empreende as reformas, na maioria dos casos, para melhor ajustar o sistema educacional às necessidades sociais e, em muito menor medida, para mudá-la.

O currículo é uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, representa valores e crenças dos grupos dominantes na sociedade. Por isso é explicável que nos momentos de configurar de forma diferente o sistema educativo se pensem também em novas formas de estruturar o currículo.

Ora, se verificarmos que no discurso evidencia os valores dos grupos dominantes na sociedade, essa reestruturação curricular de alguma maneira fica atrelada a “esse Grupo” (grifo nosso), e à forma como ele está formatado atende somente às exigências que o sistema vigente requer e adequa essa matriz com

nomenclatura diferenciada, bem como denota esses núcleos com a nominata (Núcleo Educação e Sociedade, Núcleo Gestão e Organização do Trabalho Educativo, Núcleo Fundamentos e Práticas Pedagógicas e, por fim, Núcleo Integrador).

Outro aspecto a ser abordado é quanto ao perfil do profissional. O PPC/2010 ressalta dois campos de formação, o teórico e o profissional, para tornar apto o pedagogo a atuar nos sistemas de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive não escolares. Essa perspectiva de que o trabalho pedagógico não se esgota na docência, o PPC (2010, p. 16) propõe o seguinte cenário:

Na sociedade contemporânea a escola já não é mais a única fonte de formação e informação como já foi no passado. O novo conceito de espaços de aprendizagem se ampliou, ultrapassou os limites das instituições escolares formais, passou a incluir um largo espectro de instituições não-escolares (empresas, sindicatos, meios de comunicação, etc) e também os movimentos sociais organizados. O que, entretanto, permanece como elemento definidor da atividade é a prática educativa.

Cabe aqui evidenciar Mézaros (2010, p.25) ao tecer considerações à incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre a educação ao dizer que:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as praticas educacional da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

A asserção acima demonstra enfaticamente o quanto ficou visível no PPC (2010) que mudanças estavam sendo requeridas e por isso, conforme Mézaros (2008), fez-se necessários ajustes menores já que era necessário corrigir a matriz curricular de acordo com as determinações estruturais fundamentais da sociedade conforme Resolução CNE/CP, nº 1, de 15 de maio de 2006.

Considerando a estrutura curricular proposta do PPC (2010), no que se refere aos critérios metodológicos de execução curricular, cabem aqui explicitar três aspectos: autonomia didático pedagógica, explicitação epistemológica e planejamento participativo. Tais aspectos estão ressaltados nas ementas e suas respectivas bibliografias.



Do ponto de vista da instituição analisada o discurso de revisar projetos, vivencia, produção teórica na produção acadêmica e finalmente elaboração colegiada do planejamento. Essas escolhas identificam como delineou-se a reestruturação do curso, mas uma análise mais profunda denota que houve uma adequação das disciplinas conformadas a uma nova nomenclatura.

### 2.2.3 Organização curricular do PPC de 2013 da UNIR: o papel da universidade relacionado à redefinição da formação profissional do pedagogo.

A interpretação que se faz do PPC do curso de pedagogia (Licenciatura/2013) por se tratar de transformação de princípios em práticas concretas, exige-se da instituição que as ações previstas no projeto pedagógico vão além dos espaços de sala de aula. Mais uma vez o discurso proposto pela instituição é tácito que não apresenta mudança, mas adequações como está transcrito no PPC (2013, p 6):

Destaca-se que, excetuando-se a matriz curricular, toda a fundamentação teórica e as formas de organização propostas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) atual, aprovado em 2010, estão transcritas nesta proposta que ora apresentamos, pois já contempla o que almejamos enquanto formação para profissionais que atuarão na Educação Básica.

Assim, como no texto acima, todo o documento apresenta transcrição. Vejamos como se apresenta todas as proposições no documento introdutório (2013, p 6):

Nesta versão que ora se apresenta, transcrevemos todo o referencial teórico e todos os dados apresentados naquele projeto, visto que foi aprovado recentemente. Fizemos a atualização de alguns dados, ajustando, apenas, algumas disciplinas e a distribuição dos componentes curriculares ao longo do curso. Neste caso, destaca-se, principalmente, o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, que agora será desenvolvido ao longo do curso, conforme legislação em vigor.

Ora, se as mudanças propostas são meras adequações, o documento introdutório também explicita a maneira como serão tratados os ingressantes a partir do ano de 2011.1 (2013, p 6):

Quanto às turmas em andamento, que ingressaram a partir do ano de 2011.1 e as que ainda ingressarão antes da aprovação deste projeto nas

instâncias superiores, estas terão sua matriz curricular ajustada à nova Matriz Curricular a ser aprovada neste projeto, garantindo-se aos alunos a conclusão do curso com uma proposta que atende à legislação vigente e sem prejuízos quanto ao prazo mínimo de oito semestres para integralização. Todos os ajustes necessários à adequação curricular à nova Matriz serão feitos pelo Departamento de Ciências da Educação.

E, por fim, o mesmo documento aponta os detalhes da referida matriz bem como faz alusão à organização didático-pedagógica (2013, p 7).

A organização deste documento foi definida considerando a natureza compreensiva e as exigências técnicas, políticas e teóricas que requer-se sobre aqueles que o apresentam. Além desta introdução, considera três partes que são vistas separadamente, mas devem ser consideradas no todo. A primeira parte refere-se a contextualização da Universidade Federal de Rondônia e da realidade econômica e social da região de abrangência do Campus. A segunda parte trata-se da Organização Didático-Pedagógica do Curso. Apresenta a descrição das características gerais do projeto, enfocando seus compromissos políticos do PPP, a *Proposta Acadêmica*, que envolve os dados acerca do projeto de formação propriamente dito e apresenta a estrutura curricular em todos os seus componentes. A terceira, que se refere a *Estrutura Administrativa e Acadêmica do Curso*, onde informa sobre as condições de funcionamento atual. A quarta e última parte apresenta a infraestrutura, projeções futuras implicadas a partir do próprio projeto. Os dados complementares necessários para informar sobre o projeto estão disponíveis como anexos ao final do documento, com vistas a facilitar a consulta e visão integral do documento.

De acordo com a lógica que compatibiliza as relações sociais básicas e o contexto da Universidade Federal de Rondônia o PPC (2013) apresenta-se de forma transparente quando ao delinear a matriz curricular o seu formato não se diferencia das propostas anteriores. O que ocorre é a legislação atinente ao curso de Pedagogia quando estabelece as Diretrizes curriculares Nacionais propõe que os gestores do sistema de ensino e suas respectivas instituições realizem a integração e desenvolvimento dos saberes necessários a prática docente de seus pedagogos.

Os docentes do Departamento de Educação pautaram-se na Resolução CNE/CP, nº1, de 15 de maio de 2006, cuja diretriz propõe base comum nacional, docência como base de formação, sólida formação teórica, interação teoria e prática, a pesquisa como princípio formativo, compromisso social, político, ético e profissional e por fim a avaliação contínua do processo de formação inicial. Nesse sentido, o currículo delineado acima não é neutro, e da forma que ele se configura engendra reformas cujo objetivo é adequar os profissionais às necessidades sociais. Como vimos, essa medida de ajustes nada mais faz do que manter o *status quo*.

Outra discussão que ora se apresenta é a estrutura didático-pedagógica que, no primeiro momento, explicita os objetivos do curso no qual se pautou na resolução CNE/CP, nº1, de 15 de maio de 2006, como vimos acima. E no segundo momento, ao se referir às adequações do currículo do curso, mostra como de fato as discussões ocorreram no âmbito da Universidade. O fato está disposto no PPC (2013, p. 11):

O Regimento Geral da Universidade Federal de Rondônia prevê no caput dos artigos 56 e 57 que o Departamento ao qual o curso estiver vinculado é o responsável pela elaboração e organização operacional do projeto político-pedagógico. Entretanto, a configuração dos currículos, sua concretização, sua modificação, análise de resultados, etc também podem estar nas mãos das instituições educacionais, associações, professores, agentes científico-culturais e alunos e com esta conotação pretende-se um desafio institucional: formação que possibilite articular os interesses dos profissionais em educação no campo da pedagogia, entre o que é democrático e o que é regulatório. Em nenhum dos casos, porém, esta proposta abdica da possibilidade do que pode ser feito de forma consciente, participativa e integrada.

O desdobramento da organização operacional do PPC integra-se aos interesses que se tem tanto do profissional da educação para a docência quanto para questão do mundo trabalho contemporâneo, ao citar o desafio institucional de formar um profissional para atuar entre o que é democrático e o que é regulatório.

É preciso lembrar que este PPC (2013, p.11) entende que o currículo não se concretiza em um modelo simples, pois precisa de uma base organizacional para constituir-se, e assim define a sua construção como resultado de uma ampla discussão de seus pares e esclarece:

Os docentes do DED - Campus Porto Velho, pautaram-se na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e nos princípios elaborados pelas entidades representativas do movimento de educadores (ANFOPE, ANPED, CEDES e FORUMDIR)<sup>5</sup>, são eles: 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. Nesta parte, portanto, apresentam-se as considerações teóricas e políticas que sustentam o projeto em tela, para além das oportunidades da Lei.

---

<sup>5</sup>A ANFOPE, em seu VII Seminário Nacional, realizado em conjunto com a ANPED, CEDES e FORUMDIR, na UnB, nos dias 5 a 7 de junho de 2005, reafirma os princípios norteadores para a formação dos profissionais de educação, através do documento intitulado Carta de Brasília.

A execução da tarefa acima, de ouvir as tendências apontadas pela sociedade civil organizada, se concretiza no documento ora analisado. O que se espera na construção do PPC (2013), é de que prevaleça uma matriz, cuja construção contemple a formação docente que de fato contribua para a formação do cidadão.

Outro contexto a considerar refere-se a pertinência legal das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia pois o PPC (2013) esforça-se em revisar e construir coletivamente um curso que atenda as características da sociedade atual em rede, da globalização da economia e da virtualidade, sociedade essa que produz sofisticadas formas de exclusão.

Ao retomar a linha da reflexão iniciada na contextualização da matriz curricular, é pertinente citar o perfil do egresso no PPC (2013, p.15), que diz:

O Curso de Pedagogia da UNIR deve se nortear pela realização de estudos pedagógicos, tomando a Pedagogia como campo teórico e como campo de atuação profissional. Como tal destina-se à formação de profissionais cujo perfil permita aprimorar a reflexão e a pesquisa sobre a educação, o ensino e a aprendizagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como à preparação de pesquisadores, planejadores, com habilidades para o desenvolvimento atividades correlacionadas à avaliação, gestão de sistemas educacionais e escolares, coordenadores pedagógicos ou de ensino, profissionais para atividades educacionais em espaços escolares e não-escolares, bem como atividades destinadas à educação do campo, Educação Indígena, Educadores de Jovens e Adultos e Educação Especial.

O graduando em Pedagogia deverá realizar estudos pedagógicos no campo teórico-investigativo da educação, sem perder de vista o exercício técnico-profissional a fim de tornar-se pedagogo no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive não-escolares.

Assim, o processo do curso de pedagogia ao empreender os esforços acima, para notabilizar o profissional no mercado de trabalho, obterá um sujeito pesquisador de suas praticas educativas e das relações que estas estabelecem com contextos e sujeitos de interação.

A partir de todas as assertivas do PPC (2013) em avançar no campo de formação e profissionalização do docente em pedagogia diante da organização didático pedagógica depara-se com uma matriz curricular que pretende oferecer suporte ao desenho curricular e percurso formativo, critérios metodológicos e avaliação que o PPC (2013, p. 29) denomina “currículo híbrido” definido como:

A formação proposta está desenhada mediante um Currículo Híbrido, pois, no espaço-tempo de fronteira habitado pelos saberes do iluminismo e do mercado e pelas culturas locais, a diferença não pode deixar de existir. Ela se insinua na tensão entre os enunciados e os processos de enunciação dentro dos quais esses enunciados ganham significados, portanto, na ambivalência, no entre - lugar habitado pelas culturas que não se excluem nem se assimilam umas às outras.

A matriz curricular categorizada aqui como currículo híbrido implica na compreensão do termo “híbrido” que na presente análise tomará como referência Cancline (2003) que ao se referir a categoria hibridismo a entende como política de seleção, produção distribuição e reprodução do conhecimento, mas tais políticas vão além do desenvolvimento simbólico, até porque visa como fim último obter uma dada ordem a uma transformação social almejada. Esse conceito vai evidenciar que o PPC (2013) legitimou a referência das tensões da teoria e da prática aliada ao momento histórico atual, mas ainda não perceptível que gerou novas estruturas e práticas construindo as intervenções propostas.

No desdobramento qualificação profissional o PPC (2013, p.33) traduz em suas perspectivas as seguintes propostas:

Nesta Proposta Curricular a relação trabalho-educação é compreendida no plano das contradições engendradas pelas relações sociais de produção. Esse direcionamento permite entender as condições sócio-econômicas das classes subalternas, o que é essencial para a construção de um Projeto de formação humana segundo a concepção histórico-social de homem. A finalidade desse tópico é a reafirmação de que perseguimos a formação omnilateral dos indivíduos como propósito ético-político na perspectiva da emancipação humana.

Ora, se nesse discurso do PPC está explícito que é uma proposta que consiste em repensar a relação trabalho educação, cuja perspectiva acredita na mudança da sociedade e a conseqüente emancipação humana, reporta-nos a evidenciar uma breve análise do currículo e do seu significado ao propor a formação do educador.

A matriz curricular tal como se apresenta, apesar do avanço sobre cada núcleo de estudo decorrente de imposição legal, cuja regulamentação configura o que denomina a legislação atinente ao curso de pedagogia licenciatura. A matriz comporta todos os requisitos exigidos.

À luz do exposto, as medidas adotadas que conformam cada núcleo de estudos, embora partam de necessidades reais e visam responder com alguma

competência essas necessidades, carecem de uma revisão crítica porque a lógica que as preside as torna vulneráveis, haja vista as ementas apresentadas.

O vínculo do currículo para a prática social que vislumbra a emancipação humana, o PPC (2013) propõe que o desafio de sua superação está em evitar efeitos da compartimentação e reafirma que os eixos articulados uns aos outros desenvolverão a competência dos docentes para compreender os processos educativos utilizando os conhecimentos multidimensional.

