

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ANA LUIZA MELO DE ALMEIDA**

**O PEDAGOGO ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO – origem e  
extinção na política educacional brasileira**

**SÃO CRISTÓVÃO-SERGIPE  
2008**

**ANA LUIZA MELO DE ALMEIDA**

**O PEDAGOGO ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO – origem e  
extinção na política educacional brasileira**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe, em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Lúcia Machado Aranha.

**SÃO CRISTÓVÃO-SERGIPE  
2008**



**AULA DE VÔO**  
**(Autor desconhecido)**

**O conhecimento  
Caminha feito lagarta.  
Primeiro não sabe que sabe  
e voraz contenta-se com o cotidiano orvalho  
deixado nas folhas vívidas das manhãs.  
Depois pensa que sabe  
e fecha-se em si mesmo:  
Faz muralhas,  
Cava trincheiras,  
Ergue barricadas.  
Defendendo o que pensa saber  
levanta certeza na forma de muro  
orgulhando-se de seu casulo.  
Até que maduro explode em vôos  
rindo do tempo que imaginava saber  
ou guardando preso o que sabia.  
Voa alto sua ousadia  
reconhecendo o suor dos séculos  
no orvalho de cada dia.  
Mesmo o vôo mais belo  
descobre um dia não ser eterno  
é tempo de acasalar  
voltar à terra com seus ovos  
à espera de novas e prosaicas lagartas.  
O conhecimento é assim,  
ri de si mesmo  
e de suas certezas.  
É meta da forma  
Metamorfose  
Movimento  
Fluir do tempo  
Que tanto cria como arrasa,  
a nos mostrar que para o vôo  
é preciso tanto o casulo  
como a asa.**

**À memória do meu pai, Carlos Dórea (Carlito), pai querido, que na sua maneira simples de ver o mundo soube educar os seus sete filhos para que vissem o mundo além dos olhos a sua simplicidade.  
Sua ausência é triste.**

**A saudade grande como a imensidão do céu azul onde descansa.**

**À minha querida mãe, Jeruza, hoje tão marcada pelo tempo e pela vida, mas presente e desejosa da felicidade de todos os seus.**

**Ao meu esposo, Jarinelson, grande e único amor da minha vida humana aqui na terra.**

**Aos meus queridos filhos, Anthony, Anderson, Bruno e Ana Jacqueline (biológicos);  
Alice, Adriano, Dani, Begue e Sheilla (do coração).**

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria valido a pena e não teria o significado que adquiriu se não fosse o apoio, a solidariedade, a amizade e o amor que o permearam nesses últimos dois anos. Por isso, agradeço:

O amor de Deus, por ter me abençoado com a fé e a esperança da vitória, numa batalha que se fez árdua, mesclou sentimentos de insegurança, decepção, dor, alegria, e amizade, desafiando-me a superar limites físicos e emocionais, transformando-me em uma pessoa capaz.

O amor de meu marido, Jarinelson, que acreditou no meu objetivo e proporcionou todas as condições para que eu conseguisse alcançá-lo, e que precisou conviver com os meus problemas de saúde, com minha reclusão durante o tempo em que me dediquei aos estudos, sendo privado da minha atenção, da minha companhia, da minha dedicação. Meu amado, eu agradeço imensamente, a sua tolerância, paciência, solidariedade e confiança cotidianamente ofertados.

Aos meus filhos, Anthony, Anderson, Bruno e Ana Jacqueline, maior tesouro recebido de Deus, valiosos por ser parte de mim, mas, essencialmente por terem se transformado em pessoas honradas, generosas, determinadas, carinhosas, de fé na vida e desbravadores dos seus sonhos. Filhos, nunca duvidem, eu darei a vida por vocês.

O amor da minha mãe, Jeruza, dos meus irmãos, Carlinhos, Genúzia, Lélia, Jorge, Rosa, Maria Carmem que rezam por mim e que me apóiam sempre em tudo que faço.

A atenção e o carinho dos meus sogros, Jackson e Maria José, pelo incentivo e pela torcida para que alcançasse mais esse objetivo.

A todos os sobrinhos e cunhados pelo carinho e respeito demonstrados.

Ao meu sobrinho querido, Adriano, um filho para mim, pela torcida e pela ajuda na digitação de textos.

A dedicação de “NI”, cuidando da minha casa e da alimentação de todos se superando para que eu não me afastasse dos estudos.

O profissionalismo e a paciência da minha orientadora, Professora Doutora Maria Lúcia Machado Aranha, pelo ser humano compreensivo que demonstrou ser, confiando, me acalmando, e com competência também me fez crescer. Agradeço pelo que pude desfrutar de

seus conhecimentos, experiências e reflexões, desde quando ainda era sua aluna de Serviço Social.

Aos pedagogos especialistas, ex-professores da Universidade Federal de Sergipe amostra da nossa pesquisa de campo, pela disponibilidade e pelo compromisso em partilhar o conhecimento profissional.

A Lica, professora querida do curso de Serviço Social, primeira pessoa com quem conversei sobre o interesse em fazer o mestrado e de quem tive o primeiro incentivo. Obrigada também por ter participado da banca de qualificação.

A amizade e o carinho dos colegas de curso, companheiros de jornada, parceiros de proveitosos momentos em sala de aula, nos corredores, nas viagens para os encontros científicos, nas reuniões de trabalho onde partilhamos conhecimentos, dicas, dificuldades, afetos, em especial a Sheilla (minha filha do coração), Rosicler, Núbia, Sergio, o Coronel, José Carlos, Conceição, Luiz e Roger.

A existência de pessoas como a colega e grande amiga Silmere, pela confiança, pelo carinho e apoio nos momentos difíceis.

O atendimento de todos os funcionários do NPGED, principalmente a simpatia e dedicação de Geovânia e Edson.

A competência de professores como a Professora Lúcia Aranha, Prof<sup>a</sup>. Sônia Meire, a Prof<sup>a</sup>. Maria Helena Cruz, Prof<sup>a</sup>. Anamaria Bueno, Prof. Jorge Carvalho, Prof<sup>a</sup>. Solange Lakes, Professor Henrique Nou Schneider, Professor Antonio Carlos, Professor Edmilson, com quem tive a oportunidade de aprender mais.

## RESUMO

O processo de transformação que aconteceu em todas as esferas da sociedade nas últimas quatro décadas, em especial no mundo do trabalho, acometeu de maneira geral, todas as categorias profissionais, seja modificando suas bases de construção do conhecimento, sua organização, estruturação, seja extinguindo-as para que adequações fossem feitas, afetou também os profissionais da educação. Este trabalho faz uma análise da origem e extinção da função de pedagogo especialista, levando em consideração a Lei 5.540/68 e o Parecer 252/69, legislação oficial que a criou quando da implementação das habilitações no curso de Pedagogia, bem como as reformas educacionais que aboliram da formação do pedagogo as especialidades, considerando as mudanças decorridas no sistema capitalista de produção, bem como as repercussões no mundo do trabalho. A metodologia privilegiou a pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica com ênfase no pensamento de Marx e de estudiosos sobre a temática; a utilização de fontes documentais, a exemplo de Pareceres, Resoluções e leis oficiais e da pesquisa de campo. Para a pesquisa de campo usamos a técnica da entrevista semi-estruturada aplicada a pedagogos especialistas, ex-professores da Universidade Federal de Sergipe. A partir do materialismo histórico dialético, a análise realizada no campo da literatura, nas fontes documentais e nos dados coletados junto aos professores demonstrou que a origem do pedagogo especialista da educação teve fortes vínculos tanto com o processo de formação inserido nas políticas de formação desenvolvida pelo curso de Pedagogia, bem como com o contexto político ditatorial que priorizou a educação como meio de alcance do desenvolvimentismo econômico. Mostrou também com a análise da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, licenciatura, que o atual processo de formação do pedagogo está embasado nos ditames governamental de construção de um profissional com novas habilidades e competências, que, ao contrário da fragmentação e rigidez da divisão do trabalho, seja capaz de dominar os conhecimentos sobre o seu trabalho, mobilizando-os a uma transformação de sua ação no transcurso de todo o processo de ensino-aprendizagem. A extinção da função de pedagogo especialista, no processo de formação do pedagogo teve suas bases lançadas com o movimento dos educadores, que reivindicou, ao longo dos anos oitenta, a docência como base comum nacional para o curso de Pedagogia, dando fim à divisão do trabalho na escola, em geral, em função do contexto político em que foram criadas. Consideradas como funções imprescindíveis desde o decorrer dos anos setenta do século XX, hoje, especialistas se contrapõem à noção do trabalhador polivalente que vem sendo exigido. Por isso, é de fundamental importância que reconheçamos os determinantes históricos como meio de articulação de origem e extinção da função do Pedagogo especialista da educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia; Trabalho pedagógico; Política de formação profissional - Pedagogo; Lei 9.394/96.

## ABSTRACT

The transformation process that happened in the last few decades reached all spheres of society, specially the labour areas, and lunged all professional categories by changing its basis of organization, structure and knowledge construction resulting in adjustments and even extinction of some areas. These events had been also affecting the educational counselor workers. This study attempts to investigate the origin and extinction of the pedagogue specialist (also known as educational technician) based on the 5.540/68 Law and 252/69 Article, Brazilian Official Legislation, which created the pedagogue specialist professional function as consequence of the implementation of the Pedagogy Educational Course qualification and also because of the successive educational reforms which proposed the pedagogue specialties extinction, by the modifications influence of the capitalism production system as well as in the world work market. The main methodology used in this study was based on the qualitative bibliographic research with special emphasis on the Marx thought and other studios related to the thematic. We use documental resource, like official legislation, legal advices and resolutions, thematic associate literature, and a field research to improve our knowledge and methodological effort. The field research development was based on a qualitative approach by the use of semi-structure questionnaire applied to pedagogues specialists, who teaches or used to teach at the Universidade Federal de Sergipe. From the dialectical historic materialism, the analysis made by the literature field, documentary resources and dataset collected from the teachers questionnaires showed that the origins of the education pedagogue specialist had strong ties both with the formation process included in the formation policies developed by the Pedagogy Course, as well as the dictatorship political context that emphasized the education system as a realm of economic development. As we analyzed the CNEP/CP n°. 1 resolution, from may 15 of 2006, which establishes for the Pedagogy curriculum guidelines, we could realized that the current process of pedagogue formation is based on government dictates of construction of a trader with new skills and ability, which, unlike the fragmented and rigid division of labor, be able to overwhelm the knowledge of their work, mobilizing them to a transformation of their action along the entire teaching-learning process of work. The educational technician function extinction during the pedagogue formation process had it foundation along the educators movement, who claimed during the eighty's teaching as a common basis for the national course of Pedagogy in Brazil, giving order to the work division at school, in general, depending on the political context in which they were created. Regard as essentials functions since the beginning of 1970's years, nowadays specialists are opposed to the concept of multipurpose workers that's being required. Therefore, it is of fundamental importance to recognize the historical determinants to the articulation and function of the Pedagogue Specialist (Educational Technician) origins and extinction.

**KEYWORDS:** Pedagogy; Teaching work; Professional Formation Politics – Pedagogue; 9.394/96 Brazilian Law.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>I. A PROBLEMÁTICA</b>	
<b>1.1 OBJETIVOS</b> .....	25
<b>Objetivo Geral</b> .....	25
<b>Objetivos Específicos</b> .....	25
<b>1.2. METODOLOGIA</b> .....	26
<b>CAPÍTULO - I</b> .....	32
1.1 A Relação Trabalho/Educação: Aspectos Históricos.....	33
1.2 A Divisão do Trabalho como meio da divisão entre Trabalho e Educação.....	38
1.3 A concepção de educação em Marx e Gramsci. ....	42
1.4 As Especificidades do Trabalho na Sociedade Capitalista. ....	47
1.5 O Trabalho Pedagógico e a sua organização na Escola Pública.....	51
<b>CAPÍTULO II</b> .....	64
2.1 Alguns aspectos históricos do Processo de Formação do Pedagogo .....	64
2.2 O Curso de Pedagogia no Contexto da Educação Brasileira.....	82
2.3 A Lei 5.540/68, o Parecer 252/69: amparo legal da Origem do Pedagogo Especialista	85
2.4 O Movimento dos Educadores pela formação do Pedagogo. ....	94
<b>CAPÍTULO III</b> .....	99
3.1 A Crise e a Reestruturação do Capital.....	99
3.2 A Acumulação Flexível e as novas exigências de formação e qualificação.....	110
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	116
4.1 O Processo de Formação do Pedagogo a partir da nova LDB/96.....	116
4.2 Origem e Extinção das habilitações do curso de Pedagogia: a visão crítica de educadores que participaram dessa formação. ....	121
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	145
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	153
<b>ANEXOS</b> .....	161

# O PEDAGOGO ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO – ORIGEM E EXTINÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

## INTRODUÇÃO

### I. A Problemática

Esta pesquisa aborda a origem e a extinção da função do pedagogo especialista, levando em consideração o disposto na Lei 5.540/68 e as determinações do Parecer 252/69 que deu margem a criação dessa função, as reformas educacionais que propuseram a sua extinção, considerando ainda as mudanças ocorridas no sistema capitalista de produção, assim como as suas repercussões no mundo do trabalho.

Estudar o Pedagogo Especialista sob o olhar histórico das políticas educacionais de formação, frente as atuais mudanças na política de formação do pedagogo, considerando a influência das transformações decorridas no sistema produtivo e no mundo do trabalho, foi o caminho escolhido para compreendermos criticamente, as intenções que subjazem à política educacional brasileira quando decide pela criação e extinção desse profissional na esfera da política de formação da educação.

Dessa forma, fazer a análise dos processos de formação, explícitos nas políticas de formação dos pedagogos<sup>1</sup> descritos na legislação educacional, bem como a análise das

---

<sup>1</sup> Desde a promulgação da Lei 9.394/96, o tema “Formação de Professores para a educação básica” tem proporcionado a emergência de grandes discussões tanto em nível de Conselho Nacional de Educação, assim como fora dele. Foram produzidos vários documentos e Resoluções que, por sua vez, produziram novo enfoque à questão da formação de professores, a exemplo da: Resolução CNE/CP 02/06/97, de 26/06/97-que dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível Médio; Resolução CNE/CP 01/99, de 30/9/99-que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o artigo 9º, inciso 2º, alíneas “C” e “H”, da Lei 4.024/61, com redação dada pela Lei 9.131/95; do Decreto 3.276, de 6/12/99-que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação Básica, e dá outras providências; do Decreto 3.554/00-que dá nova redação ao inciso 2º do art. 3º do Decreto 3.276, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica; do Parecer CNE/CP009/2001-Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CP 027/2001-dá nova redação ao item 3.6, alínea e, do Parecer CNE/CP 9/200-dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CP 028/2001-dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE/CP 1/2002-Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE/CP 2/2002-institui a duração e a carga

diferentes concepções de formação com base nos projetos e perspectivas históricas diferenciados, podem nos revelar se o processo de formação expresso nas atuais Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia<sup>2</sup>, que extinguiram definitivamente as habilitações desse curso, isto é, a função “do pedagogo especialista”, pressupõe uma resposta aos anseios de uma formação de qualidade e relevância social e construção de um projeto social emancipador, ou apenas propõe uma readequação da formação do pedagogo às necessidades de flexibilidade do novo modelo de acumulação.

Ressaltamos que, apesar de os orientadores educacionais<sup>3</sup> já se fazerem presentes nas escolas públicas desde a década de 1940, os demais especialistas habilitados nos cursos de Pedagogia, a exemplo dos supervisores, administradores e inspetores têm suas efetivas participações no espaço escolar a partir da reformulação do referido curso quando da ampliação trazida pela reforma universitária do final dos anos de 1960 e da implementação do Parecer 252/69.

Todos nós temos conhecimento dos reais objetivos dessa reforma, que conforme diz Fernandes (1975), representou um produto específico do regime político instaurado com o golpe militar de 1964, objetivando a manutenção dos interesses políticos, econômicos e sociais no Brasil.

É a partir dessa reforma que vemos se consubstanciar, prioritariamente, a organização (ou divisão) racional do trabalho pedagógico, pretendendo uma maior eficiência do ensino, haja vista a ampliação das oportunidades de acesso à escola e à qualificação de profissionais demandados à época. Na realidade, uma divisão que se apresentava de forma irreversível, em função do “processo de massificação do ensino” pelo qual a educação brasileira estava passando. (SILVA JÚNIOR 1984, P, 23).

---

horária dos curso de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior e, finalmente, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006-que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

<sup>2</sup> A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 ao tempo em que determina as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, destinando-o “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” (Art. 4º), também estabelece que “As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação dessa Resolução” conforme reza o Art. 10.

<sup>3</sup> Data de 1934 a primeira vez que se falou propriamente da Orientação Educacional no Brasil. Foi quando teve início na Escola de Comércio Amaro Cavalcanti, da Prefeitura, do então Distrito Federal, um Serviço de Orientação Educacional. Contudo, a primeira Lei que vem legislar sobre a Orientação Educacional é a Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-Lei 4.043, de 30/01/1942, logo seguida pela Lei Orgânica do Ensino Secundário (Lei Capanema), de 9/04/1942, pela Lei Orgânica do Ensino Comercial, de 28/12/1943 e pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola, de 20/08/1946. Em nível da escola média a Orientação foi se estabelecendo pouco a pouco, seja pelo poder público, seja por organizações autárquicas e particulares. (CHABASSUS, 1976, P, 24-25).

A existência das habilitações no curso de Pedagogia, a partir do Parecer N° 252/69, o qual fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do referido curso, realizou-se no interior de uma formação caracterizada por aspectos estritamente econômico-sociais. Portanto, habilitações criadas sob a influência de uma força social, em que a concepção fundamental de educação trazia consigo a ideologia desenvolvimentista, respaldando políticas e ações que visavam o aperfeiçoamento do sistema industrial e econômico do próprio capitalismo.

Pensar a política de formação e qualificação de pedagogos hoje, na realidade da educação brasileira, é pensar seu papel no momento de grandes transformações societárias. No campo da formação e qualificação, temos observado mudanças propostas pelas atuais Diretrizes Curriculares evidenciando a necessidade de um novo perfil profissional ao estudante do curso de Pedagogia, fundamentado na utilização de novos conceitos que, tanto embasam a construção e o desenvolvimento de habilidades e competências, como também tendem a projetar como necessária a formação de um profissional de caráter prático e reflexivo.

Nesse momento histórico em que se consolida todo o processo de reestruturação mundial, as atuais políticas públicas tenderam a conformar, dentro da reforma educacional, uma política de formação direcionada, como antes, à definição de seus conteúdos, bem como a definição de seu caráter instrumental-metodológico, técnico e didático, materialização do processo excludente de globalização assumido pelo capital. Uma política de formação que oportuniza, sobretudo, o ressurgimento da formação tecnicista tão criticada desde final dos anos de 1970 e por toda a década de 1980.

No entanto, contrária a essa concepção de formação que tem dado forma as propostas curriculares das universidades brasileiras, como um todo, Kuenzer (1992) diz:

a universidade brasileira ainda organiza a sua proposta pedagógica a partir do principio humanista clássico, alicerçado na divisão rigorosa entre o exercício das funções intelectuais e instrumentais. [...] Há uma parte de educação básica, na qual os conteúdos se relacionam à área específica do processo produtivo para qual o curso se destina. Em seguida, sobrepõe a essa formação genérica e desarticulada um conjunto de conteúdos específicos que não necessariamente integram-se à ela e entre si. Ao final, quase como um acessório, o estágio, onde milagrosamente deverá ocorrer a articulação entre os diversos conteúdos trabalhados de forma segmentada. (KUENZER, 1992, P, 52-53).

Nesse sentido, podemos dizer que no Brasil a maioria dos projetos de formação, mais especificamente, para o ensino superior, haja vista estarmos nos referindo à formação do

pedagogo, sempre esteve preocupado em oferecer uma educação de concepção positivista de ciência. Isto é,

Uma concepção restritiva de ciência que sustenta os “modelos” e que é por eles difundida e acaba por corroborar a visão da necessidade de separação entre o pensar e o fazer, concorrendo, pois, contraditoriamente, para a discriminação na apropriação do saber. (SILVA JÚNIOR, 1984, P, 102).

Por isso, uma educação onde os conhecimentos específicos e pedagógicos são trabalhados de forma dissociada, propiciando a desarticulação daquilo que se constrói entre o pensamento e a ação. Projetos formadores que privilegiam, na realidade, um tipo de racionalidade técnica, posto que ao tempo em que embasam uma prática mecânica, responsáveis por um modelo da chamada escola tradicional, tais projetos também passam a propor a primazia da seleção e organização dos conteúdos que, de maneira descontextualizada, vão sendo trabalhados distantes da prática e dos problemas sociais, além de mascararem o seu caráter conservador sob uma suposta ética de neutralidade.

Esse modelo de racionalidade técnica que impregna o sistema de formação segundo Contreras (2002), é aquele que se fundamenta na idéia de que a prática profissional é a solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. Para ele, é instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. Nesse sentido, o aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para o tratamento e solução. A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória.

Vemos então, diante dessa realidade, que a construção da relação entre os aspectos teóricos e práticos se apresenta de forma complexa, quando nos referimos à política de formação. Conforme salienta Kuenzer (2002), na verdade, o sistema de formação educacional, inclusive o ensino superior, constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização da separação entre a teoria e a prática, por ser uma forma de “sistematização, elaborada a partir da cultura de uma das classes sociais [...] da prática fragmentada, que expressa e reproduz essa fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão”. (CONTRERAS, 2002, P, 79-80).

Recuperando os objetivos que permeavam as propostas de formação da década de 1960, podemos observar que no Brasil desde essa época, com a Lei 5.540/68, Lei da Reforma Universitária, e o início dos anos de 1970, a partir da Lei 5.692/71, tem-se desenvolvido uma política de formação caracterizada pelos princípios da pedagogia tecnicista, o que, por sua vez, promove tanto a separação dos aspectos teóricos e práticos, quanto de aspectos referentes à reflexão e ação, conteúdo e forma, ensino e pesquisa. Ou seja, uma pedagogia que enseja a pretensa divisão entre aquele que planeja e aquele que executa<sup>4</sup>. O desenvolvimento de uma política de formação onde pressupõe os professores como meros profissionais tarefeiros, incumbidos apenas de fazer o uso e o emprego correto das técnicas com vistas ao alcance dos objetivos devidamente planejados.

Políticas de formação onde cada vez mais se objetiva o controle burocrático do trabalho do professor, ou até mesmo do pedagogo, onde o ato de ensinar é reduzido à formulação de objetivos educacionais e instrucionais, com ênfase na utilização de técnicas mediante uma prática formal e funcionalista. De acordo com esses parâmetros, também os diversos segmentos da escola, a exemplo de alunos, professores e demais profissionais da educação, membros da equipe pedagógica, passam a ser compreendidos em função de sua eficiência e eficácia. Por fim, uma formação em que a base do conhecimento se assenta na técnica e o processo educativo vai se constituindo em meio para eficácia do controle.

Na visão de Frigotto (1996), como podemos observar, existe uma evidência de que no interior dessas concepções e práticas educativas têm prevalecido tanto o pragmatismo quanto o tecnicismo, posto que ainda são propostos conteúdos, métodos, espaços, tempos, avaliação, formas de gestão sempre definidos por aqueles que são tidos como “especialistas” em educação.

A crítica que ainda se deve fazer às bases dessa concepção, segundo esse autor, mostra que o processo educativo de formação e profissionalização do educador de modo geral, tende a nos levar por diversos caminhos formativos onde o caráter histórico e político da formação tem se perdido. Ou seja, isso acontece quando se passa a desenvolver um tipo de formação predominantemente adaptativa desse educador, ignorando as contradições que permeiam a realidade e as relações da sociedade de classes.

Diante de tais considerações, podemos dizer que um dos grandes problemas encontrados nas propostas do processo de formação do pedagogo, mediante as reformas educacionais, foi estar inserido no modelo tecnicista de educação, configurando a tenra

---

<sup>4</sup> O planejamento seria feito pelos especialistas e, os professores, por sua vez seriam os executores.

dualidade característica da relação teoria/prática, da fragmentação inerente ao conteúdo e à sua forma, da polarização entre o saber e o saber fazer. Causa imediata da crítica ferrenha que se desenvolveu em nível nacional aos especialistas orientadores, administradores e supervisores.

Sabemos que as transformações mundiais que ocorrem no sistema capitalista de produção desde a década de 1970 têm seu início no bojo de uma profunda crise estrutural que se estabeleceu no final dos anos 60 e início dos anos 70 do século XX, com o esgotamento do regime de acumulação fordista e o estrangulamento do seu modo de regulação; com o fim do Estado Intervencionista, de corte Keynesiano, “*Welfare State*” ou Estado do Bem Estar Social; com a entrada da ideologia neoliberal, culminando com uma nova base técnica de produção que fundamentou a Terceira Revolução Industrial.

A partir de então, o projeto neoliberal passou a ditar as regras e os programas de ajustes a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente nos países centrais e posteriormente nos países periféricos, com vistas à reestruturação produtiva, configurando o enxugamento do Estado, das políticas fiscais e monetárias, sempre em sintonia com os organismos mundiais de hegemonia do capital como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e, conseqüentemente, a desmontagem dos direitos sociais da classe trabalhadora.

Os mecanismos de proteção social que tinham como referência o modelo de Estado do Bem Estar Social deram lugar a novos princípios norteadores com vistas ao redimensionamento da ação do Estado. O novo modelo além de racionalizar a participação do Estado na economia, delimitou as suas ações através de programas de privatização, terceirização e publicização, esta última com uma função específica de fazer com que parte dos serviços sociais fossem transferidos para os setores não-estatais, estabelecendo que ao Estado competia apenas algumas das suas funções básicas tornando-se, assim, um Estado de poucas ações ou “Estado Mínimo” para o trabalho e máximo para os objetivos do capital.

Sobre esse projeto de cunho neoliberal, Anderson (2000) nos diz que o seu êxito político-ideológico e social está no fato de que disseminando a simples idéia de todos terem de adaptar-se à suas normas, acabou produzindo sociedades marcadamente desiguais. Ao voltar suas análises ao aspecto econômico, Anderson mostra que o projeto fracassou haja vista que nos países europeus, não houve drástica redução nos gastos sociais, ao contrário, ocorreu uma retomada das taxas de crescimento dos *30 gloriosos* do capitalismo, simplesmente não se efetivou.

Segundo o autor, se o liberalismo lutava contra as forças da velha ordem feudal e pela constituição de uma nova sociedade, caracterizando-se como projeto revolucionário, o neoliberalismo traz à tona o vigor das velhas idéias liberais do século XIX, que de forma reestruturada, ignora as conquistas social-democratas desenvolvidas por todo século XX.

Analisando o processo em que se estrutura a globalização ou a chamada “mundialização do capital”, Chesnais (1996) esclarece-nos que o termo “global” surgido nos idos dos anos de 1980 refere-se à extensão indiscriminada e ideológica de uma concepção que procura integrar um duplo movimento de polarização. Essa, tanto repercute internamente em cada país, através dos efeitos do desemprego, como ocorreu nos países capitalistas avançados entre os anos 50 e os anos 70 do século passado; como repercute internacionalmente, através do aprofundamento brutal da distância e não-integração de regiões inteiras e de países situados no âmago do oligopólio mundial e os países da periferia.

Esse processo de ajuste neoliberal, no dizer de Soares (2002), além de conter um caráter econômico, fez parte de uma definição global do campo político-institucional e das suas relações sociais. Na América Latina significou um verdadeiro desastre social para a sua população. Segundo nos diz a autora, as preocupações expostas em documentos do Banco Mundial (BM), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), não passaram do plano do discurso, pois associaram o financiamento de programas e projetos sociais a exigências de ajustes macroeconômicos, o que resultou num “desajuste social” sem precedentes no continente latino-americano.

Ainda segundo afirma Soares, de acordo com as particularidades nacionais, os impactos relativos ao processo de ajustes neoliberal foram diferenciados: nos países com programas de proteção social consolidado como Chile e Inglaterra, ocorreram cortes lineares nos gastos sociais e uma deterioração dos serviços públicos. Em países sem a constituição de um *Welfare State*, como Espanha e México, as políticas de ajuste realizaram-se pelo lado econômico, com abertura comercial, deslocalização da indústria e atividades e desemprego. No caso de países com políticas sociais de caráter universalizantes, mas não consolidadas a exemplo do Brasil, país periférico de desenvolvimento capitalista “tardio”, ocorreu o completo desmonte das políticas sociais, com o avanço e agravamento da pobreza que já se apresentava de forma estrutural.

Diante desse quadro marcado por diversas crises econômicas, pela globalização dos mercados, pelo predomínio da esfera financeira e pelo estabelecimento de uma nova correlação de forças políticas de âmbito mundial, a educação vem sendo utilizada como eixo

central nos discursos e sendo transformada, mesmo que informalmente, numa das grandes prioridades de governo.

Na realidade, a educação mais uma vez passa a ser um elemento estratégico às necessidades impostas pelas demandas emergentes da dinâmica capitalista, que no pós-1970 expressou a necessidade de um novo nexos entre ciência e trabalho com mudanças qualitativas e quantitativas na formação técnica e ético-política da força de trabalho simples e complexa. (NEVES & FERNANDES, 2002).

Associada às mudanças trazidas pela reestruturação do capital e pela nova forma de gestão do trabalho, a educação acopla em seu aspecto formativo o reaparecimento do discurso que embasa a “Teoria do capital humano”<sup>5</sup>, de que ela é fator imprescindível para o desenvolvimento. Sob os princípios dessa teoria é construída a nova proposta de formação pressupondo a necessidade de adequação dos indivíduos à nova lógica produtiva através de uma qualificação básica que possa lhes fornecer uma capacidade de abstração, fundada nos ideais do trabalho em equipe e da flexibilidade.

No dizer de Frigotto (1998), esses novos conceitos relacionados ao novo processo produtivo, as novas formas de gestão e organização do trabalho, e à qualificação do trabalhador sintetizam o processo de reestruturação econômica, situada num contexto de crise acirrada e competitividade intercapitalista e de obstáculos sociais e políticos às tradicionais formas de produção. Por isso, define o autor, que a integração, a qualidade e flexibilidade, assim como os conhecimentos gerais e a capacidade de abstração rápida são considerados elementos-chave para dar saltos de produtividade e competitividade.

É válido ressaltar que apesar de seu surgimento no transcorrer dos anos de 1980, o ajuste neoliberal somente passa a acontecer no Brasil por volta dos anos de 1990. A forma de ajuste traz em si a demanda por um conjunto de medidas que é adotado pelo governo brasileiro em meio a essa conjuntura. Tem início com Collor de Mello ganhando solidez e consistência nos governos de Fernando Henrique Cardoso, e, ultimamente vem tendo continuidade nos dois governos Lula da Silva.

Em meio aos anseios e atendimento às novas exigências que se fazem no mundo do trabalho, incidem sobre o campo educacional da formação do pedagogo os conceitos que

---

<sup>5</sup> A Teoria do Capital Humano de Theodoro Schultz surge inicialmente nos EUA e na Inglaterra nos anos de 1960 e compreende que o “capital humano” é a expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho e, portanto, uma maior produtividade. Dentro de tal teoria, o resultado esperado era de que as nações subdesenvolvidas investissem pesadamente em “capital humano” e, dessa forma, entrariam no caminho rumo ao desenvolvimento. Essa teoria, extremamente funcional a teoria desenvolvimentista, não leva em considerações as relações de classe e imputa ao esforço do indivíduo e das nações - sem questionar a divisão internacional do trabalho - a responsabilidade pelo desenvolvimento. (FRIGOTTO, 1995).

darão conta da nova materialidade sob o crivo da “formação para a qualidade total, formação abstrata, policognição e qualificação flexível e polivalente”. (FRIGOTTO, 1995, P, 101).

As dinâmicas implementadas pelo movimento do capital conforme nos mostra Netto (1996) vêm sendo marcadas por transformações societárias que afetam diretamente o conjunto da vida social. Essas transformações além de incidirem fortemente sobre as mais diversas categorias profissionais, seja redimensionando as já consolidadas, modificando as suas áreas de intervenção, seu suporte de conhecimento, as suas funcionalidades, as modalidades; também tem oportunizado o surgimento de outras atividades e ramos profissionais que estão sendo demandados.

Nesse sentido, as reformas educacionais passam a ser demandadas e justificadas criando a perspectiva de o Brasil retomar o caminho do desenvolvimento econômico. Essa idéia propõe uma adequação do sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, o que acontece em todos os níveis de ensino a partir da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

O ensino superior, mais especificamente, passa a sofrer um processo de expansão e diversificação, lhe sendo atribuído uma nova identidade caracterizada por um neoprofissionalismo, de caráter pragmático, tornando-o mais competitivo e submisso aos desígnios da economia e do mercado<sup>6</sup>.

Em se tratando da reforma educacional decorrida nos últimos anos, Chauí (2001; 2003) esclarece-nos que, ao serem definidos os setores de composição estatal no momento da pretensa reforma do Estado, um desses setores foi designado como setor de serviços não exclusivos do Estado, estando nele à prestação dos serviços educacionais, da saúde e da cultura.

---

<sup>6</sup> Implica dizer que na esfera da educação superior surge um mercado promissor, ágil e rápido na formação profissional: ensino à distância, cursos seqüenciais, oferta de cursos com diplomação compartilhada, a nova pós-graduação *lato sensu* e, no *stricto sensu*, o mestrado profissional, com pesadas conseqüências para o Sistema Federal de Educação Superior, objeto, entre outros, do anteprojeto de lei da reforma universitária do governo Luiz Inácio Lula da Silva, formulada pelo Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) desde 2004 e sem grandes alterações de fundo até o momento, apesar das várias versões. Na realidade, um empreendimento governamental que se inicia no governo de FHC, quando a todo custo implementa a flexibilização da educação superior no Brasil. Conforme podemos verificar no Decreto nº 2.032, de agosto de 1997, o qual alterou o sistema Federal de Ensino Superior e a organização acadêmica das IES, tais instituições de Ensino Superior podem assumir formatos diferenciados a exemplo de: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. A partir dessas denominações, e mantendo-se a exigência da pesquisa apenas nas universidades, tem-se institucionalizada a diferença entre as chamadas universidades de ensino e universidades de pesquisa, mantida no atual Plano Nacional de Educação, reservando para os Institutos Superiores, uma instituição de quinta categoria, segundo a própria hierarquização formulada pelo MEC, para as IES, a formação dos quadros do magistério. (FREITAS, 1999).

Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. (CHAUÍ, 2003, P, 2).

Nesses termos, essa nova definição, essa nova organização social da universidade, representa as mudanças que lhe estão sendo postas: a idéia de universidade, instituição social que prescinde de um caráter de universalidade, onde a sociedade é o princípio e referência para sua normatização e valorização, passa a ser substituída pela idéia de organização social que ao contrário, tem a si mesma como referência, estando inserida num processo de competição junto a outras que fixaram os mesmos objetivos particulares.

Considerando o conteúdo apresentado pela nova LDB dizemos que este foi até recentemente alvo de grande debate nacional. Se por um lado as discussões se voltavam para a flexibilidade demonstrando que os sistemas de ensino podiam operacionalizar os seus ordenamentos, representando a institucionalização das políticas educacionais; por outro, suscitou grande debate sobre a questão específica da formação de professores que ainda naquele momento inicial, estabelecia a formação dos chamados especialistas da educação (art. 64). Além disso, estabelecia uma formação voltada para a educação infantil e séries iniciais, distinguindo e especificando as instituições formadoras. Fato que traz à tona a velha polêmica da fragmentação do processo de formação do pedagogo criada desde a década de 1970<sup>7</sup>.

No âmbito dessas questões restritas à Pedagogia, encontramos tanto as ações dos movimentos sociais e de diferentes entidades acadêmicas a exemplo da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), que procuram através de estudos e de propostas políticas a melhoria da educação e da formação com qualidade do profissional do ensino, defendendo a

---

<sup>7</sup> O final da década de 1960 e o início da década de 1970 é o período em que o chamado “tecnicismo educacional” adquire nova roupagem, no contexto do regime militar instaurado no Brasil em 1964, agora mais explicitamente assentado no behaviorismo e na teoria dos sistemas. Essa tendência deixará sua marca mais nos aspectos formais da organização escolar e didática e menos em termos de concepção de ensino, mas irá influenciar boa parte dos projetos governamentais e dos estudos da área da educação. A ação do regime militar na reforma do sistema de ensino materializa-se em duas leis casadas: a da Reforma Universitária (Lei 5.540/68) e a da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5.692/71). A Lei 5.540/68 (art.30) estabelece que “a formação de professores para o ensino de 2º Grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como a preparação de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á a nível superior”. (LIBÂNIO, 2004, P, 126).

idéia de base comum nacional, que se originou no I Encontro Nacional realizado em 1983; como as ações de estudiosos, a exemplo de LIBÂNEO, (2004) e PIMENTA (2002) que também defendem a qualidade do ensino profissional do magistério observando, contudo, a formação do pedagogo *lato sensu* e pedagogo *stricto sensu*<sup>8</sup>.

A partir da nova LDB observamos a reconfiguração de forças que além de estabelecerem as novas diretrizes para uma nova formação do educador propõem através dessa, o fim “legalizado” da função do pedagogo especialista.

É verdade que em todo território nacional, em função do movimento contra o tecnicismo presente na formação do pedagogo, várias Universidades já vinham modificando o seu projeto pedagógico ofertando um novo conjunto de disciplinas. Era comum no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, que os Cursos de Pedagogia deixassem de oferecer as especializações de orientador, supervisor e administrador, posto que repercutia positivamente apenas a idéia de formação do educador sob uma *base comum nacional*.

Além disso, podemos citar a precarização do trabalho do pedagogo e do corpo docente como um todo, evidenciada a partir das péssimas condições físicas da escola; dos baixos salários; da falta de material; da duplicidade de trabalho; das salas superlotadas, aliadas à crítica à formação fragmentada do pedagogo especialista e as novas Diretrizes da Educação Nacional, como conjunto de fatores que contribuíram terminantemente com o fim desse profissional da educação.

O debate sobre os projetos de formação do pedagogo ainda efervesceu os encontros de educadores, até muito recentemente, quando o Conselho Nacional de Educação divulga a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Ainda que se situe a educação como uma política social do Estado capitalista, segundo Neves (1999), também se pode admitir que a refuncionalização social dos sistemas educacionais aconteceu em razão das mudanças qualitativas ocorridas na fase do capital monopolista, tanto em relação à organização da produção quanto em relação às estruturas jurídico-políticas e às relações sociais globais.

---

<sup>8</sup> Os Pedagogos *lato sensu* são os professores de todos os níveis de ensino e os demais profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa, especialmente no campo dos saberes e modos de ação, em várias manifestações e modalidades; eles são, genuinamente, pedagogos. Certamente, é também legítimo identificar como pedagogos *stricto sensu* aqueles especialistas que, sem restringir sua atividade profissional ao ensino, dedicam-se a atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas escolas e outras instituições. (IDEM, P, 37). Todavia, a luta impetrada por esses autores foi vencida pela concepção de base comum nacional, que se originou no I Encontro Nacional realizado em 1984.

Para essa autora, as mudanças específicas no campo educacional devem ser buscadas levando em consideração as repercussões econômicas e político-sociais das aplicações diretamente produtivas da ciência no processo de trabalho sob o sistema de máquinas.

Considerando os anos de 1980, quando as críticas ao curso de Pedagogia encontravam-se acirradas, Garcia (1986), já afirmava à época que nunca se pretendeu acabar com a instituição escolar, porque o professor não sabe ensinar e não tem o que ensinar. Da mesma forma, não se pensa em acabar com os cursos de formação do magistério ou cursos de pedagogia por estarem preparando mal os seus professores. Por isso já questionava: por que tanta insistência em acabar com a orientação educacional e a supervisão escolar? Por que acabar com esses especialistas, exatamente quando ambos passaram a compreender como e por que foram criados, redefiniram seu papel, dando um sentido oposto àquele da sua criação?

Ao tratarmos o pedagogo sob a perspectiva de um “profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação” (LIBÂNEO, 2004, P, 33); bem como um profissional capaz de “viabilizar uma nova pedagogia caracterizada pela luta do conhecimento, enquanto crítica da cultura burguesa e de suas formas de dominação” (RASIA, 1981, P, 26), tendemos a nos libertar do negativismo que permeia a concepção de sua formação.

Nesse sentido há uma forte inquietação que nos leva ao questionamento sobre o que se encontra implícito nas propostas de formação do pedagogo:

- Existe uma ligação entre as demandas por qualificação do capital e as teorias que embasam os projetos formadores, implicando uma formação do pedagogo, que ora cria habilitações e ora as extingue.
- Como é identificada na atual política de formação, a demanda por um profissional qualificado com novas “habilidades e competências”.
- Existe um vínculo entre a proposta de extinguir as chamadas “habilitações”, e, por conseguinte, extinguir o trabalho hierarquizado do técnico em educação e as novas relações sociais baseada na flexibilidade e polivalência do novo modelo de acumulação produtiva.

É dentro dessa problemática que nasceu o interesse pelo tema. Inicialmente, o interesse surgiu quando no final do ano de 2005 fomos convidadas pela coordenação da

escola, onde atuamos como professora, para fazer parte do suporte pedagógico<sup>9</sup>, haja vista a habilitação em orientação educacional e a experiência anterior como especialista. A idéia nos entusiasmou, então procuramos entender como na prática, o pedagogo especialista vinha desenvolvendo o seu trabalho, posto a perspectiva “desvalorativa” pela qual estava passando ao longo das décadas de 1980/1990, mas, em especial frente a extinção da função na Rede Municipal de Ensino. Naquele momento, tendo em vista os assuntos estritamente pessoais não assumimos a função de suporte na escola. Gostaríamos de esclarecer que, inicialmente, tínhamos interesse em desenvolver uma pesquisa de campo que nos pudesse mostrar, de fato, como o pedagogo especialista desenvolvia a sua prática pedagógica no interior do suporte pedagógico das escolas municipais de Aracaju. Mais especificamente, como esse profissional do suporte pedagógico, considerando as dimensões do seu trabalho pedagógico na escola, enfrentava as questões cotidianas da violência escolar (infanto/juvenil) e quais eram as soluções alternativas concretas que estavam sendo construídas conjuntamente pela SEMED, pela escola e pelos órgãos de proteção. Alguns fatores de ordem epistemológica não propiciaram o desenvolvimento da pesquisa a partir dessa ótica. Independentemente dessa questão, procuramos manter o nosso olhar sobre o pedagogo especialista, e desenvolver uma análise acerca da totalidade dos fatos que afligia esse profissional, que culminou com as reformas educacionais em que a função do pedagogo especialista foi criada, passou por um longo período de críticas e agora, com as novas Diretrizes Curriculares está sendo extinta, definitivamente.

Não obstante a esse trajeto pessoal, a compreensão de como essas mudanças estão sendo vistas e discutidas no meio educacional, pelos estudiosos da área, bem como por alguns educadores formados e formadores dentro dessas habilitações, é, também para nós, de grande importância. Reconhecemos que de uma maneira geral, a ênfase do discurso que evidencia uma nova realidade para o pedagogo especialista, tanto no âmbito da sua formação quanto da sua prática escolar, o qual se concretiza a partir das novas diretrizes curriculares, quando propõe uma formação longe da divisão do trabalho, e da concepção planejadores e executores possui um caráter inovador, e, por isso mesmo, necessita ser melhor explicitado.

Este estudo está inserido na linha de pesquisa “Formação de Educadores: Saberes e Competências” do Núcleo de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe.

---

<sup>9</sup> Suporte Pedagógico é, desde o ano de 2001, a denominação dada aos profissionais especialistas da educação pertencente à Rede Municipal de Ensino de Aracaju, posto que não mais existe nesse município, segundo o Estatuto do Magistério, as chamadas equipes técnico pedagógicas, onde os pedagogos especialistas desempenhavam suas funções.

## 1.1 OBJETIVOS

### Objetivo Geral

Analisar a origem e extinção da função de pedagogo especialista, levando em consideração a Lei 5.540/68 e o Parecer 252/69, que a criou quando da implementação das habilitações no curso de Pedagogia, as reformas educacionais que aboliram as especialidades da formação do pedagogo, bem como as mudanças decorridas no sistema capitalista de produção e as suas repercussões no mundo do trabalho.

Para nós, o conhecimento crítico dos vários elementos sócio-histórico, político-econômico, que envolvem e permeiam a política nacional de formação, em especial a formação do pedagogo, serve para corroborar com o desvelamento do processo que demandou a origem da função do pedagogo especialista no sistema educacional brasileiro, e, posteriormente, demanda a sua extinção.

### Objetivos Específicos

- Identificar na política da educação as políticas de formação do pedagogo e a sua relação com os condicionantes sócio-históricos a elas subjacentes;
- Analisar o processo de formação do pedagogo a partir da Lei 9.394/96, considerando o embate dos projetos oficiais e dos trabalhadores da educação;
- Verificar se os atuais projetos de formação oficial que aboliram a formação do pedagogo a função do pedagogo especialista tendem a confirmar um tipo de adaptação dos educadores aos novos processos de formação, decorrentes da atual fase de acumulação do capital.

Tomando por base a hipótese de que as reformas na esfera educacional fizeram parte do conjunto estratégico de ações neoliberais, para a reorganização do capital nos questionamos: no que se refere à educação brasileira, a nova política de formação, adotada a partir da LDB/96 tende a adequar o trabalho do pedagogo às demandas específicas do novo

paradigma da acumulação do capital. Até que ponto essa atual política de formação está voltada para uma formação sócio-histórica e omnilateral<sup>10</sup> do homem.

## 1.2 METODOLOGIA

A metodologia adotada para esta investigação propôs a utilização de algumas categorias de natureza histórica, pois temos a certeza de que a partir delas a compreensão dos fenômenos educacionais se dará como um todo. Nesse sentido, tais categorias devem ser colocadas e precisam ser compreendidas historicamente em sua “realidade concreta, isto é, considerando a totalidade de *todos* os fatos” (KOSIK, 2002, p. 43).

Por isso, se faz imprescindível citar o pensamento de Marx quando se referia ao trabalho de revisão que empreendera à Filosofia do direito, de Hegel, publicado em 1844, concluindo acerca do estudo dos homens em suas relações materiais:

Nas minhas pesquisas cheguei à conclusão de que as relações jurídicas – assim como as formas de Estado – não podem ser compreendidas por si mesmas, nem pela dita evolução geral do espírito humano, inserindo-se pelo contrário nas condições materiais de existência [...] A conclusão geral a que cheguei é que, uma vez adquirida, serviu de fio condutor dos meus estudos, pode formular-se resumidamente assim: na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (MARX, 2003, P, 4).

Nessa perspectiva, o conjunto das relações materiais concretas do homem é tomado por Marx em sua totalidade, e o homem enquanto ser social é situado como produto e produtor da sua própria história, isto é, como uma síntese das relações que estabelece historicamente.

Para a realização deste estudo adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: nós o identificamos como um estudo bibliográfico com fundamentos da pesquisa qualitativa,

---

<sup>10</sup> Na visão de Manacorda (1991, P, 79), a omnilateralidade quer dizer “chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

a qual segundo Triviños (1995), possui natureza desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano; rejeitando a noção da neutralidade do saber científico. Isto é, uma pesquisa qualitativa orientada por fontes bibliográficas e por fontes documentais<sup>11</sup>.

A pesquisa bibliográfica nos permite o aprofundamento teórico fundamental ao estudo acerca das mudanças estruturais pelas quais passa a sociedade, o mundo do trabalho e a educação. Conforme diz Gil (2006), este tipo de pesquisa se desenvolve a partir de material previamente elaborado, constituído por livros e artigos de caráter científico. Fazendo uso de livros e artigos da literatura corrente, nos apropriamos do seu referencial teórico para a elaboração de um embasamento e contextualização do nosso objeto de estudo. A esse respeito, Gil (2006) ainda acrescenta que a pesquisa bibliográfica é detentora de uma grande vantagem frente a outros tipos de pesquisa, visto que oferece ao investigador uma ampla gama de fenômenos e conhecimentos superando àqueles que se pesquisaria diretamente.

Como fontes documentais utilizamos de fontes primárias a exemplo de documentos oficiais e da legislação, como as Leis de Diretrizes de Base da Educação Nacional (4.024/61; 9.394/96), pela Lei 5.540/68 ou primeira Lei da Reforma Universitária; Lei 5.692,71, por Portarias, Resoluções, disponíveis na literatura, assim como no site [www:mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne). Com base no levantamento dos referidos documentos e da própria literatura, nos propusemos à identificação das atribuições conferidas ao pedagogo especialista, nos momentos de suas promulgações, tanto no que se refere à sua origem como a sua extinção no processo de formação dos cursos de Pedagogia.

Para darmos maior sustentação à pesquisa, conforme sugestão da banca examinadora que participou do processo de qualificação, nós realizamos uma pesquisa empírica com educadores que vivenciaram o processo em exame. Portanto, educadores, pedagogos especialistas seria o universo da nossa pesquisa. A definição de quem seriam esses educadores pressupôs uma escolha aleatória desses educadores, obedecendo a alguns critérios como: sua formação no curso de Pedagogia com habilitação nas áreas de administração, supervisão, inspeção e orientação educacional; e, que tivessem participado também como professores do curso, nesse formato.

Contudo, é importante ressaltarmos as dificuldades que encontramos nessa etapa da pesquisa, posto que essa ação nos foi sugerida já no momento da nossa qualificação que

---

<sup>11</sup> Segundo Gil (2006), uma parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisa bibliográfica, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. O autor indica como diferença entre as pesquisas bibliográficas e documentais, a natureza das fontes utilizadas. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza das contribuições dos diversos autores, sobre um assunto determinado, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (P, 66).

ocorreu próxima ao prazo final da dissertação. Encontrarmos esses professores poderia se constituir em tarefa fácil, porém muitos já se encontram aposentados e fora do Estado, outros, apesar de serem encontrados não se dispuseram a colaborar conosco, outros estão enfrentando problemas de saúde na família, enfim, obedecendo ao curso natural da vida de decidir querer ou não participar do estudo. No entanto, feitos os convites para a participação da pesquisa, contamos com quatro educadores, dentre eles, três fizeram parte da primeira turma de Pedagogia formada pela Universidade Federal de Sergipe em 1972.

As perguntas norteadoras da entrevista abordaram o seguinte conteúdo:

- A análise da origem das habilitações, ou seja, a origem da função do pedagogo especialista no curso de Pedagogia;
- A análise das atuais Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia;
- A atual política de formação do pedagogo e a demanda por um profissional com novas habilidades e competências;
- A análise sobre a extinção das habilitações no curso de Pedagogia, por sua vez, a extinção da formação do pedagogo especialista e a que motivos atribui essa extinção.

A fase de coleta de dados junto a esses educadores teve a duração de dois meses em função das dificuldades acima expostas. A técnica utilizada como instrumento para essa coleta de dados foi a entrevista, por ser ela adequada a obtenção de informações acerca do que os entrevistados sabem e podem nos revelar a respeito das coisas precedentes. Optamos pelo uso da entrevista semi-estruturada, haja vista sintetizar uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE & DIONNE, 1999, P, 188).

A interpretação dos dados obtidos na pesquisa qualitativa, segundo Triviños (1995) tem como ponto de partida tanto as informações reunidas alcançados no estudo, como na fundamentação teórica, bem como na experiência pessoal do investigador para um futuro levantamento de novas hipóteses.

Com isso, as fontes bibliográficas, documentais e os depoimentos dos educadores nos permitiram situar o trabalho do pedagogo especialista, enquanto função que se extingue no campo da formação, como uma das conseqüências advindas do processo de expropriação, desqualificação e precarização a que todos os profissionais da educação têm se submetidos historicamente, considerando, em especial, as atuais mudanças advindas das transformações decorridas no mundo do trabalho, e, conseqüentemente, as atuais mudanças implementadas a partir da nova LDB, Lei nº 9.394/96. Todavia, para aqueles que ainda são pedagogos especialistas, uma função sem campo no mercado de trabalho.

Com o intuito de melhor compreendermos a problemática do pedagogo em questão e buscando torná-la mais clara, propusemos a utilização do materialismo histórico dialético, posto que é através da “dialética como lógica do movimento, que se podem explicar as contradições presentes na realidade social” (DAMASCENO, 2005. p. 47).

Segundo Frigotto (1995) o materialismo histórico dialético pode ser definido como

O pressuposto fundamental da análise materialista histórica é de que os fatos sociais não são descolados de uma *materialidade objetiva e subjetiva* e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de *abstração e teorização* do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade. Trata-se de um esforço de ir à raiz das determinações múltiplas e diversas (nem todas igualmente importantes) que constituem determinado fenômeno. Aprender as determinações do núcleo fundamental de um fenômeno, sem o que este fenômeno não se constituiria, é o exercício por excelência da teorização histórica de ascender do empírico contextualizado, particularizado e, de início, para o pensamento caótico - ao concreto pensado ou conhecimento. Conhecimento que, por ser histórico e complexo e por limites do sujeito que conhece, é sempre relativo. (FRIGOTTO, 1995, P, 17-18).

Significa, então, interpretar a forma histórica como os homens se organizam para a produção e reprodução da sua vida social, explicitando as forças, as determinações ou mediações que fazem com que um determinado fato se produza de uma determinada maneira na sociedade.

Nesse sentido, através de uma visão geral, de uma visão de totalidade tentaremos compreender os vários elementos determinantes do contexto histórico-social que influenciaram o processo de formação que cria o pedagogo especialista e o contexto que demanda a sua extinção exigindo um novo tipo de profissional que, por sua vez, sugere uma nova organização do trabalho pedagógico.

Mediante a análise que no estudo é desenvolvida procuramos ter o conhecimento necessário para uma interpretação concreta da realidade, tendo em mente que a forma como

os homens se organizam para a produção e reprodução da sua vida material em sociedade são determinantes da forma como eles se relacionam historicamente entre si.

A retomada histórico-analítica do processo de origem e extinção das habilitações do curso de Pedagogia indica-nos que, a trajetória deste curso tem sido construída, mediante as reformas educacionais, estando estas inseridas num campo de interesses políticos e econômicos mais amplos.

A dissertação está estruturada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo apresentamos algumas considerações históricas acerca da relação trabalho e educação, o trabalho produtivo, exclusiva expressão da forma trabalho no modo de produção capitalista, bem como sobre as peculiaridades advindas do trabalho pedagógico, que na escola pública não se consagra como um típico trabalho produtivo, porém encontra-se estruturado e organizado conforme necessidades e influências desse, tanto na prática como no processo de formação do pedagogo, haja vista a ênfase dada na utilização da teoria do capital humano. Para tanto procuramos: definir o que é trabalho de maneira geral, enfocando a intrínseca divisão do trabalho como um meio para a subsequente divisão que se desenvolve na relação trabalho e educação; além de explicitar a concepção de educação em Marx e Gramsci, para que possamos compreender que os processos de formação, na atual fase de acumulação do capital, ao invés de propiciar a formação omnilateral do pedagogo propõem, através da ressignificação da teoria do capital humano, uma formação que atenda a lógica produtivista do capital.

No segundo, nos propusemos a fazer uma análise histórica das políticas de formação do pedagogo inseridas como parte integrante da política pública da educação. Inicialmente, articulamos a própria sistematização do curso de Pedagogia as políticas de formação de professores. Com essa incursão histórica procuramos mostrar os marcos e as concepções que demandaram as habilitações no curso de Pedagogia, criando, por sua vez a função de pedagogo especialista e, os marcos que posteriormente foram demandando a sua extinção. Consideramos importante fazer uma abordagem sobre a história do próprio curso de Pedagogia ressaltando as polêmicas que o rodeiam desde a sua criação até o momento atual onde se consolidam as Diretrizes Curriculares aprovadas desde 15 de maio de 2006. Utilizamos como subsídio para essa análise (vários) documentos oficiais, a exemplo do Parecer 252/69 e da Resolução nº 2; da Lei nº 5.540/68; da nova Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, bem

como da literatura disponível sobre a temática. Além disso, focalizamos o importante papel do Movimento dos Educadores na luta e conquistas por uma formação integral do pedagogo.

No terceiro, fizemos uma abordagem acerca da crise do capital, pano de fundo para as grandes transformações estruturais e, conseqüentemente, causadora das mudanças que acontecem no mundo do trabalho, bem como das mudanças na esfera educacional, trazendo grandes implicações nas políticas de formação do pedagogo. Apresentamos um percurso histórico da crise, tomando os anos setenta do século passado como marco da crise que ofereceu ao capital a sua mundialização e alternativas para o novo modelo de acumulação flexível que, fundamentado no ideário neoliberal propõe novas exigências de formação da classe trabalhadora, inclusive do pedagogo. Nesse processo de grandes reformas, sinalizamos a reforma do Estado e a reforma do sistema educacional como meios importantes para o processo de reestruturação do capital.

No último capítulo, mostramos como a Lei 9.394/96 passa a materializar a necessidade de reforma da educação nacional, especialmente no que se refere ao ensino superior e ao estabelecimento de novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia Licenciatura, configurando novas competências ao pedagogo, ou seja, o adeus ao pedagogo especialista da educação. Nessa perspectiva, complementamos tais abordagens com os posicionamentos (falas) de alguns professores que tiveram a experiência de serem formados e formadores desse profissional da educação pela Universidade Federal de Sergipe. Através das falas desses professores buscamos captar as suas impressões sobre o processo de formação que se instalou no curso de Pedagogia a partir do Parecer 252/69, que institui as habilitações de orientação, supervisão, inspeção e administração; bem como sobre as atuais diretrizes nacionais do curso de Pedagogia Licenciatura e, por sua vez, sobre as demandas pela extinção da função.

No momento das considerações finais procuramos estabelecer as possíveis relações existentes entre as mudanças nas teorias que embasam o mundo do trabalho e as políticas educacionais de formação do pedagogo.

## CAPÍTULO - I

### BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TRABALHO, DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO PEDAGÓGICO.

A cultura do simulacro entrou em circulação em uma sociedade em que o valor de troca se generalizou a tal ponto que mesmo a lembrança do valor de uso se apagou.

Jameson, 1996.

Desde as últimas décadas do século XX, o sistema capitalista de produção vem passando por grandes mudanças com a instauração das novas formas de estruturação produtiva em resposta à própria crise estrutural do capital, nos permitindo fazer uma retomada de alguns aspectos inerentes às relações fundamentais entre trabalho e educação, a fim de compreendermos como essas transformações têm se desenvolvido e, ao mesmo tempo, têm influenciado nessa relação, bem como na educação e formação do pedagogo, que vem sendo tomada como objeto estratégico no processo de reorganização e reforma do sistema educacional como um todo.

Dessa forma, neste capítulo, temos como objetivo compreender as relações fundamentais que se desenvolvem, historicamente, entre trabalho/educação, o trabalho produtivo e as especificidades do trabalho pedagógico, em especial, no que se refere aos determinantes da política pública da educação que estabelece a sua organização.

Para tanto, inicialmente, achamos ser de fundamental importância levar em conta a compreensão do que seja o trabalho de maneira geral e o trabalho sob as relações sociais capitalistas. Ou seja, as relações estabelecidas a partir da apropriação privada dos meios de produção, da exploração da força de trabalho geradora de valores de troca (mercadoria), não esquecendo de ressaltar que é o trabalho produtivo a primeira e exclusiva expressão da forma trabalho no modo de produção capitalista.

Em Marx (1978), o conceito de trabalho produtivo não deriva do conteúdo do trabalho, “mas de sua forma social específica”. O “trabalho produtivo é aquele que gera diretamente mais-valia e valoriza o capital” (P, 71); por sua vez, o trabalho improdutivo é aquele que ao ser comprado passa a ser consumido como valor de uso, ou como um serviço e o trabalhador é um trabalhador assalariado, não gerando lucros ao capital, “consome-se-o *improdutiva*, não produtivamente”. (P, 72).

No que se refere ao tema trabalho pedagógico buscamos compreender as suas peculiares características, identificando, inicialmente, que estamos nos referindo ao trabalho pedagógico enquanto uma prática social desenvolvida no âmbito escolar pelo pedagogo e/ou pelo professor. Todavia, se conforme Marx o trabalho pedagógico (da escola pública) não pode ser classificado como um trabalho produtivo, nós procuramos verificar o vínculo construído entre a forma de organização do trabalho pedagógico no âmbito escolar e as reformas na política de formação, e, se estas tenderam a uma estratégia da política pública da educação frente às demandas do capitalismo e, por isso da divisão professor/especialista ter sido modificada nas últimas décadas, mediante as determinações das novas formas de organização da sociedade advindas do processo de acumulação flexível.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de entendermos a relação entre o processo de reestruturação do capital, as transformações no mundo do trabalho e a extinção do trabalho do pedagogo especialista, especialmente, considerando as mudanças na política de formação, ocorridas desde os anos de 1990.

### **1.1 A Relação Trabalho/Educação: Aspectos Históricos**

Percorrendo o caminho de volta ao surgimento do homem constatamos que o homem se sobressai da natureza e se diferencia dos outros animais, quando em um determinado momento, através do trabalho produz os seus próprios meios de sobrevivência. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, redigidos em 1844, Marx expõe a sua compreensão de que o conteúdo da natureza humana é o próprio trabalho. Portanto, é a partir dessa ação que impõe à natureza, transformando-a e não se adaptando a ela, que o homem passa a produzir a sua própria vida material.

Conforme destaca Saviani (2005a), na passagem dos *Manuscritos de 1844 para as Teses sobre Feuerbach e A Ideologia Alemã*, Marx percebe o conceito da essência humana como próprio conceito de práxis. O homem passa a ser visto como um “ser prático, produtor e transformador da própria natureza”, provendo as suas necessidades básicas, e produzindo a si mesmo.

Em Marx, (2006) “antes de tudo, o trabalho é um processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio com a natureza” (P, 211).

Nessa direção, tem-se no trabalho o grande definidor da essência humana, na medida em que para continuar existindo o homem produz a sua subsistência.

Nessa perspectiva, Marx e Engels dizem que:

pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse salto é condicionado por sua constituição corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX E ENGELS, 2006, P, 10).

Diferentemente dos animais, que apenas transformam a natureza para satisfazer as suas necessidades imediatas, de maneira instintiva, a ação interativa do homem com ela se dá através de um processo intencional e planejado. Essa interação é um processo de trabalho, pois a forma dada pelo homem quando põe em movimento todas as forças naturais do seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos têm o objetivo de transformá-la e apropriar-se dos seus recursos. Portanto,

o processo de trabalho em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender de quaisquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 2006, P, 218).

Através dessa dinâmica relação de trabalho que desenvolve com e, na natureza, o homem vai se transformando e se educando. Ao interagir conscientemente na natureza, as ações do homem e as suas relações sociais, vão se transformando em ações cada vez mais complexas. Daí decorrendo todo um processo educativo, de conhecimento, pois a transformação do seu “pensar” e dos produtos do seu pensar, vai lhe projetando um “espírito” que manifesta uma consciência do real, na qual ele percebe a si e aos outros, comumente inseridos numa determinada realidade.

Mas, assim mesmo, não significa uma consciência “pura”. Desde o começo pesa sobre “o espírito” a maldição de estar “contaminado” pela matéria, que aqui se apresenta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, ou seja, de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto à consciência – a linguagem é a consciência do real, prática, que existe também para os outros homens e que, assim existe igualmente para mim; e a linguagem

surge como consciência da incompletude, da necessidade dos intercâmbios com os outros homens. Onde existe uma relação, ela existe para mim. O animal não se “*relaciona*” com coisa alguma; simplesmente não se relaciona. Para o animal, sua relação com os outros não existe como relação. A consciência, conseqüentemente, desde o início é um produto social, e o continuará sendo enquanto existirem homens. (MARX & ENGELS, 2006, P, 46)

O homem é posto numa relação de comunicação com outros homens, aonde a linguagem o torna consciente tanto da sua limitada situação humana, como da possibilidade de criar novas necessidades e ser algo mais. O homem é visto em sentido genérico, numa esfera social histórica, pois além de considerar a sua evolução a partir da necessidade de produzir meios para sua sobrevivência é identificado como produtor de novas necessidades, de uma ação prática que o faz sujeito da sua história.

Independente da sociedade em que esteja inserido, o homem sempre estará disposto e procurará ser capaz de agir frente à natureza e frente aos obstáculos que se interpõem aos seus objetivos. Marx coloca o homem em dependência de outro homem, dizendo que a consciência é uma mera noção do meio sensível próximo. Para ele, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência”, ou seja, a consciência de estabelecer uma comunicação com outros homens através da linguagem.

Ao dizer que o trabalho é uma forma de atividade exclusivamente humana, diferenciada de quaisquer formas de atividade animal, Marx nos diz:

uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do trabalho aparece o resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 2006, P, 211-212).

A compreensão do trabalho enquanto atividade adequada a um determinado fim, nos conduz a conclusão de que apenas o homem, e somente o homem possui a capacidade de controlar os instrumentos de produção, bem como chegar ao produto final idealizado. A sua produção e a forma como produz, ao tempo em que desperta a consciência da necessidade de produzir, o distingue de outros homens.

Nesse processo de trabalho primitivo, aonde os meios se desenvolviam entre o homem e a natureza, com o fim de criar valores-de-uso, e como condição necessária à vida humana, nós podemos identificar um processo de trabalho útil, de trabalho concreto. E é concretamente pelo trabalho que o homem se produz. O que o homem é depende da forma pela qual produz seus meios de vida, da forma que manifesta a sua vida, por conseguinte, depende das condições materiais da forma como produzem e desenvolvem a sua produção.

Ao tratarmos do trabalho como uma categoria fundante do homem enquanto ser social, também podemos nos referir ao pensamento de Lucáks. Nesse sentido, Lessa (1996) nos diz que o próprio Lucaks recorre ao pensamento de Marx. Para Lucaks, “os homens apenas podem viver se efetivarem uma contínua transformação da natureza”. (apud LESSA, 1996, P, 9). E a execução dessa transformação é um trabalho simples, desenvolvido na natureza, como garantia de subsistência do homem representou, consideravelmente, “o momento predominante no desenvolvimento do mundo dos homens, já que é nele que se produz o novo que impulsiona a humanidade a patamares sempre superiores da sociabilidade”. (IDEM, P, 11).

Dessa forma, entendendo que no trabalho humano subjaz um pensamento antes idealizado, projetado, que através das ações se transforma em um produto objetivado, Lessa ainda nos diz que ao se exteriorizar por meio da objetivação, o homem passa a adquirir novos conhecimentos e novas habilidades, que transformam a natureza e também lhe vão transformando concomitantemente. Ou seja, devemos perceber que

a cada objetivação-exteriorização é produzida uma nova situação tanto objetiva (uma realidade que agora incorpora um objeto antes inexistente) como subjetiva (a consciência é portadora de conhecimentos e habilidades que não possuía anteriormente), à qual o indivíduo se vê obrigado, para não desaparecer, a responder com novas prévias ideias e novos atos de objetivação-exteriorização – efetivando assim um novo passo e direção ao futuro. (IBIDEM, 1996, P, 13).

Temos, então, a partir do pensamento de Lessa a compreensão de que o complexo objetivação-exteriorização pode ser caracterizado como algo único e genérico, isto é, dizer que tal processo é único em vista de que cada momento histórico possui a sua realidade objetiva única, jamais se repete; e é genérico, por nele está inserido um conjunto de fatores determinantes que correspondem ao desenvolvimento efetivamente alcançado pelo ser humano em suas relações sociais. Em suma, também podemos dizer que ao fundar a

consciência que se objetiva e se aliena em objetos ontologicamente distintos de si próprios, o trabalho também funda a distância entre o ser social e a natureza (IBIDEM, P, 28).

Como categoria social e histórica humana, Kosik (2002), em sua obra *A Dialética do Concreto*, afirma-nos que o trabalho, modelo originário do ser social “é um *processo* que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade”. (P, 199).

Ao explicar os fundamentos históricos e ontológicos do trabalho, Saviani (2006) complementa que tais fundamentos dizem respeito à relação trabalho e educação. Sobretudo, porque na vida humana esta relação tem como ponto de partida uma forte relação de identidade. Se o trabalho é uma categoria social e histórica do homem, o seu processo educativo também é um processo histórico que se inicia, coincidentemente, com a própria existência humana, quando o homem retira da natureza a sua subsistência, bem como quando mantém as relações sociais com os outros homens, configurando um processo de aprendizagem que é passado às futuras gerações. Como afirma esse autor, o que “homem é, é-o pelo trabalho, aprendia a produzir sua subsistência, no ato de produzi-la”. (SAVIANI, 2006, P, 4).

Em um outro momento quando já trata das origens da educação e do trabalho, Saviani (1994), mostra os tipos de educação que caracterizaram os diversos tipos de civilização. Inicialmente, retrata a educação comunal que caracterizava a sociedade primitiva, sem distinção de classes e o seu modo de produção coletivo, onde “tudo era feito em comum: os homens produziam sua existência em comum e se educavam neste próprio processo” (SAVIANI, 1994, P, 152). Posteriormente, mostra a antiguidade, tanto grega como romana, como o período em que o homem se fixa na terra, principal meio de produção e nesse momento dela se apropria surgindo daí as divisões sociais de proprietários e não proprietários.

Afirma que com o aparecimento dessa sociedade de classes, surge uma classe que vive do ócio, ou seja, daqueles que não precisam trabalhar para viver, porém, vivem do trabalho dos outros. Diante da emergência dessa relação antagônica surge uma educação diferenciada, a educação escolar, de onde provém a origem da escola, lugar dedicado àqueles que vivem do ócio. Em contraposição, a educação geral direcionada à classe dos não proprietários permanecia se desenvolvendo no próprio processo de trabalho, onde se aprendia a fazer fazendo, lidando com a própria realidade. (ID IBIDEM).

Na opinião de Brandão (1982), as discussões que são travadas acerca da educação e do processo educativo, como um todo, deixam claramente explícito que não existe uma educação de modelo único. A existência de mundos diferentes implica também a existência de uma

educação diversa. Portanto, ao serem consideradas as diversas instituições humanas, a exemplo da família e da comunidade, podem também ser constatados os vários tipos de educação que permeia todos os mundos sociais, e que está difundida entre as incontáveis práticas do aprender.

Segundo Brandão, se em seu início a educação não apresenta necessidades de classes de alunos, de livros e de professores especialistas, mais tarde quando se faz necessário acontece nas escolas, dentro das salas de aula, com professores e desenvolvendo métodos pedagógicos. “É, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”. (P, 10). Para esse autor, a educação faz parte do processo de produção e construção de um sistema de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que, portanto, envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, conjuntamente, constroem diferentes tipos de sociedade.

Enfim, levando em consideração o pensamento de Frigotto (1984), se as relações de produção da subsistência humana modificam-se ao longo de cada momento histórico da humanidade, variam também com elas as relações sociais estabelecidas entre os homens. Mudando-se as relações sociais entre estes, vê-se modificada, sobretudo, a concepção de homem que se quer formar, bem como os projetos educativos desenvolvidos para a sua formação.

## **1.2 A Divisão do Trabalho como meio da divisão entre Trabalho e Educação**

O processo evolutivo que se desdobra historicamente a partir da divisão do trabalho, faz o homem buscar e estabelecer novas relações com os indivíduos que o cercam, dando início a uma nova consciência de sociedade.

A divisão do trabalho que, inicialmente, acontece no seio da família; é expandida quando se separa a sociedade em diversas famílias e emerge daí a contradição entre os interesses individuais ou familiares; e os interesses coletivos da sociedade que se inter-relacionam.

Do ponto de vista econômico, Marx e Engels (2006), na obra “Ideologia Alemã” identificaram como sendo a maior divisão do trabalho, a divisão que decorre da separação que se deu entre os espaços campo e cidade.

A oposição entre a cidade e o campo só pode existir no âmbito da propriedade privada. Esta é a expressão mais explícita da subordinação do

indivíduo à divisão do trabalho, a uma determinada atividade que lhe é imposta – subordinação que converte alguns indivíduos em animais urbanos e outros em animais rurais, reproduzindo diariamente a oposição de interesses, ambos limitados. O trabalho é igualmente aqui o dado fundamental, o poder sobre os indivíduos, e enquanto existir esse poder existirá também a propriedade privada. (MARX E ENGELS, P, 73).

É a partir dessa oposição instituída com a separação entre os espaços campo-cidade, que se tem refletida a transição de diversos relacionamentos a exemplo do processo de transformação obtido com a passagem da “barbárie à civilização, da organização tribal ao Estado, da província à nação” (ID IBIDEM).

Em suma, Marx e Engels mostram que todo o processo histórico do desenvolvimento econômico da sociedade pode ser resumido nessa divisão, que, conseqüentemente, projetou a divisão do trabalho e o desenvolvimento da propriedade privada. Com essa divisão, decorre uma grande e definitiva desintegração das relações estabelecidas no interior da comunidade primitiva e, por sua vez, das relações de cooperação e igualdade que eram desenvolvidas entre os homens.

Considerando as diversas fases de desenvolvimento da divisão do trabalho, esses autores propõem que nesse processo deve ser levada em conta a existência de vários tipos de propriedade privada<sup>12</sup>. Pois, a partir delas, pode se perceber a expansão do antagonismo das forças opostas, uma vez que no interior do trabalho a propriedade privada opõe-se ao trabalho, nasce e se desenvolve a partir da necessidade de acumulação.

Podemos identificar, então, que está havendo uma transição da sociedade feudal para a sociedade burguesa. O modo de produção capitalista, fundamentado na indústria e na cidade, vai tomando o lugar da produção feudal. Nas sociedades capitalistas novas relações sociais de produção passam a existir, pautadas por uma estrutura de classes, em que se confrontam lado a lado, burguesia e proletariado, desenvolvendo entre ambos uma relação de trabalho assalariado na qual a exploração do homem pelo homem é consolidada.

Além disso, é válido destacar o importante papel que assume a divisão do trabalho na introdução da maquinaria e na consolidação das formas de exploração da força de trabalho. A divisão social e técnica do trabalho na sociedade capitalista é que vai operar a separação entre o trabalho material e o trabalho espiritual. Ou seja, o trabalho manual do intelectual, a separação entre a concepção e a execução, a qual vai tendo o seu aprofundamento com o desenvolvimento da indústria moderna.

---

<sup>12</sup> Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels tratam mais especificamente acerca dos tipos de propriedade privada.

Se no início do capitalismo havia o domínio do trabalhador no processo produtivo, posto que esse dominava a técnica do saber; com o desenvolvimento de novas técnicas produtivas, ocorre cada vez mais a simplificação do trabalho, bem como a sofisticação dos instrumentos necessários ao desenvolvimento desse trabalho

O que percebemos na sociedade moderna em que se desenvolveu o sistema capitalista de produção é o avanço das técnicas de produção e a incorporação do conhecimento como força produtiva. A conversão da ciência em potência material da indústria é, sobretudo, algo notável e não se pode negar suas vantagens. Porém, é nesse contexto de desenvolvimento que a apropriação e distribuição do conhecimento passam a ser condição *sine qua non* para a divisão do trabalho e mecanismos de fundamental importância para a valorização e acumulação do capital. Nesse tipo de sociedade

o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores. A existência da própria escola passa a se constituir historicamente como uma das formas de materialização desta divisão. Ela é o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, por coincidência é a classe dominante. Assim, a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão. (KUENZER, 2005, P, 79/80).

Dessa forma, podemos evidenciar que a educação concebida pela sociedade burguesa realizou ao longo dos tempos, a divisão dos homens em dois grandes grupos: o grupo dos profissionais manuais para os quais se direciona uma formação limitada à execução de tarefas; e aquele das profissões intelectuais para as quais seria direcionado o domínio teórico amplo com o objetivo de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar em diferentes setores da sociedade.

O modo de produção capitalista caracteriza-se pela exploração e apropriação da força de trabalho. Ao se apropriar dessa força de trabalho o capitalista tende a buscar o lucro e a mais-valia, por isso, essa força deve estar em condições de gerá-los. Estas condições, por sua vez, devem ser adquiridas através de uma qualificação a qual também pode ser oferecida por um sistema de ensino adequado.

Com o desenvolvimento da revolução industrial e o triunfo dos ideais liberais há uma transformação fundamental do aparato escolar. A predominância da educação familiar, da

educação gremial e religiosa foi superada pela educação oferecida, a muito poucos, em centros especializados. Com o desenvolvimento tecnológico das forças produtivas, por um lado e o discurso liberal de que a educação e o conhecimento eram condições da igualdade entre os cidadãos por outro, procura-se encampar uma verdadeira institucionalização, extensão e profundização da educação.

Sabemos, pois, que tal processo, não se desenvolveu linearmente, no mesmo tempo e da mesma forma pelos diversos países do mundo. No que se refere à dependência e ligação do Estado, esse processo de expansão se deu lenta e diversificadamente, aonde foi possível se desenvolver.

Além do mais, enquanto prática social que se desenvolve, contraditoriamente, no seio das relações sociais de produção da vida material, a educação vem assumindo importantes e diferentes papéis, por diferentes momentos históricos. Na realidade, desde sempre foi concebida como instrumento fundamental de dominação ideológica para o alcance e consolidação hegemônica da classe dominante, mesmo que enfrentando tensões ao longo da história. Por isso, podemos dizer que

a escola reproduz sob múltiplas formas a divisão do trabalho imperante na sociedade. A mais elementar destas formas, embora não a mais importante é sua própria divisão interna. A quase totalidade dos sistemas escolares apresenta durante o período obrigatório algum tipo de divisão entre ensino acadêmico e profissional, planejados, grosso modo, para conduzir os jovens respectivamente, a postos de trabalho de gravata ou de macacão – de colarinho branco ou azul, se se prefere. (ENQUITA, 1989, P, 199/200).