A constituição dos núcleos de estudos, à medida que são apresentadas como núcleo de Estudos Básicos, cujo eixo é Educação e Sociedade (NEBES), ter-se-á um rol de disciplinas tidas como básicas, cuja proposta é estabelecer uma dinâmica sociocultural e as questões educacionais.

Ao partir do pressuposto de que as disciplinas propiciarão a instrumentalização de uma ferramenta crítica na construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, a matriz curricular do PPC (2013) contribui internamente, uma vez que redimensionou a prática pedagógica ao longo do processo de formação, haja vista a proposição do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos que tem como eixo Gestão e Organização do Trabalho Educativo.

A matriz, ao propor o eixo Gestão e Organização do Trabalho Educativo, evidencia o redimensionamento da prática pedagógica a ser desenvolvida dentro do curso e, externamente, para ampliar a prática pedagógica para buscar alternativas com o objetivo de superar os principais problemas do ensino básico.

Essa análise na matriz propõe primeiramente redimensionar a concepção de currículo, definido por Apple (*Apud* MOREIRA e SILVA, 1999, p. 59) como:

{...}. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da vida de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Tal asserção permite vislumbrar o caráter ideológico que esta concepção engendra, pois a matriz ora apresentada tem uma interface que, ao término da integralização curricular disposto no (PPC, 2013, p.38), o aluno deverá ser capaz de:

- realizar pesquisas sobre processos de ensinar e de aprender em diferentes contextos socioambientais;
- saber elaborar, executar e avaliar planos de ação pedagógica que expressem o processo de planejamento desenvolvido na instituição;
- compreender a necessidade de avaliação permanente do desempenho dos alunos e do seu próprio trabalho;
- compreender o desenvolvimento de processos de investigação, aí incluída a habilidade de selecionar abordagens, procedimentos e instrumentos de investigação;
- trabalhar em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- saber usar multimeios disponíveis como recursos básicos para viabilizar a aprendizagem;
- atuar com pessoas com deficiência/ necessidades educacionais especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania;
- dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais;
- desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas;
- participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar e avaliar.
- promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias de cada cultura.

As asserções acima demonstram o envolvimento com as questões que demandam a sociedade da informação e do conhecimento e está explícito que o perfil desejado é o que ficou firmado no projeto político pedagógico do curso.

Acredita-se também que a matriz curricular se atentou para as transformações que estão implicadas tanto para o conteúdo do conhecimento quanto para sua forma de transmissão, a matriz apresenta essas características no Nucleo de Aperfeiçoamento e Diversificação de Estudos cujo eixo circunda entre fundamentos e práticas pedagógicas, são disciplinas que incorporam ações pedagógicas teóricas metodológicas, tais disciplinas procuram oferecer ao aluno de pedagogia as seguintes habilidades e competências no PPC (2013, p. 39) que visa:

- incorporar as ações pedagógicas à diversidade cultural, étnica, sexual e religiosa do povo brasileiro;
- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- atuar nas escolas de remanescentes de quilombos, do campo e indígena.
- dominar princípios teórico-metodológicos da(s) área(s) de conhecimento que se constitua(m) objeto de sua prática pedagógica.

A integralização curricular desse Núcleo não pode deixar de compreender que toda essa teorização curricular fundamenta-se para atender os objetivos mercadológicos de mão de obra, mas por sua vez não pode perder de vista de que tais fundamentos também são formas de utilizá-los para atender os objetivos democráticos, de igualdade e justiça social.

Esse núcleo está alinhado aos princípios éticos e políticos e isso significa que há probabilidades de se ampliar as questões prementes nos dias de hoje no que se refere à inclusão e minorias presentes nos preceitos constitucionais e legislação específica.

Como se vê, esse olhar sobre o currículo traz importante elemento do Núcleo de Estudos já que visam enriquecer o aluno de Pedagogia com vivências no processo curricular.

E, por fim, o Núcleo de Estudos Integradores que além de contemplar atividades formadoras com o estágio supervisionado e o trabalho de conclusão de curso propicia vivências em atividades complementares, cujo envolvimento se refere a rotinas extras e interinstitucionais.

Do ponto de vista dos avanços, esse núcleo, para a formação integral ao aluno de pedagogia, representa a possibilidade de discutir a própria identidade e o papel da universidade na formação dos professores. Essa articulação se concretiza ao ocorrer a periodização do currículo em tais disciplinas configuram, sociedade em relação ao mundo do trabalho. Ao entender a relação de trabalho a partir de Antunes (2009) é interessante descrevê-la para depois contextualizá-la. Salienta-se inclusive que essas disciplinas serão submetidas ao rigor acadêmico de todas as atividades formadoras. Nesse momento, é preciso estar atento ao tipo de formação e os sutis mecanismos de controle, já que nessa fase do processo de aprendizagem está implicada toda a teorização do currículo em abordagem mais ampla.

Mediante o olhar sobre a matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia se faz necessário aprofundá-la no sentido de compreender os modos contraditórios pelos quais a educação funciona em nosso âmbito escolar:

O trabalho configura-se como protoforma da práxis social, como momento fundante, categoria originária, onde os nexos entre causalidade e teleologia se desenvolvem de modo substancialmente novo: o trabalho, como categoria de mediação, permite o salto ontológico entre os seres anteriores e o que se torna social. É como a linguagem e a sociabilidade, uma



categoria que se opera no interior do ser: ao mesmo tempo em que transforma a relação metabólica entre homem e natureza e, num patamar superior, entre os próprios seres sociais, autotransforma o próprio homem e a sua natureza humana. E como no interior do trabalho estão pela primeira vez presentes todas as determinações constitutivas da essência do ser social, ele se mostra como sua categoria originária (ANTUNES, 2009, p. 145).

Ao vincular essa compreensão de que todo trabalho com o âmbito educacional é posicionar-se no contexto sócio econômico para entender que a resignificação da matriz curricular proposta pela Universidade Federal de Rondônia, é preciso argumentar a alguns aspectos:

Primeiro, destacar-se-á a intenção da proposta como projeto transformador não só da identidade do professor, mas de sua emancipação humana. Tal propositura requer que se recorra a uma fundamentação que implique em assumir um método que traduza a postura ontológica, epistemológica e uma práxis.

É sabido que uma pesquisa dialética da educação ter-se-á reflexões sobre a dinâmica da construção do campo educativo uma vez que o capital como expressão social configura-se como aprisionador da realização humana.

Na prática, diante da matriz curricular, o que irá conferir a validade de transformação da sociedade ao formular que os núcleos de estudos comporão essa ferramenta é preciso pensar quem serão os educadores que efetivarão a concretude proposta.

Assim, reporta-se a Antunes (2009) que confere uma noção ampliada da classe trabalhadora ao afirmar que é preciso dar sentido a atual classe trabalhadora e sua força de trabalho.

Compreender na atualidade a classe que vive do trabalho, na forma ampliada proposta por Antunes (2009), reconhece-se que o mundo do trabalho modificou nas últimas décadas e conseqüentemente a qualificação profissional deve ser revisitada.

Outro aspecto a considerar refere-se à organização do trabalho cuja matriz evidencia-se em seu formato ao propor o então núcleo de estudos.

Ora, se as instituições escolares são mediações da produção e reprodução da sociedade capitalista, a matriz curricular do PPC (2013) pode ser entendida de acordo com Araujo (Apud LOMBARDI e SAVIANI, 2008, p.61):

Salienta-se aqui a locução “ferramenta de transformação” responsável pelo fomento à contradição com o modo de produção vigente. Trata-se de antagonizar-se à estruturação capitalista, constituindo-se essa promoção como “única via” para a sua “dissolução” e a sua metamorfose. Esse é o horizonte que estrutura umbilicalmente um dos fundamentos de sua visão de mundo, enquanto expressa sua consciência possível.

O ponto de partida da matriz curricular é gerar a transformação da sociedade através da via de um currículo de pedagogia que, pautado na teoria e na prática, ao propor essa interlocução com o marxismo e a educação e a formação de seus profissionais, aí se vislumbra a tão esperada transformação envidada. O embate com a matriz curricular do PPC (2013), com a formação docente e a condução do projeto pedagógico que constituiu a amostra da pesquisa faz referência ao cumprimento do disposto legal que ocorreu na íntegra.

As especificidades dessa dimensão da análise quando realiza essa interlocução com o marxismo implica-se em colocar o ser do homem no interior da sociedade capitalista.

Diante dessa visão de mundo na perspectiva marxista, e na medida em que propõe quais são as intervenções que superarão os problemas conjunturais que ora vivenciamos, está potencialmente ligado à formatação dos currículos em nosso sistema de ensino. Ao assumir tal encaminhamento, afirma-se que a tarefa da teorização está intimamente ligada às formações sociais, como referenda Araujo (*Apud* LOMBARDI e SAVIANI, 2008, p. 46):

(...) No caso da visão de mundo marxista, tal teorização gira em torno da construção de um projeto em favor da libertação das classes populares, uma locução contemporânea que tem concreção vinculada às relações e aos meios de produção. A educação, por conseguinte, é invocada como instrumento de transformação das relações de produção vigentes.

Na linha dessa exigência, parece oportuno visualizar como a matriz curricular do PPC (2013) foi concebida, como articulou objetivos e conteúdos bem como suas finalidades educativas, a maneira como sistematizou a construção do conhecimento dos acadêmicos no que concerne aos aspectos científicos e pedagógicos, e, por fim, as garantias da continuidade e interdisciplinaridade do trabalho pedagógico.

A formação do pedagogo na Universidade Federal de Rondônia-UNIR, cuja configuração baseia-se nos princípios epistemológicos e formativos (PPC 2013), visa *um* sujeito pesquisador de suas práticas educativas e das relações que estas

estabelecem com contextos e sujeitos de interação, evidenciados nos núcleos de estudos propostos.

Entende a interdisciplinaridade como orientação teórico-metodológica e se dá na perspectiva de alcançar a síntese dos conhecimentos, não apenas pela integração dos saberes produzidos nas diversas áreas do estudo, mas pela associação, haja vista que a matriz apresentada se propõe a pautar a sua relação com o trabalho.

Assim o é, uma vez que o próprio capitalismo propõe categorias cujas análises estejam restritas aos textos de autores socialistas clássicos e contemporâneos, como a transdisciplinaridade, a politecnia, a integração entre a teoria e a prática e a relação entre a parte e a totalidade, entre o lógico e o histórico, estes ideários estão presentes na proposta curricular, e a compreendemos como a pedagogia das competências. Torna-se necessário, estabelecer os limites da pedagogia das competências a fim de avançar na construção teórico-prática nos espaços da contradição, de uma pedagogia de fato comprometida com a emancipação humana.

O conteúdo de tal afirmação refere-se ao que propõe refletir Araújo (Apud LOMBARDI, 2009, p.65), ao se referir a construção dos sistemas educacionais com o embate marxiano, ao dizer,

Retomando a referência teórica deste estudo: o máximo de consciência está expresso na defesa do grupo social e ou da classe/social que exprime. Tal consciência possível não está desvinculada da consciência real que se manifestou em relação aos problemas que cercam o projeto societário. A visão de mundo é social, pois, [...], no sentido de que envolve múltiplas dimensões - políticas, moral, educacional, religiosa, científica, filosófica - entre outras.

Essa perspectiva permitiu na análise do PPC (2013) entender como estão demonstradas as relações que foram estabelecidas entre um currículo amplamente discutido no meio acadêmico que propõe uma reflexão entre as relações com o estado, o governo e a academia com o fim último de democratizar o conhecimento produzido na instituição será uma ferramenta para construir no interior da história a transformação.

O método dialético, nessa análise, se reveste na clareza citada por Sanfelice (Apud LOMBARDI e SAVIANI, 2009, p.73), e se faz conveniente lembrar de que

maneira se fez o recorte para essa interlocução ao se reportar à segunda edição alemã do primeiro volume de “O Capital”, que diz:

Meu método dialético não difere apenas fundamentalmente do método de Hegel, mas é exatamente seu reverso. Segundo Hegel, o processo do pensamento que ele converte, inclusive, sob o nome de ideia, em sujeito com vida própria, é o demiurgo do real, e o real a simples forma fenomenal da ideia. Para mim, ao contrário, o ideal não é senão o material transposto e traduzido no cérebro do homem.

Tal ideia fundamental acerca da dialética assegura que a investigação do PPC (2013), permitiu que a abordagem estreitada no currículo embora se permita a pensar nas práticas às novas proposições da contemporaneidade, utilizada ali em forma de núcleo de estudos, não permite a afirmação de que o quantitativo de horas destinado à prática se efetive como ferramenta de intervenção para transformação.

#### **4 PROPOSIÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIR DIANTE DAS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO**

Considerando os novos ideários instauradores das condições integradoras na relação educação e trabalho, evidencia-se a necessidade de aprofundar estudos sobre as mudanças requeridas para a formação inicial e das novas condições existentes, assim como oferecer uma visão desses profissionais nos marcos desse novo ideário.

O conhecimento dessa trajetória permite que sejam confrontadas as intervenções propostas para o reordenamento do Curso de Pedagogia oferecendo novos elementos para pensar a centralidade do currículo

4.1 As diretrizes curriculares nacionais possibilitam o atendimento às mudanças do mundo do trabalho?

Diante das iniciativas dos cursos de graduação, em que pesam diretrizes curriculares, o curso de Pedagogia vivenciou transtornos no seu encaminhamento, haja vista a diversidade de estruturas que exigiu um acompanhamento rigoroso de sua implantação. É notório que desde 1999, até a presente data, as políticas públicas voltadas ao ensino superior impingiu ao Ministério da Educação iniciativas para o aprimoramento dos cursos de graduação e nesse contexto o curso de pedagogia requereu uma atenção especial na interlocução que se refere a formação do professor dos anos iniciais.

Nesse sentido, a Associação Nacional de Formação de Professores – ANFOPE (Apud. Aguiar *et al.*, 2006) foi uma das entidades de classe que indicou algumas diretrizes para os profissionais da educação básica com o objetivo de interferir na política de formação dos educadores cujo texto do encontro nacional propõe aspectos a considerar sobre essa formação:

A ANFOPE reafirma ainda que as Universidades e suas Faculdades/Centros de Educação constituem-se o lócus privilegiado da formação dos profissionais da Educação para atuação na educação básica e superior. Reafirma também a necessidade de repensar as estruturas das faculdades /Centros de Educação e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as habilitações no curso de Pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e

dos demais licenciados, considerando-se a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.