Segundo esse mesmo autor, todo o desenvolvimento da divisão do trabalho, ao mesmo tempo em que torna cada vez mais universal o produto do trabalho social, que converte em multilateral o sistema das necessidades sociais e as formas de satisfazê-las, reduz o trabalho de cada indivíduo a uma unilateralidade e parcialidade cada vez maiores.

No processo de produção e reprodução social, a educação tem corroborado para a construção de diferentes modelos educativos em vistas ao atendimento das determinações sociais e históricas. Por isso mesmo concebida como “uma prática social, uma atividade humana concreta e histórica, que se determina no bojo das relações sociais entre as classes e se constitui, ela mesma, em uma das formas concretas de tais relações”. (GRZYBOWSKI, 1983 apud FRIGOTTO, 1984, P, 33).

Na atualidade, considerando o desenvolvimento sem precedentes dos meios de produção, bem como os meios de difusão cultural, presenciamos o aprofundamento do fosso

“entre a exigência de generalizações da alta cultura e as dificuldades crescentes que as relações sociais burguesas opõem ao desenvolvimento cultural” (SAVIANI, 2005b, P, 233).

### **1.3 A concepção de educação em Marx e Gramsci.**

Ressaltamos que o fato de considerarmos de fundamental importância o estudo da temática “educação” sob a perspectiva de Marx e sob a perspectiva de Gramsci, indica que nos propusemos a compreender a educação direcionada à formação omnilateral do homem, em contraposição ao processo de formação aonde se vislumbra a fragmentação, a departamentalização, da qual resulta a divisão do trabalho.

Compreendê-la da forma como esses autores a conceberam é, então conceber a existência de uma educação politécnica, defendida por Marx; e de uma escola unitária, defendida por Gramsci.

Para tanto, levar em consideração todo o contexto em que Marx e Engels articularam as suas primeiras colocações em torno desse tema. Nesse caso, o momento em que ambos foram motivados a tratar da “educação” se identifica, em especial, com as transformações que aconteciam na sociedade entre fins do século XVIII e início do século XIX, oriundas da Revolução Industrial, momento permeado pelos efeitos e a problemática da divisão do trabalho, e essencialmente, pelas degradantes condições impostas ao trabalho infantil.

Para Marx e Engels, essa divisão além de conformar uma divisão entre os tipos de atividade, também dimensiona os tipos de aprendizagem, “prolongando-se em uma divisão social e técnica que vinha interferir no desenvolvimento do indivíduo e, conseqüentemente, transformar-se em ponto chave da trama em que se produz a exploração dos trabalhadores”. (MARX, 2004, P, 11).

Dessa forma, com a idéia de uma “educação politécnica”, Marx passa a fazer uma crítica à educação da época, considerando que essa educação politécnica venha promover uma mudança radical, da escola e do ensino como um todo, buscando uma transformação do caráter ideológico que estava intrínseco na sua própria estrutura, em nome dos interesses da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, as suas reivindicações expressavam situações concretas a exemplo da oferta de um “ensino gratuito e obrigatório” para todas as crianças, bem como a delimitação do seu tempo de trabalho, do trabalho dos jovens e das mulheres. Na sociedade

de Marx, a criança ou qualquer adulto com saúde e disposição de seus meios não podem fugir à regra natural de trabalhar para se manter.

Conforme expõe Aranha (1999), a concepção de educação politécnica, em Marx, é formulada a partir de um ideal em que se vislumbra o importante reconhecimento de se estabelecer uma união entre ensino e educação, a noção de coerência entre o desempenho na fábrica e o processo de aprendizagem desenvolvido no espaço escolar. E que diante dessa concepção, acreditava Marx que,

apesar da aparência mesquinha que apresentam em seu conjunto, as disposições da lei fabril relativas à educação fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego de crianças. Seu sucesso demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com trabalho manual, e, conseqüentemente o trabalho manual com a educação e a ginástica. Os inspetores de fábrica logo descobriram, através do depoimento dos mestres-escolas, que as crianças empregadas nas fábricas embora só tivessem meia frequência escolar, aprendiam tanto e muitas vezes mais que os alunos regulares que tinham a frequência diária integral. (MARX, 1971, apud ARANHA, P, 138-139).

Chamando a atenção para o significado implícito da “combinação instrução escolar e emprego”, a autora nos diz que a assertiva sobre os efeitos positivos da lei fabril<sup>13</sup> deve ser cuidadosamente explicitada, pois ao serem consideradas as precárias condições de trabalho impostas às crianças, o fato de elas “passarem algumas horas em outra atividade, talvez se constituísse em uma forma de lazer, em algo mais interessante, posto que a escola, nesse caso, era uma espécie de refúgio onde a criança poderia direcionar um pouco da sua motivação”. (IBIDEM, P, 139).

Não obstante a isso, na realidade, apesar de considerar o caráter abominável do trabalho infantil, Marx acreditava ser positiva a união “instrução escolar e emprego”, haja vista essa criar possibilidade de uma transformação na estrutura social.

---

<sup>13</sup> Considerando a leitura do item nono, do décimo terceiro capítulo de *O Capital*, em que Marx analisa a legislação industrial inglesa e suas disposições sobre educação, a construção dessa proposta educacional era uma decorrência histórica e lógica do ensino profissional em curso em várias formações sociais capitalistas – na Inglaterra e na França – e, claramente expresso na legislação inglesa sobre fábricas, que prescrevia a instrução obrigatória para a assunção de crianças no trabalho. Considerando a legislação fabril “um produto necessário da indústria moderna”, comparável às máquinas automáticas, as observações de Marx sobre higiene e educação não foram na direção de endossar a instrução profissional burguesa, mas em propor a sua superação. O ponto de partida é a necessidade de universalização da instrução primária, que a legislação “tornou indispensável para o emprego de crianças”. Ao lado da obrigatoriedade da instrução primária, tendo em vista que o trabalho das crianças e adolescentes já era ampla e indiscriminadamente usado pelo capital, também foi a legislação fabril que acabou introduzindo uma nova condição para a educação: a unidade entre instrução e trabalho e que deveria ser destinada a todas as crianças. (LOMBARDI, 2005, P, 13).

Nas “Instruções aos Delegados ao I Congresso da Internacional dos Trabalhadores”, que se realiza em Genebra em setembro de 1886, tem-se claro a concepção de instrução em Marx. (MARX, 2004). Ele identifica como uma tendência da indústria moderna presente a necessária colaboração de crianças e adolescentes de ambos os sexos, na produção. Contudo, em vista do seu olhar crítico à violenta exploração do trabalho infantil no sistema produtivo, Marx recomenda que no processo de trabalho existam três categorias por idade, as quais ficam assim distribuídas: 1ª) crianças dos nove aos doze anos, o trabalho seria de duas horas, na fábrica ou em casa; 2ª) as de treze aos quinze anos, quatro horas; 3ª) os adolescentes de dezesseis e dezessete anos, seis horas, devendo haver neste último caso, um breve intervalo de pelo menos uma hora, para refeição e descanso. (2004, P, 67).

Ao considerarmos o caráter educacional em Marx, percebemos, então, que havia em seu pensamento, uma concepção de educação voltada à união de três aspectos: educação intelectual; educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios e ginásticas militares e educação tecnológica, que oferece princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção.

À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos. Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis da classe burguesa e aristocrática. O emprego de crianças e adolescentes de nove a dezoito anos em trabalhos noturnos ou em indústrias, cujos efeitos sejam nocivos à saúde deve ser severamente proibido por lei. (IBIDEM, P, 68- 69).

Na perspectiva de combinar “trabalho e educação” Marx acreditava que aliada ao trabalho produtivo, a educação oportunizaria a todos “o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos em seus aspectos filosóficos, científico, literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico”. (MANACORDA, 1991, P, 296).

Em Aranha (1999), a educação politécnica e tecnológica, em Marx, representa uma parte constituinte, juntamente com a educação intelectual e corporal, da educação concebida como um todo. Não perceber, portanto, a educação em Marx como algo mais abrangente que educação politécnica ou tecnológica é tender a uma compreensão reducionista da sua formulação geral de educação.

Devemos, pois, ter em mente que a educação politécnica defendida por Marx pressupunha a existência de uma educação que leva à formação do homem omnilateral, uma educação humana integral e flexível com incorporação dos aspectos mental, físico e técnico e, decorrente da própria transformação da indústria, que insistentemente revoluciona a sua base técnica de produção e com ela a divisão do trabalho.

Todavia, ao refletir sobre a questão de o ensino ficar a cargo de uma instituição pública ou privada, Marx em às “Instruções”, supõe que a educação fique sob a responsabilidade estatal desde que essa não seja controlada pelo governo. Acreditava ser perigoso colocar nas mãos dos “dominantes”, a educação dos filhos dos “dominados”.

Na realidade, a análise implementada por Marx sobre a infra (estrutura econômica e sociedade), e a superestrutura (sociedade política/Estado), nos mostra a sua visão de um Estado apenas coercitivo, repressor, onde vínculos orgânicos não podem ser estabelecidos na sociedade e a visão de bem comum para a classe dominada é inexistente.

A sua crítica estabelece um parâmetro necessário: que a escola esteja longe do domínio estatal, mas, sobretudo, esteja sob o controle dos trabalhadores. A despolitização da escola, “via conteúdos que não dão margens a divergências de opiniões, também pode fortalecer a luta dos trabalhadores via acesso ao saber técnico-científico que se faz presente no processo de produção”.

Em se tratando da educação na concepção de Gramsci (1991), observamos como ponto central a sua idéia de que existe uma crise na escola tradicional posta pela industrialização. Por isso, defende uma escola única, unitária, aonde se prioriza o desenvolvimento do homem, da sua capacidade de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. Para ele, “a divisão da escola fundamental em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1991, P, 118).

A escola unitária em Gramsci pressupõe o atendimento a todos, indistintamente, privilegiando uma articulação entre formação profissional e formação humanística; entre teoria e prática; trabalho intelectual e trabalho manual, resultando na formação omnilateral do homem.

Para Gramsci,

o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (ID IBIDEM, P, 125).

Nessa perspectiva a educação deve sintetizar a verdadeira relação entre a teoria e a prática. A formação profissional não é descaracterizada pela fragmentação do conteúdo e pela especialização da técnica. Em se tratando da concepção de formação omnilateral do homem pode-se dizer que a escola unitária, defendida por Gramsci, atende aos anseios de uma verdadeira qualificação e formação profissional.

Ela corresponde ao que hoje conhecemos por escolas primárias e médias, organizada de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral, objetivando a inserção dos jovens na atividade social, a criação intelectual e prática e autonomia na orientação e na iniciativa. Estaria organizada como um colégio com vida coletiva diurna e noturna e o estudo seria feito coletivamente com a assistência dos professores e dos melhores alunos.

Segundo Gramsci, não se pode pensar a escola unitária sem estar relacionada a uma sociedade única, com o envolvimento de todas as gerações e sem divisões de grupos e castas. Para isso, ele enfatiza uma grande transformação da atividade escolar, que abrange desde a estrutura física à organização do ensino. Porém, enseja que paralelamente a essa escola deve existir uma rede de instituições que auxiliem as crianças antes da idade escolar, de forma que os meninos se habituem a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares.

Ao propor um novo modelo universitário, Gramsci (1991) diz que as academias “são o símbolo, ridicularizado frequentemente com razão, da separação existente entre a alta cultura e a vida, entre os intelectuais e o povo”. (P, 123) por isso, deve ser reestruturada e vivificada de alto a baixo.

O processo de desenvolvimento social e econômico do país, caracterizado também pela ampliação de acesso a educação, faz surgir dentro da escola à necessidade de novas qualificações docentes para atendimento diversificado à população escolar. Dentro desse contexto, outras necessidades surgiram frente à complexidade organizacional e pedagógica, proporcionada pelo processo de democratização da vida civil e da gestão pública.

Ao tratar da viabilidade de aplicação da escola unitária de Gramsci, Aranha (1999) apresenta através de Nosella o pensamento gramsciano no qual o autor diz que:

Não há saída a não ser por meio do professor a nível de seu 'trabalho vivente', ou seja, enquanto está consciente da contraposição cultural do universo escolar versus o universo social e, por esta coincidência, dá suas aulas em conformidade com a cultura superior representada pelos alunos (filhos dos trabalhadores) [...]. Mas, se o Estado dirige e forma o professor dentro de uma cultura retrógrada da sociedade que ele representa, como poderá esse professor, individualmente, romper com essa orientação e restabelecer a unitariedade entre ensino e realidade objetiva dos alunos? A resposta é clara: a prática social e profissional do professor deverá ser pedagogicamente orientada por um outro Estado, paralelo (ou antitético), isto é, pelo Partido mais avançado que representa o mundo do trabalho. (ARANHA, 1999, P, 134)

Apesar de acreditar na escola unitária, Gramsci tem a clareza das dificuldades que existem para a sua generalização. Apesar de acreditar na mudança, diz que seu processo não é tão simples quanto parece, posto que não é atividade de um homem só, dos professores apenas, mas sim de responsabilidade de todos os homens.

#### **1.4 As Especificidades do Trabalho na Sociedade Capitalista.**

Com a evolução dos processos econômicos, em especial, a partir do modo de produção capitalista, as relações sociais passam a ser modificadas profundamente. O trabalho enquanto atividade livre que o homem controlava para intervir na natureza e produzir a sua subsistência vai adquirindo novos formatos e características nunca dantes vistas.

Na evidência do modo de produção capitalista são acentuadas as mudanças e as formas dos homens se relacionarem entre si, tanto no que se refere ao material, quanto à propriedade do instrumento e à propriedade da sua força de trabalho. Segundo Manacorda (1991), na modernidade, presenciamos uma profunda mudança nas formas de o homem produzir os bens materiais necessários a garantia da existência humana e para a organização da vida em sociedade.

Sabemos que a produção de mercadorias e a circulação destas é o ponto de partida para o capital. Porém segundo Braverman (1987), “a produção capitalista exige o intercâmbio de mercadorias e dinheiro, mas sua diferença específica é a compra e a venda da força de

trabalho”(P.54). O trabalhador enquanto dono da força de trabalho<sup>14</sup> é transformado em mercadoria a qual é comprada pelo capitalista, no mercado. Uma mera mercadoria que, inicialmente, não traz valor em si, mas passa a ser mercadoria de valor ao produzir outras mercadorias que tanto possuem valor-de-uso como valor-de-troca, isto é, por ter na exploração a idéia fundamental desse sistema produtivo.

Considerando a assertiva marxiana de que a forma como os homens organizam suas relações sociais determina as características e peculiaridades assumidas pelo trabalho ao longo da história da humanidade, devemos também considerar que na sociedade capitalista, a relação de trabalho está definida pelo trabalho assalariado.

Esse processo de trabalho quando se materializa como processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista apresenta, conforme salienta Marx, dois fenômenos:

O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida em que o trabalho se realize de maneira apropriada e em que se apliquem adequadamente os meios de produção, não se desperdiçando matéria-prima e poupando-se o instrumental de trabalho, de modo que só se gaste deles o que for imprescindível à execução do trabalho. Além disso, o produto e propriedade do capitalista, não do produtor direto, o trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor diário da força de trabalho. Sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria – por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia -, pertence-lhe durante o dia. Ao comprador pertence o uso da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho apenas cede realmente o valor-de-uso que vendeu, ao ceder seu trabalho. [...] o capitalista compra a força de trabalho e incorpora o trabalho, fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, os quais também lhe pertencem. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria que comprou, a força de trabalho, que só pode consumir adicionando-lhe meios de produção. O processo de trabalho é um processo que ocorre entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. (MARX, 2006, P, 219).

Nessas condições, ao capital só interessa a produção de mercadorias que tanto possuem valores-de-uso como valores-de-troca, pois aos capitalistas as mercadorias produzidas para gerar a garantia de subsistência não são mercadorias. Contudo, para produzir mercadorias “é mister não só produzir valor-de-uso, mas produzi-lo para outros, dando, assim, origem ao valor-de-uso social” (IDEM, IBIDEM).

---

<sup>14</sup> Marx compreende a força de trabalho como conjunto de faculdades físicas e mentais existente no corpo e na personalidade viva de um ser humano. Para que seja possível a sua venda, o trabalhador precisa dispô-la livremente. Porém, além do trabalhador ser livre no sentido de dispor da sua força de trabalho como mercadoria, esse, tem que estar igualmente livre dos meios de produção, pois os meios de produção pertencem ao capitalista. (MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política, 2006).

No contexto das relações sociais capitalistas, a relação que se estabelece entre as pessoas e as mercadorias é taxativa para a produção de um sistema de coisificação dessas relações sociais, bem como a personificação das coisas, o qual Marx chamou de “fetichismo da mercadoria”. Nesse caso, a mercadoria adquire uma feição independente do seu processo de produção, deixando claro, por sua vez, que a relação entre homens e coisas é uma relação social de troca de mercadorias.

É através da mercadoria força de trabalho, que no capitalismo se efetivam as relações de exploração do trabalho, com vistas à obtenção do lucro. Considerando que é no processo da produção da mercadoria que o homem produz além do que é necessário para reproduzir a si mesmo enquanto mercadoria, é como unidade do processo de trabalho e do processo de produzir mais-valia que se manifesta a forma capitalista de produção de mercadorias.

Vivemos nessa sociedade marcadamente estruturada pela propriedade privada dos meios de produção, fundamentada pela divisão social do trabalho e em que as relações sociais são estabelecidas, justamente em função do lugar onde se encontram os proprietários dos meios de produção e aqueles que são possuidores da força de trabalho.

Quando, portanto, buscamos em Marx (1978), a compreensão do que seja o trabalho produtivo devemos levar em consideração, que no processo de produção capitalista, o trabalho produtivo é aquele que:

como fim imediato e [o] produto por excelência da produção capitalista, temos que só é produtivo aquele trabalho – só é trabalhador produtivo aquele que emprega a força de trabalho – que diretamente produza mais-valia; portanto, só o trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital. (O Capital, Cap.VI, Inédito, P,70).

Nesse sentido, sob o ponto de vista do processo de trabalho em geral, Marx identifica como trabalho produtivo aquele que se realiza em um produto, ou seja, que se realiza concretamente em uma mercadoria. No que se refere ao modo de produção capitalista é trabalho produtivo aquele que produz de forma direta o lucro ao capitalista. Que serve diretamente ao capital como meio de sua auto-valorização, como mecanismo para a produção da mais-valia.

Ressaltamos, então, que enquanto trabalho abstrato cristalizado na mercadoria, esse trabalho produtivo não traz em si as características de quem o produziu. E a mercadoria é concretizada, enquanto tal, através do trabalho coletivo, organizado, gerido e administrado pelo capital. Isto porque, apesar de o trabalhador ter o domínio do seu ofício, sob o ponto de

vista das condições objetivas impostas, ao capitalista pertence não só a sua força de trabalho, mas também tudo aquilo que é produzido. Isto é, “é produtivo o trabalhador que executa trabalho produtivo, e é produtivo o trabalho que gera diretamente mais-valia, que valoriza o capital” (P, 71).

Como seguidor de Marx, Antunes (2004), entende também que é trabalhador produtivo aquele que executa um trabalho produtivo, aquele que produz a mercadoria valorizada. Concomitantemente, é produtivo todo o trabalho que valoriza o capital. O trabalho produtivo não é senão uma expressão sucinta que designa a relação e o modo pelo qual se apresentam a força de trabalho e o trabalho no processo capitalista de produção.

Considerando que o trabalho é a única mercadoria que gera valor enquanto força de trabalho, não só da produção de mercadorias sobrevive o processo de produção capitalista, posto que neste processo se absorve, concomitantemente, o trabalho não pago e os meios de produção, com a evolução tecnológica são transformados em meios de absorção ainda maior.

Em suma, o trabalho produtivo, gerador de mais valor é, pois, o trabalho socialmente determinado, sendo também considerado a primeira forma histórica específica assumida pelo trabalho no processo de produção capitalista. Nessa perspectiva, o que determina se um trabalho é produtivo ou improdutivo, não é a natureza do trabalho, mas a capacidade desse trabalho e do próprio trabalhador produzirem o capital. Ou seja, “um trabalho de idêntico conteúdo pode ser produtivo ou improdutivo” (MARX, 1978, P, 115).

Salientamos, então, que um trabalho de igual conteúdo pode ser caracterizado como produtivo ou improdutivo. Nessa perspectiva, em educação podemos nos deparar tanto com um processo de trabalho produtivo, assim como o improdutivo, pois conforme diz Marx,

uma cantora que entoa como um pássaro é uma trabalhador improdutivo. Na medida em que vende o seu canto é uma assalariada ou uma comerciante. Mas, a mesma cantora, contratada por um empresário (*entrepreneur*) que a faz cantar para ganhar dinheiro, é uma trabalhador produtivo, já que produz diretamente capital.

Um mestre escola que é contratado com outros para valorizar, mediante seu trabalho, o dinheiro do empresário (*entrepreneur*) da instituição que trafica com o conhecimento (*knowledge mongering institution*), é um trabalhador produtivo. (MARX, 1978, P, 76).

Podemos concluir, então, que as categorias de trabalho produtivo e improdutivo, este último, trabalho em serviços, não são determinações originárias da natureza de um trabalho específico. Esses tipos de trabalho assumem as características de produtivo e improdutivo a partir da forma como as relações sociais são estabelecidas para a sua execução.

Ao citar o exemplo das categorias referidas acima, podemos ver em Marx que o trabalho pedagógico desenvolvido na “escola pública” não responde diretamente à produção material ensejada no modo capitalista. Portanto, podemos identificar o profissional da educação, inclusive o pedagogo, em ambas as categorias, dependendo das relações sociais firmadas.

Diante do exposto, acreditamos que o desenvolvimento dos projetos educativos e a organização do trabalho pedagógico na escola pública são determinados historicamente pelo movimento dos modos de produção. Entendemos que, se em um determinado momento a organização do trabalho pedagógico tendeu a hierarquização de funções, repetindo as relações hierárquicas estabelecidas no interior da fábrica, na atual fase de acumulação capitalista, a sua organização expressa as determinações da organização social vigente, dessa forma, vem atender, sobretudo, às demandas impostas pela globalização da economia, pelas inovações tecnológicas e pelas novas formas de gestão.

### **1.5 O Trabalho Pedagógico e a sua organização na Escola Pública**

Neste estudo, estamos nos propondo a refletir o conceito de trabalho pedagógico, a prática social no âmbito da escola pública sendo essa desenvolvida seja por um professor, em sala de aula; seja pelo pedagogo, externo à sala de aula, mas dentro do conjunto de atividades educativas desenvolvidas na escola. Todavia, um trabalho em cujos objetivos estão expressos os princípios de uma teoria pedagógica que estrutura a sua organização a um processo educativo.

Quando Marx reflete sobre as relações do modo de produção capitalista e a produção social nos sugere que tais relações podem ser feitas analisando os seguintes aspectos:

A produção imaterial, mesmo quando se dedica apenas à troca, isto é, produz mercadorias, pode ser de duas espécies:

1. Resulta em mercadorias, valores de uso, que possuem uma forma autônoma, distinta dos produtores e consumidores, quer dizer, podem existir e circular no intervalo de tempo entre produção e consumo como *mercadorias vendáveis*, tais como livros, quadros, em suma, todos os produtos artísticos que se distinguem do desempenho do artista executante. A produção capitalista aí só é aplicável de maneira muito restrita, por exemplo, quando um escritor numa obra coletiva – enciclopédia, digamos – explora exaustivamente um bom número de outros. Nessa esfera, em regra, fica-se na *forma de transição* para a produção capitalista, e desse modo os diferentes produtores científicos ou artísticos, artesãos ou profissionais, trabalham para um capital mercantil comum dos livreiros, numa relação que

nada tem a ver com o autêntico modo de produção capitalista e não lhe está ainda subsumida, nem mesmo formalmente. E a coisa em nada se altera com o fato de a exploração do trabalho ser máxima justamente nessas formas de transição.

2.A produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres e etc. Também aí o modo de produção capitalista só se verifica em extensão reduzida e, em virtude da natureza dessa atividade, só pode estender-se a algumas esferas. Nos estabelecimentos de ensino, por exemplo, os professores, para o empresário do estabelecimento, podem ser meros assalariados; há grande número de tais fábricas de ensino. Embora eles não sejam trabalhadores produtivos em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário. Este permuta seu capital pela força de trabalho deles e se enriquece por meio desse processo. (MARX, 1980, P, 403-404).

Analisar, portanto, a natureza do trabalho pedagógico pressupõe, então, o conceito dado por Marx de trabalho não-material, isto é, trabalho onde seu produto não é algo palpável, mas um serviço que se presta. Nessa concepção, o trabalho educativo sintetiza uma prática que diz respeito ao mundo de produção das idéias, dos conceitos, da formação de habilidades ligados à produção do conhecimento.

Tematizando tais aspectos, Marx divide o trabalho não-material em dois tipos. Considerando o primeiro tipo ele diz que embora tenha uma essência não-material, esse trabalho materializa-se em algo tangível, em um produto separável de seu produtor, tendo como resultado uma mercadoria, havendo aí uma separação entre a produção e o consumo, a exemplo da produção de livros ou de obras de arte. No segundo caso de trabalho não-material, o produto não é separável do ato de sua produção, haja vista que os processos de produção e de consumo acontecem simultaneamente, a exemplo do trabalho que desenvolve o professor, o ator de teatro, entre outros.

Concordando com a natureza não-material do trabalho educativo defendida por Marx, bem como pelo fato de identificar nesse tipo de trabalho uma característica cujo produto não é separável do ato de produção, Saviani (1984) passa a tratar o trabalho pedagógico da escola pública no âmbito do trabalho imaterial. De acordo com essa perspectiva argumenta:

De fato, a atividade educacional tem exatamente esta característica: o produto não é separado do ato de produção. A atividade de ensino, a aula, por exemplo, e alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos. Consequentemente, 'pela própria natureza da coisa', isto é, em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de

produção capitalista não se dá, aí, senão em algumas esferas. De fato, em algumas esferas, de maneira limitada, ele pode ocorrer, como acontece, por exemplo, com os chamados ‘pacotes pedagógicos’: nesse caso uma aula pode ser produzida e convertida em pacote (cassete) que pode ser adquirido como mercadoria. Ocorre, então, a pergunta: essa tendência é generalizável? A luz das considerações anteriores, minha hipótese de resposta a essa questão é negativa. Tal tendência não pode se generalizar simplesmente porque ela entra em contradição com a natureza própria do fenômeno educativo. Em conseqüência, do ponto de vista pedagógico, ela não pode se dar senão de forma subordinada, periférica. (SAVIANI, 1984, P, 81-82).

Seguindo o raciocínio do referido autor, vemos que a elucidação da problemática sobre o trabalho produtivo e improdutivo na esfera da educação é feita à luz da contraposição entre trabalho material e não-material já fundamentada por Marx.

Para efeito de análise da natureza do trabalho pedagógico, Saviani (2000) diz que o trabalho pedagógico no âmbito da escola pública é uma atividade que, mediante a sua especificidade tanto não caracteriza o modo de produção capitalista bem como não permite que este se generalize em seu interior. Diante de sua constatação, dirige o seu olhar à própria atividade da aula explicando que, para que esta ocorra devem estar presentes professor e aluno. Para ele “[...] o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. Em sua concepção, a aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)”(P, 17). Dessa forma, a aula deve ser identificada como produto efetivo do trabalho pedagógico.

A análise da questão do trabalho pedagógico em Paro (2006a e 2006b), é feita procurando a superação do pensamento de Saviani. Paro vê como produto, de fato, do trabalho pedagógico a transformação que ocorre na personalidade viva do aluno e não apenas o produto – “aula”-, como defendeu Saviani. Em Paro, a referida atividade é apenas a expressão do próprio trabalho pedagógico, e o produto desse trabalho não pode ficar restrito a aula, ao ato de ensinar e aprender.

A partir da compreensão de alguns pontos como: “o papel do educando no processo de produção pedagógico; o conceito de ‘produto’ da educação escolar; e a natureza do saber envolvido no processo educativo escolar” (2006b, P, 140), Paro demonstra que o papel do educando no processo pedagógico não pode se ater à mera condição de consumidor presente no momento da produção, bem como de objeto do trabalho, pois além de objeto o educando é o sujeito desse processo. Como tal, o aluno deve participar ativamente do seu processo de ensino/aprendizagem. Ou seja,

o papel do educando no processo de produção pedagógico se dá não apenas na condição de consumidor e de objeto de trabalho, mas também na condição de sujeito, portanto, de produtor (ou co-produtor) em tal atividade. Além disso, no processo material de produção, as modificações imprimidas no objeto de trabalho são de natureza material enquanto a transformação que se dá no processo pedagógico diz respeito à personalidade viva do educando, pela apropriação de conhecimentos, atitudes, valores, habilidades, técnicas, etc. (PARO, 2006a, P, 32).

Nesse contexto, o educando enquanto ser histórico, de participação ativa no processo pedagógico tende a se modificar. Em Paro, quando o processo de trabalho pedagógico se efetiva realmente, há que se dizer que o educando sai do processo educativo diferente de como entrou, sai um indivíduo educado.

[...] a consequência desse conceito de produto pedagógico é a refutação da idéia de que, no processo de trabalho pedagógico, o produto não se separa da produção. [...] É claro que tal separação não se dá nos moldes absolutos em que se verifica na produção material. Nesta, há um intervalo entre produção e consumo, de tal forma que o produto se destaca completamente da produção. Na produção pedagógica, o consumo se dá imediatamente, como observa Saviani, mas não *apenas* imediatamente, já que se estende para além do ato de produção. (IBIDEM).

Diferentemente de Saviani, Paro diz que no trabalho pedagógico existe uma separação entre o produto e consumo, pois o educando continua consumindo tudo aquilo que aprendeu por todo o transcurso da sua vida, porque no processo de aprendizagem o saber adquirido foi incorporado à sua personalidade viva, e esse nada mais é que um “saber historicamente acumulado”. (2006a, p. 147). E esse saber presente no processo educativo, sob a forma de conhecimentos, técnicas e métodos pedagógicos, mesmo quando sob o domínio do capital, ao contrário da produção material, não pode alienar-se da produção:

Eis aí um dos elementos que fazem a especificidade do processo pedagógico: o saber não se apresenta neste processo como algo que possa ser separado dele, como concepção; ele se apresenta também como objeto de trabalho e, como tal, é inalienável do ato de produção. Assim sendo, esse saber não pode ser expropriado do trabalhador, sob pena de descaracterizar-se o próprio processo pedagógico. (2006b, P, 148).

Concordamos que o trabalho pedagógico é um tipo de trabalho não-material. Todavia, devemos levar em consideração que vivemos em uma sociedade capitalista e que a escola não é uma ilha nessa sociedade, por isso também reflete as suas contradições.

Plagiando Freitas (1995), dizemos que “a organização do trabalho pedagógico, em seus vários sentidos, se dá no seio de uma organização social historicamente determinada e as formas que assume, na escola, mantém ligação com um determinado tipo de organização social”. (p. 98). Além disso, segundo o autor, o fato da educação formal ser definida como uma maneira específica de trabalho, isto é, do trabalho não-material, não quer dizer que em seu interior, tanto a prática pedagógica como o desenvolvimento dos seus “*métodos de ensino devem ter, obrigatoriamente, a mesma natureza*” (FREITAS, 1995, P, 101).

A organização do trabalho pedagógico no âmbito escolar, na opinião de Freitas, tem uma finalidade que deve ser a produção do conhecimento, através do desenvolvimento de uma prática com valor social, isto é através de um trabalho humano vivo e socializado, de fundamental importância, haja vista que a partir deste subverte-se as próprias bases da organização curricular da escola capitalista, possibilitando a construção de uma educação alternativa.

A didática, conforme afirma o autor, é um termo que deve estar subsumido ao termo de organização do trabalho pedagógico, sobretudo, porque procura ampliar a visão de trabalho pedagógico tendendo a superação daquilo que considerou questões problemáticas da sua organização na escola capitalista: 1) a ausência de trabalho material; 2) a fragmentação e 3) a alienação do conhecimento. Tal superação pode ser alcançada a partir da elaboração de um projeto educacional histórico alternativo que ele próprio descreve como em oposição ao que está sendo posto no contexto atual.

Considerando o projeto educacional que hoje está sendo posto, em nível de formação do educador, temos que reconhecer o papel desempenhado pelo Estado capitalista.

No dizer de Marx (2006), o Estado surge em função das diversas contradições entre os interesses individuais e coletivos. Ou seja, em função das contradições sociais expressas nos antagonismos entre os interesses individuais e coletivos, e onde os interesses coletivos passam a ser representados de forma independente, distinta dos interesses particulares e gerais. Associada ao seu surgimento, a gestão da coisa pública, no entanto, para regular um sistema de dominação de uma classe sobre a outra.

No livro “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”, F. Engels nos mostra a idéia fundamental do marxismo quanto ao papel histórico e significação do Estado:

O Estado, não é de modo algum um poder imposto de fora à sociedade; nem é “a realidade da idéia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão” como afirma Hegel. É mais um produto da sociedade quando chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade

se enredou em uma contradição irremediável consigo mesma e está dividida por antagonismos inconciliáveis, e que é impotente para resolvê-los. Para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos em confronto não se devorem a si mesmas e não consumam a sociedade em uma luta estéril, faz-se necessário um poder situado aparentemente acima da sociedade e chamado para amortecer o choque e mantê-lo nos limites da “ordem”. E esse poder, nascido da sociedade, mas que se coloca acima dela e dela se divorcia cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 2005, P, 191).

A partir dessa definição, o autor mostra que o Estado surge como mediador e gestor dos conflitos sociais e econômicos dos homens em sociedade, expressando a estrutura de classes. “Surge no lugar, na hora e no grau em que as contradições de classes *não podem*, objetivamente, conciliar-se. [...] que as contradições de classe são inconciliáveis”. (LENIN, 1983, P, 55).

No processo de acumulação do capital e, em especial nos seus momentos de crise, várias são as formas em que o Estado capitalista se apresenta, para fazer o seu papel de mantenedor da ordem social, bem como das condições ao desenvolvimento do capital.

Na fase de expansão do capitalismo concorrencial europeu (1770 a 1890), onde os sistemas de mercados é a livre concorrência, a burguesia passa por uma fase de grande expansão tanto econômica quanto política então aí, se desenvolve o Estado de cunho Liberal<sup>15</sup>.

Nessa fase, segundo Habermas (1987), o Estado exerce quatro funções específicas através das quais objetiva: a defesa de contratos civis; a proteção dos mecanismos de mercado contra os efeitos auto-destrutivos ocasionados pela exploração do trabalho, no capitalismo; a garantia de uma estrutura necessária para o desenvolvimento do capitalista e a adequação do sistema privado às necessidades de acumulação do capital, este último com relação a adequação do direito tributário, comercial etc. Na realidade, tais funções são cumpridas a partir da força coercitiva extra-econômica reforçando a ampliação do capital.

O próprio desenvolvimento do capital vai tornar o Estado Liberal obsoleto, isto porque com o aumento da concentração de capital, a escala mundial, identifica a supremacia dos trustes, cartéis e outras formas de monopolização. Nas últimas décadas do século XIX está posto o interesse por zonas privilegiadas de investimento no Exterior, o capitalismo industrial vai perdendo terreno para o capital financeiro, chegando à exportação de capital e de bens de capital.

---

<sup>15</sup> No Brasil, o liberalismo assume uma forma incomum. Apesar de monarquia, a Constituição Federal trazia para nós os elementos da política de Estado Liberal, que vai influenciar os destinos do país até a República Velha (1888-1930), quando Vargas passa a introduzir uma política de Estado intervencionista.

A constituição do capitalismo monopolista vai dar início a uma fase conturbada da história mundial com florescimento de lutas entre as grandes potências. É uma fase de crise de hegemonia, das rivalidades internacionais e dos conflitos armados pela divisão do globo em esferas de influência econômica, onde se inaugura a era imperialista.

Braverman, também em sua obra “*Trabalho e Capital Monopolista*” enfatiza as transformações ocorridas nessa fase do capital monopolista, que segundo ele

Teve início nas últimas duas décadas ou três do século XIX. Foi então que a concentração e centralização do capital, sob a forma dos primeiros trustes, cartéis e outras formas de combinação, começaram a firmar-se. Foi então, conseqüentemente, que a estrutura moderna da indústria e das finanças começou a tomar forma. Ao mesmo tempo, a rápida consumação da colonização do mundo, as rivalidades internacionais e os conflitos armados pela divisão do globo em esferas de influência econômica ou hegemônica inauguraram a moderna era imperialista. Desse modo, o capitalismo monopolista abrange o aumento de organizações monopolistas no seio de cada país capitalista, a internacionalização do capital, a divisão internacional do trabalho, o imperialismo, o mercado mundial e o movimento mundial do capital, bem como as mudanças na estrutura do poder estatal. (BRAVERMAN, 1987, P, 215-216).

As transformações implicam assim, em mudanças significativas do papel assumido pelo Estado até então. Ampliam-se as suas funções, bem como a forma de articulação com o capital, principalmente, quando eclodem os problemas ligados “a relação capital-trabalho”, a partir dos anos de 1930, que mediante as diversificadas respostas da classe empresarial faz emergir ações de um Estado interventor.

As funções do Estado, então, passam a ser redimensionadas e, de cioso guardião das “*condições externas da produção capitalista*”, o Estado passa a incidir nas atividades da política e da economia, desempenhando funções diversificadas que vão de funções econômicas diretas, investimentos em setores básicos não rentáveis, até as funções indiretas, efetuando compras do Estado aos grupos monopolistas, subsídios indiretos, etc. (NETTO, 2005, p.24).

Além de assumir o papel de controle dos ciclos econômicos combinando as políticas fiscais e monetárias, o Estado atua no investimento público, com políticas vinculadas ao crescimento da produção, bem como o consumo de massa, que tinham como objetivo a garantia do pleno emprego.

Conforme salienta Bolaño (2002), a produção em massa apoiada pelo também consumo de massa respaldada pelo *Welfare State*, através dos ganhos salariais, vinha garantir

melhores condições de saúde, educação, sistema de transporte subsídios e moradia barata, sistema de crédito aos trabalhadores, tudo em função do consumo.

Esta é uma fase, segundo o referido autor, de grande felicidade, posto que no seu transcurso pode-se se conjugar crescimento com distribuição de renda e níveis crescentes de bem estar econômico não só para as mais amplas massas da população, de países desenvolvidos, mas também dos países periféricos como o Brasil, em que o fordismo foi implantado tardiamente.

Na realidade, nesse momento, a nova racionalização do trabalho traz algumas implicações quanto à forma de organizar a produção material, bem como a vida em sociedade como um todo. Nesse sentido é que Gramsci através da sua obra “Americanismo fordismo” passa a desvelar a sua lógica dizendo que:

Os novos métodos de trabalho estão indissolúvelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro. Na América, a racionalização do trabalho e o proibicionismo estão indubitavelmente ligados: os inquêritos dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a ‘moralidade’ dos operários, são necessidades do novo método de trabalho. Quem risse dessas iniciativas (mesmo falidas) e visse nelas apenas uma manifestação hipócrita de ‘puritanismo’ estaria desprezando qualquer possibilidade de compreender a importância, o significado e o alcance objetivo do fenômeno americano, que é também o maior esforço coletivo realizado até agora para criar, com rapidez incrível e com uma consciência do fim jamais vista na História, um tipo novo de trabalhador e de homem (1980, APUD ARANHA, 1999, P, 58).

A influência desse método de trabalho na vida do trabalhador, em casa e na fábrica, criava uma rotina disciplinar que tanto atingia os seus instintos sexuais quanto o funcionamento do sistema nervoso. (IDEM, P, 59).

No contexto brasileiro a política do Estado *Welfare State*, não existiu da mesma forma como se desenvolveu nos países de capitalismo avançado. Mas, porém, teve suas implicações diretas nas grandes reformas educacionais ocorridas nas décadas de 1960 e 1970, quando da promulgação da Lei 5.540/68 e Lei 5.692/71, ambas balizadas pelas recomendações de organismos internacionais, que sintetizaram os acordos sigilosos entre MEC-USAID<sup>16</sup>, onde

---

<sup>16</sup> Se o significado da educação como fator de desenvolvimento foi percebido desde o início da implantação do regime militar, isso só foi demonstrado a partir de 1968. Como esse ano assinala o início de profundas mudanças na vida da sociedade e da economia – já que foi a época em que a expansão foi retomada de forma acelerada – podemos perceber que o sistema educacional foi marcado por dois momentos: a implantação do regime e quando se traçou a política de recuperação econômica. Ao lado da contenção e da repressão, características do período houve um crescimento da demanda social de educação, o que provocou o agravamento da crise do sistema

se assentavam os objetivos: educação e desenvolvimento, educação e segurança, educação e comunidade.

Conforme Saviani (1999), a Lei 5.540/68 Lei da Reforma Universitária é um produto típico do regime político que fora instaurado no golpe militar de 1964, o qual buscava o ajustamento da ideologia política ao modelo econômico.

Nesse sentido, a reforma teria como fundamento a formação de profissionais que atendessem às necessidades do país, com a criação de mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho que se encontrava em expansão. Diante do que dispõe essa lei, era facultado ao curso de graduação em Pedagogia, a oferta das habilitações para a Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, indicando tais especialidades como “necessárias” ao desenvolvimento nacional, bem como às peculiaridades do “mercado de trabalho”.

Sob a concepção de ajuste à etapa de desenvolvimento, marcada pela política desenvolvimentista do período da ditadura, bem com pela intensificação da internacionalização do capital, a educação é alçada, pela primeira vez de maneira oficial à formação de “capital humano”.

Havia, segundo salienta Shiroma (2002), o objetivo de “incorporar compromissos assumidos pelo governo brasileiro na “*Carta de Punta del Este*” (1961) e no Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso – sobretudo os derivados dos acordos entre o MEC e o AID (*Agency for International Development*)” (p.33).

Ainda com relação aos determinantes desse acordo, através da Lei 5.692/71, o Curso Normal passou a ser habilitação que poderia ser feita em nível de 2º Grau.

Atualmente, quando vivenciamos um outro momento caracterizado pela reestruturação produtiva, pela globalização, bem como pelos fundamentos, da política neoliberal, enfrentamos transformações que implicaram mudanças para o mundo do trabalho, como também para a esfera educacional que decorrem desde o final do século XX. Dessas mudanças, vemos que a nova concepção de educação retoma antigas feições que são características da teoria tecnicista, influenciando, determinantemente, na configuração das políticas de formação e, por sua vez, no desenvolvimento e na organização do trabalho pedagógico.

---

educacional. Esta acabou por servir de justificativa para assinatura do convenio entre o MEC e a *Agency for International Development*, visando adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensifica no Brasil. (ROMANELLI, 2003)

Na opinião de Saviani (2005b), a educação que no momento atual de grande desenvolvimento tecnológico, a partir da microeletrônica, deveria promover a universalização de uma escola unitária, capaz de oportunizar o desenvolvimento pleno das potencialidades do indivíduo, é posta sob os ditames e lógica do mercado capitalista, assumindo, assim uma “concepção produtivista da educação”, e passando a ser re-dotada de um “valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas um bem de consumo” (2005b, P, 22)

Sobre a visão produtivista da educação, da qual se refere Saviani, passamos a ressaltar que por estar objetivada na Teoria do Capital Humano, essa visão foi consolidada a partir de Schultz, quando se fez necessário uma reordenação do processo educativo de modo a planejar e racionalizar os recursos do Estado no que diz respeito à educação escolar, tendendo a uma melhor adequação entre as demandas ocupacionais e as demandas dos sistemas de ensino. Ou seja, quando a questão da “escolaridade prevalece à busca pela produtividade guiada pelo princípio da racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio”. (ID IBIDEM. P, 23).

A “Educação Produtivista” passa a ser valorizada como ferramenta e solução alternativa para a qualificação do trabalhador, inclusive, o trabalhador da educação obedecendo, inicialmente, às exigências e aos princípios do modelo taylorista/fordista e, conseqüentemente, aos anseios de se promover o desenvolvimento econômico.

Como afirma Frigotto (1984) é uma tendência que se constitui “numa particularidade das teorias do desenvolvimento, uma especificidade das apologias do capitalismo em sua etapa monopolista, onde o oligopólio representa uma forma de sociabilidade do capital” (p.120), e, apesar de ser fundada na interpretação da realidade da economia neoclássica, tem nas últimas décadas se desenvolvido “no âmbito propriamente educacional e pedagógico e vai ligar-se a toda a perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 1950”. (FRIGOTTO, 1984, P, 121).

Essa teoria além de reforçar a perspectiva de redimir o sistema educacional de sua “ineficiência” propõe-se a oferecer uma nova técnica para constituir o processo educacional como um tipo específico de investimento – de um novo tipo de capital – o “capital humano”.

Enquanto capital humano, essa teoria tende a produzir uma capacidade de trabalho composta de um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de atitudes, transmissão de conhecimentos que, naturalmente, se transformarão em habilidades de produção. Nesta concepção, a educação é transformada em um investimento que é traduzido

em fator de produção, por isso dever-se-ia aplicar-lhe as mesmas orientações técnicas de uma empresa que produziu bons resultados no desempenho industrial. Ainda conforme Frigotto,

o conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante e investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (ID IBIDEM, P, 41).

Com a Teoria do Capital Humano tende a ser construído o vínculo orgânico entre a educação, os ideais de desenvolvimento econômico e a distribuição de renda. Isto é, a educação torna-se o eixo equalizador das relações sociais e, dessa forma configura-se uma “teoria de desenvolvimento”(ID IBIDEM).

Ainda segundo o referido autor, a análise econômica da educação que a Teoria do Capital Humano veicula está fundamentada no método e pressupostos de interpretação da economia clássica, materializando a forma falsa e inversa de como a burguesia concebe as relações que se estabelecem entre homem, trabalho e educação. E, esse modo de interpretação da realidade é “um produto histórico determinado que nasce com a sociedade de classes e se desenvolve dentro e na defesa dos interesses do capital. (ID IBIDEM, P, 54).

O autor esclarece que a Teoria do Capital Humano, que se põe concreta, mas que é pseudoconcreta, não resulta de uma abstração ou de um processo conspiratório, na realidade decorre de uma necessidade histórica circunstanciada. Além disso, está estruturada em um referencial neoclássico que se afasta cada vez mais das formas concretas que assumem as relações de produção no capitalismo monopolista. (ID IBIDEM, P, 135).

Portanto, evidenciamos dois momentos de desenvolvimento dessa Teoria no Sistema Educacional brasileiro. Em um momento, influenciou no processo de formação e qualificação do trabalhador com habilidades técnicas, sobretudo, o pedagogo especialista em educação, quando da reforma universitária de 1968, através do Parecer 252/69; em outro, quando da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, através da Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, licenciatura, e, conseqüentemente, a extinção das habilitações desse mesmo curso, conforme está estabelecido no artigo 10.

Em ambos os momentos, portanto, a educação, sob a re-tomada da Teoria do Capital Humano, passa a ser valorizada como uma mola mestra para a promoção do desenvolvimento econômico. Em nossa opinião, os momentos de ênfase à teoria do capital humano, na educação, diferenciam-se um do outro, apenas pelo regime político democrático que o Brasil vivencia desde final dos anos de 1980.

Se essa Teoria passou por um grande debate interno, em especial no transcorrer das décadas de 60 e 70 do século passado, ao mesmo tempo, ainda temos presenciado o seu uso “política e ideologicamente na definição de macropolíticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais e regionais”. (FRIGOTTO, 1998, P, 37).

Antes, fazia-se necessário ao trabalhador em geral, bem como ao pedagogo, uma formação com qualificações específicas, para atender à produção rígida do taylorismo fordismo, modelo em crise durante as últimas décadas do século XX, em virtude do acúmulo das tecnologias e as novas formas de trabalho. Hoje, a educação, materializadora da teoria pedagógica que atende aos processos capitalistas a que estão submetidos os indivíduos tanto na escola como nas relações sociais e produtivas, nos apresenta a demanda por um trabalhador polivalente, que atenda à produção flexível, justificando, dessa forma, a necessidade de uma política de formação onde o pedagogo também assuma um trabalho pedagógico de natureza flexível.

A fim de atender as demandas impostas pelo processo de reestruturação produtiva, pela internacionalização da economia e pela quebra do pacto-social garantido com a Constituição Federal de 1988, a redefinição do sistema educacional foi uma meta imprescindível, como foi imprescindível a adoção de uma nova política de formação do pedagogo, através da qual se extingue a função do pedagogo especialista.

Contudo, é fundamental sabermos da importância da Legislação no amparo e determinações das mudanças. Sabemos que ao definir os rumos norteadores e o ordenamento jurídico da educação nacional, a Lei 9394/96 vai direcionando o plano governamental para a esfera educacional. Mas, segundo nos revela Romanelli (2003), devemos ter clareza dos limites impostos por essa lei, posto que ela, por si só, não é capaz de operar transformações profundas e, por mais avançada que se apresente, devemos considerar a sua trajetória, bem como o contexto que permeou a sua elaboração.

Acreditamos ser de grande importância para a compreensão do processo de origem da função de pedagogo especialista, compreendermos a política de formação do pedagogo estabelecida na Lei 5.540/68, Lei da Reforma Universitária, através do Parecer 252/69; e para

a sua extinção a política de formação disposta na Lei 9.394/96, através da Resolução Nº 1 de 15 de maio de 2006.

Nessa perspectiva, é fundamental respondermos aos questionamentos feitos na pesquisa, assim como, encontrarmos sustentabilidade para nossa hipótese.

## CAPÍTULO II

### **A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: AS IMPLICAÇÕES QUE FUNDAM A DIVISÃO PROFESSOR/ESPECIALISTA**

O homem desenvolvido é precisamente aquele que tem necessidade da totalidade das manifestações da vida humana. (MARX e ENGELS, 1978, p.238).

Nesse capítulo procuramos retomar o caminho histórico da formação do pedagogo, articulando, inicialmente, os propósitos do curso de Pedagogia aos propósitos das políticas de formação de professores, para que possamos compreender melhor a problemática inserida na complexa divisão professor/especialista. Nosso percurso toma como ponto de partida, um recorte no tempo que vai dos anos de 1930, década que se organiza o processo de formação do pedagogo, até o presente momento, quando temos em operação as novas diretrizes curriculares. Acreditamos que dessa forma podemos refletir e compreender os ideais e ambigüidades que permearam as propostas de formação do pedagogo no interior das políticas educacionais assumidas pelo governo brasileiro.

#### **2.1 Alguns aspectos históricos do Processo de Formação do Pedagogo**

A problemática existente sobre a formação do professor, de maneira geral, tem sido discutida, desde a criação das antigas escolas normais<sup>17</sup>, escolas de nível secundário, pioneiras na formação de professores, bem como dos Cursos de Pedagogia, este último já na década de 1930.

---

<sup>17</sup> A educação brasileira tem seu processo de desenvolvimento e institucionalização no período colonial com os jesuítas. Estes, como educadores possuíam o apoio real na colônia. Dedicavam toda atenção ao preparo dos professores, que só seriam considerados aptos ao ofício, após terem 30 anos completados. Com a expulsão dos jesuítas em 1759 pelo Marquês de Pombal, foram implantadas as aulas-régias, assumidas pelos padres-mestres e capelães de engenho e professores leigos. Com a descentralização da educação provocada pelo Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 ficam os governos das províncias obrigados a assumirem a responsabilidade da instrução primária e pela formação da atividade docente. A primeira escola normal brasileira surge ainda no império, na cidade de Niterói, em 1835, com curso de duração de dois anos, representando o marco da intervenção estatal no que se refere à questão da formação.

Considerando o contexto em que se situa a origem do Curso de Pedagogia, não podemos esquecer que os debates educacionais que faziam à ordem do dia naquele momento, estavam voltados para a criação das primeiras universidades brasileiras. O quadro apresentado no campo da educação tanto era causa como conseqüência do conjunto dos acontecimentos socioeconômicos e culturais, que no período teve como marco principal a eclosão da Revolução de 1930. O fato é que as reformas que aconteceram ainda na década de 1920, como as decorridas nos anos de 1930 tiveram sua importância para o desenvolvimento profissional dos professores que até então eram formados pelas escolas normais.

Na realidade, a história nos conta que a partir dos anos de 1930, quando se inicia à era Vargas, o país passa por profundas mudanças em sua estrutura política, social e econômica, decorrente da crise internacional da economia. Diante de tais circunstâncias cresce, então, a demanda por um maior acesso à escolarização da população que, segundo Pimenta (1992), passa a “se organizar e reivindicar escolas, na medida em que ela é condição de acesso ao mercado de trabalho e, portanto, de sobrevivência”. (p. 98).

A expansão do setor urbano, bem como o notável crescimento da industrialização incipiente faz com que haja um crescimento da classe média, do proletariado e da burguesia industrial, emergindo daí novos interesses econômicos, sociais. E o Estado, por sua vez, passa a se deparar com os novos e cada vez mais complexos problemas, produto da intensificação da divisão social do trabalho e a diversificação da sociedade urbana.

Conforme afirma Mello (1998), as mudanças na estrutura econômica, tiveram suas raízes em fatores fundamentais que se desenvolveram tanto interna quanto externamente. Os fatores internos que contribuíram com tais mudanças corresponderam ao fato de a economia cafeeira ter criado e desenvolvido as condições objetivas básicas para o desenvolvimento da indústria, posto que uma parte do capital excedente também fora investido no setor industrial<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> O modo como nasce e se consolida o capital industrial retardatário deve ser visto, sem sombras de dúvida, como resultado das relações capitalistas de produção em que esteve assentada a economia cafeeira. É a economia cafeeira capitalista que passa a promover as condições básicas ao nascimento do capital industrial e da grande indústria, primeiramente, quando proporciona a criação de uma massa de capital monetário, concentrada nas mãos de determinada classe social, passível de ser transformada em capital produtivo industrial; por transformar a própria força de trabalho em mercadoria; e finalmente, por promover a criação de um mercado interno de proporções consideráveis. Em síntese, ao ser acumulado o complexo cafeeiro, este gerou o capital-dinheiro que se transformou em capital industrial criando assim, as condições necessárias para essas mudanças: ocorre dessa forma, uma oferta abundante no mercado de trabalho e uma capacidade para a importação de alimentos, meios de produção e bens de consumo e capitais, o que só se tornou possível mediante se está vivenciando um auge exportador. É bom frisarmos que naquele momento, se instalou no Brasil apenas a indústria de bens de consumo assalariado, em especial a indústria têxtil, visto que esse tipo de indústria acarretava o uso de uma tecnologia simples, mais ou menos estabilizada, de fácil manejo e à disposição no mercado internacional; além disso, apresentava tamanho de planta mínima e volume do investimento inicial inteiramente acessíveis à economia

Externamente, tais mudanças são efetivadas, segundo o referido autor, a partir da crise que culmina em 1929, a qual acelerou as contradições do complexo de acumulação cafeeiro que posteriormente também entra em crise. Nesse contexto, tem início no Brasil uma nova fase do período de transição, apresentando um novo padrão de acumulação, que vai desde os anos de 1933 e se estende até os anos de 1955. Nesse novo padrão, a acumulação, segundo Mello (1998) segue o modelo da industrialização restringida. Ou seja:

**há industrialização, porque a dinâmica da acumulação passa a se assentar na expansão industrial, ou melhor, porque existe um movimento endógeno de acumulação, em que se reproduzem, conjuntamente, a força de trabalho e parte crescente do capital constante industriais;** mas a industrialização se encontra **restringida** porque as bases técnicas e financeiras da acumulação são insuficientes para que se implante, **num golpe**, o núcleo fundamental da indústria de bens de produção, que permitiria à capacidade produtiva crescer adiante da demanda, autodeterminando o processo de desenvolvimento industrial”(MELLO, 1998, P, 110).(grifos originais).

A economia do país cresce fundada nas novas bases, o que só se tornou possível em função do processo de acumulação e da adoção de medidas política e econômica que tiveram o suporte decisivo do Estado. Naquele momento, apesar de a indústria brasileira apresentar-se de forma incipiente, as bases que já estavam postas as conduzia a uma nova direção, possibilitando a implementação de um processo de industrialização, inicialmente, uma indústria de bens de consumo e mais tarde ampliando espaço para a indústria leve de bens de produção.

No país, o abalo sofrido pela economia de exportação com a crise que caracterizou os anos de 1929 e com a depressão dos anos de 1930 tem-se abertas as condições sociopolíticas ao processo de democratização do Estado. Neste sentido, as mudanças ocorridas no campo político do Brasil têm na Revolução de 1930 o ponto de partida de uma nova fase na história brasileira.

Nesse momento, conforme destaca Weffort (1980), o desenvolvimento histórico-político brasileiro assume traços que tende a liquidação do Estado Oligárquico, alçado a uma nova estrutura social fundamentada na grande propriedade agrária direcionada para o mercado

---

brasileira da época. Ao contrário da implantação da indústria pesada, que além de se apresentar com tecnologia extremamente complexa, necessitava de grandes investimentos iniciais e não se encontrava disponível no mercado, haja vista o momento em que toda a sorte de restrições se estabelece num mundo que assiste a uma furiosa concorrência entre as poderosas nações capitalistas. (MELLO, 1998, P, 99-103).

externo, e de formação de um Estado Democrático que vai contar com o apoio, em especial das massas populares urbanas e dos setores sociais ligados à industrialização.

A Revolução dos anos de 1930 promoveu rupturas estruturais, as quais possibilitaram a reelaboração de novas relações entre sociedade civil e Estado. Tal situação tornou-se viável na medida em que nenhum dos grupos (classes médias, setor cafeeiro, setores agrários menos vinculados à exportação) é apresentado como detentor exclusivo do poder político, e, um novo modelo centralizador passa a ser estruturado sob a configuração de um acordo prévio onde a massa urbana trabalhadora é chamada para dar a legitimidade possível ao novo Estado brasileiro.

Buscando firmar o seu prestígio junto às massas urbanas, Getúlio estabelece o poder do Estado como instituição. Este, enquanto categoria de caráter relativamente independente e decisiva na sociedade brasileira, através dos mecanismos de manipulação, passa a impor-se como instituição inclusive aos grupos economicamente dominantes.

O período de instalação do governo provisório sob a Presidência de Getúlio Vargas, bem como os primeiros anos que se seguiram a sua instalação caracterizaram-se pela instabilidade gerada pelo conflito de interesses das diversas facções revolucionárias. As forças divergentes se uniram em prol de objetivos semelhantes. Porém essa coalizão<sup>19</sup> que já era precária, haja vista a sua composição, diante de tais circunstâncias começou a se desmoronar, com a radicalização da defesa que se fazia em torno da volta à normalidade constitucional.

O Estado, diante da posição de “árbitro” que passa a assumir frente aos diferentes grupos, adota uma política que muitas vezes se apresenta de forma contraditória e descontínua, respondendo ao inevitável jogo de interesses desses grupos sem se subordinar, exclusivamente, aos objetivos imediatos de qualquer um deles, não esquecendo, porém a sua necessidade de apoio popular, para a sua preservação no poder.

Conforme expõe Ianni (1986), a configuração histórica em que se deu a Revolução de 1930 e a reorganização do Estado brasileiro possibilitou a redefinição das relações com o capitalismo mundial. Neste sentido, explica que o que caracteriza os anos posteriores à Revolução é o fato de que ela cria as condições efetivas para o desenvolvimento do “Estado burguês, como um sistema que engloba instituições políticas e econômicas, bem como

---

<sup>19</sup> As eleições de 1930, para Presidência da República, foram realizadas em clima de grande agitação política e nas quais imperou, como de costume, a fraude, deram vitória ao candidato da situação. Tal fato, somado ao assassinio do candidato da oposição à Vice-Presidência, foi um estopim para iniciar um movimento armado, o qual resultou de uma coalizão de forças. Dessa coalizão podiam distinguir-se duas correntes: a corrente dos que desejavam mudanças apenas no sentido jurídico, ou mesmo, propugnavam por uma troca de pessoas no poder, e a dos que se propunham lutar por mudanças mais profundas. Uma formada por militares superiores, parcela dos plantadores de café e a parte da elite política da oposição, que estava de olho no poder. Outra, por revolucionários que comandaram ou tiveram participação efetiva no movimento. (ROMANELLI, 2003, P, 49).

padrões e valores sociais e culturais de tipo burguês”. (P.,25). Ou seja, há uma adequação do poder público aos ideais e padrões do tipo capitalista, reformulando as condições de funcionamento das forças produtivas, das relações internas de produção e as relações entre a economia brasileira e a economia internacional.

A educação passa a ser tida como uma questão nacional relevante, até porque ela passa a ser demandada como uma solução alternativa aos problemas sociais. Dentre as soluções possíveis para o conjunto de problemas que a sociedade vinha apresentando naquele contexto, um meio eficaz encontrado estaria na adoção dos princípios da “educação nova”.

No que se refere à política educacional implementada a partir de 1930, esta teve como sua principal característica a centralização da organização da educação. Nesse período, foram adotadas várias medidas para a educação, de alcance nacional: Por meio da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, do Conselho Nacional de Educação, em 1931, e da Reforma Francisco Campos, também em 1931, o governo tenta responder às pressões advindas da ampliação da demanda.

As pressões e as reivindicações populares tiveram apoio de grupo de vários educadores da “Escola Nova” que ficou expresso no documento conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação”. Esse documento foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais de vinte e seis educadores e intelectuais. Dirigido ao povo e ao governo brasileiro sintetizando a marca da diversidade teórica e ideológica do próprio grupo, o documento apresentava propostas de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional incorporando aos seus objetivos, aqueles que faziam parte dos anseios da população a exemplo de uma escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e do ensino comum para os dois sexos (co-educação).

Esse manifesto, divulgação do ideário da escola nova, propõe mudanças e, segundo Brzezinski (1996), vai impulsionar a profissionalização dos professores formados pelas Escolas Normais, dos diretores, dos inspetores escolares e outros especialistas pelo menos no aspecto legal.

Esclarece a autora, “apesar da insistente ênfase do ministro no caráter formador da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, ele a instituiu, porém não a tornou obrigatória, talvez por isso ela não tenha sido instalada” naquele momento. Por isso acrescenta: “uma política de formação ainda não se esboçara e já se apresentava uma política de admissão na carreira com a obrigatoriedade do grau de licenciado para o exercício da profissão”. (BRZEZINSKI, 1996, P, 34). Conforme reivindicavam os pioneiros da educação, houve nesse período a elevação ao nível superior, do nível normal e secundário, mas “apenas na letra da

lei”, porque na realidade a Faculdade de Educação, Ciências e Letras foi regulamentada novamente em 1939, quando na seção de Pedagogia se desenvolve a formação de professores.

Com a nova Constituição Federal de 1934, ampliam-se as atribuições da União no campo da educação, estabelecendo a necessidade da elaboração de um Plano Nacional de Educação para coordenar e supervisionar as atividades de ensino em todos os níveis, conforme reza o Artigo 150, contudo permanece sem diretrizes o funcionamento das escolas normais. Além disso, são também regulamentadas as formas de financiamento da rede oficial de ensino, em quotas fixas, para a Federação, os Estados e os Municípios (ART. 156), bem como a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário; e o ensino religioso tornar-se facultativo.

A política de educação que se estabeleceu com o primeiro Ministro da educação Francisco Campos foi uma política educacional autoritária extensiva em todo o país. Não ficou limitada à simples legislação e a sua implementação nas palavras de Bárbara Freitag foi mais além:

visou acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas. Outrora totalmente excluídos do acesso ao sistema educacional, agora se lhes abre generosamente uma chance. São criadas as escolas técnicas profissionalizantes (para os menos favorecidos). A verdadeira razão dessa abertura se encontra, porém, nas mutações ocorridas na infra-estrutura econômica, com a diversificação da produção. Especialmente o trabalho nos vários ramos da indústria exige maior qualificação e diversificação da força de trabalho, e portanto um maior treinamento do que o trabalho na produção açucareira ou café. O Estado, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas privadas, se propõe a assumir o treinamento da força de trabalho de que elas necessitam, beneficiando diretamente os diferentes setores privados da indústria.(FREITAG, 1986, P, 52-53).

Dessa forma, para a autora, apesar de os ideais escolanovistas, de organização do sistema do ensino nacional como dever do Estado fazerem parte dos princípios da Constituição de 1934, esses foram esquecidos quando se deu o golpe de 1937.

Visando a sua manutenção no poder, Getúlio Vargas e o grupo que estava à sua volta deu o golpe de 1937 instaurando uma ditadura, mais conhecida de “Estado Novo”. Esse regime político de caráter autoritário, unitário, antiliberal e antidemocrático, cujas bases tiveram nas práticas fascistas e nazistas as melhores estratégias para extinção das forças políticas que servissem de ameaças a sua existência, taxativamente, liquidou as poucas e frágeis instituições democráticas existentes.

Se na Constituição dos anos de 1934 foram adotados os princípios nacionalista e intervencionista, em contraposição às orientações liberais das constituições anteriores, com a Constituição de 1937, outorgada pela ditadura do Estado Novo, sob os ditames de Getúlio Vargas, tais princípios foram mantidos de forma mais explícita, ao enunciar a possibilidade de atuação do poder público em qualquer esfera da Economia. Daquilo que se depreende do texto constitucional de 1937, “o Estado estava sendo preparado para assumir funções mais complexas e ativas<sup>20</sup>”. (IANNI, 1986, P, 57).

Em 1942, Gustavo Capanema propõe uma reforma educacional, através de um conjunto de Leis Orgânicas do Ensino, o qual garante o projeto desenvolvimentista assumido pelo Estado Novo. Essa Reforma redefiniu os currículos e proporcionou a articulação entre os cursos, os ramos, ciclos e graus de ensino. Entretanto, permaneceu a lógica dualista do ensino, priorizando para o ramo secundário, um ensino propedêutico para a formação das classes dirigentes; e para o ramo profissional, um ensino voltado para a formação da classe trabalhadora.

Dentre essas leis, destacamos a Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal, regulamentadas, respectivamente, pelos Decretos-Lei 8.529 e 8.530, de 2 de janeiro de 1946, pelos quais o ensino primário e a preparação de professores para esse nível de ensino passaram a ser organizados por diretrizes e normas de caráter nacional.

De acordo com Pimenta (1992), a Lei Orgânica do Ensino Normal apresenta as seguintes finalidades:

- I – Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
- II – Habilitar administradores escolares destinados às escolas.
- III – Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância. (P, 99).

A escola normal, segundo Pimenta, era organizada em dois ciclos destinados à formação de regentes do ensino primário, em Escolas Normais Regionais, com duração de quatro anos, e destinadas à formação de professores primários, nas Escolas Normais, organizados com a duração de três anos.

Nesse contexto, Pimenta ressalta que:

---

<sup>20</sup> Segundo Ianni (1986), ao Estado abria-se espaço para a solução de problemas de gestão direta, por parte do poder público; as “razões de Estado” impondo-se sobre os conflitos entre capital e trabalho, na defesa dos interesses superiores da Nação; e a necessidade de estabeleceram-se as normas adequadas ao funcionamento mais eficiente dos mercados de capital e força de trabalho, ou seja, os fatores de produção.

Além desses dois tipos de escolas, foi prevista ainda a criação dos “institutos de educação”, onde além dos cursos de formação, existiam o “jardim de infância” e o curso primário. Nos institutos eram também ministrados os cursos de especialização, destinados à preparação de professores para a educação pré-primária, ensino complementar e ensino supletivo, desenho, artes e música, além de diretores, orientadores e outros especialistas para as escolas primárias (1992, P, 99).

Os programas de formação de professores ainda eram incipientes, porém a situação já tinha se mostrado muito mais precária. Contudo, partir de 1945, tem início o “processo de redemocratização” do país trazendo mudanças no quadro político e econômico nacional. “A vitória das ‘nações aliadas’ sobre o nazi-fascismo alimentou ideologicamente a conversão do poder político ditatorial para uma ‘democracia-representativa’” (IANNI, 1986, P, 85). Neste cenário, surgiram partidos e lideranças liberais, conservadores, socialistas, comunistas dentre outros. A Constituição ditatorial de 1937 foi substituída pela Constituição democrática de 1946 (IBIDEM).

Porém, mediante a pressão interna dos militares, aliados às classes médias e dominantes, e a pressão externa, exercida pelo governo norte-americano, impulsionaram a reorganização liberal-democrática, conseqüência do encaminhamento do conflito mundial contra os regimes ditatoriais. As oposições, no entanto, não aceitavam que as eleições fossem conduzidas pela ditadura, pois receavam a implantação de um regime socialista, em decorrência da aproximação do então mandatário brasileiro com o Partido Comunista Brasileiro, na pessoa de Luiz Carlos Prestes. Pressionado pelo Exército, Getúlio Vargas renuncia em 29 de outubro de 1945.

Para a educação, esse período de “redemocratização brasileira” abre as portas para a retomada dos princípios liberais. De novo se falava em democratização do ensino, igualdade de oportunidades e descentralização administrativa, postulados que se incorporaram à Constituição Federal de 1946. Nesta, a educação era tida como direito de todos, dada tanto no lar como na escola (Artigo 160), assegurou a competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (Artigo 5º, item XV, letra d), permitiu aos estados legislarem em caráter supletivo e complementar (Artigo 6º) e, a exemplo do ocorrido em 1934, determinou que a esses e ao Distrito Federal competisse à organização dos respectivos sistemas de ensino (Artigo 171).

Marcado pela convivência de dois movimentos surgidos nas décadas de 1920 e 1930 “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”<sup>21</sup>, respectivamente, naquele período, o então Ministro Clemente Mariani apresenta os motivos para a existência de uma política de educação que se expandisse às massas. Esta política fazia parte de um conjunto de políticas sociais de governo, onde se delineava a expansão das escolas, em especial, a primária e a normal, posteriormente adotada pelo Estado populista-desenvolvimentista (1945-1960), a qual assumiu grandes proporções, mesmo não atendendo à totalidade da demanda escolar.

No que se refere à incumbência da união legislar sobre a educação, vemos retomadas com a Constituição de 1946, a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional. Por isso, em 1948, conforme salienta Shiroma (2002), foi encaminhado à Câmara Federal um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação. O seu texto era expressão das preocupações do novo governo, mantinha um caráter progressista para a época e procurava corresponder a certas reivindicações das classes subalternas, mas tal lei foi engavetada durante anos, sendo aprovada apenas em 1961.

O processo de redemocratização do Brasil, não foi fácil. Vários interesses estavam em jogo, tanto dos grupos conservadores brasileiros como dos estrangeiros, principalmente norte-americanos que tinham interesses econômicos e políticos, os quais o governo Vargas, nesse momento, não estava correspondendo efetivamente. “A mudança do regime político, nos termos em que Vargas estava procurando realizar, poderia implicar no fortalecimento da política econômica estatizante e de emancipação nacional”. (IANNI, 1986, P, 89). Não demorou muito para forças contrárias se organizarem e darem o Golpe de Estado de 29 de outubro de 1945.

A política governamental liberal que se estabeleceu nos anos de 1946-50, criou condições favoráveis à entrada e saída de capital estrangeiro e eliminou órgãos estatais vinculados ao intervencionismo, sob a justificativa da “democracia representativa”. Abandonaram as diretrizes e as práticas ligadas à política econômica de orientação

---

<sup>21</sup> “O entusiasmo pela educação” evidenciava-se na intenção política do Ministro da educação que, declara a necessidade de projetar uma educação das massas em largas proporções, planejando um sistema por intermédio do qual seja possível, através da escola primária, fazer ascender os indivíduos verdadeiramente capazes, embora desprovidos de recursos, à esfera dos que pela educação superior, constituem as classes dirigentes do país. [...] O “otimismo pedagógico” foi consubstanciado na intenção técnica dos educadores de dotarem a educação das massas de melhor qualidade. Assim, os educadores procuravam articular a expansão qualitativa à quantitativa enfatizada pelos políticos [...] Expandir a educação às massas fazia parte de um conjunto de políticas sociais adotadas pelo governo e constituía uma estratégia de manutenção do modelo de sociedade vigente. Nesse conjunto de políticas sociais, começava a delinear-se a política educacional da expansão das escolas, em especial, a primária e a norma, posteriormente adotada pelo Estado populista-desenvolvimentista. (BRZEZINSKI, 1996, P, 48-49).

nacionalista e adotaram diretrizes e técnicas que iriam reforçar a interdependência e redefinir as condições de dependência. (ID IBIDEM).

Diversas mudanças marcaram a sociedade brasileira nesse período, que apresenta tanto o crescimento nos setores secundário e terciário, bem como um rápido crescimento dos centros urbanos. De acordo com Ianni “a burguesia industrial e o proletariado já eram uma realidade política e cultural, ao lado da classe média, bastante ampliada, e dos setores agrário, comercial e financeiro da burguesia”. (IBIDEM, 1986, P, 120).

Um novo projeto de lei, conhecido pelo nome de “substitutivo Lacerda”, é encaminhado à Câmara. Tal projeto tem como objetivo reduzir ao máximo o controle da sociedade política sobre a escola, situando-a como instituição privada à sociedade civil. Além disso, defendia a idéia de que fosse predominantemente ministrada em instituições particulares e somente de forma complementar pelo Estado.

A aprovação da primeira Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBN – 4.024/61) é produto do compromisso entre as tendências expressas pelos dois projetos de Lei em disputa (Mariani e Lacerda) e, por isso, estabelece que o direito de ministrar o ensino no Brasil tanto pertence ao setor público como o setor privado, seja em quais forem os níveis. (Art. 3º, Inciso I)(SAVIANI, 1997).

Brzezinski (1996) ressalta que através da referida lei, se imprimiu tecnicamente um caráter orgânico e integrado ao sistema nacional de ensino. Mas, por ser fruto de interesses dos liberais e dos donos das escolas particulares, houve a oficialização de uma suposta “leigalização” do magistério do ensino médio, posto que somente prescreveu como exigência para o exercício do magistério, o registro dos professores em órgão competente. Por deliberada omissão da lei, o *caput* do Art. 61 não continha as exigências do exercício do magistério por profissionais especializados e registrados nesse órgão. Nas disposições transitórias, os artigos 115 e 116 acabavam fazendo “concessões a professores não-formados em razão do insuficiente número de habilitados para atuar na escola primária e de nível médio”. O que na realidade acontecia é que o órgão competente a que se referia o Art. 61, concedia o registro do profissional e não-formado, oficializando a descaracterização profissional do professor. Isso, para ela, indicava apenas que o próprio “Estado promovia a desvalorização dos profissionais e propugnava a permanência de leigos na escola” (P, 53).

Na opinião de Pimenta (1992), a formação de professores teve lugar, por um longo período de tempo, nas escolas normais e nos institutos de educação. Apesar de a Lei 4.024/61 não trazer alteração significativa para o ensino normal, a formação de professores manteve

a preparação de professores regentes, nas chamadas “Escolas Normais Ginásiais” (que substituíram os cursos de primeiro ciclo) e as “Escolas Normais Colegiais”, que passaram a encarregar-se da habilitação dos professores primários. Em ambos os casos, a duração de quatro e três anos, respectivamente, permaneceu inalterada. Por outro lado, os institutos de educação continuaram oferecendo os mesmos cursos previstos pela legislação anterior, sendo-lhes acrescentada a possibilidade de habilitar professores para ministrar aulas em escolas normais, “dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras (Parágrafo único, do art. 59) (PIMENTA, 1992, P, 102)”.

Com a crise econômica e política que se instalou no Brasil de 1960, foi gerada uma insatisfação nos diversos setores que compunham a sociedade. A industrialização – via processo de substituição de importações – havia se completado com a implantação da indústria de base. O Estado populista, com sua ambigüidade, já não correspondia às necessidades requeridas pelo novo processo de acumulação do capital. Os movimentos populares em favor de reformas na estrutura brasileira vão às ruas acirrando assim, o conflito entre capital e trabalho, fato que agravou a crise de direção política do estado (GERMANO, 2005).

Fatores internos e externos contribuem para o acirramento desse conflito. No nível interno, foi notório o acirramento das lutas de classes, visto que houve uma ampliação da participação política da sociedade civil e uma maior organização dos trabalhadores urbanos e rurais. Além disso, também houve uma organização de outros setores sociais em defesa das Reformas de Base, a exemplo dos estudantes e dos segmentos dos militares subalternos (sargentos, marinheiros, etc.). No nível externo, em função da revolução socialista de Cuba que se constituiu numa ameaça ao prestígio norte-americano, posto que poderia contribuir para o desenvolvimento de uma ofensiva anticomunista na América Latina, fazendo ressurgir os valores característicos da Guerra Fria. Como conseqüência, ele diz que

foi criado um programa de cooperação econômica denominada Aliança para o Progresso”; os exércitos continentais conclamados a travarem uma prolongada luta anti-subversiva e, em alguns casos, ocorreu uma intervenção inequívoca dos Estados Unidos em favor das forças antidemocráticas e golpistas, como foi o caso do Brasil. (GERMANO, 2005, P, 50).

Esse comprometimento que se desdobrou em ações de alianças para o progresso, dirigidas pelo capital dos Estados Unidos resultaram em um perverso objetivo: transformar economicamente os países que se aliaram em dependentes e periféricos.