Em virtude da necessidade de um direcionamento para a formação de todos os profissionais da educação, o curso de pedagogia, nesse âmbito e na medida em que as discussões evoluem, são asseguradas algumas mudanças para o campo da formação. Assim, o curso de pedagogia delinea novas diretrizes curriculares no campo educacional.

Na perspectiva de aprofundar e consolidar as reflexões em torno desse campo optou-se por analisar documentos que denotam as perspectivas curriculares para a Universidade Federal de Rondônia, na graduação de Pedagogia. desde os anos de 2002, 2010 e 2013, diante da estruturação proposta pela legislação atinentes e diretrizes aprovadas.

O desafio à formação dos educadores e o fortalecimento da gestão democrática da educação e da escola, no âmbito da qualificação profissional para o mercado de trabalho, torna-se fundamental que se faça uma análise conjuntural da reestruturação produtiva e o papel da universidade na transição do paradigma tecnológico, portanto, leia-se aqui: a formação do pedagogo garante a proficiência técnica exigida pelo mercado?

Ora, se a matriz curricular nos PPCs analisados permite reconhecer que os pressupostos estão imbuídos de paradigmas técnicos econômicos e em que momento essa concepção permeia o currículo, o cerne da questão esta no âmbito da qualificação para o trabalho.

No que concerne ao mundo produtivo é viável que se teça considerações em torno do papel que o Estado passa a cumprir enquanto regulador da economia e provedor de serviços. Maciel (2009, p.50) em seu artigo “Educação e Desenvolvimento Regional”, tem se explicitado, de forma concisa, como é possível fazer essa relação da educação e o trabalho quando caracteriza a forma como o fordismo se relaciona com o Estado:

Tem-se claro que as características do fordismo não se reduzem tão somente a essas, porém são esses traços que interessam a esse trabalho. Por isso, da crise do fordismo como um todo, extraiu-se os elementos da gestão e organização do trabalho produtivo e da função do Estado, os quais são decisivos para a consolidação do emergente paradigma digital e para a compreensão do papel das universidades emergentes, não centrais, como é o caso de algumas universidades da Amazônia.

O ponto de partida para compreendermos o modelo fordista, Maciel (2009, p.50) também explicita a diferença entre esse modelo e a revolução tecnológica:

Ora, a revolução tecnológica em processos difere, pela base, do modelo fordista nos seguintes aspectos: a gestão deixa de ser rigidamente exercida pelo profissional politécnico ou como é mais comum nessa transição a gestão pluriespecializadas (juntas, coletivos, equipes, grupos) numa palavra, a gestão nesse momento tende a ser exercida por um conjunto de profissionais não especificamente formado para essas áreas a partir de suas informações para o aperfeiçoamento e eficácia da gestão.

Assim, na contribuição que a pesquisa nas matrizes curriculares do curso de pedagogia, sob um olhar mais aprofundado, verifica-se que o formato das matrizes analisadas possui um estreito relacionamento com o caráter dinâmico do desenvolvimento científico e tecnológico e a formação do docente de pedagogia visa usar os distintos conhecimentos sem que isto signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação dessas pratica.

A propalada politecnia utilizada acima, aponta para a possibilidade do novo e que, segundo Kuenzer (Apud FERREIRA, 2000), permite aproximações que não se dão a conhecer plenamente, pois o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade e há sempre algo novo para conhecer, uma vez que totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles sempre reconstruídas no movimento da história.

Do ponto de vista do currículo, da politecnia deriva o principio pedagógico que mostra a ineficácia de ações meramente conteudistas, centradas na quantidade de informações que não necessariamente se articulam para propor ações que permitem a relação do aluno com o conhecimento e consequente intervenção pratica. A politecnia, por sua vez, prevê uma nova forma de integração de vários conhecimentos que torna a escola como totalidade e ao compreender a gestão como pratica social na realidade tem em vista a sua transformação.

Assim, nessa perspectiva da formação dos docentes em pedagogia, deve haver uma base sólida comum que torne as relações entre sociedade e educação, a organização e gestão do trabalho pedagógico, as políticas e fundamentos das praticas educativas devem conduzir o domínio intelectual da pratica.

Ao vincular a educação e sua fundamentação às contradições econômicas, sociais e políticas deve-se considerar de que maneira se estrutura administrativamente a universidade bem como as políticas educacionais. Para tal

análise, recorre-se ao estudo previsto em Maciel (2009, p. 54) ao afirmar que há três fraturas expostas e uma delas se refere à estrutura administrativa universitária, e a entende como:

Por outro lado, a estrutura administrativa da universidade, (segunda fratura), com ademais todas as instituições públicas, se caracteriza por uma configuração desproporcional entre as atividades-meios (gerenciais) e atividades fim (ensino pesquisa e extensão), o que somada a centralização resulta numa corporação profundamente democrática, inflexível e sem agilidade onde abundam chefes e escasseiam funcionários operacionais. O caráter burocrático não se materializa apenas no longo fluxo, o tramite, para a tomada de decisões, mas também, e nisso é impiedoso, na rotinização da prática, e isso numa instituição que se pretende exemplar em termos de criatividade, mas que, na verdade se transformou no exemplo mais acabado da ineficácia.

Essa crítica à estrutura administrativa da universidade se vê refletida na estruturação do seu currículo e, por isso mesmo, com propostas inovadoras, elas perdem a capacidade de estruturar-se conforme as peculiaridades locais e não respondem à problemática sócio-econômica hodierna.

A partir dessas concepções algumas conclusões se impõem; a análise das matrizes mostram estar presente no discurso e a recomposição da unidade (núcleos de estudos). Conclui-se do ponto de vista da gestão, que tal recomposição dessa unidade de trabalho não passa de ampliação de tarefas do trabalhador sem que isso signifique uma nova qualidade na formação de modo a possibilitar o domínio intelectual da técnica.

O mesmo tem ocorrido com o trabalho dos profissionais da educação. Primeiro, suas tarefas estão sendo a cada dia ampliadas, num esforço de suprir na escola, direitos que a sociedade não assegura; segundo, o trabalho docente esta sendo cada vez mais intensificado, com a progressiva extensão de jornadas de trabalho e trabalho domiciliar. Acirrando-se ao contrário do que diz o novo discurso do capital, a cisão entre o trabalho intelectual que compete cada vez mais a um numero menor de trabalhadores resultante de prolongada e contínua formação de qualidade e o trabalho instrumental cada vez mais esvaziado de conteúdo.

Ao analisar o problema do trabalho “qualificado”, Antunes (1999, p.52) refere-se ao termo, e esclarece:

Isso faz aflorar o sentido falacioso da “qualificação do trabalho”, que muito frequentemente assume a forma de uma manifestação mais ideológica do que de uma necessidade efetiva do processo de produção. A qualificação e



a competência exigidas pelo capital muitas vezes objetivam de fato a confiabilidade que as empresas pretendem obter dos trabalhadores, que devem entregar sua subjetividade à disposição do capital.

Essa referência esclarece a diferença que ocorre na matriz curricular 2002 e a matriz de 2013, na qual essa última refere-se a esta qualidade ressaltando competências e habilidades cujo PPC (2013, p. 10-11), justifica seus resultados e diz:

Sendo assim, este PPP representa o resultado dos estudos e discussões dos professores do DED/Porto Velho da UNIR, reunidos em Comissões de Trabalho, cujo objetivo é a Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia à luz do momento histórico atual e dos aspectos legais que fundamentam a formação do pedagogo, visando a qualificação desses profissionais para o mundo do trabalho, a partir dos princípios estruturantes dessa relação, com base numa formação ética, humana, solidária e política, permeada de intencionalidades no cotidiano educacional.

Essa é a concepção que a Universidade Federal de Rondônia entende na formação inicial e da prática curricular pretendida na formação do pedagogo sobre a trilogia epistemológica, formativa e interdisciplinar.

O próprio PPC (2013) reconhece-se não ser neutro, mas afirma que reflete as escolhas sociais. E dessa forma explica os diferentes momentos que configurou os currículos da instituição dos PPCs (2010 e 2013), que é aceitável que o currículo se configure de forma diferente diante das reformas educativas.

A resposta da Universidade Federal de Rondônia, na qual o PPC (2013) representa e reflete as mudanças no currículo, em Maciel (1995, p.5) ao fazer uma crítica da transição tecnológica no setor produtivo da sociedade global que preconiza a estagnação de modelo e ao mesmo tempo de outro, prevê a referida demanda em termo de qualidade amplamente exigida na formação do pedagogo e diz:

No plano estritamente produtivo, vale ressaltar que as mudanças em processo não ocorrem tão somente em função das inovações tecnológicas, mas também em razão da crescente exigência das demandas em termos de qualidade, funcionalidade e do surgimento da consciência ecológica, que despertou o mundo para o caráter predatório do paradigma fordista e impulsionou as pesquisas científicas para a descoberta dos chamados “novos materiais”.

Desta feita, o PPC (2013) está eivado de expressões que refletem e reafirmam a tão propalada mudança do paradigma fordista.

O resultado desse processo vivenciado pela reformulação do PPC (2010) resultou na matriz curricular do curso de Pedagogia que enseja parcerias de um lado para a realização de estágio e a construção de conhecimento científico e de outro lado a integração de conhecimentos empíricos que emergem das demandas sociais e das instituições educativas.

Ao evidenciar que essa formação atende tanto as demandas sociais quanto as instituições educativas, cabe aqui ter a clareza que o reordenamento nos modos de produzir conhecimento se ajusta ao reordenamento da economia mundial que por sua vez interfere nas estruturas do Estado.

Esse modo de pensar a Universidade e na sua estrutura curricular não se pode deixar de pensar a nossa realidade local cuja diversidade se dá nas suas características físico e ecológicas da região, diversidade social e econômica, é para essa pluralidade de interesses que a Universidade precisa estruturar-se e, ao mesmo, tempo atender as demandas de mercado e não perder de vista seus nichos regionais (periferias urbanas, indígenas, camponeses e ribeirinhos). É pra essa gente brasileira que a Universidade precisa se estruturar, assim temos como resposta o PPC (2013) que nada mais é que dar relevância as vantagens da transição do fordismo para a sociedade digital.

#### 4.2 Os PPCs do curso de Pedagogia da UNIR vislumbram uma formação para o mundo do trabalho?

A investigação analisou os projetos pedagógicos, bem como vislumbrou a condução das diretrizes curriculares propostas pelo curso de pedagogia da Universidade Federal de Rondônia nos períodos de 2002 a 2013. Tal análise pretende argumentar se os projetos em sua materialidade optam por um modelo de desenvolvimento e se este se delinea ao contrário do que propala.

Para tanto, o marco temporal é o final do século XX, início do século XXI, até o ano da última matriz curricular para vigência 2014.1, e o espacial é a Universidade Federal de Rondônia cuja especificidade é o curso de Pedagogia sob a égide da legislação educacional que sustentarão as políticas educacionais em cada momento da construção de tais projetos pedagógicos. A análise documental do currículo do curso terá uma dimensão cujos elementos marcantes serão: elementos da

modernidade no mundo do trabalho, a formação de professores e o mercado de trabalho, sobre que base epistemológica o curso de Pedagogia se instituiu.

É imprescindível que se coloque o que ocorreu nos anos finais do século XX para compreendermos as mudanças nos cursos de formação de professores, mais especificamente no curso de Pedagogia, e o que elas representam no mundo produtivo.

Como vimos anteriormente em Barros (2001), o fim do ciclo fordista passa por mudanças estruturais na sociedade capitalista e emerge uma nova organização cujo método garante a acumulação de capital, com dois fatores determinantes como: baixa produtividade e alta competitividade. Esses fatores passam a ser os novos padrões da vida moderna, dos quais extraem-se elementos de gestão e organização do trabalho produtivo e por fim a função do Estado.

A esse conjunto de mudanças denomina-se pós-fordismo que, segundo Heloani (2000, p. 93), caracteriza sua estruturação:

A nova divisão do trabalho gerada pelo pós fordismo se revelou, em virtude da internacionalização da economia, muito competitiva e intensiva em tecnologia microeletrônica. O elevado volume de investimentos em equipamentos e serviços de manutenção (*software*) levou o capital a apelar para adesão dos trabalhadores, não apenas para manutenção dos equipamentos, mas para obter novos ganhos de produtividade e repassá-los a organização do trabalho ao desenho de novos equipamentos e programação dos mesmos. A tecnologia microeletrônica, embora permita reduzir o nível de emprego, não superou a dependência do capital em relação ao trabalho vivo, apenas deslocou-a para outras profissões.

Percebe-se então que há uma reversão de valores ao processo produtivo criando base para um novo modelo de produção, com a valorização do operário participativo integrado ao processo produtivo. O trabalhador que conhece além de suas atribuições peculiares torna-se capaz de compreender o processo.

Diante da proposição de um novo modelo a implantação do projeto político pedagógico do curso de pedagogia 2002 torna evidente que está apto a atender a demanda do mercado a partir da intenção apontada no título do referido projeto: “formação para a docência em educação infantil, series iniciais do ensino fundamental, áreas pedagógicas e competência para gestão educacional”.

A nova articulação do PPC (2002, p.5) se materializa com os seguintes pressupostos:

- A) sólida formação geral apoiada na compreensão das ciências que se ocupam da educação nos diversos contextos na atualidade.
- B) concentração de estudos que contemplem as teorias pedagógicas e os conteúdos curriculares da educação básica.
- C) diversificação dos estudos relativos aos processos de gestão e avaliação do trabalho pedagógicos em diferentes contextos.

A condição acima exposta demonstra que a instituição se coloca a disposição do mercado quando entende que, além da formação técnica, é preciso diversificar estudos relativos ao processo de gestão. Depreende-se desse fato que no discurso interposto para atender a demanda do mercado vai possibilitar ao acadêmico conhecer outras operações para aumentar a eficiência e a produtividade em prol do capitalismo.

A fundamentação legal do PPC (2002) atendeu a todas as prerrogativas legais e definiu o que caberia à Universidade redimensionar na estruturação e organização do currículo do curso de Pedagogia. Isso está explicitado no discurso do PPC (2002, p.6) quando afirma:

Cabe à instituição de ensino superior ao identificar as necessidades que justificam a alteração no currículo de um curso de graduação. Cabe ainda, durante o período de integralização/adaptação observar o teor da súmula nº 3/92 do extinto Conselho Federal de Educação no que se refere de que não há direito adquirido a currículos tanto por parte do aluno quanto da instituição: uma legislação nova eminentemente de ordem pública, alcança as situações em curso e a elas se aplica. A portaria ministerial nº1670/a de 30 de novembro de 1994 dispõe sobre a alteração das disciplinas que compõe os currículos dos cursos de graduação. Segundo este ato normativo os estabelecimentos de ensino superior podem alterar seus currículos desde que submetidas ao colegiado competente da IES e publicados ainda segundo o ato os currículos alterados entrarão em vigor no período seguinte ao da publicação.

Trata-se aí, de confirmar a democratização da gestão da universidade, haja vista que a instituição mediante legislação atinente deve formular proposta alternativa a estruturação do ensino do curso de pedagogia. Trata-se da mobilização e organização para delinear ações, cujos estatutos terão a partir da atual política educacional perpetrada pelos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

Enfim, busca-se obter o máximo de resultado com o mínimo de dispêndio. A partir de articulações cujas medidas nada mais são do que razões econômicas, em que tais procedimentos de formação estão relacionados a prática em ambiente de aula, esse saber fazer do professor depende intimamente das condições sociais e

históricas nas quais ele exerce o seu ofício e mais concretamente naquelas condições que seu próprio trabalho está estruturado.

Cabe ressaltar que os saberes construídos deverão ser regulados pelo repertório de conhecimentos acumulados, inteirados com o ambiente profissional e o meio social em que está inserido.

Assim, identifica-se evidências da modernidade no âmbito da formação do professor e que incide sobre a formação dos mesmos com a proposição de promover revisões e identificar a introdução de inúmeras disciplinas que anteriormente não compunham o rol de disciplinas em currículos anteriores. Percebe-se que o currículo de Pedagogia apoia-se em duas categorias. A primeira categoria é denominada formação básica que é composta pelos conteúdos obrigatórios da formação do pedagogo. A segunda, entendida como formação diferenciada composta pelo aprofundamento de estudos oferecidos na educação básica.

O argumento dessa análise, ao compreender de que forma os saberes e competências do fazer pedagógico (saberes didáticos e específicos), explicitados no PPC (2002, p. 10), propõe que, para superar o desafio de construir um currículo que considere diversos domínios do conhecimento pedagógico e de conteúdos de disciplinas específicas, operacionaliza um projeto que atenda a dois âmbitos: o primeiro refere-se ao ensino pesquisa e extensão e o segundo está ligado às atividades culturais e ação cidadã.

Pois bem, se no PPC (2002, p.10) há um desafio exigido pelo momento histórico, político e educacional que imprime a necessidade de abarcar a formação profissional do pedagogo, esse projeto ao se referir sobre a relação a ser incorporada pelos acadêmicos no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão, tem-se a seguinte ponderação:

O ensino ocupa-se do conhecido. A pesquisa procurará avançar no desconhecido, apontar saídas em algumas situações. A extensão apoiar-se-á no ensino e na pesquisa articuladamente. A ação docente, no exercício de cada disciplina, deverá prever a atividade de extensão, que incorpora os resultados de pesquisas, e ainda, atividades que apontem a necessidade de novas pesquisas. O trabalho em campo envolve desde a prática profissional em ambiente escolar e investigações diversas que deverá ser norteado por questões teóricas. A sistematização dos trabalhos escritos deve priorizar a esfera da natureza do curso visto que na graduação o objetivo da pesquisa é desenvolver atividades de iniciação à ciência. Deve-se evitar a ocupação demasiada com a pesquisa no sentido tradicional do termo. O entendimento

é que a pesquisa na graduação deva influir no enriquecimento e no aperfeiçoamento das ações ligadas à extensão.

Os dados apresentados, mostram ser o currículo, a base para o enriquecimento e aperfeiçoamento do pedagogo essa questão reporta-nos a uma explicação essencial dada por Antunes (2009), quando se refere ao sentido do trabalho e diz ser este um dos principais segredos do eixo dinâmico do capital cujas limitações das necessidades constituem-se em obstáculos para a expansão reprodutiva do capital.

Desse modo, a reestruturação do PPC (2002) evidencia que o profissional o preparado para o mercado de trabalho não mais atendia a demanda do mesmo e necessitava de alinhamento diante da especificidade de mudanças na formação de professores.

Antunes (2009, p.51), ao se referir as mudanças ocorridas na organização do trabalho no sentido de dar conta dos resultados do processo de reestruturação, tem a seguinte abordagem:

[...] 2) as teses defensoras do “pós-fordismo” superestimaram a amplitude das mudanças, particularmente no que diz respeito ao trabalho qualificado e mais habilitado, o que leva o autor a concluir que as mudanças no processo capitalista de trabalho não são tão profundas, mas exprimem uma contínua transformação dentro do mesmo processo de trabalho, atingindo sobretudo as formas de gestão e o fluxo de controle mas levando frequentemente a intensificação do trabalho.

Nesse contexto de reestruturação do PPC (2002), está retratado o fenômeno descrito por Antunes (2009), o discurso do texto cita que a proposta foi amplamente discutida na instituição e apontou para a especificidade da mudança ora requerida. E nesse sentido compreende-se não haver outra forma de repensar o currículo, já que no afã de adequar-se às exigências políticas, sociais e econômicas, aliada às mudanças estruturais, modifica-se o PPC, apenas, quanto às ações de articular e aglutinar as diversas abordagens disciplinares, elencando dessa maneira cinco núcleos de estudos, entendido como uma unidade organizadora e estratégia de certo grupo de disciplinas (disciplinas introdutórias do curso, fundamentação teórica, habilitações específicas interdisciplinares e tópicos especiais).

O segundo desafio, preconizado no PPC (2002, p.10-11), concernente à operacionalização do curso, refere-se que tal organização será, através de atividades culturais e ação cidadã, assim descritas:

Visto as exigências do mundo atual que faz recair sobre os processos de formação inicial do pedagogo um envolvimento mais acirrado com a transformação social. O curso de pedagogia deve ir mais além do que a simples formação acadêmica e levar em conta o acesso do aluno à cultura e às vivências da vida cidadã no sentido mais amplo. Durante o curso, o aluno deverá envolver-se com múltiplas atividades ligadas ao desvelamento da cultura local, regional, nacional e mundial através de estratégias como: visitas à exposição de artes, palestras, peças de teatro, entre outros. Assim como a organização de estudo e análise dos fenômenos urbanos das populações minoritárias, do trabalho comunitário esta ação ocupará-se do mapeamento dos problemas sociais da comunidade, em especial, na esfera cultural e educacional. Assim como concurso do levantamento de medidas de intervenção.

Essa afirmativa da reestruturação do curso de Pedagogia, ao se posicionar frente às exigências do mundo atual, a hipótese da qual parte-se para entender o curso com vista a sua democratização, faz-se necessário de trazer elementos definidores que orientam a estruturação do PPC em tela.

Se entendermos que as novas exigências do mercado devem perpassar à simples formação acadêmica, possibilitando ao aluno a vivência da vida cidadã, é o momento pertinaz para rever a força de trabalho oferecida ao mercado.

Segundo Antunes (2009, p. 99) refere-se a desregulamentação entre o aspecto econômico e o não econômico, bem como cita a sustentação das bases institucionais do mercado e fala sobre um conceito denominado “Terceira Via” proposta por Giddens (2005) que a tem como a “teoria da estruturação”, que, a partir das lições dos clássicos da sociologia, rejeita a visão linear do processo histórico em que se produz uma geração de riquezas com controle de desigualdades e diz:

Politicamente a terceira via representa um movimento de modernização do centro embora aceite o valor socialista básico da justiça social ela rejeita a política de classe, buscando uma base de apoio que perpassasse as classes da sociedade.

Essa assertiva de Giddens proposta por Antunes (2009) justifica a forma como o PPC (2002) foi delineado pelos construtores do referido processo, na perspectiva da terceira via onde a Universidade se propõe a equiparar seus acadêmicos para o trabalho melhorando sua performance baseada no conhecimento, haja vista, as disciplinas que foram inseridas no currículo.

Isso recoloca que o currículo do PPC (2002), ampliou as formas singulares e particulares do curso, realizando-se aí um arranjo de construção de conhecimento que atenda à democratização da sociedade, e conseqüentemente da educação com

um novo sentimento de pertencimento. Desta feita a terceira via pode ser tida como mote para reflexão, figura aí como um instrumento de intervenção colaborativa em que os direitos sociais são base para a construção de um novo contrato social. E por isso não é possível desmobilizar e fragmentar a classe trabalhadora, bem como compreender que esta discussão pode constituir uma discussão de uma relação do Estado com a sociedade civil dominada pelas forças do mercado.

Ao começar pela conexão da formação profissional mediante uma nova prerrogativa legal de reformular o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, a ter como elemento definidor, a docência, cujos princípios de formação, são a historicidade e historiografia, pesquisa como princípio epistemológico e formativo, como orientação teórica metodológica a interdisciplinaridade, são esses elementos que comporão a formação acadêmica.

Dessa maneira, o PPC (2010, p.18) denominou seu formato de “currículo híbrido.” Tal definição é assim proferida no documento como “(...) espaço-tempo de fronteira habitado pelos sabres do iluminismo, do mercado e pelas culturas locais, que não pode deixar de existir” (...), delineiam a proposta curricular.

A análise documental do dado acima lança de imediato que a formação proposta refere-se à valorização de competências e habilidades presentes nos discursos oficiais e na política educacional vigente. A abordagem compreenderá três posicionamentos fundamentais: a estrutura curricular, os núcleos como articulação dos componentes curriculares e, por fim, critérios metodológicos de execução curricular.

No cenário educacional, do ano de 2008, foram realizados intensos debates que mobilizaram os *campi* da UNIR ao perceber que a formação do pedagogo segundo palavras contidas no PPC (2010, p.10), “deveria proporcionar uma articulação interna e externa coerente com o propósito multi-campi, plural e desafiador que se impunha a universidade”. Esse foi o mote que desencadeou a estruturação de um currículo para a formação profissional requerida. Há que se lembrar que esse projeto possuía demandas específicas considerando a natureza compreensiva e as exigências técnicas, políticas e teóricas e por força da resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia Licenciatura.

As diretrizes curriculares nacionais para graduação em Pedagogia traz em seu bojo uma especificidade à formação do professor e delimita o campo de



atividades docentes. Dessa forma, para empreender-se uma linha de raciocínio será delineada a legislação atinente no sentido de esclarecer a estrutura curricular proposta e a prática que será seu lócus de trabalho. Vejamos como isso está configurado na resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, ao esclarecer o que cabe ao pedagogo e o seu exercício docente, evidenciado no artigo II:

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

§ 1º Compreende-se a docência 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, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

O artigo acima ao expor novas diretrizes da complexidade do pedagogo, explicita, no seu parágrafo 1º, sobre as intenções da ação educativa que serão construídos em relações sociais, étnico-raciais e produtivas. Além do que especifica que o pedagogo somente será preparado para a docência. Outras habilitações (supervisão e orientação educacional), poderão ser realizadas em cursos de pós graduação especialmente estruturados para esse fim.

Depreende-se de que as dimensões da diversidade e complexidade da classe trabalhadora conforme visto acima, Antunes (2009, p. 105) retrata como essas modificações ocorrem em função da crise do capital e vivenciada nesse período no curso de pedagogia:

Há, por outro lado, um enorme incremento do novo proletariado fabril e de serviços, que se traduz pelo impressionante crescimento, em escala mundial (...). Mas hoje sua expansão atinge também os trabalhadores remanescentes da era da especialização taylorista- fordista, cujas atividades vêm desaparecendo cada vez mais atingindo diretamente os trabalhadores centrais, que com a desestruturação com a crescente do *welfare state* e o crescimento do *desemprego estrutural* e da crise do capital

são obrigados a buscar alternativas de trabalho em condições muito adversas quando comparadas a aquelas existentes no período anterior.

Pois bem, o que vivenciamos na resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, que institui um novo currículo para o curso de Pedagogia e mediante a assertiva de Antunes (2009), vê-se que o PPC (2010) atendeu as mudanças que ocorreram no interior do mundo do trabalho que culminou com a peculiaridade do curso ser especificamente voltado para a formação docente relacionado às exigências que o mundo globalizado impõe.

Dentre tantas consequências das diretrizes curriculares para a graduação de pedagogia, além de configurar um curso ágil, flexível e diversificado em face de tal desafio, o currículo deve conter objetivos definidos segundo Maciel (1997) Em seu artigo, “O curso de Pedagogia e a educação do educador sob o novo paradigma técnico científico”, Maciel (1997, p. 17) tece uma breve consideração quanto às proposições e desafios para a organização curricular da nova proposta pedagógica e diz:

{...} Ao estruturá-lo, por áreas de concentração, a partir de objetivos bem definidos e de acordo com condições e necessidades, descartando temas extemporâneos ou disciplinas em função de recursos humanos disponíveis, enxuga-se o curso. A estrutura horizontal, baseada na diversificação, por áreas de concentração, cria as condições para a flexibilidade. Esta se expandirá pela organização interdisciplinar dos conteúdos programáticos, em função das áreas de concentração; pela diminuição da carga horária obrigatória por período, abrindo espaços para disciplinas optativas (sob a livre escolha do corpo discente), para cursos de aperfeiçoamento, seminários temáticos e eventos discentes. (...).

Tem-se claro que a Universidade Federal de Rondônia já tinha ampliada sua concepção e necessidade de uma reestruturação curricular da graduação em Pedagogia, haja vista, que o artigo acima fora escrito em 1997 e já eram refletidas proposições curriculares que se concretizaram por força da lei atinente no PPC (2008).

Pois bem, ao partir da necessidade da reformulação curricular a Universidade Federal de Rondônia traz no âmbito de sua proposta um discurso que nada mais é do uma proposição taylorista-fordista ao explicitar sua concepção de currículo que está dessa forma concebida no PPC (2010, p. 14):

Sem dúvida o currículo reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. O currículo não é neutro, é por meio dele que se empreende as reformas, na maioria dos casos, para melhor ajustar o sistema educacional às necessidades sociais e, em muito menor medida, para mudá-la.