A crise de hegemonia marcou o domínio populista no Brasil, no início da década de 1960. A renúncia do Presidente Jânio Quadros possibilitou a ida do seu vice João Goulart ao poder, depois de muita resistência por parte de segmentos dos militares, que aliados ao conservadorismo viam esse governo com uma ameaça a ser eliminada.

Todos esses acontecimentos repercutiam no campo da educação e da cultura. Despontavam várias campanhas e movimentos de educação e cultura popular que se desenvolveram pelo país, especialmente na região nordeste. Campanhas que preocupavam em promover uma conscientização política e social da população. Percebe-se nesse contexto, um aumento da taxa de matrícula no ensino fundamental; os estudantes universitários, através da UNE (União Nacional dos Estudantes) engajaram-se na luta pela organização da cultura, com vistas a uma transformação da sociedade brasileira. Esse momento político foi palco de mobilizações, greves, assembléias, crescimento das organizações sindicais, surgimento das Ligas Camponesas e dos Sindicatos Rurais (ID IBIDEM, 2005).

Através da organização de sindicatos rurais, concorrendo com o PCB (Partido Comunista Brasileiro) e com as Ligas Camponesas, além é claro de criar um sistema de radiodifusão educativa com o MEB (Movimento de Educação e Base), e de se envolver em campanhas eleitorais em favor de candidatos cristãos, a Igreja Católica teve sua participação nesse movimento. Nesse momento, no entanto, o seu real interesse nesses movimentos era o controle dos fiéis e impedir o avanço de idéias comunistas (IBIDEM). Todavia, é importante ressaltar que dentro da própria Igreja havia segmentos progressistas que também apoiavam as lutas sociais.

Todos esses acontecimentos contribuíram para o Golpe Militar de 1964, no qual foi instaurado o autoritarismo no Brasil, o que fez romper com o fenômeno populista até então presente. O golpe representou na visão de Oliveira “um significado de contestação da própria burguesia, na medida em que se mostrava incapaz de – nos limites do regime instituído em moldes liberais em 1946 – preservar as relações fundamentais do sistema capitalista implantado no Brasil”. (OLIVEIRA, 1976, APUD GERMANO, 2005, P, 52-53).

As políticas implementadas pelo Estado ditatorial foram centralizadoras e estiveram balizadas pelo poder coercitivo que estava sendo posto com o intuito de difundir a nova concepção do novo governo. Um governo que ia de encontro aos ideais dos setores progressistas, bem como contra todos considerados suspeitos de práticas ou mesmo de idéias subversivas.

A aparente legitimidade do “governo militar” se apresentava sob duas idéias fundamentais: a ideologia da ordem e a idéia da tecnocracia. A ideologia subjacente

representava a idéia hegemônica civil-militar, que assumia o poder em nome da segurança nacional e da paz social; e a tecnocracia assentada no economicismo monetarista, estava representada por líderes específicos dos setores técnicos do governo comprometidos com a promoção do desenvolvimento econômico.

É, portanto, a partir da idéia da ideologia tecnocrática que a política educacional do governo militar vai ser orientada e fundamentada. Procurando o ajuste da política educacional à nova etapa de desenvolvimento econômico e do progresso social, marcado pela política desenvolvimentista da ditadura e pela intensificação da internacionalização do capital, a educação, em si, passa a ser alçada à formação de “capital humano”. Isto é, os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade são transplantados da teoria econômica e passam a ser adaptados à educação.

Para alcançar o sucesso dessa transformação da educação, o Estado implementa a Reforma do Ensino Superior, com a Lei 5.540/68 e, pouco tempo depois, a Reforma do Ensino Primário e Médio com a Lei 5692/71. Tais reformas sintetizavam as recomendações, entre outros, contidas no Relatório Rudolph Atcon, assessor do norte-americano do MEC no Relatório da Equipe de Assessoria e Planejamento do Ensino Superior e no Relatório Meira Matos, fazendo valer a hegemonia do governo autoritário sobre a classe política.

Para o processo de formação de professores, a reforma trazida pela Lei 5.692/71 passa a estabelecer que:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. (art.29).

A publicação da Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5692/71) trouxe várias transformações, inclusive para o magistério em Habilitação Específica e para o Magistério, em nível de 2º Grau. Dessa forma, a formação de professores para a docência com relação às quatro primeiras séries do 1º Grau deveria ser realizada através de uma habilitação profissional, dentre as outras formações regulamentadas. Como consequência, pouco a pouco os antigos institutos de educação vão deixando de existir ficando restrito aos cursos de Pedagogia, a formação de professores para ministrar aulas na habilitação específica do magistério.

Pimenta (1992) ainda expõe que não houve uma preocupação da lei 5692/71 em modificar os conteúdos e nem mecanismos para articulação entre Habilitação Magistério e as

necessidades que estavam sendo postas pelo ensino de 1º Grau onde o aluno exerceria o magistério. Para essa autora, a lei deu “novo” aspecto formal aos cursos de formação de professores, porém não altera “substancialmente os conteúdos, isto é, não os direciona para as reais necessidades de se formar um professor capaz de ensinar de modo que os alunos das camadas pobres com acesso (ainda parcial) à escola aprendam” (P, 107). Com essas alterações legais modificou-se o antigo curso norma, fato que já se fazia necessário, haja vista o seu caráter “elitizante que o impedia de cumprir o seu papel”. (P, 107).

Após a regulamentação dessa lei, a Habilitação do Magistério passou a ter as seguintes características:

- a) é uma habilitação a mais no 2º Grau, sem identidade própria;
- b) apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;
- c) habilitação de “segunda categoria”, para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais *status*;
- d) a disciplina “Fundamentos da Educação” não fundamenta, apenas comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. O que, na prática, se traduz em “ensinar-se” superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto;
- e) o estágio geralmente se mantém definido como o do antigo curso normal: observação, participação e regência. Dessa forma, surgem vários problemas: na maioria das vezes ele não é realizado; tem sido utilizado como desculpa para se fechar as habilitações do magistério noturnas, com o argumento de que o aluno desse turno não pode estagiar – o que configura um processo de elitização do curso; tem sido interpretado como a “prática salvadora” onde tudo será aprendido;
- f) não há nenhuma articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e da Parte profissionalizante, e nem entre estas;
- g) não há nenhuma articulação entre a realidade do ensino de 1º Grau e a formação – que profissional se faz necessário para alterar a situação que aí está? – do 3º Grau (Pedagogia) que forma os professores para a habilitação Magistério;
- h) a Habilitação Magistério, conforme definida na lei, não permite que se forme nem o professor e menos ainda o especialista (4º ano). A formação é toda fragmentada;
- i) os livros didáticos disponíveis frequentemente transmitem um conhecimento não-científico, dissociado da realidade sociocultural e política, bem como favorecem procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais de aprendizagem dos alunos. (PIMENTA, 1992, P, 107- 108).

A lei 5.540/68 traz para dentro da formação dos professores as habilitações do Curso de Pedagogia. Conforme destaca Brzezinski (1996), essa lei provocou mudanças substanciais nos cursos de formação de professores, e, por conseguinte, na Faculdade de Educação,

definindo as suas funções, as suas concepções e as suas finalidades, que deve abranger ações nas áreas da graduação, pós-graduação e capacitação supletiva. As suas funções foram (re)orientadas para:

- Formar professores e especialistas em educação;
- Desenvolver pesquisas capazes de formular categorias próprias de uma educação genuinamente nacional;
- Promover a integração nas licenciaturas entre estudantes de diversas áreas do saber em um local comum para o preparo pedagógico;
- Disseminar a concepção de educação que deve iluminar a universidade, visto ser esta uma instituição geral de educação superior, constituindo um elo a ligar os diversos setores básicos da universidade;
- promover a atualização de professores e especialistas atuantes nas escolas e nos sistemas de ensino, mediante cursos de extensão, graduação e pós-graduação. (BRZEZINSKI, 1996, P, 69).

A dinâmica da estrutura da Faculdade de Educação passa a ser definida pelo Parecer 252/1969, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, que associado a Resolução nº 02/69 dá o direcionamento do Curso de Pedagogia até a recente LDBN promulgada em 1996. Tais documentos fixam os currículos mínimos e a duração do Curso de Pedagogia, referente à formação de professores para o ensino normal e de especialistas em atenção ao que estava sendo exigido pelo Art. 30 da Lei 5.540/68. Esse artigo dispõe sobre a formação de professores em nível superior para o ensino de 2º grau, sobre as disciplinas gerais e técnicas, bem como sobre o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares (IDEM).

A Lei 5.540/68 manteve e prolongou o que tinha sido iniciado com o Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, parágrafo único do Artigo 3º dispendo que entre os cursos oferecidos pelas Universidades Federais, deveriam ser incluídos “obrigatoriamente os de formação de professores para o ensino de 2º grau e de especialistas de educação”. Apesar disso, não definiu quais seriam esses especialistas, o que foi efetivado pelo então Parecer 252/69 que veio especificar o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares.

Na visão de muitos educadores, a criação dessas habilitações veio fragmentar o processo de formação, isto é, o processo de conhecimento, criando o “especialista” em área específica e, por conseguinte, provocando a divisão de tarefas no âmbito da educação, fazendo com que fosse perdida a noção da totalidade, comum a toda ação educativa. Fato que

levava em conta apenas o contexto da política educacional efetivada no período do regime militar.

As determinações trazidas pelo artigo 30 da lei 5.540/68, bem como o conjunto de matérias que integravam o currículo mínimo do Curso de Pedagogia, com as habilitações, tornaram-se ao longo dos anos, a grande problemática desse curso de formação. Segundo aponta Silva (2006),

A estrutura curricular proposta em 1969 carece de consistência do ponto de vista epistemológico e traduz uma proposta ambivalente de formação de pedagogo, sendo decorrente, a meu ver do trato que nossos legisladores deram, mais uma vez, à questão da divisão do trabalho em educação. Não que essa divisão fosse perniciosa por si mesma e não devesse ocorrer. Na verdade, as tarefas de administração, orientação e supervisão de escolas e sistemas escolares correspondem às necessidades objetivas no interior dos mesmos. O problema coloca-se na maneira como os legisladores conceberam essa divisão e na proposta pela qual pretendem realizar a formação dos profissionais que se incumbem dessas tarefas. (P, 39).

A implementação da estrutura curricular que fora definida pelo Parecer 252/69 previa algumas condições para essas habilitações. Tanto era necessário e obrigatório o estágio supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações, bem como, o exercício do magistério para que houvesse o registro do diploma de especialista. Sobre este último aspecto o Parecer 867/1972 cria o prazo de um ano letivo de experiência para o aluno da habilitação em orientação e um semestre letivo para os demais, regulamentando, assim, que a formação de professores para o magistério primário também passa a ser de responsabilidade do curso de Pedagogia.

Segundo Brzezinski (1996), o ideário de Valnir Chagas deu sustentabilidade às bases da política de formação e exercício profissional do magistério durante o governo militar. Fundamentado na pedagogia tecnicista, de origem funcionalista/positivista, vinha propor a capacitação e treinamento dos professores e especialistas em atenção às exigências do setor produtivo do sistema capitalista.

Na década de 1970, sobretudo no final, quando ainda nos encontrávamos em plena ditadura militar, alguns professores e estudantes universitários dão início ao movimento objetivando a intervenção nas políticas de reformulação dos cursos de formação de educadores, posto que tudo estava se desenvolvendo sem discussão no âmbito da sociedade civil. O I Seminário de Educação Brasileira, realizado no ano de 1978, em Campinas é a

marca desse movimento organizado para se pensar o ensino superior e da continuidade do curso de Pedagogia.

Contudo, é na eminência do processo de democratização, meados dos anos de 1980, quando está acirrado o processo de transição do regime autoritário para o regime democrático, que são desencadeados conforme Silva (2006), os seminários regionais de recursos humanos para a educação emergindo daí a proposta para a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura (Documento Final em 1983).

No interior dessa movimentação nacional, também passamos a ver mudanças dos governos de “linha dura” que vão dando lugar aos subornistas. Na esfera da política as eleições de 1982 para governadores estaduais abrem as portas para o fortalecimento dos grupos opositoristas com a conquista de dez Estados. Havia toda uma mobilização dos setores populares da sociedade com vista à garantia de maior participação social, bem como na tentativa de reverter o processo repressivo e a exploração dominadora.

Segundo mostra Netto (2005), a promulgação da Constituição Federal de 1988 sintetizou a expressão dessa luta social, que apesar da nova dinâmica assumida pelo capital, consagrou os direitos civis, políticos e sociais. No entanto, esse mesmo ordenamento foi colocado na contracorrente: já desde o capítulo aventureiro (mais para a crônica policial que para a resenha política) de Collor de Mello, essa Constituição tornou-se alvo imediato do grande capital.

No Brasil, a década de 1980 foi marcada por uma crise advinda de políticas econômicas desenvolvidas pelos governos militares. Apesar de tais políticas terem contribuído com a redução dos desequilíbrios inter-regionais, conforme Dantas (2004), o estado nacional desenvolvimentista já se encontrava em fase de plena exaustão. “O crescimento da dívida externa passou a exigir a geração de altos superávits comerciais, alimentando a dívida interna, resultando em déficit público e pressionando a inflação” (P, 257).

Diante desse quadro, o país passou a adotar uma política privatizante com um crescimento econômico fundamentado na superexploração da força de trabalho, concentração de terra, expulsão dos trabalhadores rurais, etc., resultando em maior concentração de renda, maior nível da miséria absoluta e redução da capacidade dinâmica do mercado interno.

O estado que no Brasil não significou um Estado de “Bem Estar Social” nos moldes assimilados pelos países centrais, passa a atuar minimamente nas expressões da questão social, desenvolvendo políticas que, em detrimento dos setores públicos eram focadas nos

setores privados. Tais medidas, o levou a ser alvo de duras críticas, o que passou a ser justificativa para a sua ineficiência e adquirir o respaldo da sociedade para as privatizações.

Com vistas às mudanças decorridas no processo de produção capitalista, isto é, as novas exigências demandados pela modelo da acumulação flexível, pela internacionalização da economia e quebra do pacto-social garantido pela Constituição Federal de 1988, bem como as mudanças na esfera político-institucional, fez-se necessário a redefinição do sistema educacional, a qual esteve direcionada à formação de um cidadão produtivo, conforme exigências dos já nossos conhecidos organismos multilaterais.

No ano de 1996 quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, mudanças no campo da formação de professores são estabelecidas: além de essa lei destacar a possibilidade de formação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar na educação básica; também previu a elaboração de diretrizes curriculares para a graduação, que definiriam as bases para a organização curricular dos cursos de formação dos professores da educação, a re-criação dos Institutos Superiores de Educação, instituição específica para a formação de professores de educação infantil e 1ª a 4ª séries, manteve a formação dos especialistas nos cursos de a formação de professores.

Conforme dispõe o Artigo 62, a formação de professores diz:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades ou institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (ART.62, da LDBEN 9394/96).

Dizia também que: a formação dos profissionais da educação para área da administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica deve ser feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino garantindo nessa formação a base comum nacional, conforme dispõe o artigo 64 da mesma lei.

O que pretendemos mostrar é que: mesmo diante do papel incisivo de luta conquistado pelo movimento de educadores, as atuais políticas de formação mostram-se bastante coerentes com as orientações dos organismos multilaterais. Se na reforma universitária, Lei 5.540/68 o contexto político-econômico implicou uma formação fragmentada, cabendo aos especialistas (orientadores, supervisores) todas as críticas feitas à reforma, hoje, o processo de formação encontra-se fragmentado e seguindo as mesmas orientações, desses mesmos organismos, em

nome de uma educação voltada ao desenvolvimento econômico, como indica a ANFOPE (2004),

a promulgação da Resolução CNE 02/97, que estabelece a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer portador de diploma em nível superior, que queira atuar na Educação Básica;

- a apresentação de novas organizações institucionais, como os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores;
- a *regulamentação* do Curso Normal em nível médio, apesar do seu caráter transitório e datado, conforme explicitado na LDB/96, e sem apontar a política de formação em nível superior dos estudantes que finalizam este curso;
- as determinações do Parecer CNE 133/2001, que impedem a criação de cursos de Pedagogia nas IES não-universitárias;
- a regulamentação dos cursos sequenciais que concorrem com os cursos de graduação plena;
- a implementação de políticas de avaliação com o intuito de controle, obedecendo ao que é ditado pelo padrão capitalista de produção na atualidade; SAEB, ENEM, Exame Nacional de Cursos (Provão);
- a insistência na criação de agências centralizadas para a certificação das competências cuja concepção encontra-se assentada em uma lógica racionalista-mercantilista e pragmática;
- o estabelecimento de Diretrizes Curriculares para a formação profissional em nível médio e superior, de todas as áreas profissionais;
- a implementação de Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível Superior (Resolução CNE/CP 01/2002 e Resolução CNE/CP 02/2002), separada das Diretrizes para o Curso de Pedagogia;
- a ênfase no treinamento em serviço, utilizando-se, em várias oportunidades, da modalidade de Educação a Distância, implementada não como um complemento aos processos de formação, mas como substituto dos modelos presenciais, que em grande parte alimenta políticas clientelistas e corporativas de alguns setores e como forma de aligeirar a formação inicial e continuada (Documento Final. XII Encontro Nacional. ANFOPE, 2004, P. 9).

## 2.2 O Curso de Pedagogia no Contexto da Educação Brasileira

A nossa pretensão nesse momento foi resgatar um pouco da história do curso de Pedagogia enquanto aspecto importante da política educacional brasileira e enquanto curso específico para a formação do pedagogo.

O curso de Pedagogia foi instituído por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Foi o único curso da “seção” de pedagogia que, juntamente às seções de filosofia, de ciências e das letras, com seus respectivos cursos, compuseram as “seções” fundamentais da referida faculdade.

Experimentou, ao longo do tempo, várias definições a ele atribuídas como objetivo precípuo, sendo que uma das primeiras atribuições dada ao curso o definiu como “estudo da forma de ensinar”. Ao ser regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/39, de 04 de abril de 1939, foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”. À época, estes técnicos eram professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos Estados e dos municípios<sup>22</sup>.

Desde a origem, o curso de Pedagogia tem a sua identificação questionada. Chegava-se a dizer que a maneira como esse curso estava sendo estruturado lhe imputava um caráter “ambíguo que persegue toda a formação dos educadores” (GADOTTI, 1980, P, 70) por toda a sua trajetória legal ao longo dos tempos e até hoje tem permeado os debates.

Segundo Coelho (1987), o Curso de Pedagogia já nasceu sob o signo de uma certa indefinição. Sua possível organização obedecia ao que, na época, convencionou-se chamar esquema 3 + 1, isto é, com três anos, o aluno saía com o diploma de bacharel em Pedagogia, cursando mais um ano esse aluno obtinha o diploma de licenciado. (P, 9).

O esquema 3+1, pelo qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física e Química, era a concepção padrão do Curso de Pedagogia, nos anos de 1939. Conforme salienta Chagas (1980),

O esquema de cursos que se planejou era idêntico para todas as áreas de conhecimento: três anos de estudos relacionados com a área escolhida, sem qualquer endereço pedagógico, levando ao título de *bacharel*, seguindo-se um ano de 'Didática', sem disciplinas de conteúdo, para formação do professor: isto é, do *licenciado*. Paradoxalmente, e sem dúvida muito por simetria, isto se aplicava também ao curso de Pedagogia, que no fundo era uma ampliação do ano de Didática. Variava, entretanto, o âmbito abrangido pelos vários cursos. (CHAGAS, 1980, P, 51).

Entendia-se, assim, que no bacharelado se formava o pedagogo e na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, tanto no primeiro ciclo, o ginásial – normal rural, ou no segundo. Naquele esquema, a formação curricular do curso de Pedagogia ficava assim estruturada:

---

<sup>22</sup> Informações obtidas através do Relatório encaminhado ao Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação pela Comissão constituída para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia referente ao ano de 2006.

Complementos de matemática (1ª série), história da filosofia (1ª série), fundamentos biológicos da educação (1ª série), psicologia educacional (1ª,2ª,3ª séries), estatística educacional (2ª série), história da educação (2ª e 3ª séries), fundamentos sociológicos da educação (2ª série), administração escolar (2ª e 3ª séries), educação comparada (3ª série), filosofia da educação (3ª série).

O curso de Didática ficou constituído pelas disciplinas de didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação. Ficando ao bacharel, o compromisso de cursar as duas primeiras, uma vez que as demais disciplinas já constavam do seu currículo de bacharelado. (SILVA, 2006, P, 12).

Sobre essa questão, a referida autora atribui, ao curso de Pedagogia, uma série de problemas. Além de indicar a falta de clareza quanto a função e a especificidade do bacharel-pedagogo, Silva (2006) mostra-nos que havia uma inadequação do seu currículo. Identificava-se no curso, uma inadequação latente que estava representada por um lado, principalmente, pela tensão do exercício de funções de natureza técnica a serem efetuadas pelo bacharel, e por outro, havia um caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas para a sua formação. Não obstante, ainda era premente à problemática entre o conteúdo e o método do processo pedagógico, dando ênfase à separação bacharelado - licenciatura.

A Lei nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1961, cuja elaboração teve início em 1947, surge frente a um grande debate entre aqueles que defendiam uma escola pública, gratuita e universal e àqueles que defendiam a privatização do ensino. Em atendimento a referida lei, o Parecer 251/62 do Conselho Federal de Educação, da autoria do Conselheiro Prof. Valnir Chagas manteve o mesmo esquema 3+1 para a formação do pedagogo. Nesse Parecer, o próprio autor, colocava em questão a fragilidade do curso de Pedagogia explicitando a sua suposta extinção. A idéia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso de pedagogia conteúdo próprio, posto que a formação do professor primário devesse de dá ao nível do ensino superior e a formação de técnicos em educação em estudos posteriores ao da graduação. Por isso, naquela ocasião apenas foram fixados o currículo mínimo do curso de Pedagogia e a sua duração pelo então Conselheiro. Haveria uma base comum com uma formação posteriormente ampliada, aonde o especialista coexistiria em qualquer professor, desde que tivesse experiência de ensino em qualquer área de conteúdo.

O currículo mínimo do curso de bacharelado era formado por um conjunto de sete disciplinas, sendo

cinco obrigatórias: psicologia da educação, sociologia (geral, da educação), história da educação, filosofia da educação e administração escolar indicadas pelo Conselho Federal da Educação e duas definidas pela instituição a exemplo da biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, cultura brasileira, educação comparada, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional (IDEM, P, 17).

Procurava-se, dessa forma, definir a especificidade do bacharel, além de manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de alunos em todo o território nacional. Para a formação em licenciatura previa-se o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, esta última em forma de Estágio Supervisionado.

Até então, se mantinha em pauta a dualidade bacharelado e licenciatura do curso de Pedagogia. Apesar de incorporar o currículo mínimo e a duração do curso, o Parecer 251/62 não trazia nenhuma referência ao campo de trabalho do profissional que se identificava como “técnico de educação” ou “especialista de educação”, o que de certa forma, angustiava os estudantes em nível nacional.

O campo de trabalho do “técnico de educação” não se encontrava definido na época. Conforme Silva (2006), apenas em meados da década de 1950, surgiram algumas alternativas introduzindo esse profissional nas burocracias estatais e no organograma de algumas escolas da rede pública e especialmente da rede privada que se propunham a um trabalho renovador. A situação do licenciado em pedagogia não era das melhores, pois em considerando a não existência de concursos, ainda havia a invasão de profissionais que não eram formados em Pedagogia, mas que se encontrava ministrando as suas aulas.

### **2.3 A Lei 5.540/68, o Parecer 252/69: amparo legal da Origem do Pedagogo Especialista**

A Lei 5.540/68, Lei da Reforma Universitária de 28 de novembro de 1968, apesar de ter assimilado de forma ilusória algumas reivindicações<sup>23</sup> de parcela dos professores e do

---

<sup>23</sup> As reivindicações a exemplo da defesa do ensino superior público e gratuito, da autonomia acadêmico-financeira da universidade e de mudanças estruturais como imperativo de modernização do sistema universitário foram algumas das reivindicações apresentadas pela comunidade acadêmica nas Cartas da Bahia (1961) e do

movimento estudantil, tão propagado na época, é o resultado concreto de todo um processo de incorporação das recomendações advindas, entre outros, no Relatório Rudolph Atcon, assessor norte-americano do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no Relatório da Equipe de Assessoria e Planejamento do Ensino Superior (Eapes) e no Relatório Meira Matos. Os dois primeiros, fiéis representantes da interferência que vinha de fora para a organização do sistema educacional brasileiro; e o terceiro, tinha no General Meira Matos, o representante do grupo estatal tecnocrático-militar, que promovia a interferência externa no país.

Votada e aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República em um prazo inferior a trinta dias, constatando, como nos mostra Brzezinski (1996), o autoritarismo governamental de então, a reforma universitária foi utilizada junto ao AI-5 (Ato Institucional nº 5), como instrumento de retração da crise política, que avançava pelos protestos estudantis de 1968, que já conseguiam mobilizar alguns segmentos da sociedade civil contra o então regime.

Além de provocar fortes mudanças na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Filosofia<sup>24</sup>, essa reforma atinge massivamente os cursos de formação de professores, haja vista sua proposta de reestruturação trazer consigo a criação dos institutos de conteúdos específicos, bem como a criação da faculdade de educação. A esta, passa a atribuir a função de formar técnicos ou especialistas em educação, que foi desdobrada em institutos de conhecimentos básicos, havendo daí a segregação da área da educação pelo seu caráter profissional.

A Faculdade de Educação teve, então, suas funções assim definidas:

- Formar professores e especialistas em educação;
- Desenvolver pesquisas capazes de formular categorias próprias de uma educação genuinamente nacional;
- Promover a integração nas licenciaturas entre estudantes de diversas áreas do saber em um local comum para o preparo pedagógico;
- Disseminar a concepção de educação que deve iluminar a universidade, visto ser esta uma instituição geral de educação

---

Paraná (1962) elaboradas nos Seminários Nacionais da Reforma Universitária realizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Tais mudanças incluíam: criação de institutos, extinção da cátedra vitalícia, organização do regime departamental e do trabalho docente e discente em tempo integral, matrícula por disciplina em substituição ao regime seriado. (BRZEZINSKI, 1996, p. 67).

<sup>24</sup> Dizia-se à época que, em detrimento da falência da Faculdade de Filosofia, bem como em função dos avanços alcançados pelos estudos científicos da educação e das técnicas pedagógicas; pelo reconhecimento da importância da educação nas sociedades modernas e da amplitude e complexidade de seu campo profissional e o aumento quantitativo dos cursos de licenciatura, ou seja, o crescimento desses cursos na Faculdade de Filosofia tornava inviável a localização de tantas modalidades de curso em uma única unidade acadêmica.

- superior, constituindo um elo a ligar os diversos setores básico da universidade;
- Promover a atualização de professores e especialistas atuantes nas escolas e nos sistemas de ensino, mediante cursos de extensão, graduação e pós-graduação. (BRZEZINSKI, 1996, P, 68).

A estrutura básica da Faculdade de Educação deveria atender, dessa forma, às áreas da graduação, pós-graduação e supletiva, esta última, correspondendo à formação permanente do professorado.

Considerando o fato de que no Brasil o termo pedagogia é comumente utilizado para definir o curso de formação do pedagogo, e, também para evitar a definição do local das disciplinas apenas em função dos critérios funcionalistas, o CFE definiu o conteúdo específico da Faculdade de Educação no Parecer 632/69. Em Brzezinski (1996), havia estudos indicando que algumas instituições superiores tanto inseriam como excluía, indevidamente, algumas disciplinas da Faculdade de Educação. Excluía-se não só disciplinas de fundamentos básicos, bem como as pedagógicas, como Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação e Psicologia da Educação.

Segundo nos informa Sucupira (1969), a formação do educador deveria desdobrar-se em três planos diferenciados, os quais estavam fundamentados no Parecer 632/69, que assim definia:

O plano das ciências básicas do homem, como fundamento geral de todo estudo científico da educação; o das ciências humanas aplicadas ao conhecimento do processo educativo e assim qualificadas de educacionais e o da elaboração dos métodos e técnicas educacionais. (SUCUPIRA, 1969, P, 148).

Nesse sentido, há uma definição do conjunto de disciplinas que devem fazer parte do universo da Faculdade de Educação<sup>25</sup> e das disciplinas que fazem parte de outras faculdades e/ou institutos educacionais. Então, “tudo aquilo que não seja de pedagogia no mais estrito sentido da palavra” (CHAGAS, apud SUCUPIRA 1969, P, 148) deve ser transferido para outras unidades de ensino.

---

<sup>25</sup> Em Sucupira (1969), a teoria educacional integra os dados provenientes das disciplinas pedagógicas e o curso de Pedagogia constitui, por assim dizer, a substância da Faculdade de Educação. Além disso, embora o citado curso seja um componente de grande importância na Faculdade de Educação, são as matérias pedagógicas que determinam o conteúdo específico dessa faculdade (SUCUPIRA, 1969, P, 152-154).

O Curso de Pedagogia, mediante a reforma, passa a ser visto “como substância da Faculdade de Educação” (BRZEZINSKI, 1996, P, 74). No ano subsequente à reforma universitária é aprovado pelo Conselho Federal da Educação o Parecer 252/69<sup>26</sup> e a Resolução 02/69, de autoria do então Conselheiro Valnir Chagas, que fixaram tanto os mínimos do conteúdo como o tempo de 2.200 horas de duração a serem distribuídas entre três e sete anos letivos.

Indicavam também que, o curso de Pedagogia tinha como finalidade a preparação de profissionais da educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. A Resolução N° 2/69 determinava que a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado. Isto é, o Parecer vem “reunir todas as tendências esboçadas a partir de 1962, numa proposta de um novo curso de Pedagogia”, significando “um avanço inegável sobre o parecer de 1962, na qual por sua vez se fez uma primeira e tímida revisão do esquema surgido nos anos de 1930”. (CHAGAS, 1980, P, 71-333).

Havia nesse momento, uma necessidade da formação do especialista passar por uma séria mudança de concepção e de estrutura, o que na opinião de Chagas ajustaria o profissional às novas exigências a ele impostas. Dessa forma afirmava,

não mais nos referimos ao preparo, em artificial associação com os dos especialistas, de professores para os anos iniciais da escolarização, para o magistério pedagógico de 2º grau e para a educação especial; é tema que acabamos de focalizar separadamente. Referimo-nos em particular à formação dos próprios especialistas, como objetivo principal de um 'Curso de Pedagogia' aberto a adolescentes sem qualquer experiência possível e estruturado na base de habilitações ainda irrealis na maioria dos casos. O resultado é o seu notório e crescente esvaziamento, confirmado pelas estatísticas anuais dos concursos vestibulares (IDEM, 1980, P, 333).

A partir dessas considerações, Chagas esclarece que a formação “do especialista no professor” é proposta pelo Conselho Federal de Educação, contudo, deve ser observado o pré-requisito da formação do magistério aos candidatos. Criadas pela Lei 5.540/68, as habilitações

---

<sup>26</sup> O Parecer 252/69 teve sua formulação em quatro itens: O primeiro item recupera a historia da criação do curso de Pedagogia. No segundo procura deter-se na regulamentação o curso em consequência da promulgação da LDB/1961. Em seu terceiro item o Parecer apresenta uma discussão sobre os artigos da Lei 5.540/68 que prescrevem a formação de professores e especialistas, e o quarto item trata da “filosofia” que permeia a nova regulamentação, indicando as disciplinas das partes comum e diversificada. Os quatro itens, associado à Resolução 2/69 e às indicações do Parecer 632/69 do CFE, que fixa o conteúdo específico da Faculdade de Educação, compõe o manual orientador da estruturação, da forma e da dimensão do curso de Pedagogia. (BRZEZINSKI, 1996, P, 71).

deveriam ter no ensino superior o seu *locus* de formação ao pedagogo, conforme diz o Artigo 30.

A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

Destaca-se a partir do Parecer 252/69 que, o curso de Pedagogia possui um Núcleo Comum de conhecimentos pedagógicos formado por um conjunto de matérias básicas e uma parte diversificada propriamente dedicada à profissionalização como:

Núcleo Comum: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática;  
Parte diversificada, que se desdobram em oito habilitações, oferecidas em nível de graduação: magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau; orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar. (BRZEZINSKI, 1996, P, 74)

Essa estrutura do núcleo comum mais a parte diversificada garantiam a formação do especialista em educação. Nesse formato, o currículo do curso de Pedagogia passa a ser estruturado com base na polivalência, formando habilitações específicas e podendo ser ministrado em curta ou em plena duração. Em nível de pós-graduação, o Parecer 252/69 previa a habilitação em planejamento educacional.

No entanto, esse parecer ainda estabelecia que os estudos superiores para formar especialistas para atuar na escola primária, cabiam aos Institutos de Educação, os quais traziam a possibilidade de acelerar a formação do especialista. Ao tempo em que retirava das universidades essa função, propiciava a criação de escolas isoladas sem qualificação, para que ela oferecesse uma precária formação a esse profissional.

Quanto a habilitação para o magistério, esse Parecer mantém a função de preparar professor para as séries iniciais de escolarização. Dessa forma, o relator Valnir Chagas sob o pretexto de “quem pode o mais pode o menos”, definiu que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário” (CHAGAS, 1980, P, 109). Para ele, isso implicava que o professor recebesse uma formação em metodologia e prática de ensino da antiga escola de 1º grau.

Observamos, ainda, que com o Parecer 252/69 finda no curso de Pedagogia a distinção entre bacharelado e licenciatura, e a Didática é tida como uma disciplina obrigatória e mesmo

não tendo em seu formato uma habilitação própria, o curso passa a assumir a responsabilidade pela formação de professores para o magistério primário, observando para o caso, a obrigatoriedade de cursar as disciplinas de Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau.

Para que a estrutura curricular definida pelo Parecer 252/69 fosse implementada foram previstas obrigatoriamente para as habilitações em orientação educacional, supervisão, administração e inspeção escolar a realização do estágio supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações, assim como, a comprovação de exercício do magistério, para o registro do diploma<sup>27</sup>.

Podendo ser ministrada com curta ou plena duração, a Pedagogia trazia a definição de uma carga horária de 1100 horas referentes à Licenciatura Curta, com a possibilidade de cursar as habilitações de Administração, supervisão e inspeção, onde o profissional atuaria no 1º Grau. Com 2200 horas, o curso se destinava à licenciatura plena, habilitando para o ensino das disciplinas pedagógicas dos cursos Normais e para o exercício das habilitações, incluindo a Administração Escolar podendo atuar no 1º e 2º Graus.

Formando apenas os licenciados e não mais os bacharéis, o curso de Pedagogia passou a obrigar a comprovação de experiência de magistério para aqueles que pretendessem as habilitações. Essa experiência, segundo o Parecer 876/72 não poderia ser inferior a um ano letivo quando se referia a Habilitação em Orientação e um semestre quando se tratasse das outras habilitações.

Segundo a autora, o ideário desse Parecer

ao estar fundamentado na pedagogia tecnicista, de origem funcionalista/positivista, tinha como conceitos políticos centrais a capacitação e o treinamento dos professores e especialistas para atender às exigências do setor produtivo do sistema capitalista.[...] o modelo tecnicista de formação de professores e de especialistas mantinha a coerência tecnicista já que fragmentava as tarefas dos profissionais na escola como ocorre na fábrica, consoantemente à própria divisão do trabalho nas sociedades capitalistas. (IBIDEM, P, 76).

Em sua opinião, não há que ser feito um questionamento ao processo de formar especialistas, posto que as profissões como um todo possuem suas especialidades. Saviani (2000), a esse respeito nos diz também que a especialidade no campo educacional, como

---

<sup>27</sup>A exigência da experiência no magistério não foi estabelecida em 1969. No entanto, já nos anos de 1972, o CFE, através do Parecer 867/1972, definiu para registro de diploma, o prazo de um ano letivo de experiência de magistério para o aluno habilitado em orientação educacional e um semestre letivo para as demais habilitações. (IDEM IBIDEM,P, 75)

qualquer especialidade, só faz sentido quando a sua área básica não é perdida de vista e as habilitações da orientação e supervisão representam apenas a divisão no plano da educação.

Para Brzezinski (1996), se deve haver questionamentos às habilitações deve ser pelo único motivo: que a formação dos especialistas no curso de Pedagogia conduziu esse profissional “a uma visão desintegradora do trabalho pedagógico”. (P, 77). Para ela, na realidade, as especialidades promoveram grandes embates entre especialistas e professores, porque os especialistas, mesmo sem ter uma formação apropriada, acabaram por desempenhar uma função que lhes dava um status de superioridade na hierarquia das funções desenvolvidas na escola<sup>28</sup>.

Os legisladores, diante das críticas que se faziam, defendiam que mediante a indefinição do campo de trabalho dos egressos do curso de Pedagogia, que a política então adotada, trazia para o especialista formado pelo curso de Pedagogia a expectativa de um trabalho certo, pois passaria a ocupar funções específicas tanto na escola como no interior do sistema educacional.

As questões que se colocam contra a coerência tecnicista, estão segundo Brzezinski (1996) muito além do modelo de formação do técnico-especialista em si. Para ela, o grande mal advém do favorecimento de preparar profissionais da educação mediante estudos sobre métodos e técnicas de ensino de forma acrítica e supostamente neutra e um exercício profissional que fragmenta o trabalho pedagógico na escola, ao tempo em que incentiva uma formação sectarizada.

Os educadores posicionavam-se contra o tecnicismo não só porque se previa o preparo de recursos humanos (professores e especialistas) “em massa”, mas também porque os “pacotes pedagógicos” eram impostos pelo poder instituído. [...] à medida que a tendência tecnicista se infiltrava nos currículos, o curso de pedagogia e os demais cursos que formavam professores foram marcados pela prática de atrofiar os conteúdos e hipertrofiar técnicas. (IBIDEM, P, 78)

Ressaltamos, contudo, que no limiar da promulgação da Lei 9394/96, manteve-se no artigo 64, a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica indicando que essas deverão ser feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino - garantida nessa formação a base comum nacional. De

---

<sup>28</sup> Essa posição foi reforçada pela própria regulamentação da carreira do magistério que, por injunções corporativistas, concedeu aos especialistas da educação de diversas unidades da Federação uma remuneração mais elevada do que a do professor, pela mesma jornada de trabalho desenvolvido. (IBIDEM, P, 77).

imediatamente volta à baila a velha questão da divisão, posto que os preceitos legais estabeleciam a condição de um Bacharelado Profissionalizante para esse curso.