O currículo é uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, representa valores e crenças dos grupos dominantes na sociedade. Por isso é explicável que nos momentos de configurar de forma diferente o sistema educativo se pensem também em novas formas de estruturar o currículo.

No plano curricular essas mudanças estão evidenciadas nos princípios formadores e consubstanciadas nos núcleos (educação e sociedade; gestão e organização do trabalho educativo; fundamentos e práticas pedagógicas e estudos integradores), cujo desenho curricular tem como propósito a valorização de competências e habilidades presentes nos discursos oficiais e nas políticas educacionais em geral. E, por fim, explicita que seus fundamentos estão justificados pelo ideário neoliberal.

O PPC (2010, p. 19) faz considerações quanto a organização do currículo quando afirma:

A nova materialidade produtiva marcada pela flexibilização da produção e reestruturação das ocupações, integração de setores da produção, multifuncionalidade, politecnia, valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao conhecimento formalizado e por novos paradigmas da produção, exigem uma massa de conhecimentos e atitudes bastante diferentes das qualificações formais requeridas pelas organizações de trabalho de tipo taylorista-fordista.

De fato, a hegemonia das classes empresariais tem motivado a emergência de novas categorias, pretensamente mais adequadas para expressar as demandas requeridas, daí a relevância da noção de competência. Esse deslocamento se processa no campo conceitual, dinâmico e contraditório na relação trabalho-educação. Entretanto, os espaços de contradição da sociedade possibilitam ressignificar coerentemente esse conceito com uma concepção de mundo que tenha a transformação da realidade da classe trabalhadora como projeto.

Como ressalta o PPC, é um grande desafio formar profissionais da Educação sob a base contraditória do capital. Assim na relação trabalho educação é preciso que haja a construção de um projeto de formação humana segundo a concepção histórico-crítica.

Nessa direção, o currículo do curso de pedagogia PPC (2010) constituiu um conjunto de conhecimentos que estão circunscritos em núcleos cuja contribuição é ampliar a compreensão do processo educativo pelo acadêmico em ambientes

escolares e não escolares. E diante de tais conhecimentos qualificará o acadêmico a um conhecimento multidimensional em situações de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, far-se-á um quadro demonstrativo das áreas de concentração do novo curso, como está proposto na matriz curricular. Isso permitirá a leitura da referida organização curricular que engendra as relações com o mundo do trabalho.

Vejamos no quadro a seguir:

**Quadro II – Área de concentração do novo curso**

<b>Núcleo Educação e Sociedade</b>	<b>Núcleo Gestão e Organização do Trabalho Educativo</b>	<b>Núcleo Fundamentos e Práticas Pedagógicas</b>	<b>Núcleo Integrador</b>
Metodologia da Produção Científica e Acadêmica	Método e Metodologia da Pesquisa Aplicada a Educação	Fundamentos e Prática da Educação Infantil	TCC
Filosofia	Tecnologias Aplicadas à Educação	Fundamentos e Prática da Língua Portuguesa	OPTATIVA
Sociologia da Educação	Didática	Fundamentos e Prática da Alfabetização	ESTAGIO
Psicologia do Desenvolvimento	Avaliação Educacional	Fundamentos e Prática da Arte e Educação	
Epistemologia da Educação	Políticas Públicas e Legislação Educacional	Fundamentos e Prática da Matemática	
Filosofia da Educação	Psicomotricidade	Fund. e Prática da Educação Física, Recreação e Jogos	
Psicologia da Aprendizagem <sup>1</sup>	Educação Indígena e Outros Povos da Floresta	Fundamentos e Prática da Ciência	
História da Educação	Currículo e Educação Básica	Fundamentos e Prática da Geografia	
Sociolinguística	Educação Especial	Fundamentos e Prática da História	
OPTATIVA	Educação Infantil	Gestão Educacional	
	Educação do Campo	OPTATIVA	
	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	ESTAGIO	
	Educação Profissional	TCC	
	OPTATIVA		
	ESTAGIO		

**Fonte:** Matriz curricular (PPC, 2010, p. 44)

Diante do quadro das disciplinas curriculares (2010), vislumbra as mudanças ocorridas na matriz curricular sob a égide da legislação atinente à formação docente

do graduado em pedagogia. Esse quadro estrutural denota que o paradigma que norteia a estruturação do currículo define que as habilitações técnicas, como no caso supervisão e orientação educacional, previstas para somente na especialização lato sensu, proporciona ao pedagogo a condição de ser docente na educação básica. Esclarece-se que a utilização do conceito de paradigma aqui posto refere-se a uma racionalidade própria de uma formação socioeconômica. É cediço que há uma vinculação entre o paradigma técnico-econômico e o paradigma técnico-científico, cujo conjunto de formas em meios de produção são características de um dado momento histórico.

Assim, o quadro comparativo acima reconhece que o currículo se horizontalizou e os núcleos de estudos vão permitir ao acadêmico uma compreensão ampliada da formação docente e que a agregação desses elementos constitutivos cuja matriz está diretamente ligada às necessidades de mercado e visa dar conta de uma realidade cada vez mais diversificada e exigente. O graduado de Pedagogia deve saber que sua formação depende de estudos pedagógicos no campo teórico, bem como não pode perder de vista o exercício técnico-profissional e, por fim, que a docência é uma modalidade e a base do trabalho pedagógico, mas o trabalho pedagógico não se esgota na docência.

Ainda, no PPC (2008, p.16), há um traço comum em todo o documento quando se refere à prática educativa, que diz:

Na sociedade contemporânea a escola já não é mais a única fonte de formação e informação como já foi no passado. O novo conceito de espaços de aprendizagem se ampliou, ultrapassou os limites das instituições escolares formais, passou a incluir um largo espectro de instituições não-escolares (empresas, sindicatos, meios de comunicação, etc) e também os movimentos sociais organizados. O que, entretanto, permanece como elemento definidor da atividade é a **prática educativa**.

Essa assertiva de que a escola já não é mais a única fonte de informação, a Universidade, ao construir conhecimentos, deve possibilitar ao acadêmico essa leitura de mundo, já que a proposta pedagógica em tela valoriza a formação de competências e habilidades que estão presentes nos discursos oficiais e requer uma revisão tanto de formação inicial quanto de formação continuada.

Nessa proposta, reafirmam-se as contradições ocorridas no mundo do trabalho e na educação e esse direcionamento tem por compromisso, primeiramente, que um projeto de formação humana depreende a concepção

histórico crítica, pois o que se espera dessa formação inicial é que haja compreensão do ser humano, da sociedade e da natureza na sua historicidade. E ao apreender a dinâmica sociocultural e as questões educacionais, o acadêmico, em face da realidade complexa, construa uma postura crítica frente ao cenário educacional, bem como seja investigativo, e integrativo com vista a contribuir para a superação a exclusão social, étnico racial, econômica, cultural, religiosa, política e outras.

Os núcleos de estudos são outra faceta da graduação de pedagogia, pois prevê a intervenção construtiva no processo educativo, como o próprio PCC (2010, p.23) preconiza:

A Pedagogia, enquanto área de conhecimento, aplicado tem por objeto a compreensão e a intervenção construtiva nos processos educativos, o seu campo específico se constitui de teorias e práticas, que se articulam cada vez mais com outras áreas do conhecimento permitindo assim o desenvolvimento de lastros cognitivos, de competências, habilidades e de atitudes requeridas ao Pedagogo. Busca-se uma visão de currículo e de ensino fundamentada na interdependência entre os diversos campos do conhecimento e numa ação docente pautada pela troca, pela reciprocidade. As disciplinas previstas na presente proposta curricular agrupam-se em quatro núcleos. O desafio é a superação cada vez mais ampla, profunda e grave fragmentação entre os saberes. A fragmentação entre disciplinas impede de ver o global e o essencial.

A asserção acima deixa claro porque a opção pelos núcleos de conteúdos. Os núcleos passam a ser articulações que irão contribuir para superação da fragmentação das disciplinas, que, por sua vez irão contextualizar e integrar o acadêmico tanto no aspecto teórico quanto no prático.

Ainda no PPC (2010, p.27) pode-se vislumbrar como o acadêmico estará ao término da integralização curricular bem como delinea quais serão as capacidades a ser desenvolvidas:

- dominar princípios teórico-metodológicos da(s) área(s) de conhecimento que se constitua(m) objeto de sua prática pedagógica;
- participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração projeto pedagógico;
- atuar na coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- desenvolver trabalho coletivo, em interação com alunos, pais e outros profissionais da instituição;
- articular ações dos diversos setores da instituição em que atua em torno de projetos coletivos;
- assessorar professores, alunos e pais;
- planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;

- elaborar um projeto pedagógico escolar, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como: gestão democrática, justiça social, cooperação, responsabilidade e compromisso.

Esses elementos nos permitem avançar um pouco nas difíceis e absolutamente necessárias interações entre proposta curricular e sua execução. No que concerne aos indicadores metodológicos o PPC (2010, p.28) é tácito ao se referir como elementos mínimos para execução do currículo e preceitua:

- *Autonomia Didático-pedagógica*: Diversidade de projetos, Vivências, Inovações, Compromissos com as Rotinas Formativas;
- *Explicitação epistemológica*: Coerência teórica na produção acadêmica e Coerência prática no exercício da Docência; Programa da Disciplina; Intervenção Social;
- *Planejamento Participativo*: Elaboração colegiada do Planejamento; Produção em Grupo dos Recursos Didático-Pedagógico; Disseminação do Conhecimento;

Tais indicadores vão constituir, primeiramente, a interdisciplinaridade, assim como condições para a qualidade de ensino oferecida, uma vez que as disciplinas não serão fragmentadas e por sabermos que havendo interação entre o conhecimento e a realidade concreta, propicia ao acadêmico a compreensão de que as expressões de vida são inter-relacionadas com todas as áreas do conhecimento.

Para finalizar, o formato do PPC (2010) faz-se necessário acrescentar que a formação docente ora analisada na perspectiva do trabalho conota a importância que se dá a uma formação inicial que atenda as exigências do mercado. Cabe aqui citar Antunes (2009, p.115), ao afirmar sobre a complexidade da classe trabalhadora e sua relação com o sistema produtivo e se refere a isso da seguinte maneira:

Essa conformação mais complexificada da classe trabalhadora assume, no contexto do capitalismo atual, uma dimensão decisiva, dada pelo caráter transnacionalizado do capital e de seu sistema produtivo. Sua configuração local, regional e nacional se amplia em laços e conexões na cadeia produtiva, que é cada vez mais internacionalizada. Isso porque “as formas singulares e particulares do trabalho são subsumidas pelo trabalho social, geral e abstrato que se expressa no âmbito do capitalismo mundial, realizando-se aí. (...)”.

Isso recoloca que a nova conformação produtiva do capital, desafia crescentemente o mundo do trabalho e o PPC (2010) evidencia essas mudanças inclusive estabelece no âmbito da proposta alguns instrumentos de intervenção na

realidade uma vez que os núcleos de estudos propostos, aliados a um eixo integrador, permeando conceitos interdisciplinares, assume a lógica de que esta será uma proposta que permitirá reordenar a formação docente. Mais uma vez servindo aos interesses do capital.

A análise ora percorrida será em torno do PPC (2013, p.5), cuja palavra inicial de tal proposição, cita além da reformulação do projeto a posição da Universidade frente a essas mudanças ao afirmar:

O papel da Universidade, relacionado à formação profissional, necessita, portanto, de uma redefinição que possibilite acompanhar a sociedade e que defina os contornos do exercício profissional contemporâneo, entendendo a formação em nível superior como tarefa que se realiza ao mesmo tempo em que acontecem as inovações. A decorrência normal desse processo exige não só o domínio do saber, mas dos seus modos de produção, a fim de propiciar condições necessárias para o permanente processo educativo. Educadores-pesquisadores vêm buscando responder as mudanças pelas quais passam as instituições educacionais e dirigem-se ainda para a compreensão e tentativa de recuperação da dicotomia teoria-prática.

Ao propor a redefinição da formação docente e as inovações requeridas pelo mercado, fica implícito que são os modos de produção que vão gerar condições para o processo educativo e isso reflete nas demandas de mercado. Antunes (2009, p. 136) retrata que fenômeno é esse quando o mundo do trabalho reproduz a vida em sociedade:

O fato de buscar a produção e a reprodução da sua vida societal por meio do trabalho e luta por sua existência, o ser social cria e renova as próprias condições da sua reprodução. O trabalho é, portanto, resultado de um por teleológico que (previamente o ser social tem ideado em sua consciência, fenômeno este que não está essencialmente presente no ser biológico dos animais. E bastante conhecida a distinção marxiana entre a abelha e o arquiteto. Pela capacidade de previa ideação, o arquiteto pode imprimir ao objeto a forma que melhor lhe aprouver, algo que é teleologicamente concebido e que é uma impossibilidade para a abelha.

Essa perspectiva justifica a nova estrutura do curso de graduação de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia na proposição do PPC 2013. Cabe acrescentar que a proposta se refere à formação do educador e sua implicação com o futuro profissional da educação.

O preceito acima leva-nos acerca da concepção de Antunes (2009) ao falar do trabalho como protoforma do trabalho social e para que isto se efetive é preciso



pensar sobre o produtor de valores de uso que no PPC (2010) é amplamente evidenciado. Vejamos como o valor de uso aqui é posto:

O trabalho entendido em seu sentido mais genérico e abstrato como produtor de valores de uso é expressão de uma relação metabólica entre o ser social e a natureza. No seu sentido primitivo e limitado, por meio do ato laborativo, objetos naturais são transformados em coisas uteis. Mais tarde, nas formas mais desenvolvidas da práxis social, paralelamente a essa relação homem natureza desenvolvem-se inter-relações com outros seres sociais também com vistas a produção de valores de uso (Antunes, 2009, p. 139).

Diante do que acima foi exposto sobre o trabalho, e tido como valor de uso, a introdução do PPC (2013) torna clarividente que a identidade do curso de pedagogia nada mais é do que repensar a inter-relação entre o pedagogo e a demanda do mercado de trabalho.

Portanto, cabe aqui trazer a tessitura do PPC (2013, p. 5), das noções introdutórias para as mudanças requeridas e a demanda do mercado, assim explicita que a formação inicial proposta pretende, e diz:

Assim, o ponto de partida para a formação do profissional da educação é a compreensão da sociedade com toda sua dinamicidade. Com nisso, a formação do educador implica em possibilitar ao futuro profissional da educação, o entendimento desta totalidade e, conseqüentemente, a capacidade de elaborar e reelaborar conhecimentos que lhe permitam atuações mais articuladas e efetivas. Daí a necessidade de formação de profissionais reflexivos e críticos, capazes de enfrentar as situações novas com que se deparam no dia-a-dia.

Também o referido PPC sinalizou quais seriam as vias para a realização do estágio, no que se refere à construção de conhecimento científico e a integração de tais conhecimentos que demandariam as instituições educativas, pois segundo a proposta abriria possibilidades para a aprendizagem e reflexão.

Esse alerta da relação teoria e prática PPC (2013, p. 13) parece o caminho para equacionar de modo adequado a formação docente, cita inclusive os esforços que a instituição envidou para apresentar um projeto que incluísse tanto as necessidades sociais quanto as educacionais e referenda que esforços foram esses:

Os esforços que vêm sendo realizados pelo sistema estadual e os municipais para atender a população das regiões mais distantes do estado têm sido notável. Contudo, a demanda escolar apresenta um grande aumento face ao considerável crescimento da população escolarizável somados aos índices de evasão e repetência que se constata em cada ano,

além de que os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nas escolas rondonienses estão abaixo do esperado indicando necessidade de reorganização no curso de pedagogia de maneira que possamos qualificar ainda mais nossos acadêmicos para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desprendendo um esforço maior nas áreas relacionadas ao processo de alfabetização e outras afins. Para enfrentarmos esta realidade se faz necessário que adentremos criticamente nesta organização curricular do curso, sem, contudo descaracterizá-lo, uma vez que trata de um curso com excelente avaliação no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, e com notória respeitabilidade da sociedade de Porto Velho.

Parece, então, mais do que necessário reordenar o currículo do curso de Pedagogia e subsidiar o que seria entendido como práxis pedagógica.

Ao dar uma interpretação dialética diante da análise documental no PPC (2013), depara-se com uma sociedade marcada pelo antagonismo e o currículo apresentado para o curso de Pedagogia pela Universidade pode se transformar em um ardil astuto uma vez que no seu interior elucida todas as dimensões para que o acadêmico realize o tripé ensino, pesquisa e extensão com o intuito de democratizar o ensino.

Nessa circunstancia, reconhece-se que o contexto do PPC (2013) tem um histórico cuja trajetória implicaria no discurso apresentado na proposta e ao fazer a relação da formação docente com o mercado de trabalho concebe-se que a instituição pretende dar uma formação profissional inicial que possa ser absorvida pelo mercado de trabalho.

Enquanto esse currículo estiver atrelado à divisão social do trabalho ter-se-á ainda um profissional com formação inicial dividida. Embora o PPC (2013) justifique que a prática das atividades de ensino pesquisa e extensão, estejam fundamentadas nos princípios da indissociabilidade e da autonomia científica, ao propor grupos de pesquisas com o intuito de estabelecer um diálogo com a prática, é preciso ter clareza de qual será a formação e o trabalho do educador já que, segundo o Gadotti (1998, p.15), “dialogar não é trocar ideias. O dialogo que não leva a ação transformadora é puro verbalismo”.

Num primeiro momento o currículo proposto no PPC (2012) estabelece claramente as intenções interdisciplinares:

O currículo deve apresentar as condições sob as quais serão revisadas suas práticas e analisado o êxito e coerência de seus propósitos

declarados. Neste projeto são três os indicadores que se destacam como mínimos para metodologia para execução do currículo:

- *Autonomia Didático-pedagógica*: Diversidade de projetos, Vivências, Inovações, Compromissos com as Rotinas Formativas;
- *Explicitação epistemológica*: Coerência teórica na produção acadêmica e Coerência prática no exercício da Docência; Programa da Disciplina; Intervenção Social;
- *Planejamento Participativo*: Elaboração colegiada do Planejamento; Produção em Grupo dos Recursos Didático-Pedagógico; Disseminação do Conhecimento;

Estes indicadores são apresentados quando da apresentação das ementas e bibliografias do curso que constituem parte deste PPP, bem como orientador das escolhas referidas as atividades-meio quanto as condições de trabalho e prioridades de investimento, bem como para as ações científicas, respeitando-se os interesses pessoais, mas identificando-os com o compromisso com a formação profissional que se pretenda oferecer.

A luta pela autonomia, acima citada, requer a construção da confiança da instituição em capacitar os acadêmicos a resolver problemas diante das relações sociais que irão se opor às relações autoritárias existentes. Entendendo aqui que a autonomia, segundo Gadotti (1998, p.261), “não significa uniformização” e vale a pena ressaltar que o atual sistema de ensino assenta-se no princípio da centralização burguesa em contraste com a democratização preconizada na resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

E, por fim, as bases do PPC (2013) são perceptíveis nos embates ocorridos dentro do instituído. Portanto, acredita-se que o currículo cria mecanismos para participação no processo de decisão, porém representa uma parte desse processo. Contudo, ele tenderá a fracassar se for instituído como medida burocrática e será eficaz num conjunto de medidas políticas bem como num plano estratégico mais amplo a serem refletidos e viabilizados na organização acadêmica e estrutura administrativa.

O fato de haver uma pré-disposição dos que compõem o Departamento de Educação, da Universidade Federal de Rondônia, tem-se claro que ao mesmo tempo em que prepara o pedagogo para o mercado de trabalho há uma aversão a este ao mercado de trabalho.

Nessa contradição, o que ficou perceptível na análise do currículo é que o caminho para a superação dessa problemática teria o viés do método dialético como uma ferramenta para não só equacionar a relação com a teoria como também a formação inicial do educador cuja demanda do mercado requer um individuo que raciocine no ato do trabalho, entenda do uso da tecnologia e no decorrer de sua trajetória profissional possa realizar segundo, pois, para Antunes (2009, p.47), “um

maior numero de operações substituir outras e coadjuvá-las”, e é nesse contexto que as forças do capital coseguem reorganizar-se e introduzir novos desafios para o mundo do trabalho.

Com essa análise, os currículos dos PPCs de 2002, 2010 e 2013, nada mais são do que maneiras de superar o processo de reestruturação do capital num patamar distinto do discurso do capital tido como fordista de ensino que são o passaporte para uma relativa autonomia, não cabe aqui que os conteúdos propostos no currículo apenas denunciem a seletividade e a injustiça. Daí decorre que esse processo promova mudanças sociais, mas demonstra a passividade dos educadores cuja função, enquanto intelectuais, ficar no nível de sensibilização dos problemas.

Esta análise documental demonstra a possibilidade de que, frente aos desafios do presente, proponha-se que a condução do processo erigido por tais currículos evidencie as contradições existentes entre a formação docente e o mercado de trabalho.

Daí, decorre que esse processo promova mudanças sociais, uma vez que o conjunto de experiências vividas pelos acadêmicos é resultado do currículo e é a parte mais importante para ir além de sua formação inicial já que será base para a sua formação continuada.

Assim, economia política e educação estão intimamente ligadas no currículo a partir de interesses e refletem, nas escolas do Brasil e reproduzem na sociedade, o conhecimento que os acadêmicos incorporam nas vivências. Essa construção social e cultural emancipa-se por meio de praticas conjuntas para que retratada na pratica social contestualiza-se no mundo real. Todavia, a realidade é registrada por poucos e disseminada a muitos.

Justifica-se a necessidade de pensar essas relações a partir do processo curricular delineado no curso de graduação de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia.

A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isso significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Sabe-se, portanto que a sociedade converte a ciência em potencia material, Bacon afirmava: “saber é poder” e se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os

trabalhadores passam a serem proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho.

Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria, precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas "em doses homeopáticas", apenas aquele mínimo para poder operar a produção. E difícil fixar limite, daí por que a escola entra nesse processo contraditório: ela é reivindicada pelas massas trabalhadoras, contudo as camadas dominantes relutam em expandí-la e um desses meios de produção é o currículo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o desenho compósito da estrutura curricular do curso de Pedagogia 2002, 2010 e 2013, objeto de análise documental, cujos princípios epistemológicos e seus procedimentos metodológicos denotam o momento vivenciado sob a expectativa dos resultados. Já que o objeto desta pesquisa teve como cunho delinear, a partir da estrutura curricular do curso de Pedagogia, quais elementos são apresentados na formação docente inicial mediante as mudanças aceleradas sob a égide econômica, política e social do trabalho.

Com o fito de demonstrar a relação da educação com o trabalho, segundo o qual entende ser o currículo uma das possibilidades de uma sociedade que ao mesmo tempo vive das possibilidades da mercadoria, da imagem, da comunicação e do tempo virtual, não se pode restringir a uma só aplicação, a um só sentido, a um só currículo.

A mundialização da economia é marca da atual sociedade, daí porque se estabeleceu critérios para a escolha da base de desenvolvimento da pesquisa (documental). Precisava-se demonstrar que existem relações de poder que sutilmente submetem a educação às forças do capitalismo, através de políticas públicas que reforçam o discurso da exclusão. Também foi escolhido estabelecer uma relação entre a visão neoliberal e os limites que ela impõe à humanização do indivíduo e à visão histórico-cultural.

O recorte histórico atendeu ao critério do cenário humano no início do século XXI, pois deve muito de sua atual condição no mundo do trabalho aos processos de produção agora referidos como fordismo e pós-fordismo. Desse modo, as principais contribuições de tais modelos de produção, tem como foco a engenharia de processos, cuja marca de seu sistema era padronização e componentes padronizados. Padronização aqui entendida como a permutabilidade quase perfeita das peças.

A flexibilização da economia coadjuvada pela centralidade da tecnologia e automação, comunicação e informação no ocidente originou o sistema pós-fordista, tais organizações surgiram nos anos 80 com uma nova divisão do trabalho devido a globalização da economia que se pautava na alta competitividade e disseminação de aperfeiçoamento tecnológico.

Esse advento se caracteriza pela flexibilidade na qual a diversidade do produto é um componente principal, já que produz uma multiplicidade de bens e serviços orientados para a diversificação de culturas e estilos de vida comercializados. Desse modo, a constatação de que as mudanças na organização no mundo do trabalho apontam para uma maior flexibilidade nas estruturas curriculares dando idéia de que se vive hoje diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, o qual exige novo perfil de trabalhadores docentes.

Na ótica neoliberal a construção da nova ordem social enfatiza ainda mais a importância do mercado como agente regulador das relações econômicas. E como não poderia deixar de ser, a política educacional sofreu as consequências da relação de dependência entre educação e política econômica, na qual as propostas visam adequar a vida dos cidadãos ao modelo econômico capitalista.

Ressalta-se ainda que a preocupação com a proteção do capital, o estado neoliberal parte em busca da consolidação do poder, e encontra na educação uma estratégia para atender as demandas do mercado. Ao visar atender as demandas da lógica do mercado, entende que o processo de escolarização consolida a construção do seu discurso ideológico, toma para si as rédeas de toda mudança material econômica, cultural e social, negando a historicidade do indivíduo.

Ao considerar a tese de que as Diretrizes Curriculares Nacionais são determinantes à mudança do mundo do trabalho, o marco temporal, como vimos acima, é o final do século XX e início do século XXI e o espacial a Universidade Federal de Rondônia, campus de Porto Velho, cuja especificidade é o curso de Pedagogia sob a égide da legislação educacional que sustentou as políticas educacionais em cada momento de construção dos projetos pedagógicos (2002, 2010 e 2013).

Acredita-se que das mudanças estruturais ocorridas na sociedade capitalista emergiram uma nova organização que garantisse a acumulação do capital com dois fatores determinantes; a baixa produtividade e alta competitividade. Esses fatores passaram a ser os novos padrões da vida moderna chamados por historiadores como período pós fordista.

Diante da proposição de um novo modelo de relações produtivas, torna-se evidente que as instituições que formam o trabalhador materialize essa formação, por que esse é o cenário que se tem ao se referir à formação docente do curso de

pedagogia, cuja estrutura didático-pedagógica está exposta no seu PPC de 2002 e outro que o sucederam até o ano de 2013 a ser implantado em 2014.

O procedimento de análise, a partir da pesquisa bibliográfica e documental de caráter descritivo, com abordagem qualitativa, serviu de base para definir como a universidade engendrou sua proposta de formação inicial do docente de pedagogia no período decorrido de 2002 a 2013. Tal período escolhido se deveu por ser foco de interesse, da reversão de valores do processo produtivo criando base para um novo modelo de produção, com a valorização do operário participativo, integrado ao processo produtivo. O novo perfil exigido pelo mercado de trabalho é o trabalhador que conhece, além de suas atribuições peculiares, torna-se capaz de conhecer o processo.

O corte metodológico deveu-se a dimensão conceitual do trabalho, pois no cenário da formação docente o currículo compreende o docente com seu saberes e seus fazeres. O currículo de Pedagogia apoia-se em duas categorias, a primeira categoria compreendida como formação básica que é composta por conteúdos pedagógicos da formação do pedagogo, a segunda categoria entendida como formação diferenciada, composta pelo aprofundamento de estudos oferecidos na educação básica, com o argumento de atender o ensino a pesquisa e a extensão.

Considerando o que acima foi exposto isso possibilita as seguintes ponderações no âmbito dos projetos pedagógicos curriculares atinentes ao curso de Pedagogia da Universidade federal de Rondônia ao alinhar-se com a formação docente inicial do pedagogo.

Assim, o PPC de 2002 explicita uma das teses defensoras do pós fordismo referidas por Antunes (2009) ao afirmar que as mudanças no processo capitalista não são tão profundas, mas requerem transformação dentro do mesmo processo, sobretudo naqueles reacionados à gestão. Mediante essa assertiva, a propositura da reestruturação desse PPC (2002) se justificou quando afirma que há um desafio exigido pelo momento histórico, político educacional que imprime a necessidade de abarcar a formação do profissional docente. Após ampla discussão na instituição foram apontadas as especificidades de mudanças ora requerida. Tal evidência se dá na operacionalização e articulação das abordagens disciplinares: elencando cinco núcleos de estudos entendido como uma unidade organizadora e estratégia de certo grupo de disciplinas (disciplinas introdutórias do curso,



fundamentação teórica, habilitações específicas interdisciplinares e tópicos especiais).