No ano de 1999 a Câmara da Educação Superior do Conselho Nacional de Educação emite o Parecer nº 970/1999, retirando a competência do curso de Pedagogia formar professores e, conseqüentemente, agravando a polêmica já estabelecida no curso. Esse Parecer favoreceu ao Decreto 3.276/99, que determinava como atribuição exclusiva do Curso Normal Superior e não do Curso de Pedagogia, a formação de profissionais para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, com seu texto reformulado pelo Decreto 3.554/00, ficou estabelecido que *preferencialmente* essa formação deve ser feita no Curso Normal Superior, podendo haver possibilidade de o curso de Pedagogia Licenciatura formar também o professor.

Dáí em diante vai se desenvolvendo um conjunto de ações, por parte de entidades representativas dos educadores, para participarem com sugestões na construção das novas diretrizes para o curso de Pedagogia.

No mesmo ano, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia encaminhou a sua Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, em favor das idéias defendidas pela Associação Nacional de Profissionais da Educação (ANFOPE), e enfatizando a docência como base de formação do pedagogo. Nesse documento o perfil do pedagogo é posto como: “Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais”. (Texto final. COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 06/05/99).

Uma nova Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia é nomeada para os anos de 2000 a 2002. Em conjunto com outra Comissão de Especialistas de Formação de Professores, apresenta o “Documento Norteador para Comissões de Autorização e Reconhecimento de Cursos de Pedagogia”. Nele, mantém-se para o curso de Pedagogia a base na docência, dentro de uma licenciatura; distinguem-se duas modalidades específicas de docência: para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, dando a cada uma delas as perspectivas de atuação na formação pedagógica do profissional docente e na gestão educacional.

Em 2001 o MEC divulgou o documento que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP 01/2002) e instituiu a duração e carga

horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (Resolução CNE/CP 2/2002), exigindo a sua aplicação imediata nos cursos de licenciaturas e Pedagogia. Tais resoluções enfatizaram a lógica das competências e a formação reflexiva de professores, privilegiando uma formação mais articulada à prática.

Com a divulgação da Minuta de Resolução 2004, fica estabelecido para a formação no curso de Pedagogia: Licenciatura para o magistério da educação infantil; Licenciatura para o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental e o Bacharelado em Pedagogia para formar profissionais da educação, formação essa compatível com as funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional já estabelecidas no artigo 64 da Lei 9.394/96.

O Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) também participa da discussão e elaboração das diretrizes para o curso de Pedagogia. Dessa forma, divulga que: o curso de graduação em Pedagogia oferece ao pedagogo uma formação integrada para exercer a docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e para atuar na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, bem como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional (FORUMDIR, 2004).

Através desse documento, o FORUMDIR propõe uma formação integrada, relacionando a unidade entre licenciatura e bacharelado com vistas a superação das habilitações fragmentadas por meio de uma concepção de gestão educacional entendida “como a organização do trabalho pedagógico especialmente no que se refere ao planejamento, à coordenação, ao acompanhamento e à avaliação dos processos educativos escolares e dos sistemas de ensino e o estudo e a participação na formulação de políticas públicas na área de educação” (FORUMDIR, 2004).

O Projeto de Resolução do CNE sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia vem, então, estabelecer tanto a formação de docentes para a educação básica em Licenciatura em Pedagogia para o Magistério da Educação Infantil e Licenciatura em Pedagogia para o Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como a formação do Bacharel em Pedagogia, visando ao adensamento em formação científica.

## 2.4 O Movimento dos Educadores pela formação do Pedagogo.

O Movimento dos Educadores segundo Brzezinski (1996) é um movimento de cunho científico, político e cultural que tem desempenhado importante papel na reorganização dos educadores, na formação de grupos de resistência e de crítica ao poder constituído, que, conseqüentemente, impedia a democratização da educação.

A mobilização coletiva dos educadores teve como ponto de partida a realização do I Seminário de Educação Brasileira (1978) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde se pretendia fazer uma “Análise do currículo e conteúdo programático dos cursos de pedagogia com vistas a propostas alternativas de reformulação”, o qual se transformou em marco histórico no Movimento dos Educadores que aspirava subverter a tradicional ordem de “cima para baixo” nas decisões sobre as questões educacionais.

Sobretudo na década de 1980, o Movimento dos Educadores demonstra sua força, em meio aos debates, embates e manifestações públicas por intermédio de ações sob o ponto de vista epistemológico, político e didático - pedagógico. Segundo Brzezinski (1996), sob o enfoque epistemológico, as ações dos educadores buscavam a redefinição e à busca da identidade do curso de pedagogia no elenco dos cursos de formação de professores. Sob o ponto de vista político, haja vista o processo de “abertura democrática” (década de 1980), os educadores acreditavam na transformação político-social da sociedade brasileira, historicamente necessária, e, “movidos pela consciência coletiva, deflagraram a luta pela valorização do magistério, assim como por um profissionalismo que fora entorpecido pelo utilitarismo cego das políticas educacionais” (ID, IBIDEM, P, 12). Sob a perspectiva didático-pedagógica os educadores pretenderam apresentar uma proposta nacional de reformulação curricular no curso de pedagogia, que acabasse com as intenções de currículo mínimo imposto pelo CFE.

Diante desse quadro de perspectivas, o objetivo de uma formação do pedagogo com caráter científico, acadêmico, político, técnico, didático-pedagógico, foi sendo redimensionado, posto que as mudanças pensadas no interior do movimento deveriam abranger todo o “sistema de formação de professores”. Ao considerar que a formação pedagógica do professor mantém sua base teórico-epistemológica no campo educacional e a base da identidade do profissional da educação encontra-se na docência: todos são professores (Comissão Nacional, 1983, P, 5).

Os educadores passaram a escrever a sua história no transcorrer dos anos de 1980. E em torno do movimento passaram a construir alguns princípios gerais que alicerçam a ANFOPE, dentre eles a docência como a base de identidade profissional do educador; a indissociabilidade entre a teoria e a prática; e a necessidade de uma base comum nacional de conhecimento fundamental na formação dos professores.

Uma proposta de formação que deve estar articulada a esses princípios e muito bem alicerçada na elaboração de uma Base Comum Nacional, que teve origem no I Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983, quando também se efetivou a instalação do Comitê Pró-Formação do Educador.

Em 1983 é realizado na cidade de Belo Horizonte, o Encontro Nacional do Projeto “Reformulação dos Cursos de preparação de Recursos Humanos para a Educação”, onde se discutiu os documentos oriundos dos encontros regionais. Nesse encontro o Comitê Pró-Formação do Educador foi transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE, que passou a acompanhar o processo de reformulações curriculares nas instituições de ensino superior. Nesse encontro também foi criada a idéia central de “base comum nacional”.

Os embates travados no interior do movimento em torno da Pedagogia, mais especificamente, em torno – especialista x generalista, professor x especialista - traziam à tona as questões comuns em torno da formação do educador – tanto na Pedagogia como nas Licenciaturas. As decisões do encontro resultaram num documento conhecido como “Documento de Belo Horizonte”, o qual define:

a base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental (Documento Final, 1983, P, 5).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a expectativa de discussão para a elaboração da nova LDB, relativa à educação nacional, o movimento de educadores toma ânimo passando a discutir e sugerir emendas aos legisladores, bem como os pressionando a apresentá-las.

Nos anos de 1990 é realizado o V Encontro Nacional e nele, a CONARCFE foi transformado em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

(ANFOPE<sup>29</sup>). Em 1992, no VI Encontro também realizado em Belo Horizonte, os participantes demonstraram que:

Tinham clareza de que diversas circunstâncias interferem na formulação de uma política de formação de profissionais da educação. Diante disso, a política concebida pelo movimento considerou o modelo de sociedade, as condições estruturais da universidade e o processo de desvalorização do profissional de educação. (ANFOPE, 1992, P, 198).

Dessa constatação, a compreensão de que o modelo neoliberal adotado acentuava as desigualdades sociais bem como a exploração da força de trabalho, levava a todos os participantes a defender uma política de formação constituída de alguns elementos fundamentais: uma formação inicial de qualidade; condições de trabalho dignas e uma formação continuada como direito profissional e dever da agência contratante.

O documento final do VI Encontro realizado pela ANFOPE ressalta a idéia de uma escola única (palco de críticas em 1994 pelos que defendiam a formação do bacharel e do professor nos institutos) de formação de professores que, deve estar estruturada com vistas a viabilização da base comum nacional; a união da formação do bacharel à do licenciado, mantendo o papel dos institutos no processo de formação do educador e venha possibilitar a criação de espaços pedagógicos de produção coletiva de conhecimento como uma das expressões da base comum nacional.

Para se contrapor à concepção do pedagogo como generalista e a dicotomia expressa pela separação do curso de Pedagogia em Habilitações e entre formação de pedagogos e dos demais licenciados, constroem-se, dentro desse Movimento, os princípios necessários à docência como a base de identidade profissional. Dando continuidade aos Encontros o VII foi realizado pela ANFOPE em Niterói (1994).

A concepção do movimento supõe a existência de uma única base comum nacional que “será aplicada em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras (Escola Normal, Licenciatura em Pedagogia, demais Licenciaturas específicas)” (ANFOPE, 1992, p. 14). A docência significa instrumento de luta e resistência contra qualquer processo de degradação do magistério, que permite a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que venham garantir a igualdade de

---

<sup>29</sup> A ANFOPE é uma entidade científica, civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso, nem político-partidário e é independente do Estado. Firmou-se no conjunto de entidades congêneres de todo país, com reconhecimento para tratar da formação dos profissionais da educação.

condições. Significa trabalho pedagógico e base da formação e da identidade profissional de todo educador.

No documento final do IX Encontro a ANFOPE (1998) estabelece para essa formação, uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais; o domínio dos conteúdos que possibilitem apropriação do trabalho pedagógico; unidade entre teoria/prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos; Gestão Democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola; Compromisso social do profissional da educação; trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; incorporar a concepção de formação continuada em contraposição à idéia de currículo extensivo; a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão.

Críticas à concepção adotada pela ANFOPE são feitas por intelectuais que não concordam com o posicionamento da Associação. Os principais argumentos desses intelectuais são estes:

1º - A ênfase na docência como base de formação do pedagogo deu margem a um esvaziamento do campo da educação, reduzindo a pedagogia à formação de professores.

2º A formação do pedagogo, no seu caráter *stricto sensu*, deve garantir que ele possa atuar em vários campos educativos atendendo às demandas sócio-educativas de tipo: formal, não-formal e informal, tendo em vista que o objeto de estudo da Pedagogia é a educação, nos seus aspectos teóricos e práticos. (ID IBIDEM).

Em suma, no documento final do XI Encontro a ANFOPE fica explícito que a Pedagogia é um curso de graduação plena, superando a divisão entre o bacharelado e licenciatura presente nas demais áreas de formação de professores. Indica que “caso a especificidade resvale para a formação exclusiva do cientista da educação ou do especialista, “a crise” se aprofundará com a retirada da prática de formação de professores, a retomada das habilitações e a fragmentação na formação dos especialistas” (IBIDEM, P, 29).

Nesse Encontro há o reconhecimento da necessidade de estabelecer uma interlocução com os Fóruns das Licenciaturas, ou seja, uma interlocução com

novos parceiros criados nas IES, com o objetivo de melhor integrar as diferentes áreas e unidades das instituições responsáveis pela formação dos profissionais da educação e superar os antagonismos presentes nas estruturas curriculares (bacharelado x licenciatura; conteúdos específicos x conteúdos pedagógicos; Pedagogia x Licenciaturas) (Documento Final. X Encontro. ANFOPE, 2000).

No XII Encontro da Educação, realizado em agosto de 2004, a trajetória dos debates emergiram posto as normas complementares da LDBN/96 que passa a defender o Curso de Pedagogia como formador acadêmico-científico da educação.

## CAPÍTULO III

### **A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL, AS REFORMAS EDUCACIONAIS ESTABELECIDAS A PARTIR DA LEI Nº 9.394/96 E AS IMPLICAÇÕES PARA O NOVO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.**

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual [...] não aceiteis o que é de hábito como coisa natural. [...]  
(Bertold Brecht)

#### **3.1 A Crise e a Reestruturação do Capital.**

Nesse capítulo, as nossas reflexões tomam como ponto de partida a crise que se estabelece no modo de produção capitalista, grande causadora das profundas transformações estruturais e das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e, por conseguinte, das mudanças nas políticas educacionais de formação do pedagogo.

Vimos acirradas no transcorrer das últimas décadas do século XX as grandes contradições que movem a lógica social sob o capitalismo. Se na expressão da crise do capital tais contradições e fragilidades são expostas concretamente, também podemos constatar que a partir dela vão surgindo novos discursos, novos processos de construção ideológica onde se manifestam novas formas de produção e reprodução da vida social e material do homem.

Dessa forma, no contexto da reestruturação produtiva, ou seja, da acumulação flexível, associada à ideologia neoliberal e, sobretudo, sob as orientações dos organismos internacionais a expressão desse movimento de reconstrução deu-se por meio de um conjunto de ações políticas o qual referendava a necessidade de reformas. Reformas que ao redesenharem um novo papel para o Estado, a desregulamentação da economia e a destruição dos direitos sociais, também vieram fixar a urgência de necessidade de mudanças dos processos de formação e qualificação dos trabalhadores, inclusive os profissionais da educação.

Por se caracterizar pelos princípios fundamentais da propriedade privada e da exploração da força do trabalho e, em vista da intensificada busca do lucro (mais valia

absoluta e mais valia relativa), o modo de produção capitalista é um sistema que evolui permeado por momento de crescimento e por momento de longas crises. Crises, que mediante sua natureza cíclica marcaram esse sistema desde a Grande Depressão do século XIX, que também se fizeram presentes na Grande Depressão dos anos de 1929, bem como nos anos de 1970, esta com efeitos altamente desiguais para os diferentes países e que vem persistindo até os dias atuais.

Ao emergir no decorrer dos anos de 1970, na concepção de Mészáros (2002) em seu livro *Para Além do Capital*, esta última crise deixou de ser cíclica, haja vista o *esgotamento da capacidade civilizatória* do capital, o qual só pode manter-se mediante o aumento da destruição e/ou precarização da força humana que trabalha, assim como da crescente degradação do meio ambiente.

Segundo denomina Antunes (2005), com base em Mészáros, trata-se de uma crise estrutural, de caráter expansionista, destrutiva e incontrolável do sistema orgânico do capital, sem precedentes na história da humanidade e nunca vista anteriormente. Para Antunes, a crise por qual passa as economias centrais atingiu, numa escala global, todas as formas de capital, provocando a deteriorização do controle dos Estados nacionais sob os fluxos de capitais produtivos e financeiros. Essa começou a apresentar sinais de desgaste em seu sistema produtivo, quando algumas características passaram a ser observadas e identificadas através da:

- 1) queda da taxa de lucro, dentre outros elementos causados pelo aumento do preço da força de trabalho, resultante das lutas sociais da classe trabalhadora;
- 2) esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, dado a retração do consumo, haja vista início da taxa do *desemprego estrutural*;
- 3) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, tornando o capital financeiro um campo prioritário para a especulação;
- 4) maior concentração de capitais decorrentes da fusão entre as empresas monopolistas e oligopolistas;
- 5) a crise do *Welfare State* ou “Estado do bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista levando-o a retração dos seus gastos públicos e transferi-los parcialmente para o capital privado;
- 6) Incremento acentuado das privatizações, generalização da desregulamentação e da flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho. (ANTUNES, 2005, P, 29/30).

Uma crise que, indiscutivelmente, sintetiza uma crise de superprodução propiciando segundo Frigotto (1998) grandes transformações no âmbito sócio-econômico, ético-político, cultural e educacional de toda sociedade. No plano sócio-econômico o capital em crise, se apresenta pela desorganização estabelecida nos mercados mundiais, pela hegemonia do capital especulativo, através do monopólio da ciência e das novas tecnologias, do crescimento do desemprego estrutural e do elevado processo da exclusão; no plano da ética-política, a crise se faz avassaladora com a naturalização de fatores como o aumento da miséria humana, da fome e da violência social.

Como diz Ernest Mandel (1985) em sua obra “*capitalismo tardio*”, uma crise que tem sua origem após o transcurso da sua fase áurea datada do pós 1945 até meados dos anos de 1970, quando o modo de produção capitalista vivenciou uma verdadeira etapa de crescimento econômico. A fase de expansão do capital nesses quase “trinta anos gloriosos”, “era do ouro”, como ficou conhecida, se mostrou possível em virtude da combinação de algumas condições estruturais, embasadas por um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, uma base ideológica para o consumo e necessárias intervenções do poder político-econômico.

Nesse período, a recessão e crise do processo produtivo vêm possibilitar e incentivam uma nova fase aonde o capital se mundializa e, por meio tanto da auto-expansão do capital financeiro especulativo, assim como do desenvolvimento e uso das novas tecnologias ganha uma autonomia relativa dentro das complexas inter-relações existentes, permitindo dessa forma, a intensificação eficaz do processo de globalização em que hoje nos encontramos.

Tratando da mundialização do capital, Chesnais (1996) nos diz que esta configura a atual forma de expressão do capital traduzida enquanto capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta de caráter global. É uma perspectiva que nos impõe um novo contexto, onde o desenvolvimento e valorização do capital acontecem numa esfera de liberdade quase que total, objetivando a garantia de sua hegemonia e liberdade dos entraves e limitações a que fora obrigado a aceitar no período pós-1945.

A mundialização é, ainda segundo Chesnais (1996), um processo de internacionalização do capital decorrente do movimento de acumulação que o capitalismo vem efetuando desde as primeiras décadas do século XX e que se acentua a partir dos anos de 1980, com as políticas de liberalização comercial e financeira, que se expande cada vez mais; com a privatização e desregulamentação de conquistas e direitos sociais.

Nesse sentido, os aspectos da liberalização e da desregulamentação devem ser tomados como metas afins, para que as empresas tenham absoluta liberdade de movimento e que todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado. Dessa forma e por uma grande margem de vantagem, as empresas multinacionais são as que possuem as maiores possibilidades de buscar livremente um caminho para que o capital se desenvolva ao seu “bel prazer” dentro de uma mobilidade sem limites de espaços geográficos.

Contudo, considerando o patamar de exigência das novas formas de regulação e os efeitos da globalização ou da “mundialização do capital” devemos ressaltar que ambos se apresentam como aspectos extremamente negativos para os países que ainda se encontram em vias de desenvolvimento, haja vista que estes passam a ser inseridos de forma subordinada nesse processo. Submetidos e dependentes das decisões dos grandes blocos de poder, esses países se mantêm interdependente desses blocos com as suas economias bastante vulnerabilizadas. Além disso, Chesnais adverte-nos que nesse movimento mundializado do capital há de ser observado que:

a perda, para a esmagadora maioria dos países capitalistas, de boa parte de sua capacidade de conduzir um desenvolvimento parcialmente autocrizado e independente; o desaparecimento de certa especificidade dos mercados nacionais e a destruição, para muitos Estados, da possibilidade de levar adiante políticas próprias, não são *conseqüência mecânica* da globalização, intervindo como processo “externo”, sempre mais coercitivo, impondo a cada país, a seus partidos e a seus governos uma determinada linha de conduta. Sem intervenção política ativa dos governos Thatcher e Reagan, e também do conjunto dos governos que aceitaram não resistir a eles, e sem a implementação de políticas de desregulamentação, de privatização e de liberalização do comércio, o capital financeiro internacional e os grandes grupos multinacionais não teriam podido destruir *tão depressa e tão radicalmente* os entraves e freios à liberdade deles de se expandirem à vontade e de explorarem os recursos econômicos, humanos e naturais, onde lhes for conveniente. (IDEM, P, 34).

Nesse cenário de reestruturação vem ganhando espaço o modelo de produção com eixo direcionado para a desregulamentação e na “flexibilização” dos contratos de trabalho. Nas últimas décadas podemos constatar que se na fase áurea do taylorismo/fordismo uma empresa ou um determinado grupo tinha seu valor mensurado pelo número de funcionários, na chamada era da “flexibilização” tais empresas estão tendendo à eliminação de postos de trabalho, ao tempo em que tendem a implementação do princípio da “produção sem gorduras de pessoal”. Conforme denomina Chesnais,

a implementação da “produção sem gorduras de pessoal” não elimina o interesse das multinacionais por locais de produção de baixos salários, mas elas não precisam mais deslocar-se milhares de quilômetros para achar esses locais. O efeito combinado das novas tecnologias e das modificações impostas à classe operária, no tocante à intensidade do trabalho e a precariedade do emprego, foi proporcionar aos grupos americanos e europeus a possibilidade de constituir, com a ajuda de seus Estados, zonas de baixos salários e de reduzida proteção social, bem perto de suas bases principais, dentro dos próprios “triádicos”.(CHESNAIS, 1996, P, 35).

Essa lógica, além de se constituir em uma alternativa para a garantia da reprodução do capital, tem se apresentado como expressão de grande insegurança da classe trabalhadora, como um todo, visto a crescente redução de alguns postos de trabalho, isto é, a perspectiva do desemprego e subemprego.

Ainda recorrendo ao pensamento de Chesnais, vimos que sendo a economia mundial extremada, pelo capital de agiotagem, por operações mafiosas, torna-se impossível adotar, nesse momento, uma outra saída reformista, pois “as formas assumidas pela mundialização, especialmente a força e a autonomia do capital monetário, não favorecem soluções reformistas, seja para as retomadas de atividades através da demanda e alguns salpicos de medidas sociais, como para as medidas contra o desemprego, às quais o capital pode atualmente fugir, graças à sua mobilidade” (P, 320).

Nesse sentido, devemos considerar que o atual contexto mundial apresenta um processo de reestruturação produtiva no qual o desenvolvimento da tecnologia, dos meios de comunicação, da informática e da microeletrônica facilita ao capitalismo o rompimento das fronteiras nacionais (econômicas, políticas, sociais e culturais) para a expansão dos mercados e superação de sua crise de acumulação. Em suma, vem provocando transformações em todos os campos da vida humana e em especial no campo do trabalho, quer seja no interior do seu processo produtivo como em suas formas de gestão e organização.

Com efeito, nesse momento, o que percebemos é um processo de reorganização do capital e do seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos evidenciam a substituição do modelo baseado na produção taylorista/fordista, através do qual as relações estabelecidas entre capital e trabalho são reguladas pela ação dos Estados nacionais, de acordo com o modelo de bem-estar social, pelo modelo de acumulação flexível, aliado a instauração da ideologia do neoliberalismo<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> É uma forma antiga de dominação que na atualidade, assume novas feições, haja vista a crise do capitalismo contemporâneo, através do qual se pretende levar a cabo um profundo processo de reestruturação material e

Nesse momento, o Estado passa a assumir características de um Estado forte para a esfera econômica e um Estado mínimo para a esfera social. Na realidade, “a idéia de *Estado mínimo* vem significar o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital” (FRIGOTTO, 1995, P, 83-84).

Soares (2002) alerta para o fato de que a implementação das políticas neoliberais, enquanto forma de programa de governos, não se desenvolveu da mesma forma e nem obedeceu aos mesmos pressupostos nos mais diversos países do mundo. Essa implementação obedecendo ao programa de ajuste neoliberal foi, nitidamente, imposta de maneira mais ortodoxa na América Latina do que nos países centrais, na medida em que se redefiniu não apenas os princípios norteadores da política econômica como também os postulados referentes ao campo das políticas sociais o que tem provocado ao longo das últimas décadas uma forte exclusão econômica e social.

Conforme nos diz a autora,

As políticas de ajuste fazem parte de um movimento de ajuste global, o qual se desenvolve num contexto de globalização financeira e produtiva. Esse processo de ajuste global na economia mundial caracteriza-se por um rearranjo da hierarquia das relações econômicas e políticas internacionais, feito sob a égide de uma doutrina neoliberal, cosmopolita, gestada na capital política do mundo capitalista, denominada Consenso de Washington<sup>31</sup>. (SOARES, 2002, P, 16).

---

simbólica das sociedades. Ou seja, um fenômeno que surgiu logo após a II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo, como reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto tem origem no livro *O Caminho da Servidão*, escrito em 1944 por Friedrich Hayek. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como ameaça letal à liberdade política e econômica. Para Hayek, o neoliberalismo emerge e ganha terreno como remédio à crise do capital, a qual tinha raízes no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre salários e pressão parasitária fazendo com que o Estado aumentasse os gastos sociais. Nesse caso, o neoliberalismo é um projeto hegemônico que orienta de forma articulada, reformas nos setores político, econômico e cultural, as quais promoveria a existência de um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A meta suprema de qualquer forma de governo neoliberal deveria ser a estabilidade monetária. Para isso, começariam com uma disciplina orçamentária através da contenção de gastos públicos com o bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego com a criação de um exército de reserva de trabalho objetivando a quebra dos sindicatos. Somado a isso, deveriam acontecer reformas fiscais para contribuir na redução de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Tudo isso traria de volta uma competição saudável às economias avançadas e o crescimento retornaria quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais fossem restituídos.

<sup>31</sup> O Consenso de Washington é o documento resultante do encontro realizado em novembro de 1989, na capital dos Estados Unidos, entre funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais (FMI, BM, BID), especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute International Economics, sob o título “Latin American Adjustment: How Much Has Happened?”, era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Inicialmente registrou-se amplo consenso sobre a excelência das reformas iniciadas ou realizadas na região, com exceção feita, até aquele momento, ao Brasil e ao Peru, fato levou a ratificação da proposta neoliberal que o governo norte-americano

Pressupondo um conjunto de reformas estruturais centradas na abertura comercial e financeira, na desregulamentação dos mercados, na privatização do setor público e na redução do tamanho do Estado, as medidas macroeconômicas foram sendo postas em ação gradativamente. A partir de então os direitos sociais vão perdendo sua identidade e a concepção de cidadania é restringida; aprofunda-se a distância entre o setor público e o setor privado, bem como fica a cargo do setor privado todo o processo de reprodução; a legislação trabalhista evolui para uma área de maior mercantilização e, por conseguinte da desproteção da força de trabalho; e a legitimação (do Estado) fica reduzida à ampliação do assistencialismo. A partir da expressão institucional desse modelo e do novo caráter das relações sociais, institucionaliza-se um Estado com papéis e funções novos.

Embora os países centrais deem início aos processos de ajuste nos idos dos anos de 1980, efetivando reformas parciais a exemplo da financeirização e a renegociação das dívidas, é a partir do final dessa década e, sobretudo, no início dos anos de 1990 que o ajuste é desencadeado nos países latino-americanos.

É válido ressaltar que, se durante a década de 1980 o ajuste imposto pelos organismos multilaterais de financiamento impõe um ajuste da economia com o pretenso “saneamento” das contas públicas e um corte de salários, gastos e investimentos, como mecanismos para gerar saldos na balança comercial e para o pagamento da dívida externa; podemos observar que essa política de corte nos gastos públicos e salários permaneceu na década seguinte. Considerando que a meta naquele momento era a produção de saldos comerciais, tais ações induziram os países a um maior índice de importação (sob a alegação de que isso aumentaria a nossa competitividade). Por isso, o resultado catastrófico dessa estratégia adotada foi que ficou para os países devedores, a responsabilidade de pagar o rombo das contas externas com os crescentes fluxos de capital externo que entravam nos países em busca do lucro fácil com títulos públicos e privados, fruto das privatizações e da especulação organizadas e colocadas à

---

vinha recomendando, por meio das entidades referidas, anteriormente, como condição para conceder cooperação financeira externa, bilateral ou multilateral. A mensagem neoliberal que o Consenso de Washington registrou e vinha sendo transmitida a partir da administração Reagan acabou sendo absolvida por substancial parcela das elites políticas, empresariais e intelectuais da região, significando acesso à modernidade, e o seu receituário passou a fazer parte do discurso e da ação dessas elites, como se fizesse parte de sua iniciativa e de seu interesse. Na realidade, o Consenso de Washington incorpora um conjunto de regras e de condições, que compõem as políticas macroeconômicas de estabilização, que devem ser aplicadas de forma padronizada aos diversos países e regiões do mundo. Tais condições são critérios fundamentais à obtenção do apoio político e econômico dos governos centrais e dos organismos internacionais, aos países periféricos. (BATISTA, Paulo Nogueira, O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Caderno Dívida Externa Nº 6, PEDEX, São Paulo: 1994).

disposição pelos Estados Nacionais. Nesse sentido, os objetivos direcionados às reformas em suas políticas econômicas pretendiam,

- \*aumentar o grau de abertura da economia para o exterior a fim de lograr um maior grau de competitividade de suas atividades produtivas;
- \*racionalizar a participação do Estado na economia, liberalizar os mercados, os preços e as atividades produtivas;
- \*estabilizar o comportamento dos preços e de outras variáveis macroeconômicas. (SOARES, 2002, P, 24).

A definição dos ajustes na área social, visando o esvaziamento do setor público e o desmantelamento dos serviços sociais remete-nos assim, a uma metamorfose na sociabilidade capitalista. Sob os ditames neoliberais, esses ajustes promovem um “retrocesso histórico em que a família e os órgãos da sociedade civil sem fins lucrativos, são tidos como agentes do *bem-estar social*.” (ID IBIDEM, P, 79).

O novo modelo de acumulação fundamentado no ideário neoliberal retoma a noção de um Estado liberal, que deve estar longe das decisões e execuções dos serviços públicos. Um Estado desresponsabilizado, principalmente, das políticas sociais a exemplo da saúde e da educação, sob a alegação de que os serviços oferecidos pelo setor público são insuficientes e/ou de má qualidade. Contudo, ao mesmo tempo em que se desqualifica a prestação de tais serviços públicos “são geradas formas estáveis de financiamento para dar suporte ao alto custo dos benefícios ou serviços privados”. (IBIDEM, P, 45).

Sabemos, contudo, que essa subjugação dos Estados nacionais faz parte de um movimento de extrema pressão exercido pelo grande capital, haja vista a configuração que esse mesmo Estado tem assumido nos diferentes momentos de regulação da economia capitalista. No que se refere ao momento de implementação da política neoliberal vemos que

há uma relação dialética entre o papel do Estado na “economia nacional” e no processo de “globalização”. Ao perseguir políticas de dinamização de salários, implementando cortes no orçamento, transferindo aposentadorias para o capital privado, os *Estados do Terceiro Mundo reconcentram renda para a expansão ultramarina (“globalização ou relação de capital”)*. Esse processo é mais claramente evidente na atual fase “neoliberal” do capitalismo com as chamadas “políticas de ajuste estrutural” (PETRAS, 1999, P, 34, grifos do autor).

Percebemos então que, enquanto no modelo da política econômica *keynesiana* ao Estado cabia o importante papel de garantidor do desenvolvimento do modo de produção capitalista, no modelo de acumulação flexível, a importância fundamental para o bom

desempenho do sistema encontra-se na estratégia da privatização, culminando com o enxugamento da máquina estatal e, por conseguinte, com o fortalecimento do mercado, legitimando dessa forma, a ação reguladora dos grupos econômicos que elaboram seus planos numa perspectiva que desconsidera interesses nacionais.

Observamos assim, que a reforma na estrutura organizativa do Estado contemporâneo, inclusive o Estado brasileiro, implementada pelos neoliberais teve como fundamento o ideário de um Estado enquanto principal agente causador da crise, e, não uma estratégia utilizada no processo de reestruturação do próprio capitalismo. Ou seja, pela defesa de que a interferência do Estado na economia desestabiliza o mercado, de que suas iniciativas são caracterizadas pelo desperdício de recursos, e o serviço público é ineficiente e marcado pelo privilégio, enquanto há uma comprovada eficiência e qualidade no serviço privado.

Neste sentido, compreendemos que, se no período do pós-guerra as estratégias do capital foram, em especial, a adoção do modelo fordista/keynesianismo nos países centrais, e o fordismo/Estado Desenvolvimentista nos chamados países periféricos; nesse momento em que vivenciamos uma nova reestruturação produtiva somada à globalização, o capital retoma as idéias liberais e coloca o mercado enquanto instância de mediação societária trazendo como conseqüências imediatas à racionalização de recursos, “solapando mais uma vez o Estado pela tendência de desmontar atividades até então exercidas, em princípio, por órgãos públicos deixando-as entregues ao mercado.” (HOBSBAWM, 1998, P, 413).

É no contexto apresentado, que a partir de 1995 o governo Fernando Henrique Cardoso aprova e propõe a reforma do Estado brasileiro, consubstanciado pelo Plano diretor da reforma do aparelho de Estado, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. (BRASIL, 1995).<sup>32</sup>

Conforme afirma Oliveira (1999), havia uma necessidade desse processo de reordenação, haja vista que era preciso reinstituir uma nova relação Estado-sociedade, que ficou perdida nas décadas de crise. Explica, portanto, que nos anos de 1980, a “capacidade de domínio” que as classes dominantes impõem, através do Estado, sobre as classes dominadas,

---

<sup>32</sup> Primeiramente criou-se apenas uma secretaria da Presidência que, mais tarde, se transformaria no Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, hoje já extinto. Esclarecemos, no entanto, que o Plano de reforma do Estado brasileiro teve como seu principal mentor o então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Para ele, se a crise estava no Estado tinha que se buscar a racionalização de recursos, a consolidação da estabilidade econômica, além de assegurar o crescimento sustentado da economia. Por isso, o plano estava fundamentado na idéia de que havia um crescente distanciamento do Estado brasileiro de suas funções básicas de regulador e avaliador, enquanto a sua presença era crescente nos serviços públicos. Por isso, a reforma devia ser entendida “dentro de um contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, MARE, 1995, P, 12).

“havia sido contestada” com o fim da Ditadura Militar e a ascensão de importantes movimentos sociais, com destaque para as lutas sindicais no ABC paulista. Segundo, porque a Constituição Federal de 1988, ou como é denominada, a Constituição “cidadã”, significou um verdadeiro “tropeço” ante as forças históricas do capital, uma vez que “instituiu o conflito” ao estabelecer os direitos sociais, que já estavam sendo destituídos.

Considerando que do ponto de vista financeiro, o Brasil encontrava-se em baixa já nos anos de 1980, assim como uma grande maioria dos países não-desenvolvidos, podemos dizer também que na última década do século XX o nosso país tinha uma grande deficiência para oferecer resistência política ao processo de reformas que se abatia sobre o domínio do capital mundial. Podíamos ver à época que o endividamento externo se fez necessário para que a crise da segunda metade dos anos de 1970 e do início dos anos de 1980 não se tornasse ainda maior; sendo, portanto, a saída encontrada pelos administradores do país para manter a lucratividade das empresas privadas e evitar a falência do sistema. O país, nesse caso, é que pagou e continua a pagar a conta, através da crescente absorção dos fundos públicos e de todo o processo de internacionalização de sua economia (OLIVEIRA, 1999).

Segundo definiu Pereira no documento (MARE,1995), foram quatro os componentes dos processos da reforma do Estado na década de 1990: 1) delimitação das funções do Estado; 2) demarcação de seu papel regulador e processos de desregulamentação; 3) aumento da governança do Estado; e 4) aumento da governabilidade.

Diante de tais metas, o plano previu a delimitação da área de atuação do Estado em três grupos de atividades, referindo-se, concomitantemente, a uma área de natureza estratégica; a uma área de serviços sociais e científicos não-exclusivos do Estado (saúde, educação); e a área da produção de bens e serviços para o mercado<sup>33</sup>. Explicitamente, as estratégias de reforma do Estado no Brasil foram caracterizadas pela privatização, a publicização e a terceirização.

A terceirização, conforme Pereira (1997) refere-se ao processo de transferência para o setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio. A publicização consiste na transferência

---

<sup>33</sup> O primeiro grupo pertence ao núcleo estratégico: é de natureza descentralizada e corresponde às atividades que envolvem os três poderes: Legislativo, Judiciário e Executivo, assim como o Ministério Público, ou seja, são as áreas nas quais o Estado exerce o seu poder. Nesse núcleo também estão incluídas as atividades em que o Estado regulamenta, fiscaliza e fomenta as políticas sociais, compreendendo dessa forma, as atividades da Polícia, da Fazenda, da Receita Federal, da Segurança Pública e da Seguridade Social, entre outras. O segundo grupo é o dos serviços sociais e científicos não-exclusivos do Estado, ou seja, serviços que serão financiados ou subsidiados pelo Estado. Esse grupo corresponde às áreas sociais a exemplo da saúde, educação, cultura, proteção ambiental e da pesquisa científica e tecnológica, por conseguinte, o serviço dever ser autônomo e ter o controle feito pela sociedade civil bem como pelo governo. Finalmente, no terceiro grupo de atividades está a produção de bens e serviços para o mercado, abrangendo atividades realizadas pelo Estado através das empresas estatais, caracterizadas por atividades econômicas voltadas para o lucro. (PEREIRA, 1998, P, 95-104).

para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta. No referido Plano, a publicização significa transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, “propriedade pública não-estatal”<sup>34</sup>.

De uma administração burocrática, o plano de reforma ainda previu a mudança para uma administração estatal do tipo gerencial, na qual se enfatiza e se prevê um processo descentralizador. Ou seja,

1)descentralização, do ponto de vista político, transferindo recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; 2)descentralização administrativa, por meio da delegação de autoridade para os administradores públicos transformados em gerentes crescentemente autônomos; 3)organizações com poucos níveis hierárquicos, ao invés de estruturas piramidais; 4)organizações flexíveis, ao invés de unitárias e monolíticas, nas quais as idéias de multiplicidade, de competição administrada de conflito tenham lugar; 5) pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total; 6)controle por resultados a posteriori, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; e 7) administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de auto-referida. (PEREIRA, 1998, P, 12).

Estrategicamente, a partir do momento em que vai delineando o seu novo perfil, o Estado vai orientando a sua desregulamentação, o seu recuo como produtor direto dos serviços sociais. Vai propondo a privatização das empresas públicas, ou transformando-as em organizações sociais, ou seja, em novas parceiras, que recebem fundos públicos, mas que não são dirigidas pelo poder público. Vai deixando de ser um provedor e passa a ser apenas um avaliador e controlador das políticas sociais; e os serviços que permanecem sob o seu domínio assumem a lógica de mercado, inclusive a política da educação.

---

<sup>34</sup> Para muitos autores, a denominação “propriedade pública não-estatal” refere-se ao chamado Terceiro Setor. Conforme Montañó (2002), o Terceiro Setor é “uma nova modalidade de trato à questão social”. Em primeiro lugar se apresenta com a transferência da responsabilidade da questão social do Estado para o indivíduo, que resolverá através da auto-ajuda, ajuda mútua ou, ainda, adquirindo serviços como mercadorias. Segundo, as políticas sociais passam a ser focalizadas, perdendo, assim, seu princípio universalista. Finalmente, mas não menos importante, com a descentralização administrativa, as políticas tornam-se ainda mais precarizadas, entre outros problemas, porque são transferidas as competências sem os recursos correspondentes e necessários para executá-las. Sem estes recursos há uma “transferência chamada, ideologicamente, de ‘parceria’ entre o Estado e a sociedade civil, com o Estado supostamente contribuindo, financeira e legalmente, para propiciar a participação da sociedade civil”. (P, 199).

### 3.2 A Acumulação Flexível e as novas exigências de formação e qualificação.

Para compreendermos o processo de formação a que são submetidos os diversos trabalhadores<sup>35</sup> devemos situar tal processo não só no interior do desenvolvimento do capitalismo, mas essencialmente, no compasso da sua dinâmica reestruturativa.

Dessa forma, segundo Bruno (1996), a relação que se estabelece entre trabalho, educação e desenvolvimento, necessita ser vista considerando não apenas os diferentes padrões de acumulação capitalista que presidem o desenvolvimento econômico dos diferentes países e regiões, mas também as transformações sem precedentes pelas quais o capitalismo vem passando desde meados dos anos de 1970.

Diante das exigências e novas formas de trabalho, para a referida autora, o processo de formação e qualificação que está sendo proposto refere-se à capacidade do trabalhador realizar tarefas desenvolvidas pela tecnologia do capital<sup>36</sup>. Aquela força de trabalho capaz de realizar as tarefas decorrentes de determinado patamar tecnológico e de uma forma de organização do processo de trabalho.

Atualmente, considerando o processo de reestruturação do trabalho, observamos junto a Bruno (1996) que, o processo de formação e qualificação das novas gerações de trabalhadores visam: “três tipos de competências: competências de educabilidade, isto é, capacidade de aprender a aprender; competências relacionais; competências técnicas básicas relacionadas com os diferentes campos do conhecimento”(P, 97).

Conforme Harvey (2007), o novo modelo de acumulação flexível é estritamente marcado por um confronto direto com os princípios e a rigidez<sup>37</sup> do modelo fordista, posto que:

---

<sup>35</sup> Segundo Bruno (1996), ainda nas primeiras fases de desenvolvimento do capitalismo, quando a sua tecnologia era incipiente, o saber profissional era passado de pai para filho, ou de mestre para aprendiz, representando requisito das corporações de ofício. A escola, ainda conforme a autora, só vai desempenhar papel de relevo social na formação das novas gerações, assumindo caráter obrigatório, com a complexificação crescente dos processos de trabalho e com o aprofundamento da divisão social do trabalho.

<sup>36</sup> Em termos históricos, a capacidade de trabalho do proletariado foi-se caracterizando pela sucessão de etapas: inicialmente, a qualificação dizia respeito à capacidade de realizar operações que exigiam grande esforço físico e habilidades manuais sempre mais aprimoradas. Posteriormente, enquanto era obtido esse crescente adestramento muscular e manual, foram sendo desenvolvidos os componentes intelectuais da qualificação dos trabalhadores. Na atual fase do capitalismo, essa qualificação caracteriza-se exatamente pela predominância dos componentes intelectuais da força de trabalho, especialmente daquela em processo de formação. Trata-se hoje, pelo menos nos setores mais dinâmicos da economia mundial, de explorar não mais as mãos do trabalhador, mas do seu cérebro. (IBIDEM, P, 92).

<sup>37</sup> O termo “rigidez” é utilizado por Harvey, para explicar que no período de 1965 a 1973 fica evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo conter as contradições inerentes ao capitalismo. Tanto no que se

Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, a organização, dos mercados dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. [...] envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a “Terceira Itália, Flandres, os vários vales e gargantas de Silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados). Traz resultados que implicam níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” (em oposição a “friccional”, rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista [...] (HARVEY, 2007, P, 140/141).

Em seu contexto não se pode negar as mudanças decorridas no mundo do trabalho, como consequência imediata da introdução das novas tecnologias, bem como as mudanças nas relações de trabalho e nas relações sociais, reduzindo o número de postos de trabalho, porém com aumento dos ritmos de produtividade. Segundo afirma Harvey, o mercado de trabalho passou por uma reestruturação radical, visto que:

Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento, das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. É difícil esboçar um quadro geral claro, visto que o propósito dessa flexibilidade é satisfazer as necessidades com frequência muito específicas de cada empresa. Mesmo para os empregados regulares, sistemas como “nove dias corridos” ou jornadas de trabalho que têm em média quarenta horas semanais ao longo do ano, mas obrigam o empregado a trabalhar bem mais em períodos de pico de demanda, compensando com menos horas em períodos de redução da demanda, vêm se tornando muito mais comuns. Mais importante do que isso é a aparente redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado. (ID IBIDEM, P, 143).

A prática flexível de empregos e trabalho criada pelo novo modo de produção capitalista impõe uma nova forma de trabalho, onde a grande maioria da força de trabalho

---

refere aos problemas de rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistema de produção em massa que impediam a flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercado de consumo invariantes, assim como nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho.

regular é substituída por trabalhadores temporários, mais fáceis de serem demitidos e sem custos imediatos.

Em torno do que significa tais mudanças no mundo do trabalho e das conseqüências advindas delas, Antunes (2006), apresenta os anos de 1980, como a década em que os países do capitalismo avançado vivenciam as grandes transformações no mundo do trabalho. È nesse período que o grande salto tecnológico, a automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se os novos tipos de relação de trabalho e de produção do capital.

Mesclam-se ao taylorismo fordismo outros processos produtivos (neofordismo, neotaylorismo, pós-fordismo), decorrentes das experiências da “Terceira Itália”, na Suécia (na região de Kalmar, do que resultou o chamado “Kalmarianismo”), do Vale do Silício nos EUA, em regiões da Alemanha, entre outras, sendo em alguns casos até substituídos, como a experiência japonesa a partir do toyotismo permite constatar. (IDEM, P, 24).

O toyotismo (*via particular de consolidação do capitalismo monopolista do Japão do pós-1945*) conforme denomina Antunes (2006), pode ser identificado como “uma forma de organização do trabalho que nasce a partir da fábrica Toyota, no Japão, e que vem se expandindo pelo Ocidente capitalista, tanto nos países avançados quanto naqueles que se encontram subordinados” (P, 181).

Em contraposição às antigas idéias taylorista/fordistas, o toyotismo propõe a existência de novos métodos e procedimentos para a organização da produção que, dentre outros elementos que se desenvolvem podem ser citados o *Kan ban*, *just-in-time*, flexibilização, terceirização, subcontratação, CCQ, controle de qualidade total, eliminação do desperdício, ‘gerência participativa’, sindicalismo de empresa, visíveis, nas últimas décadas em todos os países capitalistas, centrais ou periféricos. Nesse modelo, criam-se novas formas de gestão, e a tática de absorver um número mínimo de trabalhadores, baseia-se na ampliação das horas-extras.

Ainda conforme Antunes (2006), os novos paradigmas de organização da produção capitalistas, a partir do incremento tecnológico são os protagonistas na desarticulação das condições de vida, das relações de trabalho e da organização da classe trabalhadora. Ou seja, o novo modelo traz, na verdade, um reordenamento da produção e das relações de trabalho, cujas características são a flexibilidade e a polivalência no interior dos processos de trabalhos e da classe trabalhadora.

Segundo Kuenzer (1999), o novo modelo de produção flexível, que modifica as bases da organização do trabalho e da produção taylorista/fordista, impõe uma nova racionalidade. Isto porque,

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (KUENZER, 1999, P, 169).

E esse novo tipo de trabalhador vem sendo exigido, desde final dos anos de 1980, pelos chamados “homens de negócio”, que além de retomarem a teoria do capital humano, fazem emergir novos modelos de formação baseados no “modelo de competências”.

Presenciamos uma nova forma de interpretação, a qual Gentili (1998a) diz em seu artigo “Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora”, que há com certeza uma nova função econômica posta à escolaridade, haja vista que a educação é retomada sob o enfoque do “Capital Humano”. Alerta, no entanto, que no neoliberalismo esse retorno da Teoria do Capital Humano tem impacto sobre a subjetividade do trabalhador. Segundo o autor, a educação sai de projeto social para projeto individual, onde a nova promessa integradora é a “promessa da empregabilidade”<sup>38</sup>. É responsabilidade de cada indivíduo, nessa nova lógica da produção, os méritos de estar ou não inserido no mercado de trabalho.

E essa lógica é a que está sendo adotada nos processos de formação de acordo com as diretrizes do curso de formação, seja em relação às licenciaturas ou aos cursos de Bacharelado.

A crise dos anos de 1990 parece mostrar, sobretudo, a precariedade e desqualificação da classe trabalhadora, inclusive do pedagogo.

Ao tratar da polarização das qualificações inerentes ao novo modelo da competência, Hirata (1994) destaca

---

<sup>38</sup> Em trabalho anterior GENTILI (1996) o termo empregabilidade é definido como a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado.

O debate aberto por H. Braverman (1974) no início dos anos setenta em torno da desqualificação inelúvel, gradual, progressiva como consequência do aprofundamento da divisão do trabalho no capitalismo teve como uma de suas variantes consagradas durante um período relativamente longe a tese da polarização das qualificações. Segundo essa tese, a modernização tecnológica estaria criando, de um lado, uma massa de trabalhadores superqualificados. (FREYSSINET, 1977; H. KEN E M. SCHUMANN, 1980; A SORGE ET ALII, 1983 etc).(APUD HIRATA, 1994, P, 131).

O modo de produção fordista, que transcende o âmbito econômico e se constitui numa matriz cultural e propõe a idéia da produção e consumo de massa, busca do pleno emprego e redução das desigualdades, vê-se substituído pela produção que também transcende o âmbito econômico, porém a busca pelo emprego, se dá anteriormente, pelo indivíduo, quando esse tende a uma nova qualificação, buscando competências e habilidades, para aí então competir por uma vaga no mercado de trabalho.

Para Hirata, a tese da requalificação dos operadores com a superação da polarização das qualificações, predominante desde o fim dos anos setenta, traduz a emergência de competência que em sua opinião oriunda

do discurso empresarial nos últimos dez anos e retomada em seguida por economistas e sociólogos na França (cf. M. Dadoy, 1990). Noção ainda bastante imprecisa, se comparada ao conceito de qualificação, um dos conceitos-chaves da sociologia do trabalho francesa desde os seus primórdios (cf. P. Naville, 1956); noção marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a idéia de relação social, que define o conceito de qualificação para alguns autores (CF. D. KERGOAT, 1982, 1984; M. FREYSSINET, 1977, 1992). (ID IBIDEM, P,132).

Segundo a autora, a adoção do conceito de competência implica uma evolução ao conceito de qualificação utilizado pela qualificação do modelo fordista.

Machado (1994) identifica que com relação à força de trabalho, as necessidades e os desafios a partir das atuais demandas do novo modelo de produção, são pertinentes ao aperfeiçoamento profissional, ao domínio de novas especialidades, à mudança nas atividades, à requalificação dos trabalhadores dispensados, bem como a redistribuição da força de trabalho pelos ramos e atividades.

Contudo, ainda segundo a autora, nesse movimento de qualificação e desqualificação da força de trabalho

as contradições são amplas e profundas porque as substituições e ajustes sem sempre se revelam possíveis. Existem limites estruturais dados pela impossibilidade inerente ao capitalismo de compatibilizar transformações na base técnica da produção com a criação de condições sociais adequadas à formação do trabalhador, apesar das necessidades objetivas do sistema produtivo. (P, 178).

Nesse sentido, o que a autora deixa claro é o fato de que o uso do termo qualificação está sendo usado sem sua explicação teórico-conceitual, dentro de uma visão taylorista/fordista, evidenciando uma visão reificada e, basicamente, essencialista, que não dá conta das diferenciações internas aos processos produtivos.

## CAPÍTULO IV

### **A EXTINÇÃO DA FUNÇÃO DE PEDAGOGO ESPECIALISTA, UM PARECER E AS NOVAS ÁREAS DE FORMAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

A formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, esta por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social, são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas [...] (ANFOPE, 2002).

Como já nos referimos anteriormente, as últimas décadas do século XX foram caracterizadas por momentos de profundas mudanças que atingem a todos em todas as esferas da sociedade, em especial no campo do trabalho e, particularmente, no trabalho do pedagogo escolar.

Diante desse quadro, o discurso sobre a importância da educação para o retorno ao desenvolvimento econômico, inclusive no Brasil, é enfatizado pela presença e ação dos organismos internacionais. Reformas, então, foram postas na busca de um equilíbrio qualitativo entre educação e produção.

#### **4.1 O Processo de Formação do Pedagogo a partir da nova LDB/96.**

A Educação no contexto das orientações dos organismos internacionais, centradas na lógica capitalista de mercado tem passado por reformas, e, de modo a produzir um ordenamento necessário tende

a)adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social; b)estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber o campo educativo da lógica do campo econômico; c)subjugar os estudos, diagnósticos e projetos educacionais a mesma lógica. (WARDE e HADDAD, 2000, P, 11).

Segundo Coraggio (2000), tais reformas tendem ao enquadramento da realidade educacional ao modelo econômico vigente e a partir daí poder aplicar-lhe os seus teoremas gerais. Nessa perspectiva, o Banco Mundial tem estabelecido uma correlação entre o sistema educativo e o sistema de mercado, através da qual podemos incorporar uma nova correlação que se estabelece entre “escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa”. (P, 102).

Conforme Aguiar (1996), para que tenhamos uma efetiva compreensão desse quadro que reveste a educação de um poder à formação das competências necessárias ao mercado de trabalho, devemos, sobretudo, considerar as determinações feitas em alguns documentos que se fizeram importantes, a exemplo do: Documento “*Transformación Productiva com Equidad*”, organizado pela CEPAL no ano de 1990, para a América Latina supondo além da redefinição do papel do Estado as reformas do sistema educacional como estratégia principal para melhorar estatísticas educacionais; o documento resultante da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990. Dessa Conferência resultou o Plano Principal para a América Latina e o Caribe, sob a orientação da ONU. Nessa perspectiva, os países participantes foram convocados pela UNESCO, sendo instruídos para que buscassem solução conjunta aos problemas educacionais.

Nessa mesma direção, Dourado (2002) reconhece que a compreensão das alterações provocadas pelas políticas educacionais no Brasil deve partir do entendimento dos fatos históricos e econômicos que balizam o cenário das transformações societárias. Que no contexto das recomendações do Banco Mundial para a educação superior, de países como o Brasil, devem ser consideradas as contidas em mais um documento: *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*<sup>39</sup>.

Não devemos, contudo, esquecer o documento produto dos resultados do relatório da UNESCO (1998), também identificado por “Relatório Jacques Delors – Educação um tesouro

---

<sup>39</sup> Tais orientações são prescrições apresentadas indicando: 1) a privatização de ensino superior, sobretudo, em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não-universitárias; entre outras.(DOURADO, 2002, P, 240).

a descobrir<sup>40</sup>”. Nele, as orientações para a educação básica nos têm mostrado à incumbência em descobrir talentos e potencialidades criativas do aluno, através do atendimento das suas necessidades básicas de aprendizagem na escola. Ou seja, o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas de aprendizagens demandadas pelas exigências do trabalho flexível. Porém, sabemos que, apesar de caber ao professor da educação básica a descoberta desses talentos, ou seja, do conhecimento útil à atividade prática, em última instância é do próprio aluno a responsabilidade por seu desenvolvimento e realização pessoal.

Segundo o respectivo relatório, as Diretrizes Curriculares<sup>41</sup> para a graduação no âmbito das políticas educacionais materializam toda essa concepção de formação, funcionando como principais indicadoras para a re-organização curricular e institucional de adequação da formação dos profissionais da educação às demandas globalizadas do mercado de trabalho. A educação é apresentada como um

“trunfo para a paz, liberdade e justiça social”, capaz de favorecer um “desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico” e apta a fazer “recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras”. Cabe, assim, à educação responsabilizar-se pelo desenvolvimento humano sustentável, pela compreensão mútua entre os povos, pela vivência concreta da democracia, levando em consideração os valores e preocupações fundamentais “sobre os quais já existe consenso no seio da comunidade internacional e no sistema das nações unidas: direitos humanos, tolerância e compreensão mútua, democracia, responsabilidade, universalidade, identidade cultural, busca da paz, preservação do meio ambiente, partilha de conhecimento e luta contra a pobreza, regulação demográfica” (2002, P, 66).

Nesse contexto de mudanças é a partir de 1995, quando se inicia o primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que também se inicia no Brasil um conjunto de

---

<sup>40</sup> Elaborado a partir da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, o conhecido Relatório Jacques Delors tem o seu fundamento nos quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Tais pilares evidenciam um objetivo fundamental que é a preparação da criança na escola básica, que deve ser oferecida a todos e mantida sob a responsabilidade do Estado, com vistas a adequação dessas às mudanças nos processos e trabalho para que se tornem indivíduos criativos e qualificados. Para a efetivação dessa educação básica, as agências financiadoras devem investir em melhores livros didáticos, bem como na melhoria do conhecimento dos professores, o que por sua vez, passa a consolidar os seus ideais de sociedade.

<sup>41</sup> A discussão das diretrizes curriculares para a graduação teve início com a divulgação do Edital nº 04/97 da Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação. Objetivava-se atender ao inciso II, do artigo 53, da LDB/96, em consonância com a Lei 9.131/95, que estabelece à Câmara de Educação Superior, do CNE, deliberar sobre as diretrizes curriculares da graduação, propostas pela SESU, do MEC, com o auxílio das comissões de especialistas.

medidas<sup>42</sup> direcionadas a esfera educacional com vistas a adequar o país aos ajustes estruturais definidos conforme as deliberações do Consenso de Washington.

No campo da formação tanto de professores como do pedagogo são introduzidas orientações que propõem uma formação direcionada ao desenvolvimento de novas habilidades e competências<sup>43</sup>, através das quais os profissionais têm que demonstrar além da flexibilidade uma capacidade de enfrentamento onde serão criadas soluções alternativas aos problemas inerentes à sua prática cotidiana.

Levando-se em conta as atuais recomendações para a educação, em um primeiro momento, todo o conjunto das ações governamentais esteve direcionado ao favorecimento da reforma educativa, objetivando a melhoria e adequação da educação básica à realidade atual, à elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação e ao processo de avaliação e eficiência, este último articulado pelo Sistema Nacional de Certificação de professores, como estratégia para determinação da política de formação.

No Brasil, essa interferência na formulação das políticas educacionais concretizou-se numa Política de Educação Para Todos, proposta na qual a educação é vista como meio de acesso aos “códigos de modernidade” inscritos pelas agências multilaterais. O Plano Decenal de Educação para Todos (1993) passou a se constituir num dos principais instrumentos de definição de política educacional no período dos então presidentes Fernando Collor de Mello e Itamar Franco (Vieira, 1998). “Com esse plano o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jontiem e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (SHIROMA, 2002, P, 62).

Vindas do Ministério da Educação e Cultura, as orientações gerais supõem a elaboração de diretrizes curriculares que devem proporcionar uma flexibilidade na construção dos currículos plenos, privilegiarem áreas de conhecimento ao invés de disciplinas e

---

<sup>42</sup> Encontra-se dentro desse conjunto de medidas legais: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei de 20 de dezembro de 1996); o Plano de Educação para Todos; o Plano Decenal da Educação; a Elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); a criação da Lei de Autonomia Universitária; a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais - para a Educação Básica, para a Educação Infantil, para a Educação de Jovens e Adultos, para a Educação Superior, para a Educação Profissional e Tecnológica, e Educação no campo; criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB; criação do Exame Nacional de Cursos – o Provão.

<sup>43</sup> Sobre a temática da lógica das competências Machado (2002) nos diz que essa tem a sua implantação através das reformas educacionais por meio de políticas que buscam o ajustamento educacional haja vista as transformações na esfera do trabalho, decorrentes dos processos de desintegração dos padrões de organização taylorista/fordista, da globalização, da desregulamentação dos direitos trabalhistas, da flexibilização das relações de trabalho e do desemprego estrutural. Instituída como pedagogia oficial e orientada pelo sistema econômico, tal pedagogia desloca a lógica que enfatiza a importância da integração social para o atendimento das necessidades e interesses de caráter coletivo para dar lugar àquele que prioriza as demandas individuais de desenvolvimento de competências e de ‘empregabilidade’ enquanto armas de enfrentamento da competitividade no mercado de trabalho. (SHIROMA, 2002, P, 97).

atenderem, prioritariamente, diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento. Além do mais, as demandas advindas do mercado de trabalho, principais determinantes de todo o processo de mudanças, supõem quais as competências e habilidades devem ser desenvolvidas nos profissionais da educação.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia passaram a reconduzir o referido curso ao status de curso de formação de professores para a educação afirmando:

“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” (Artigo 2).

Acreditamos que a política de formação e qualificação do pedagogo, presente no interior das políticas da educação assumidas pelo Estado a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, está mais uma vez posta como forma de atender as exigências do capital, através da ação impiedosa dos organismos internacionais. Dessa forma vemos ao longo das discussões sobre essas novas diretrizes que aos poucos as habilitações iniciais vão sendo extintas.

No marco sinalizador da nova LDB, as políticas de formação encontram-se explicitas nos seis artigos do Título VI – denominado “Dos Profissionais da Educação”. Ressaltamos, contudo, que apesar de as discussões para a reformulação da educação, isto é, para a nova LDB acontecerem ainda no transcorrer das duas últimas décadas do século XX, com ativa participação de educadores, a nova Lei condensou a sua proposta de forma autoritária negligenciando os anseios desses educadores que já naquele momento resistiam às políticas de ajuste impostas aos governos latino-americanos.

Para Shiroma (2000), considerando os resultados do rico debate travado naquela época, há uma constatação de que no âmbito das reivindicações dos educadores houve um forte processo de ressignificação das mesmas, sendo direcionadas à lógica do desenvolvimento na qual a descentralização passa a significar desconcentração da responsabilidade do Estado; a autonomia passa a ser sinônimo de liberdade de capacitação de recursos; a igualdade passa a ser compreendida como equidade; cidadania crítica, como cidadania produtiva; e a melhoria da qualidade do ensino, como adequação ao mercado de trabalho.

Diante desse quadro, podemos observamos que a referida lei além de estabelecer mudanças em todos os níveis de ensino, inseriu no cenário brasileiro uma nova compreensão da formação do pedagogo, bem como da organização do trabalho na escola.

Mediante as necessidades impostas de flexibilização dos espaços formativos, a partir dos anos de 1999, a política educacional voltada para o aspecto de qualificação dos professores propõe a criação e diversificação dos espaços formadores, relacionando-os aos requisitos de valorização do magistério<sup>44</sup>.

Mediante tal fato, os cursos de Pedagogia, de faculdades isoladas e integradas que formavam professores tiveram que se transformarem em curso de especialistas para as áreas de gestão, supervisão e orientação escolar, como bacharéis, sacramentando a velha dicotomia entre a licenciatura e o bacharelado.

Vemos que esse caráter de formação flexível explícito na atual política de formação, tende a privilegiar a eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, além de reafirmar as distinções históricas entre as instituições de ensino e instituições de pesquisa, as quais além de aprofundar a desqualificação profissional dos educadores, sacralizam questões como a divisão do trabalho pedagógico na escola e da identidade do Curso de Pedagogia.

A problemática referente ao curso de Pedagogia é mais que falta de identidade e mais que a complexa formação do Pedagogo (professor/especialista), oriundas do Parecer 252/69. É uma problemática que ainda se encontra em pauta o que tem nos levado a investigar as ambigüidades que caracterizaram a identidade e a formação do pedagogo desde a sua origem, até as recentes discussões de sua reestruturação, com a regulamentação das suas Diretrizes Curriculares.

#### **4.2 Origem e Extinção das habilitações do curso de Pedagogia: a visão crítica de educadores que participaram dessa formação.**

Ao analisarmos o contexto e as mudanças advindas da reforma universitária de 1968, privilegiamos alguns aspectos da realidade educacional, sobretudo, os impactos causados pelo

---

<sup>44</sup> Segundo Freitas (2002) há uma crescente expansão dos institutos superiores de educação e dos cursos normais superiores (Parecer CNE/CES 115/99) que os regulamenta. A formação dos professores é retirada das Faculdades de Educação e dos cursos de Pedagogia, configurando uma nova concepção de ensino superior e de formação. Para ela, os espaços de formação de professores vêm “responder às demandas de grande parcela da juventude atual por educação em nível superior, com qualificação ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência do mercado” P, 145).

Parecer 252/69, origem das habilitações no curso de Pedagogia, e, sobretudo do pedagogo especialista em educação.

Por isso, consideramos importante enfocarmos as concepções de alguns educadores que foram formados na proposta desse Parecer, e o fato de eles terem também participado como professores formadores.

Diante dessa proposta escolhemos professores, formados e formadores pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), para falarem sobre esse momento de origem do pedagogo especialista, bem como sobre a extinção da função, em consequência das novas diretrizes para o referido curso. A escolha da UFS deu-se, inicialmente, por termos estudado nessa instituição e, também pelo nosso curso de Mestrado ser um dos muitos programas que ela desenvolve.

Quando procuramos, através de entrevistas, identificar os impactos da lei que implementou as habilitações no curso de Pedagogia aos educadores sergipanos, bem como sobre as novas determinações trazidas pelas Diretrizes Curriculares para a formação do pedagogo, através das quais se extinguem tais habilitações, descobrimos que 75% deles fizeram parte da primeira turma do curso de Pedagogia da UFS. No geral, nós pudemos observar que a problemática local assemelhava-se à problemática nacional com a finalização da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o surgimento do curso de Pedagogia, advindo da reforma. Conforme o professor “C”,

*“a Pedagogia foi implantada aqui em Sergipe em 1968. Aí, a Faculdade de Filosofia acabou, sendo desmembrada nesse mesmo dia, numa mesma sessão [...] ela morreu pra dá o nascimento a três unidades da universidade: a Faculdade de Educação, o Instituto de Letras e Comunicação e Filosofia e Ciências Humanas. [...] O conteúdo era visto nos institutos de letras, de ciências humanas, institutos de física, de matemática, de biologia e, todos esses alunos destes cursos dos bacharelados vinham para a faculdade de educação fazer a licenciatura, que eram as disciplinas pedagógicas”.*

Se em nível nacional a problemática trazida pela reforma se configurou em grandes proporções, aqui no Estado, segundo revelações do professor supracitado, essa separação representou por um lado, momento de muita alegria, por outro, um grande descontentamento, frente ao processo de conclusão e grau de licenciado. Na realidade, um dos conflitos que aqui se estabelecia no interior da controversa situação era: “os alunos cursavam parte das

disciplinas nos institutos, mas quem conferia o grau de licenciado ao estudante era a faculdade de educação” (Professor C).

Com relação à *origem das habilitações no curso de Pedagogia – origem da função pedagogo especialista* (questão nº 1 da entrevista). A metade dos professores entrevistados reconheceu que as habilitações de orientação, supervisão, administração e inspeção, dentre outras, surgiram para atender aos interesses específicos de desenvolvimento econômico (do capital) do país. A outra metade relacionou o surgimento a outros fatores.

*“As habilitações surgem com a segunda reformulação ocorrida em 1969 [...] cumprindo o que acabava de determinar a Lei 5.540/68, que facultava à graduação de Pedagogia, a oferta das habilitações da Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho [...] a idéia de tornar a escola mais produtiva, mais operacional no que diz respeito à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país [...] estruturado na forma de habilitações teria o papel de formar os técnicos requeridos pelo processo de objetivação do trabalho pedagógico por meio da divisão técnica do trabalho e do parcelamento das tarefas tal qual acontecia no trabalho industrial”. (Professor B).*

*“Foi com a reforma Universitária de 1968, Lei n. 5.540/68, que se definiu a competência do curso de Pedagogia para integrar à graduação em Pedagogia, a oferta de habilitações em supervisão, orientação educacional, administração e inspeção, assim como em outras especialidades emergentes do chamado processo de desenvolvimento nacional e das peculiaridades do mercado de trabalho”(Professor A).*

*“O pensamento de que as habilitações foram criadas com uma função de controle na escola perturbou. Acredito que o que mais perturbou foi o ar de superioridade”.(Professor C).*

*“no sistema educacional brasileiro sempre teve uma figura que é a figura da inspeção [...] um técnico que ia pra escolas controlar a frequência dos alunos, a frequência dos professores, como estava a escrituração da escola. [...] E a questão de supervisão estava muito assim, em discussão: se era uma tarefa de controle, de extensão de professores, de fiscalização, como a antiga inspeção; ou, era um trabalho de orientação, de estímulo, de formação continuada de*

*professor. [...] Era um trabalho mais técnico, não tinha essa questão de discutir a função da escola, porque a gente estava mesmo determinado nesse momento político.” (Professor X).*

A partir das respostas acima, podemos observar que as habilitações do curso de Pedagogia tiveram a sua origem ligada tanto ao desenvolvimento econômico do país como ao regime político ditatorial. A união desses dois fatores fica explicitamente confirmada, quando tomamos os objetivos que permearam a reforma universitária e, por sua vez, o Parecer 252/69, assim como as determinações que assume cada função do pedagogo especialista.

A Lei da Reforma Universitária de 1968 fez triunfar os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no que se refere ao ensino superior. Nesse sentido, Silva (2006) nos diz que a reforma faz emergir o que alguns críticos chamam de universidade tecnocrática, ainda que com resquícios das idéias liberais, subordinando os cursos superiores às exigências da sociedade, ditadura militar, tanto no que diz respeito à formação de profissionais para os mais diferentes setores de trabalho, quanto às necessidades ao desenvolvimento nacional.

Sobre as condições políticas e econômicas da época, podemos dizer que o modelo econômico até então admitido no país

conduziu ao reforço do desenvolvimento capitalista baseado na entrada em massa do capital estrangeiro amplamente favorecido e atraído. Segundo os dirigentes da República ditatorial vivia-se um modelo de desenvolvimento capitalista associado. Na realidade, as multinacionais passaram à posição de hegemonia na economia do Brasil. (AQUINO, 1990, Vol. IV, P, 260)

Considerando essa posição hegemônica das multinacionais no país, não podemos esquecer que é a partir dessa, que o governo militar passa a adotar uma política educacional caracterizada pela visão utilitarista e sob fundamentação da “Teoria do Capital Humano”. Na realidade, tinha-se por objetivo o estabelecimento da relação direta entre sistema educacional e sistema produtivo, subordinando aquele a este, e, por isso, a educação passou a ter como função estratégica habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho decorrente do processo de industrialização.

[...] era uma tendência que se intensificava na área da educação em geral: a de se estabelecer a correspondência direta e imediata entre currículo e tarefas a serem desenvolvidas em cada profissão, tendência esta bastante visível no contexto pós-golpe militar de 1964. [...] no âmbito do curso de Pedagogia, ganhava espaço a idéia de que o técnico em educação se tornava

um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento. (SILVA, 2006, P, 23).

A divisão de tarefas anunciada pelo curso de Pedagogia traz um campo específico para o professor, orientador, supervisor, administrador e inspetor, o que em nossa opinião vinha atender as necessidades políticas e econômicas do país. No âmbito da educação, a idéia do Parecer 252/69 difundia aquilo que queria a “ideologia da modernização técnica que o governo militar introduzia em outras instâncias da organização política e econômica, tendo em vista a inserção do país no sistema capitalista mundial”. (LIBÂNEO, 2004, P, 128)

É bem verdade que nas sociedades capitalistas os homens estabelecem relações que somente podem ocorrer e se desenvolverem no mercado por intermédio das mercadorias. Tais relações se efetivam como relações materiais determinadas e independentes de sua vontade, que basicamente estão voltadas a uma etapa determinada de desenvolvimento das forças produtivas materiais.

Sob as determinações desse tipo de sociedade, Segundo Marx (2006), essas relações de produção em sua totalidade forma a estrutura econômica da sociedade, sobre a qual se organiza a superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência da vida social, política e espiritual. Isto é, nessa rede de conexão é que se encontra estabelecido o modo de ser de cada homem que se quer formar.

Por isso, era de fundamental importância, naquele momento, pensar a formação do pedagogo, bem como organizar o trabalho pedagógico sob a perspectiva de uma formação técnica cabendo, então, ao Estado o planejamento e a organização de uma política educacional centralizadora e controladora, fato que combinava com os princípios do estado ditatorial. Dito e feito, além da reforma universitária, a política pública da educação<sup>45</sup> do estado ditador, também proclamava a necessidade de adoção da teoria tecnicista, que no dizer de Cunha (2005), não devia ser confundida com a ditadura, posto que esta era uma corrente que fora gestada em país democrático, nos Estados Unidos da América.

E, diante de tais circunstâncias é no interior das chamadas “Equipes Técnicas” que são enquadrados os orientadores, supervisores, administradores e inspetores, para que sejam enfatizadas, também no “chão da escola”, as diferentes funções sociais do trabalho organizado na fábrica. A constituição de um trabalho pedagógico diferenciado entre

---

<sup>45</sup> Conforme Saviani (2002), a Política Educacional Brasileira diz respeito às medidas que o Estado, no caso, o governo brasileiro, toma relativamente aos rumos que se deve imprimir à educação no país. No âmbito do organograma governamental, essas medidas situam-se na chamada “área social”, configurando, pois, uma modalidade da “política social”.

professores/especialistas, posteriormente vão dá forma a crítica ao trabalho especializado do pedagogo.

*A questão subseqüente (n. 2 do roteiro de entrevista) feita aos educadores questiona se as habilitações, ou pedagogos especialistas atenderam aos propósitos para os quais foram criados.* Esclarecemos que esta considera, acima de tudo, a problemática do controle (que deveria ser feito às atividades do professor) e do papel técnico (planejamento, organização e orientação da para o trabalho), que se estava atribuindo à educação, naquele momento. Haja vista o caráter subjetivo da questão, nós acreditamos que a própria literatura e a resposta de cada especialista entrevistado nos revelam a visão que se tinha e, que ainda se tem do profissional na educação.

*“No início pode-se dizer que cumpriu, porque a gente tinha uma clientela que tinha boa experiência. Mas, depois vai havendo essas mudanças, daí vai chegando a idéia a divisão do trabalho na escola, ta? Isso vai complicando um pouco a situação”. (Professor X).*

*“A ditadura militar e os tecnocratas associados ao capital internacional tinham como objetivo uma educação segundo o modelo de racionalização do sistema de produção capitalista. [...] o Parecer 252/69 expressava, então, a marca tecnocrática da Reforma Universitária, submetendo o curso aos seus propósitos. [...] no cotidiano escolar, o especialista tinha a função de planejar e o professor, de executar a ação pedagógica, passando, assim, os professores a um plano secundário, subordinado à organização racional dos meios.” (Professor B).*

*“Eu não fiz acompanhamento, não. A idéia que eu tenho nem adianta dizer porque não foi uma idéia baseada numa pesquisa, num estudo, foi como eu vi, como eu percebi e, nesse eu ver e perceber pode ter falhas. Falhas de percepção e de visão, eu não posso dizer nada. [...] Os orientadores nas equipes técnicas se restringiram a um trabalho dedicado aos diários, ao planejamento e também a ser parte de um órgão fiscalizador. Olhe como me doeu, me doeu muito”. (Professor C).*

*“Embora por um lado, tentasse unir bacharelado e licenciatura, o Parecer incluiu nova fragmentação no curso e no perfil do profissional, explicitando uma ideologia de controle no trabalho [...]”. (Professor A).*

Sabemos que o tipo de racionalidade produtiva do taylorismo/fordismo demandava um tipo específico de trabalhador. Esse pensamento era intensificado no âmbito do ensino e a universidade não fugiu à regra de controle pelo governo brasileiro. Chauí (2001) já afirmava que ela se constituiu, em decorrência da crise que atravessava a época, num de seus alvos preferenciais.

Um exemplo concreto da relação racionalidade produtiva e racionalidade técnica foi à adequação do sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico do país, através dos chamados “Acordos MEC-USAID” e dos fundamentos da “Teoria Tecnicista”, que, em sua operacionalização tende a separar teoria e prática, reflexão e ação, conteúdo e forma, ensino e pesquisa.

A Lei 5.540/68 e a Resolução n. 02/69 estavam carregadas da concepção pedagógica tecnicista posto que de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril procurou-se a objetivação do trabalho pedagógico, bem como se enfatizou a divisão do trabalho intelectual (daqueles que planejam) e do trabalho manual (daqueles que executam mecanicamente as atividades).

A respeito da divisão do trabalho no âmbito escolar e do caráter controlador advindo da institucionalização das especialidades no curso de Pedagogia, Cunha (2002) enfatiza que,

É certo que a divisão social do trabalho chegou à escola com o intuito de manter o controle e relativizar o papel político da docência. Também é evidente que a supervisão – bem expressa o nome – veio reforçar uma estrutura intermediária de poder que poderia favorecer a burocratização das mentes e a assepsia da docência. (CUNHA, 2002, P, 89).

Se o curso de Pedagogia, desde o seu início era alvo de fortes críticas de falta de identidade, com a origem das habilitações e, por conseguinte, com a divisão do trabalho escolar que com elas se estabelecia as críticas só tenderam a crescer ao longo dos anos de 1980 e 1990.

Garcia (1986), em seu artigo “Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar” vem mostrar que a escola possui uma função social que se refere à transmissão para as novas gerações de todo o conhecimento acumulado pelas gerações anteriores. E o educador, seja ele orientador, administrador, inspetor e supervisor, tendo conhecimento dessa função deve conscientemente lutar para que a escola venha exercê-la, servindo aos reais interesses das classes populares. Essa autora já acreditava à época que:

se numa visão funcionalista, as ações administrativas são isoladas, dissociadas, parcializadas, fragmentando o processo pedagógico, numa visão dialética, elas recuperam a totalidade do processo, atuando articuladamente, complementando-se nas diferenças. (GARCIA, 1986, P, 15).

Cada especialista, ao invés de se eximir da culpa que lhe estava sendo atribuída frente aos problemas de repetência, evasão escolar e tantos outros da educação brasileira, na visão de Garcia, deveria contribuir interdisciplinarmente com o seu trabalho específico, para a melhoria do processo educacional como um todo. Aos orientadores educacionais e os supervisores escolares cabia fazer a mobilização dos segmentos da escola, a exemplo da família e da comunidade para que houvesse uma melhor compreensão da prática pedagógica: “a que interesses serve e quem é o aluno a quem pretende servir” (IBIDEM, P, 16).

Diante de tais argumentos podemos deduzir que a teoria na prática pode ser transformada em outra coisa. Se por um lado, os especialistas cumpriram com os objetivos pelos quais tiveram sua função criada, por outro, podem não tê-la cumprido fielmente. Ou até mesmo, esses especialistas podem não ter aproveitado a oportunidade de desenvolver uma prática transformadora, por isso, foram cruelmente criticados.