A composição do PPC de 2002 aponta de forma precisa como uma estratégia econômica interferiu basicamente na estrutura curricular ao se posicionar que o curso deveria atender as exigências do mundo atual, pois a universidade entende que as exigências perpassam a formação acadêmica com vivências da vida cidadã, por isso não é possível fragmentar a construção do conhecimento. Portanto, o PPC de 2002 define que a formação da docência terá como princípio a historicidade e a historiografia, pesquisa como princípio epistemológico e formativo e como orientação teórico metodológica a interdisciplinaridade.

A situação do PPC de 2010 no cenário educacional apresentava demandas específicas ao considerar que esse projeto compreendia as exigências técnicas, políticas e teóricas em função da legislação que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia licenciatura (Resolução CNE/CP, de 15 de maio de 2007). Com a delimitação do campo da atividade docente empreende-se uma linha de raciocínio evidenciando que as estruturas curriculares, a partir da referida resolução as intenções educativas para a formação do pedagogo, serão construídas a partir de relações sociais, étnicos raciais e produtivas. Especifica ainda que aquelas habilitações referentes a supervisão e orientação educacional seriam realizadas em nível de pós graduação estruturado especialmente para esse fim. Daí, depreende-se a instituição de um novo currículo para o curso de pedagogia atendeu as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho que culminou com a peculiaridade do curso ser especificamente voltado para a formação docente relacionado as exigências que o mundo globalizado impõe. Tem-se a clareza que a Universidade Federal de Rondônia já tinha ampliada sua concepção e necessidade de uma reestruturação curricular da graduação em Pedagogia, desde meados de 2005 e por força da Resolução CNE/CP, nº 01, de 15 de maio de 2006, concretiza suas ações no PPC de 2010.

O plano curricular das mudanças está evidenciado nos princípios formadores e consubstanciadas nos núcleos de estudos propostos que são: educação e sociedade, gestão e organização do trabalho educativo, fundamentos e práticas pedagógicas e estudos integradores. Essa organização didática pretende a construção e valorização de competências e habilidades presentes nos discursos oficiais e nas políticas educacionais, que ao final são fundamentos justificados pelo

ideário neoliberal. A matriz curricular do PPC de 2010 finalmente materializa que o curso de pedagogia deve inserir em sua formação, estudos pedagógicos no campo teórico, bem como não pode perder de vista a proficiência técnica, por fim, que a docência é uma modalidade e base do trabalho pedagógico, mas o trabalho pedagógico não se esgota na docência.

O PPC, de 2012, tem uma propositura tácita, que além da reformulação do projeto político pedagógico, posiciona a Universidade frente a formação profissional. Entende que a formação em nível superior é uma tarefa que se realiza ao mesmo tempo em que acontecem as inovações e exige não só o domínio do saber, mas os seus modos de produção. E ainda discorre que a formação docente tem sido debatida amplamente na instituição, mas que seus educadores e pesquisadores dirigem-se ainda para a compreensão e tentativa de recuperação da dicotomia teoria e prática. Esse fenômeno explicitado no discurso oficial do currículo de pedagogia retrata que o reordenamento do curso de graduação de Pedagogia se refere à formação do educador e sua implicação como futuro profissional da educação. Acredita-se que a chave para entender esse reordenamento é repensar a interrelação entre o pedagogo e a demanda do mercado de trabalho e perceber o valor de uso dos conhecimentos oriundos da organização didática proposta. E, por fim, é perceptível que os embates ocorridos para essa construção curricular, são possíveis caminhos para a participação no processo de decisão, mas representa apenas uma parte do processo. Tenderá ao fracasso se for instituído como medida burocrática, pode ser eficaz se no conjunto de medidas políticas, no plano estratégico mais amplo perpassarem o que Gadotti (1998) chama de “puro verbalismo”.

Esse procedimento de análise mostrou a possibilidade de que, frente aos desafios do mundo do trabalho, a Universidade Federal de Rondônia produziu currículos que evidenciassem as contradições existentes de um lado a formação docente e do outro o mercado de trabalho. Sem embargo, os discursos presentes nos PPCs denotaram a superação da problemática entre a teoria e a prática, bem como estavam atentos a que profissional a instituição estava preparando para o exercício da docência. Ao mesmo tempo, vê-se que as forças do capital estão reorganizando e redimensionando as relações do trabalho.

Daí, depreende-se as indagações se as diretrizes curriculares nacionais atendem as mudanças do mundo trabalho, pois é sabido que o PPC do curso de

Pedagogia é documento que delinea o espaço político e pedagógico da estruturação do curso e que depende de legislação e programas de ensino que são vistos como passaporte para uma relativa autonomia. Decorre, daí, que diante das exigências legais - Constituição de 1988, Lei de Diretrizes da Educação Nacional-9394/96, reestruturação dos cursos de licenciatura - apenas representaram mecanismos para participação no processo de decisão, não só para equacionar a relação entre a teoria com a prática, mas requeria uma formação inicial cuja demanda do mercado de trabalho seja um indivíduo que raciocine no ato do trabalho, entenda do uso da tecnologia e que, no decorrer de sua trajetória profissional, continue a investir na sua formação continuada.

Diante da formação para o mundo do trabalho, também se indaga aos PPCs se estes vislumbram tal formação. Claro está que nos três documentos tal propositura é confirmada, no PPC de 2002 realizou-se um arranjo de construção de conhecimentos que atendesse a democratização da sociedade em que os direitos sociais eram a base para a construção de um novo contrato social, essa discussão evidencia a relação da universidade com a formação do profissional que demandaria uma relação mais estreita com as demandas sociais. Já no PPC de 2008 essa relação com o mercado de trabalho se evidencia ao propor de imediato que aquela organização didática referia-se a três posicionamentos fundamentais: a estrutura curricular, os núcleos como articulação dos componentes curriculares e, por fim, critérios metodológicos de execução curricular.

Esse é o mote que desencadeou a estruturação de um currículo para a formação profissional requerida, já que o campo da atividade docente estava delimitado pela legislação atinente cuja proposta prática seria seu lócus de trabalho. Mas não é só esta a situação dos PCCs analisados, conforme se pode acompanhar, a análise do PPC de 2013 também faz alusões ao mundo do trabalho ao tornar clarividente a proposição da identidade do curso de Pedagogia trás em seu bojo noções claras que sinalizam o que precisa mudar na profissão para atender a demanda do mercado, alertando a relação da teoria e a prática sendo que para isso apresentou um projeto que incluísse tanto as necessidades sociais quanto educacionais, e requeria um currículo que realizasse o tripé de ensino, pesquisa e extensão com o intuito de democratizar o ensino.

A teoria que fundamentou a presente pesquisa mostra que ao estabelecer um dialogo com os discursos contidos nos PPCs não foram para trocar ideias, mas

perceber como é possível uma organização didática, cuja construção se propõe a uma formação profissional inicial e se depara com a contradição de que essa formação que, ao mesmo tempo em que se propõe como crítica da realidade, está a serviço de que essas relações se mantenham, ou sejam, conservadoras.

Com efeito, este estudo possui um relevante caráter acadêmico haja vista que atualmente educação e trabalho são temas expressivos nesse cenário, porém o que significou este estudo como contribuição para a construção do currículo faz-se necessário apontar um elemento de fundamental importância: o viés que se utilizou para fundamentar essas reflexões foi o método dialético que, segundo Marx, não basta ler o mundo o que importa é transformá-lo. A análise demonstrou que as leituras do mundo do curso da Pedagogia foram feitas e com um rigor acadêmico dos mais primorosos, porém as condições de enfrentamento entre a teoria e a prática dependem das relações econômicas vigentes. Economia essa que leva a mudanças no mundo do trabalho nos processos de produção, organização e de formação profissional.

Conclui-se, que o estudo oferece resultados que se espera contribuir para a rediscussão do currículo do curso de Pedagogia que seja o de romper a lógica que o sustenta e a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado pelo viés da educação, Espera-se que tais proposições sejam levadas em consideração e o estudo possa ser aperfeiçoado por aqueles que desejem transformar o mundo.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Luciana S. **Neoliberalismo: Qualidade total e educação**. 1995. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/qualidadetotaleducacao.html>> Acesso em: 28.Jul.2013.

AGUIAR, Márcia A. S.; MELO, M. M. O. Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia: polêmicas e controvérsias. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 11, 2005a.

AGUIAR, M. Â. S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *In: Revista Educação & Sociedade*. Vol. 27, nº 96 Campinas. Out. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300010&script=sci\\_rtext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300010&script=sci_rtext)> Acesso em: 13.Abr.2013.

ALBUQUERQUE, Eva S.; MAIA, Moacyr B. R. **A trajetória do ensino superior público em Rondônia**. Porto Velho: EDUFRO, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Pág.59-91).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO - ANFOP. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Disponível em: <**Educ. Soc.** vol.27 no.96 Campinas Oct. 2006> Acesso em: 04.Dez.2012.

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

ARAÚJO: José Carlos S.O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. *In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2ª ed. Campinas (SP): Autores Associados / HISTEDBR, 2008. (Pág. 39-68).

BARROS, Lúcio A. Metamorfoses do fordismo ou modelos pós-fordistas. **Teoria & Sociedade** (Revista dos Departamentos de Ciência Política e de Sociologia & Antropologia. UFMG). Belo Horizonte, n.7, 2001.

BRANDÃO, Zaia. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez. 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

\_\_\_\_\_. **Parecer CFE nº 251/62**. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Documenta, n. 11, pp. 59-65, 1963.

\_\_\_\_\_. **Parecer CFE nº 252**. de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Documenta, n. 100, pp. 101-17, 1969.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n.º 2**, de 26 de junho de 1997. 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. Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena. Brasília: 1997.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena. Brasília: CFE, 1999.

\_\_\_\_\_. **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: Presidência da República, 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: Presidência da República, 2000.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES nº 133**, de 30 de janeiro de 2001. Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 2001.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena, 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n.º 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena, 2002.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 05**, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena, 2005.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Supervisão do Ensino Superior. **Despacho do Diretor**. Diário Oficial da União. Seção 1. Nº 130. 10 de julho de 2006. Pág. 8. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DOU/despachodesuppedagogia.pdf>> Acesso em: 20.Jul.2013.

BRASIL, Walterlina; CIDADE, Ione. & MORAIS, Irany O. (Orgs.). **Currículo: ensaios sobre práticas curriculares em Rondônia**. Porto Velho: EDUFRO, 2001.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANCLINI, Nestor G. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 4ª ed. São Paulo: Campus, 1997.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Marisa. V. (Org.). **O currículo nos limites do contemporâneo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

COUTINHO, Beatriz. S. et all. **Questão social, estado no capitalismo e as políticas sociais**. Faculdades Integradas “Antônio Eufrásio De Toledo” Faculdade De Serviço Social De Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/Juridica/article/viewFile/317/307>> Acesso em: 30.Jul.2013.

DOLL JR, Willian. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DRABACH, Neila P. **Mudanças no mundo do trabalho: repercussões na gestão Escolar**, 2010. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC10.pdf>> Acesso em: 30.Jul.2013.

**EDUC. E SOC.** Editorial. Posicionamento Conjunto das Entidades. Disponível em: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 7-13, Jan./Abr. 2005.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Campinas (SP): Autores Associados, 2004.

FAVONI, Célio; SOUZA, Solange C. I. Previdência Social Brasileira como Política Pública de Renda nos Municípios do Paraná. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 25, pág. 111-123. 2004. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3817/3075>> Acesso em: 24.Set.2012.

FERREIRA, Naura. S. C; AGUIAR, Márcia. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livros, 2006.

FRANCO, Maria Amélia S. F.; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.130, jan./abr. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 5ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações em educação e estrutura econômico-social capitalista. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR. **Resolução nº 061/CONSEA**, de 25 de março de 2002. Reformulação do Curso de Pedagogia. Porto Velho: UNIR, 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 238/CONSEA**, de 10 de junho de 2010. Reformulação do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia do *Campus* de Porto Velho. Porto Velho: UNIR, 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 312/CONSEA**, de 02 de julho de 2013. Reformulação do Curso de Pedagogia do *Campus* José Ribeiro Filho. Porto Velho: UNIR, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. 9ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1991.



\_\_\_\_\_, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2ª ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1998.

GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologia. Chapecó (SC): Argos, 2007.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 3ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999. (Ciências sociais da educação)

Gramsci, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1968.

GRISCI, Carmem L. lochis; RODRIGUES, Paulo Henrique. Trabalho imaterial e sofrimento psíquico: o pós-fordismo no jornalismo industrial. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, Ago. 2007.

GUERRA, Elaine L. A.. Do fordismo à acumulação flexível: uma análise sobre as mudanças nos papéis dos atores sociais relevantes. **Educ. Tecnol.** Belo Horizonte, v. 5, n.2, p.71-75, jul./dez. 2000

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo, Loyola, 1993.

HELOANI, José R.. **Organização do trabalho e administração**: uma visão multidisciplinar. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Gestão e organização no capitalismo globalizado**: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2003.

\_\_\_\_\_. R. Práticas organizacionais e sofrimento psíquico: O que a Psicologia do Trabalho tem a ver com isso? **Revista Psicologia Política**. Vol. 5, nº10, jul/dez. 2005. São Paulo.

\_\_\_\_\_. A identidade do psicólogo do trabalho em tempos de globalização. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 20, p. 48-52, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25820>>. Acesso em: 10.Jul.2013.

HENGEMÜHLE. Adlar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

HOBSBAWN, Eric. 1995. **A era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOLANDA, F. U. X. **Do liberalismo ao neoliberalismo**: o itinerário de uma cosmovisão impenitente. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

KIELBERMAN, Tatiana, **Da universidade ao mercado de trabalho: os desafios do jovem de hoje**. In: Blog "Foco em Gerações". Material disponível em: <<http://www.focoemgeracoes.com.br/index.php/2010/10/29/da-universidade-ao-mercado-de-trabalho-os-desafios-do-jovem-de-hoje/>>. Acesso em: 14.Fev. 2013.

LIBÂNEO, José C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 15.Jul.2013.

LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2005.

LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2ª ed. Campinas (SP): Autores Associados/HISTEDBR, 2008.

MACIEL, Antonio C. Educação e desenvolvimento regional: as possibilidades da Universidade na transição do fordismo para a sociedade digital. In: QUINTANILHA, Andréia da S.; MACIEL, Antônio C.; BRASILEIRO, Tânia S. (Orgs.). **Política e educacional e formação de professores: interfaces, modelos e desafios**. Porto Velho (RO): EDUFRO, 2009. (Pág. 43-71).

\_\_\_\_\_. O curso de pedagogia e a educação do educador sob o novo paradigma técnico-científico. In: **Presença** - Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente. Nov. nº 23, Vol. V, 2001. Porto Velho (RO): Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR (Pág. 13-19). Disponível em: <[http://www.revistapresenca.unir.br/artigos\\_presenca/23antoniocarlosmaciel\\_ocursodepedagogiaeducacaodoeducador.pdf](http://www.revistapresenca.unir.br/artigos_presenca/23antoniocarlosmaciel_ocursodepedagogiaeducacaodoeducador.pdf)> Acesso em: 03.Dez.2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**, 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/29044143/Marx-amp-Engels-Manifesto-Comunista>> Acesso em 30.Jul.2013.

MESZÁROS, Istiván. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGUEL, Maria E. B.. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PARO, V. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

PIMENTEL, Anne G. Toyotismo: Prisão Par a a Mente. Estudos do Trabalho Ano I – Número 1 – 2007. **Revista da RET: Rede de Estudos do Trabalho**. Disponível em: <[www.estudosdotrabalho.org](http://www.estudosdotrabalho.org)> Acesso em 17.Set.2013.

**Plano Nacional de Educação**. Apresentação: Vital Didonet. Brasília: Editora Plano, 2000.

REGA, Lourenço S. **A mercadorização do saber como produto do neoliberalismo de Milton Friedman e a metáfora da rã na chaleira**, 2000. Disponível em: <[http://www.teologica.br/theo\\_new/files/MercadorizacaoSaber\\_Larry P.pdf](http://www.teologica.br/theo_new/files/MercadorizacaoSaber_Larry P.pdf)> Acesso em: 9.Ago.2013

REGO, Teresa C. **Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 11ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

REYES JUNIOR, Edgar. **Marx e Kondratiev para a análise estratégica de cenários econômicos internacionais**, 2009. Disponível em: <[http://www.simpoi.fgvsp.br/arquivo/2009/artigos/E2009\\_T00460\\_PCN78289.pdf](http://www.simpoi.fgvsp.br/arquivo/2009/artigos/E2009_T00460_PCN78289.pdf)> Acesso em: 03.Set.2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artemed, 2000.

SANFELICE, José L. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI. D. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados/Histedbr, 2005. (Pág. 69-94).

SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo: v. 10.).

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas (SP): Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 8ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** 2ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia.** Campinas (SP): Autores Associados. 41ª ed. Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia no Brasil: História e teoria.** 2ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2012.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Carmem S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas (SP): Autores Associados, 1999.

SILVA, Eduardo. Trabalho, sociabilidade produtiva e formação humana, 2007. Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Faculdade de Educação. UNICAMP. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/.../Eduardo%20Silva.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../Eduardo%20Silva.doc)> Acesso em 03.Nov.2103.

SILVA JÚNIOR, Celestino A. **A escola pública como local de trabalho.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Thiago M. F. **Relação de trabalho e relação de emprego.** In: Juz Navigandi. Teresina, ano 10, n. 567, 25.jan.2005. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/6215>>. Acesso em: 11.Nov.2013.

KUENZER, Zeneida A. As mudanças no mundo trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Pág. 33-57).

SZABELSKI, Edilene M. **Políticas educacionais e a gestão escolar: os requisitos que compõem o perfil do diretor no contexto da escola pública.** Dissertação (Mestrado em Educação). PUCPR, 2006.

TIEZZI, S. A organização da política social do governo Fernando Henrique. **São Paulo em Perspectiva**, 18(2), pp. 49-56, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a06v18n2.pdf>> Acesso em: 14.Abr.2013.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? In: **Revista Educação e Sociedade:** Campinas: vol. 23, n. 80, setembro/2002. (Pág. 96-107).

VIEIRA, Sofia L. **Política Educacional em tempos de transição (1985-1995).** Brasília: Editora Planos, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Biblioteca ANPAE)

WACHOWICZ, Lílian A. **O método dialético na didática**. 3ª ed. Campinas (SP): Papirus, 1995.

WIECZYNSKI, Marineide. **Considerações teóricas sobre o surgimento do Welfare State e suas implicações nas políticas sociais: uma versão preliminar**, 2007. Disponível em: <<http://www.portalsocial.ufsc.br/publicacao/consideracoes.pdf>> Acesso em: 22.Set.2013.

# ANEXOS

### Anexo 1

#### Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – 2002

Semestre letivo	Núcleo de Estudo	Conteúdos/Atividades		
			CR	CH
		Nomenclatura		
I	A	Metodologia da Produção Acadêmica e Científica	04	80
	A	Filosofia	04	80
	B	Análise Lingüística	04	80
	A	Relações Interpessoais	04	80
	A	Sociologia	04	80
II	B	Sociologia da Educação	04	80
	B	História da Educação	04	80
	B	Filosofia da Educação	04	80
	C	Psicomotricidade	04	80
	B	Psicologia da Educação I	04	80
III	B	Psicologia da Educação II	04	80
	B	Pensamento Pedagógico Brasileiro	04	80
	B	Didática	04	80
	B	Fundamentos e Prática da Educação Infantil I	04	80
	B	Fundamentos e Prática da Alfabetização	04	80
IV	D	Educação com Povos da Floresta	04	80
	B	Fundamentos e Prática da Educação Infantil II	04	80
	B	Avaliação Educacional	04	80
	B	Oralidade e Escrita	04	80
	C	Fundamentos e Prática do Ensino de Língua Portuguesa	04	80
V	D	Metodologia da Pesquisa em Educação	04	80
	C	Fundamentos e Prática do Ensino de Matemática I	04	80
	C	Fundamentos e Prática do Ensino de Geografia	04	80
	C	Fundamentos e Prática do Ensino de História	04	80
	C	Fundamentos e Prática do Ensino de Artes	04	80
VI	C	Fundamentos e Prática do Ensino de Ciências	04	80
	B	Gestão do Trabalho Escolar	04	80
	C	Fundamentos e Prática do Ensino de Matemática II	04	80
	D	Educação com Portadores de Necessidades Educativas Especiais	04	80
	D	Educação com Jovens e Adultos	04	80
VII	B	Legislação Educacional	04	80
	B/D	Políticas Públicas em Educação / Fundamentos e Prática em Recreação e Jogos	04	80
	D	Tecnologias Aplicadas à Educação	04	80
	B	Currículos e Programas	04	80
	B/D	Gerenciamento de Sistemas Educacionais / Fundamentos e Prática em Educação à Distância	04	80
VIII	B	Fundamentos e Prática do Gerenciamento Escolar	04	80
		Prática Pedagógica em Iniciação Profissional	04	80
		Elaboração de Trabalho Monográfico	08	160
		Estudos Independentes	05	100
		<b>TOTAL DE HORAS PARA A INTEGRALIZAÇÃO DO CURSO</b>	<b>161</b>	<b>3220</b>

- A. Núcleo de Estudo das Disciplinas Introdutórias do Curso;  
 B. Núcleo de Estudo das Disciplinas de Fundamentação Teórica;  
 C. Núcleo de Estudo das Disciplinas das Habilitações Específicas;  
 D. Núcleo de Estudo das Disciplinas Interdisciplinares;  
 E. Núcleo de Estudo das Disciplinas Tópicos Especiais.

Fonte: PPC/UNIR (2002, p.14).

## Anexo 2

## Matriz Curricular - Curso de Graduação em Pedagogia

NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS – UNIR/CAMPUS DE PORTO VELHO								
VIGÊNCIA: a partir de 2014.1 - Nº DE SEMESTRES: 08 - Nº DE DIAS SEMANAIS: 05								
HORA/AULA: 60 minutos - Nº DE AULAS/DIA: 04 Ano: 2014.1								
Semestre	Código	Disciplinas	Crédito	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática	Carga Horária Total	Pré-requisitos	
1º	NEBES	História da Educação	04	80	-	80	-	
	NEBES	Filosofia	04	80	-	80	-	
	NEBES	Metodologia da Produção Científica e Acadêmica	04	80	-	80	-	
	NEBES	Psicologia do Desenvolvimento	04	80	-	80	-	
	NEBES	Sociologia da Educação	04	80	-	80	-	
	Subtotal-Semestre			20	400	-	400	-
2º	NEBES	Filosofia da Educação	04	80	-	80	-	
	NEBES	Epistemologia da Educação	04	80	-	80	-	
	NEBES	Psicologia da Aprendizagem	04	60	20	80	-	
	NADEFP	Psicomotricidade	04	80	-	80	-	
	NEBES	Sociolingüística	04	80	-	80	-	
	Subtotal-Semestre			20	380	20	400	-
3º	NADEGE	Didática	04	60	20	80	-	
	NADEFP	Fundamentos e Prática da Educação Infantil I	04	60	20	80	-	
	NEBES	Políticas Públicas e Legislação Educacional	04	60	20	80	-	
	NADEGE	Avaliação Educacional	04	80	-	80	-	
	NADEGE	Tecnologia Aplicada à Educação	04	60	20	80	-	
	Subtotal-Semestre			20	320	80	400	-
4º	NADEGE	Currículo e Educação Básica	04	80	-	80	-	
	NADEGE	Educação Especial	04	60	20	80	-	
	NADEFP	Fundamentos e Prática do Ensino das Múltiplas Expressões Artísticas	04	60	20	80	-	
	NADEFP	Fundamentos e Prática da Educação Infantil II	04	60	20	80	-	
	NADEFP	Fundamentos e Prática do Ensino da Língua Portuguesa	04	60	20	80	-	
	Subtotal-Semestre			20	320	80	400	-
5º	NADEGE	Gestão Educacional	04	60	20	80	-	
	NADEFP	Fundamentos e Prática da Alfabetização I	04	60	20	80	-	
	NADEFP	Fundamentos e Prática do Ensino da Matemática	04	60	20	80	-	
	NADEFP	Fundamentos e Prática da Recreação e Jogos	04	60	20	80	-	
	Subtotal			16	240	80	320	-
	NEI	Estágio Supervisionado na	04	-	-	80	*	



		Educação Infantil						
	Subtotal-Semestre		22	240	80	400	-	
6º	NADEFP	Educação de Jovens e Adultos	04	60	20	80	-	
	NADEFP	Fundamentos e Prática da alfabetização II	04	60	20	80	-	
	NADEFP	Fundamentos e Prática do Ensino de Ciências e Educação Ambiental	04	60	20	80	-	
	NADEGE	Metodologia da Pesquisa em Educação	04	60	20	80	-	
	NADEFP	Optativa 1 (1)	02	40	-	40	-	
	Subtotal		18	280	80	360	-	
	NEI	Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos	02	-	-	40	**	
	NEI	Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	02	-	-	40	***	
Subtotal-Semestre		22	280	80	440	-		
7º	NADEFP	Educação Profissional, Tecnológica e Financeira	03	60	-	60	-	
	NADEGE	Educação Indígena e das Populações Tradicionais da Amazônia	03	40	20	60	-	
	NADEGE	Educação do Campo	03	40	20	60	-	
	NADEFP	Fundamentos e Prática do Ensino da Geografia	04	60	20	80	-	
	NEI	Trabalho de Conclusão de Curso	04	80	-	80		
	NADEFP	Optativa 2 (1)	02	40	-	40		
	Subtotal		19	320	60	380		
	NEI	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - I	03	-	-	60	****	
Subtotal-Semestre		22	320	60	440			
8º	NADEFP	Fundamentos e Prática do Ensino da História e História e Cultura Afro-Brasileira (2)	04	60	20	80		
	NADEFP	Fundamentos e Prática da Educação a Distância	04	60	20	80	-	
	NADEFP	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (3)	04	60	20	80	-	
	NEI	Trabalho de Conclusão de Curso	04	80	-	80	-	
	Subtotal		16	260	60	320	-	
	NEI	Estágio Supervisionado nos Anos iniciais do Ensino Fundamental -II e em Espaços não Escolares	04	-	-	80	*****	
	Subtotal-Semestre		20	260	60	400	-	
	NEI	Atividades Complementares – Pesquisa, Extensão e Monitoria				200	-	

Total de Carga/Horária do Curso(4)	164	2520	440	3480	-
<p>Legendas:</p> <p>* Didática; Fundamentos e Prática da Educação Infantil.</p> <p>** Didática.</p> <p>*** Políticas Públicas em Educação; Gestão Educacional;</p> <p>**** Fundamentos e Prática do Ensino da Arte; Fundamentos e Prática do Ensino da Língua Portuguesa; Fundamentos e Prática da Alfabetização I; Fundamentos e Prática do Ensino da Matemática; Fundamentos e Prática da Recreação e Jogos; Fundamentos e Prática da alfabetização II.</p> <p>***** Fundamentos e Prática do Ensino da Arte; Fundamentos e Prática do Ensino da Língua Portuguesa; Fundamentos e Prática da Alfabetização I; Fundamentos e Prática do Ensino da Matemática; Fundamentos e Prática da Recreação e Jogos; Fundamentos e Prática da alfabetização II; Fundamentos e Prática do Ensino de ciências; Fundamentos e Prática do ensino da Geografia; Fundamentos e Prática do Ensino da História.</p> <p>(1) As disciplinas optativas serão ofertadas em horário contrário ao do horário regular do curso. O aluno poderá optar por cursar uma das disciplinas ofertadas no semestre. No entanto, poderá cursar, ao longo do curso, uma disciplina que não as ofertadas pelo Departamento, em qualquer curso oferecido pela UNIR, em áreas de seu interesse, que contribuam com sua formação. Relação das disciplinas a serem ofertadas pelo Departamento: Literatura Infante-Juvenil; Produção de Texto; Matemática Básica; Língua Portuguesa; Gênero e Educação; Corpo e Movimento.</p> <p>(2) Contempla os conteúdos de Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, conforme indicados na Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.</p> <p>(3) Inclusão da LIBRAS. Artigo 3º e seus incisos do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.</p> <p>(4) Deverá constar no Histórico do Curso a realização do ENADE como componente obrigatório para conclusão do Curso.</p>					

**Fonte:** PPC/UNIR (2012, p.26-31).