Acerca da *identificação de pontos positivos e negativos das habilitações no curso de Pedagogia e, por sua vez da função do pedagogo especialista* (Questão 3 referente ao roteiro da entrevista) os educadores se posicionaram afirmando que:

*“Tinha um aspecto positivo quando a gente viu uma clientela justamente no curso de Pedagogia, ta? A gente pode dizer que tem um ganho, porque a gente tinha uma clientela do curso de Pedagogia que era professores da rede e técnicos da Secretaria da Educação, eram professores da rede que tinham uma experiência na área de magistério. Então, eles já tinham uma bagagem, ta? Para desenvolver um trabalho de orientação com o professor.” (Professor X).*

Um aspecto negativo das habilitações no curso de Pedagogia identificado pelo professor “X” foi quando o curso passa a receber estudantes inexperientes, saídos do antigo 2º Grau.

*“ a gente começa a ter uma clientela no curso de Pedagogia, a maior parte de gente que tinha se formado, mas não tinha experiência. O segundo aspecto negativo para ele foi que o especialista tinha uma formação muito tecnicista e não tinha uma base muito grande em termos de magistério. Ele ficava muito dependente do diretor [...]”(professor X).*

*Um dos aspectos negativos*

*“As políticas do regime autoritário que instituiu a Reforma Universitária (1968) e a Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (1971) com uma forte intenção de servir ao mercado, criaram um sistema de ensino fragmentado e, uma política de formação de professores, também fragmentada e compartimentalizada com uma base tecnicista [...] (Professor B).*

*“A instabilidade do curso de Pedagogia [...] Outra repercussão negativa é de natureza institucional; universidades e sistemas de ensino ficaram indecisos, aventurando respostas parciais que, cada vez mais, reduziram o âmbito de atuação desse profissional e fragmentaram o processo educativo, empobrecendo o curso e desapropriando o pedagogo do amplo conhecimento da área de educação (Professor A).*

*“Eu tentei formar orientadores educacionais com aquele bril... aquele gosto. E aí o primeiro ponto de fracasso... a inexperiência. Porque nem todos os orientadores tinham essa experiência de vida. (Professor C).*

*“Aqui em Sergipe, o primeiro curso de Pedagogia pecou... mas pecou por excesso de vaidade, talvez por serem os primeiros pedagogos, isso mexeu com a cabecinha deles...mexeu e acabaram com a profissão.(Professor C).*

*Ao comentar aspectos positivos do curso em Sergipe, a entrevistada diz: “O curso de Pedagogia teve um mérito muito grande: ajudou muito as escolas, a educação em Sergipe perfeito.” (Professor C).*

É fácil identificarmos nos relatos desse professores, quanto aos aspectos positivos e negativos das habilitações, uma forte ligação com o momento ditatorial e a ideologia do desenvolvimentismo. Considerando esses dois importantes fatores, temos o exemplo claro do uso do tecnicismo na educação com a formação dos especialistas, fatores criticados tanto em nível nacional como em nível local.

A partir do que foi observado pelo professor “X”, o qual identificou como um aspecto positivo o fato de os egressos do curso de Pedagogia da UFS *“serem os professores da rede e técnicos da Secretaria da Educação, professores da rede que tinham uma experiência na*

*área de magistério*”, podemos dizer que esse aspecto não era tão positivo assim, haja vista já serem profissionais experientes e, como egressos representarem, de certa forma, o poder local. Nesse sentido, o curso de Pedagogia teria alguma outra finalidade, senão promover o conhecimento dos já tidos como experientes.

Se a figura do pedagogo especialista (orientador, supervisor e administrador) era definida de forma clara em função ao professor pelos documentos legais, a imagem desse profissional da educação não foi e, continua não sendo tão positiva no espaço escolar.

Arroyo (1982), e outros educadores, quando tratavam do tema ‘Subsídios para a práxis educativa: da supervisão educacional’ mostraram “que apesar do esforço de caracterização legal do serviço”, naquela época e, durante boa parte da existência desse profissional, foi inexistente o espaço para o supervisor na escola, posto o contexto da sua criação. (p.113).

Referindo-se ao supervisor, Arroyo nos diz que o espaço desse profissional da educação tinha que ser conquistado na prática cotidiana e, um dos caminhos para tal era a “redefinição da imagem de controle de representante do poder inerente aos documentos legais, e a busca de dimensões mais educativas junto aos docentes-educadores de base”. (p.114).

Uma redefinição que ao nosso ver poderia emergir de uma

atividade prática social, transformadora, que corresponde a necessidades práticas e implica em certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz. [...] Mas, mesmo assim, a prática não fala por si mesma, isto é, não é diretamente teórica. Como Marx adverte em sua Tese VIII sobre Feuerbach, há a prática e a compreensão dessa prática. Sem a compreensão, a prática tem sua racionalidade, mas esta permanece oculta. (VAZQUEZ, 1977, P, 234-235).

Seria necessário, aos especialistas como um todo, o conhecimento concreto da realidade social em que estava inserido, e a compreensão da dimensão ético política que a sua prática estava adquirindo, para torná-la transformadora.

Nesse sentido, conforme salienta Barroco (2007), no campo da ética nós devemos fazer escolhas e assumirmos responsabilidades, reconhecendo a importância do trabalho educativo, a importância da discussão coletiva, bem como da participação política que vincula a profissão à sociedade e exercita os profissionais para uma vivência comprometida com escolhas de valor.

A crítica generalizada ao pedagogo especialista, independente da sua habilitação, esteve durante todos esses anos assentada no pressuposto da divisão social do trabalho na

escola, que representava a hierarquia das funções: os que planejam (especialistas) e os que executam (professores), bem como pela idéia de os técnicos especialistas representarem o regime e, pelos tecnocratas do poder, aparecerem como aqueles que entendem substancialmente da educação.

O momento político econômico do país nos anos 60 e 70 do século XX dá uma grande ênfase ao uso dos métodos e técnicas na esfera da educação e, apesar de ter trazido um aspecto positivo, também trouxe sérios aspectos negativos ao curso de Pedagogia pelo fato de haver, por trás de tudo, o interesse e a racionalidade de reprodução hierárquica das funções.

A questão (4 da entrevista) sobre a qual procuramos observar o reconhecimento da *existência de ligação entre as demandas por qualificação do capital e as teorias que embasam os projetos educacionais de formação* foi respondida, por unanimidade, com o reconhecimento dos educadores de que há uma ligação entre os projetos pedagógicos desenvolvidos na instituição escolar e os momentos de reorganização do sistema produtivo ou, demandas de qualificação que acompanhem a evolução da técnica.

*“Eu acho que sim. Aí é aquela questão: a depender de cada um, o curso é bom na medida da minha vontade, do meu critério [...] no aspecto legal o curso de Pedagogia está perfeito. O que acontece na sala de aula ... é erudição”. (Professoro C).*

**“Claro... tem... é o contexto, é o momento político. Porque de primeiro tinha a divisão social do trabalho, de cada um exercer uma função. O diretor ia controlar... exercer o controle da escola como um todo. O coordenador da parte pedagógica e o orientador do aluno eram atividades estanques, certo? [...]” (Professor X).**

**“A ditadura militar e os tecnocratas associados ao capital internacional tinham como objetivo uma educação segundo o modelo de racionalização do sistema de produção capitalista”. (Professor B).**

**“Falarei sobre uma das habilitações – da área de Administração Escolar [...] é apenas “aparente” a desarticulação do curso/habilitação em pauta com a realidade local, [...] na verdade, essa seria, efetivamente, sua forma de articulação com o sistema capitalista que caracteriza o processo histórico da sociedade**

**brasileira. [...] a redução à mera técnica ou a menos que isso, feita no nível do trabalho de gestão de escolas públicas, ainda está estreitamente vinculada à divisão social do trabalho pelo capital, que simplifica ou dilui cada vez mais o trabalho complexo [...] Assim, o trabalhador da educação é submetido ao capital e expropriado do seu conhecimento do fenômeno social global” (Professor A).**

Ao fazer um breve histórico da orientação educacional (em particular da orientação educacional brasileira), habilitação e função específica na divisão do trabalho escolar, Pimenta (2002) enfatiza e respalda a idéia de que a orientação educacional do curso de Pedagogia tem sua origem articulada com a orientação profissional, coincidentemente, com o desenvolvimento da sociedade capitalista de classes sociais. Objetivando a apreensão da real situação da orientação educacional, essa autora nos esclarece que a especialidade da orientação educacional foi colocada no interior da política educacional como um meio de ajustamento dos indivíduos às necessidades da ordem social vigente. Nessa perspectiva diz que

a especificidade da orientação educacional era, pois, ajudar o adolescente escolar a obter um desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade. Por personalidade desenvolvida integral e harmoniosamente entende-se a personalidade ajustada a si mesma, às características individuais, em consonância com o meio ambiente (escola, família, trabalho). (PIMENTA, 2002, P, 27).

Coelho (1982), ao tratar da “questão política do trabalho pedagógico” faz uma crítica à divisão do trabalho na escola dizendo que:

Os técnicos em educação aparecem, então, como os que de fato entendem de educação, possuem o saber da educação, verdadeiros iluminados, detentores do conhecimento científico,[...] É a divisão social do trabalho, manifestando-se também na área da educação como natural, racional. É a própria racionalidade capitalista, da qual o taylorismo é a encarnação e a expressão, que em nome de uma crescente eficiência na execução das tarefas, de uma maior racionalização do trabalho, fragmenta o seu processo, separando radicalmente, de um lado, os que sabem, planejam e decidem, e, de outro, os que fazem, executam. A decorrência lógica desta divisão entre trabalho intelectual e manual, dirigentes e dirigidos, competentes e incompetentes, especialistas (técnicos) e não-especialistas (simples professores) é uma degradação, uma proletarização crescente da força de trabalho considerada não-especializada, desqualificada ou semiqualficada. (COELHO, 1982, P, 32).

A inserção dos especialistas na escola, dividindo o trabalho pedagógico em funções em aqueles que planejam e aqueles que executam, cumpria o que de mais se assemelhava ao trabalho na fábrica, o controle do trabalho dos que executam (os professores). A esse respeito, o referido autor ainda afirma que

Assim como na fábrica o operário não pode pensar (esse é, pelo menos, o ideal, pois o pensamento seria uma perda de tempo e o capital não pode de modo algum perder tempo: *time is money*), também na escola, do maternal à universidade, o professor é cada vez mais dispensado de pensar. **Basta executar!** (P, 34).

A função de especialistas, então, vinha satisfazer a necessidade da escola (capitalista) de planejar e controlar o processo educacional demandado, deixando aos professores a “função de executar e realizar a educação nas salas de aula”. (IBIDEM, P, 35).

Ao tratar da questão (5 da entrevista) *como os professores analisam as atuais Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia: se essas diretrizes pressupõem uma resposta aos anseios de formação de qualidade e relevância social e construção de um projeto social emancipador do pedagogo, (base para a crítica ao ensino fragmentado), ou tendem a uma readequação às necessidades de flexibilidade e polivalência do novo modelo de acumulação*. Por incrível que nos pareça, a maioria dos professores disse “*estar por fora daquilo que era estabelecido pelas novas diretrizes*”.

Não obstante às justificativas utilizadas, acreditamos que o conhecimento das diretrizes significa o conhecimento das metas assumidas pelo próprio sistema educacional no que diz respeito à política de formação. Considerando que o debate acerca das diretrizes se processou no interior das academias, poderíamos até compreender o não conhecimento delas. Todavia todos os entrevistados encontram-se em plena atividade profissional nas mais diversas instituições privadas do Estado de Sergipe.

*“Eu estou por fora dessas diretrizes” [...] A Lei 9394 foi uma Lei enxuta e foi uma lei feita por Darcy Ribeiro e eu achei que ela não avançou. Ele pegou várias idéias do tempo da situação dele lá com Anísio Teixeira, tudo, a idéia do ISE foi uma idéia de Anísio Teixeira, que ele vai ressuscitar na LDB. [...] As diretrizes curriculares você tem várias edições dela, e a que foi recentemente aprovada foi essa que você disse...e aí eu vou dizer que eu tô por*

*fora dela.[...] se não me engano hoje elas colocam, não outras habilitações, mas diferentes áreas de concentração”. (Professor X).*

**“As atuais Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia é fruto do movimento dos educadores, embora não expresse no todo, as expectativas e propostas do movimento dos educadores brasileiros, visto que nessa luta de forças, muitas conquistas foram desconsideradas” . (Professor B).**

*“O momento contemporâneo dessas Diretrizes requer a efetiva superação da divisão do trabalho escolar, posto que até o mundo produtivo já superou o paradigma fordista. Hoje, busca-se a formação do educador, de caráter sócio-histórico, como um intelectual, um cientista político de grande responsabilidade social”. (Professor A).*

*“Não tenho conhecimento. No dia em que eu me aposentei eu fechei a página [...] um lugar que eu me dediquei tanto, me dediquei muito... principalmente nos primeiros anos. Mas, profeta na sua terra... profeta na sua terra é muito difícil de ter reconhecimento”. (Professor C).*

Ressaltamos que nos anos de 1990, assim como nos anos sessenta, quando da reforma universitária de 28 de novembro de 1968, a educação é tomada como mecanismo estratégico do desenvolvimento econômico. Dentro do pressuposto de reforma do Estado brasileiro, a mais recente reforma da educação, em especial, a universitária acontece sob forte influência dos organismos internacionais e vem sendo levada a efeito como mecanismo de fundamental importância no atendimento às demandas decorridas a partir das mudanças nas relações sociais e no mundo do trabalho.

Nessa reforma, o novo paradigma construído está fundamentado nos contornos de uma nova pedagogia<sup>46</sup> que orientará os novos processos de formação. Atualmente, esse processo

---

<sup>46</sup> Segundo Kuenzer (1999), a pedagogia dominante, baseada no taylorismo/fordismo tinha como paradigma a organização em unidades fabris que concentrava grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada, cuja finalidade era produzir em massa produtos pouco diversificados para atender demandas homogêneas, com tecnologia estável e com processos de base eletromecânica rigidamente organizados, que não abriam espaços significativos para mudanças, participação ou criatividade. Essa pedagogia originou propostas que ora se centravam nos conteúdos, ora nas atividades. Em decorrência, a seleção e a organização dos conteúdos sempre tiveram por base uma concepção positivista de ciência, de conhecimento linear e fragmentado, em que cada objetivo correspondia uma especialidade, desvinculando-se das demais. Esse modelo, portanto, vem definir um perfil de professor cujas habilidades em eloquência se sobrepunham à rigorosa formação científica que contemplasse de forma articulada, conteúdos das áreas específicas e da educação. Continuando, a autora mostra, contraditoriamente, que na sociedade capitalista, quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador. Dessa forma, nesse modelo, a relação educação e trabalho passa a ser mediada pelo conhecimento, que sintetiza o domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas. A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, isto é, da rigidez ao modelo flexível, passa-se a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como

formativo vincula-se ao ideal do currículo por competências, onde o processo de formação deve estar sintonizado com a sociedade que também se encontra em mudanças. E a reforma trazida a partir das Diretrizes Curriculares deve ser entendida como necessária ao “desenvolvimento das pessoas e da sociedade”, bem como ao favorecimento das “transformações sociais necessárias” (DCN, 2001, P, 8).

Apesar de alguns professores entrevistados dizerem desconhecer o conteúdo das novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, nós percebemos em seus posicionamentos a existência de duas perspectivas distintas: uma que sugere que as diretrizes são frutos da ação do “movimento dos educadores” e outra que admite uma necessidade de mudanças, posto que na atualidade se “requer a efetiva superação da divisão do trabalho escolar, posto que até o mundo produtivo já superou o paradigma fordista e, hoje, busca-se a formação do educador, de caráter sócio-histórico, como um intelectual, um cientista político de grande responsabilidade social”.(professor A).

Todavia achamos por bem lembrar que:

[...] a formação do profissional da educação não é um produto estático, isto é, um conjunto isolado e abstrato de informações e práticas que visa unicamente preparar e capacitar o pedagogo para o desempenho da função educativa [...] o conteúdo dessa formação também expressa a prática social mais ampla com a qual ela está articulada. (VEIGA, 1997, P, 39).

No percurso histórico da origem das habilitações do curso de Pedagogia, a política educacional adotada demonstrou que esse curso necessitava de um modelo que integrasse as várias áreas de formação às exigências do então mercado de trabalho. Hoje, as demandas não se fazem diferente.

A nova pedagogia descrita por Kuenzer (1999), característica do novo modelo produtivo impõe ao processo de formação do professor, muito mais que espírito de animação. Nesse sentido, o professor terá que “adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácito e experiências dos alunos” (P, 171), promovendo assim, a transição de um comportamento comum para um comportamento científico.

---

análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez e respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente. (P, 168-169)

Portanto, falarmos da política educacional brasileira de formação implica falarmos daquilo que a pesquisadora da Universidade de São Paulo, Eunice Duhram falou em entrevista à revista *Veja*, no mês de novembro do ano de dois mil e oito. Para ela, há uma realidade posta que é a existência de um ensino de má qualidade, com raízes fincadas nos cursos de Pedagogia, na formação dos professores, configurando a presença de uma estreita relação entre universidade e qualidade de ensino.

O objetivo declarado dos cursos é ensinar os candidatos a professor a aplicar conhecimentos filosóficos, antropológicos, históricos e econômicos à educação. Pretensão alheia às necessidades reais das escolas – e absurda diante de estudantes universitários tão pouco escolarizados [...] fiz uma análise detalhada das diretrizes oficiais para os cursos de pedagogia e [...] e dentre catorze artigos, catorze parágrafos e 38 incisos, apenas dois itens se referem ao trabalho do professor em sala de aula. (VEJA, ed, 28.11.2008)

O trabalho do professor, na percepção dessa universidade, de mentalidade retrograda, que supervaloriza a teoria em detrimento da prática concreta, é mostrado numa esfera secundária, sem significado relevante, posto que se encontra no âmbito daqueles que executam e, não planejam o trabalho.

Considerando que nas políticas de caráter neoliberal a educação é concebida como elemento estratégico para os processos de acumulação do capital, temos no processo de formação e qualificação tanto de professores como do pedagogo, um elemento fundamental para que todos os graus de ensino alcancem as novas metas da teoria pedagógica que atendem aos processos capitalistas.

Acerca de (questão 6 da entrevista) *como percebe na atual política de formação do pedagogo a demanda por um profissional com novas habilidades e competências*, observamos que apesar de alguns professores não mencionarem conhecimento acerca das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, as opiniões advindas no transcorrer das suas falas expressam um pensamento articulado com a organização atual do curso.

*“ [...] agora com essa mudança do mercado de trabalho, enxugamento dos postos de trabalho, de acabar com esse negócio de supervisor, do gerente, certo? E o trabalho ser gerido entre todo mundo, de tomar decisões tudo. É claro que... mais aí também vai repercutir em termos do trabalho na escola. De não ter mais ou, evitar e delimitar essa divisão do trabalho. [...] Eu acredito que essa formação para uma visão do ‘todo’ vai dar certo, no sentido que nós já temos experiências [...] eu acho que agora dentro dessa nova*

*perspectiva do trabalho coletivo na escola, eu acho que é uma forma de todos sentarem para discutir ta? Pode ter o coordenador pedagógico, que vai ter uma formação, uma certa visão, certo? e ele vai ter uma função ali dentro”. [...] o elemento que tá trabalhando na indústria que agora tão querendo um individuo com um nível de competência maior, certo? onde ele tem uma visão mais totalitária da sua função, que ele saiba tomar decisões, que ele domine o processo, assim você quer também do educador. (Professor X).*

*“O retorno, por exemplo, da discussão licenciatura x bacharelado, considero um retrocesso voltando à questão da fragmentação e compartimentalização na formação do educador [...] quanto à questão das habilitações referidas na LDB, considero que as atuais diretrizes não avançaram nesse ponto em função dos interesses privatistas da educação” (Professor B).*

*“Eu acredito nessas novas Diretrizes, mas o pivô, a figura central é o homem.[...] eu não chegaria a dizer que essas diretrizes chegaria a formar melhor o pedagogo[...] eu não tenho como fazer uma comparação, lá fragmentaram...a crítica maior foi a isso, e agora tenta uniformizar né?[...] agora, acredito que a melhoria ainda está no professor, de lá do departamento<sup>47</sup>. No professor que vai passar o conteúdo, pois a concepção de cada um é que vai fazer a diferença.(Professor C).*

*“A docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental passaram a configurar-se nos últimos nos como áreas de atuação, por excelência, do egresso do Curso de Pedagogia [...] entretanto, essas áreas de atuação desdobram-se em habilitações específicas, reduzindo e mutilando a formação do pedagogo, já com a concorrência do curso Normal Superior, que tem a mesma proposta[...].o trabalhador coletivo é uma realidade na empresa capitalista e traz implícita a desvalorização do especialista formado a priori pela Universidade[...]” (Professor A).*

A partir da aprovação da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram incorporadas exigências e necessidades relativas ao processo de formação do pedagogo. Dentre estas, se propõe ao curso de Pedagogia o desenvolvimento de competências e habilidades, que propiciem além de outros, presentes no artigo 5º, da identificação de problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva

<sup>47</sup> Ao se referir a “lá, no departamento” – o professor está se referindo à Universidade Federal de Sergipe.

em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras.

O novo pedagogo deve estar capacitado para ultrapassar os limites do espaço escolar de trabalho, participar da tomada de decisões e atuar criativamente no processo educacional de maneira a construir uma nova sociedade. Para Brzezinski (2007), a base dessa concepção de formação está levando em consideração as transformações sociais, que por sua vez, provoca mudanças no papel atribuído ao professor, bem como aos outros profissionais da escola. Tais transformações tendem à superação das desigualdades educacionais onde o profissional possa ter domínio do conhecimento pedagógico, assim como das relações estabelecidas no interior do processo ensino-aprendizagem.

A institucionalização da noção de competência nas diretrizes da política de formação profissional nos leva a afirmar que o seu objetivo tende a gerar referenciais para que se eleve o nível de qualificação dos trabalhadores, de maneira geral, e dos pedagogos, em particular. Na realidade atual,

a competência, inicialmente tomada como fator econômico e aspecto de diferenciação individual, reverte-se em benefício do consenso social, envolvendo todos os trabalhadores supostamente numa única classe: a capitalista; ao mesmo tempo, forma-se um consenso em torno do capitalismo como único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. (RAMOS, 2006, P, 291).

Levando em conta o pensamento da referida autora, está posta a solução para a questão da desigualdade social, posto que a inclusão social está subordinada a capacidade de adaptação natural do próprio indivíduo. “[...] a competência torna-se característica psicológico-subjetiva de adaptação do trabalhador à vida contemporânea”.(P, 292).

O modelo de competência então, tem por objetivo preparar novas gerações para a lógica da competitividade, da empregabilidade e da adaptação individual aos projetos sociais. (FREITAS, 2002, P, 156.). Dessa forma, continuar vinculando a educação às demandas do mercado.

Nesse ínterim, as reformas educativas na visão de Libâneo (2004) tendem a reagregar a educação à economia, mesmo que numa versão diferente daquela proposta nos anos 50 com a chamada teoria do capital humano. Mediante a adoção do novo paradigma de produção, bem como do avanço tecnológico elas tendem, sobretudo, segundo o autor, preparar o trabalhador, inclusive da educação, para fazer frente ao processo competitivo imposto pela economia mundial.

As reformas educacionais acopladas às reformas economicistas têm caráter notoriamente economicista em que prevalecem a lógica financeira e a lógica do mercado, desconsiderando-se as implicações sociais e humanas no desenvolvimento econômico. A competitividade decorrente das novas formas de funcionamento do capitalismo só pode seguir a lógica do mercado, pela qual pouco interessa considerar o desemprego, a pauperização, a degradação da qualidade de vida, a degradação dos serviços públicos (LIBÂNEO, 2004, P, 242).

As análises desenvolvidas por Freitas (2002), com relação a incorporação da lógica das competências e no processo de construção das diretrizes curriculares, tanto no documento do MEC quanto de entidades científicas e acadêmicas da área, têm mostrado, segundo salienta a autora, uma (re) aproximação da educação e, em especial da formação do professor com o trabalho material. Para ela, essa aproximação está se dando sob a perspectiva do capital, posto que há uma redução na concepção de formação desse profissional a um caráter técnico profissionalizante, e enfatiza o conceito de competitividade e da avaliação na formação do pedagogo.

Considerando as afirmações da referida autora, compreendemos que aconteceram mudanças significativas no âmbito das políticas de formação, objetivando a construção tanto de um novo professor, como de um novo pedagogo, com habilidades e competências capaz de torná-lo imprescindível na escola e nas salas de aula, para a transmissão das novas formas laborais demandadas pelo desenvolvimento do capitalismo no momento atual.

É verdade que em função dos ditames dos organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial, o Brasil tem adotado um modelo de formação de professores que na visão de Brzezinski (2007) “consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores” (P, 170).

As incoerências dos documentos oficiais são apontadas por Ramos da seguinte forma:

Primeiramente, a competência é enunciada como um princípio formativo adequado À flexibilidade e à complexidade atual dos processos de trabalhos, destacando os aspectos subjetivos dos trabalhadores. Porém ao ser descrita, reduz-se a atividades profissionais prescritíveis num sistema produtivo estável, próprio dos padrões taylorista – fordista. A segunda incoerência está em se definir a competência com base no cognitivismo piagetiano e, ao descrevê-la como atividades, abstrair-se toda a complexidade de sua natureza estrutural e dinâmica, discutidas por essa mesma teoria. Descrevem-se atividades que remetem a competências subjacentes como se fossem as próprias competências. Isso é compatível com o pensamento condutivista, pelo qual o desempenho não se distingue

dos mecanismos da sua instalação e, portanto, confunde-se com o próprio domínio do saber que o estrutura. Com base nisso, os métodos adquirem extrema importância aos processos pedagógicos, pois seriam responsáveis pelo desenvolvimento desses mecanismos. (RAMOS, 2007, P, 223).

Quanto a questão (7 da entrevista) *como analisa a extinção das habilitações no curso de formação do pedagogo e que motivos atribui essa extinção* procuramos identificar a relação da política de formação com as mudanças estruturais de caráter mundial e, por sua vez com as transformações no mundo trabalho. Nesse sentido pudemos observar com os professores participantes da entrevista que, ao longo desses últimos trinta anos de função, o pedagogo especialista passou por diversas fases de concepções críticas.

*“A partir de 1980 / 1985 começou toda uma discussão mais acirrada sobre aquela divisão social do trabalho na escola e a questão da reformulação do curso de Pedagogia. [...] eles vão atacar muito essa questão da fragmentação do trabalho e de acabar com essas habilitações. Formar um profissional com uma visão mais ampla e que esteja mais voltado para determinados problemas do sistema educacional, que era, principalmente a questão da alfabetização, ta [...] Naquela época tinha a questão do trabalho, tinha essa questão do momento político. Então, talvez a função do supervisor do orientador educacional, que era mais para apaziguar o aluno, fazer aquela sondagem de aptidão pra depois direcionar ele... naquele momento eu acho que deu mais ou menos certo [...] Agora, eu acho que a questão da supervisão também não deu certo porque ficou de acordo com aquele momento, muito voltada pra a parte tecnicista. E o curso também era muito voltado para essa parte aí. A gente não tinha uma formação de professor voltada principalmente para a alfabetização, que era o maior problema do sistema. [...] A gente não tinha uma formação de professor para trabalhar com educação supletiva que começa a surgir, e com a educação de adulto. Então, eu acho que daí começou a ter toda essa mudança e a importância do curso de Pedagogia se voltar mais para capacitar o educador para essas áreas daí. Ele tendo um bom embasamento teórico, ele pode desenvolver esse trabalho com os outros colegas de discussão, ta? Esses podem ter sido alguns dos motivos que incorreu para a extinção das habilitações”. (Professor X).*

*“A proposta de extinção das mesmas (habilitações) representa a compreensão de que os fins para os quais as mesmas foram criadas e implantadas (atender ao regime autoritário e tecnocrata da ditadura militar), não fazem mais sentido, diante do novo projeto de*

*educação e de escola defendido e necessário ao país”. (Professor B).*

*“Acho que o declínio das habilitações deve muito a essa parte (aos objetivos para as quais foram criadas), a experiência não foi verdadeira, se exigiu uma experiência do magistério, mas essa experiência não foi verdadeira. [...] eu vendi o meu trabalho. É uma questão grande, e, bastante filosófica. Enquanto profissional da educação, eu ensaiei o meu trabalho, sem nenhum compromisso[...]”.(Professor C).*

*“O momento histórico do país requer já o exercício de uma direção política, que faça frente na escola às relações e classe, ao antagonismo capital x trabalho, à reificação dos processos pedagógicos [...] tendo em vista a mudança das relações sociais de produção da existência e o interesse da maioria da população, seria de fato necessário que estivessem à frente das escolas públicas educadores capazes, política e tecnicamente comprometidos [...] não se trata de extinguir o curso ou a habilitação[...]”.(Professor A).*

Considerando os anos de 1990, “década da educação” e por toda essa primeira década do século XXI, temos presenciado o aprofundamento das políticas neoliberais, as quais trazem o enxugamento dos recursos do Estado para com os setores sociais, a exemplo da educação em todos os seus níveis.

No tocante à política de formação do pedagogo tem se configurado, conforme Freitas (2003), um processo de retorno à concepção tecnicista e pragmatista característica da formação implementada no decorrer dos anos de 1970, contudo, sob uma nova roupagem. Para essa autora, a partir da Lei 9.394/96 há um movimento contraditório quanto à profissionalização, à regulação e flexibilização do trabalho docente<sup>48</sup>, mantendo:

a) a formação de professores para a educação infantil e series iniciais do ensino fundamental, em nível médio; b)flexibilização no exercício do trabalho docente, ao instituir a possibilidade de formação pedagógica para qualquer bacharel proveniente das demais áreas e profissões – Resolução n. 02/97 – que legitima o magistério como “bico” e flexibilizando, portanto, também a formação, pela complementação pedagógica; c) recuperação da concepção de “formação em serviço”, que teve grande vigor na década de 1960, e de “aproveitamento de estudos”, como fundamentos da formação do profissional da educação, trazendo para o âmbito da legislação a ênfase na experiência e nas práticas como elemento definidor da qualidade de

---

<sup>48</sup> Ao tratar do tema Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização, Freitas afirma que as políticas de formação obedecem a um movimento maior das idéias que permeiam as mudanças sociais desde os anos de 1990.

formação, restringindo a importância da sólida formação teórica e epistemológica no campo da educação e imprimindo a visão dicotômica da relação teoria prática; d)institucionalização dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) como espaço preferencial para a formação de professores, inclusive em nível de pós-graduação; e)regulamentação da certificação de professores como mecanismo de avaliação e premiação dos professores, processo do qual poderão participar também os professores leigos, reforçando a noção de competência individual para determinadas tarefas e não para o trabalho, entendido como totalidade rica de múltiplas e complexas relações; f)retirada dos atuais cursos de licenciatura do âmbito da educação e do lócus específico de produção de conhecimento no campo da educação e da pedagogia as faculdade e os centro de educação.(FREITAS, 2003)

Isso quer dizer: uma política de formação caracterizada pela fragmentação e, através da qual são ocultadas as desigualdades entre as instituições de ensino e instituições de pesquisa. No entanto, a crítica que se fez a esse processo fragmentador na formação do pedagogo especialista, que referendava uma formação ampla, de caráter omnilateral, não foi incorporada como prioridade na política de governo.

O percurso feito pelo professor “X” para demonstrar alguns dos motivos que levaram a extinção da função do pedagogo especialista retoma os diferentes momentos e as diferentes críticas que se fez ao curso de Pedagogia, posto a falta de identidade do referido curso, a crítica à fragmentação trazida pelo tecnicismo, bem como a divisão do trabalho. Segundo esse professor, a supervisão mais especificamente, *“não deu certo porque ficou de acordo com aquele momento, muito voltada pra a parte tecnicista, e o curso também era muito voltado para essa parte”*.

Diante do exposto talvez devêssemos considerar o fato de os pedagogos especialistas tentarem mudar a sua prática, para que pudessem ao longo do tempo ter o reconhecimento de sua importância no processo ensino-aprendizagem. Se antes de serem supervisores ou orientadores, os pedagogos especialistas se vissem educadores como nos diz Garcia (1986) a sua ação seria, reconhecidamente educativa e não apenas de controle e representativa do poder estatal.

Hoje, conforme esclarece o professor “B” “as habilitações perderam sentido, haja vista o novo modelo educacional”. Podemos, então, admitir que a extinção dessas habilitações tem vinculação com o novo movimento da acumulação produtiva, e, portanto, seja por essa razão que a reestruturação do trabalho pedagógico enfoque um novo formato baseado na flexibilidade e na polivalência sugerindo uma forte semelhança ao modelo de acumulação flexível. Por extensão, explicar o porquê da implementação das diretrizes educacionais com

diversas áreas de concentração (Professor para educação infantil, para séries iniciais, em nível médio) e criação de novas instituições formadoras caracterizadas pela rapidez dessa formação. Estaria, então, como pano de fundo não apenas o ideário democrático da política brasileira, mas também as novas formas de os homens se relacionarem para a produção da vida material.

Em se tratando de justificativas para a extinção das habilitações o professor “C” comenta em determinado momento da entrevista que **“o declínio das habilitações deve muito a essa parte (aos objetivos para as quais foram criadas). É como se o profissional vendesse o seu trabalho sem nenhum compromisso”**. Tal assertiva nos induz a imaginar a função do pedagogo especialista como uma função descartável: criado para cumprir um objetivo, depois descartado por não mais ter serventia. No entanto, estamos falando de formação humana e, independente dos “pacotes pedagógicos” fundamentados pelos princípios neoliberais, oriundos das políticas de um “governo interdependente como o nosso”, a formação do pedagogo deve vislumbrar o homem em sua completude e não o mercado.

Para o professor “A”, estamos “vivenciando um momento de mudanças onde urge novas necessidades e a escola pública necessita de profissionais que estejam à sua frente com uma capacidade técnico-política além de um rigoroso comprometimento, **o que não significa dizer extinguir o curso ou a sua habilitação”**.

Se pensarmos em uma formação omnilateral para os professores e pedagogos, em geral devemos pensar em um curso de Pedagogia que transcenda não só à técnica e aos métodos, mas também à formação de competências e habilidades. Que traga consigo os ideais da escola unitária com ênfase tanto no campo epistemológico como prático.

Do ponto de vista epistemológico, ou seja, processo de apreensão do conhecimento e construção do conhecimento na realidade histórica, o conceito de escola unitária nos indica que o esforço é no sentido de identificar os eixos básicos de cada área de conhecimento que em sua unidade detenham a virtualidade do diverso. O princípio da ciência é, neste sentido, por excelência unitário, isto é, síntese do diverso e do múltiplo. No plano prático do processo de construção do conhecimento, a concepção unitária, em nossa realidade implica distinguir entre o processo teórico-prático mediante o qual o homem, enquanto ser social constrói o conhecimento da realidade, da natureza, do conhecimento em si. (FRIGOTTO, 1996, P, 177).

O conhecimento do todo, então, seria privilegiado no processo de formação dos homens, professores e pedagogos, contrapondo-se, à formação unilateral e fragmentada que tanto se tem criticado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, estamos chegando às últimas considerações do nosso trabalho. Contudo, seria uma grande imprudência nossa finalizar apontando certezas. Diante da dialética que permeia os fatos históricos e as relações sociais, temos a clareza de termos cumprido apenas os propósitos específicos que pretendíamos realizar, bem como a certeza de que há muito ainda a ser investigado sobre os aspectos e problemáticas inerentes ao processo que deu origem e aboliu a função do pedagogo especialista em educação do curso de Pedagogia, haja vista que podem ser suscitadas outras discussões e um aprofundamento sob um novo enfoque.

Ao focalizarmos neste estudo a análise da origem e extinção da função do pedagogo especialista, levamos em consideração o que dispôs a Lei nº 5.540/68, o Parecer 252/69, documentos legais que juntos implementaram as habilitações de magistério, orientação, administração, inspeção e supervisão na formação do pedagogo; bem como as determinações da Lei nº 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia Licenciatura, colocando como pano de fundo as mudanças ocorridas no sistema capitalista de produção bem como as repercussões no mundo do trabalho.

Por isso, acreditamos que a sua relevância se constitui no fato de ser um estudo que vem contribuir para uma melhor compreensão dos aspectos históricos que tanto demandaram a criação da função do pedagogo especialista como a sua extinção nesse processo de formação do curso de Pedagogia. Aspectos que conseguimos enxergar mediante a utilização do aporte teórico-metodológico que nos conduziu ao âmago das questões postas, desveladas ao longo do corpo do trabalho e que nos revelou os meandros pertinentes às políticas de formação do pedagogo na realidade da educação brasileira.

As últimas décadas do século XX foram caracterizadas por profundas mudanças que atingem a todos em todas as esferas da sociedade, em especial no campo do trabalho. Dessa forma, a compreensão das transformações que decorrem de forma estrutural é de fundamental importância para um maior entendimento de como essas mudanças acontecem no setor educacional.

Tomando por base a hipótese de que as reformas na esfera educacional fizeram parte do conjunto estratégico de ações neoliberais, para a reorganização do capital, nos questionamos: no que se refere à educação brasileira, a nova política de formação, adotada a

partir da LDB/96 e suas reformas tendem a adequar o trabalho do pedagogo às demandas específicas do novo paradigma da acumulação do capital e, por isso, são extintas as habilitações do curso de Pedagogia. Se isso realmente acontece, até que ponto essa atual política de formação está voltada para uma formação sócio-histórica e omnilateral do homem, como afirma o discurso oficial e a tese que se constituiu base para a crítica à formação fragmentadora da qual emergiram as habilitações do curso de Pedagogia.

Ao procurarmos estabelecer essas possíveis relações pudemos observar que as relações estabelecidas no campo do trabalho, da educação e do trabalho pedagógico, no interior das sociedades capitalistas, ocorreram e se estabeleceram mediante as relações sociais estabelecidas pelo próprio homem nos mais diferentes momentos da história, como meio de garantir a hegemonia da classe burguesa que, através da instituição escola, procura controlar o mundo das idéias, isto é, o sistema da educação formal, através da adoção de pedagogias específicas, com objetivos de reproduzir a divisão social que fundamenta o próprio sistema de produção capitalista.

A dinâmica por qualificação assumida pelo sistema capitalista tem obedecido historicamente ao processo pedagógico por ele criado, quando em sua evolução, a máquina passa a determinar o perfil da classe trabalhadora, de maneira geral, inclusive do trabalhador da educação, de modo particular, posto à educação estar, estrategicamente, a serviço da reprodução do capital e sob a influência imensurável dos organismos multilaterais que têm promovido cada vez mais o enquadramento da educação ao modelo econômico.

Dessa forma, no interior da política educacional brasileira, a política de formação do pedagogo passa a construir vínculos, procurando qualificá-los, com vistas ao ajuste necessário da educação à sua função de suprir as demandas do mercado de trabalho, com a formação dos novos supostos trabalhadores.

A análise do processo de formação do pedagogo a partir da Lei 9.394/96, neste estudo foi desenvolvida a partir tanto dos aspectos históricos que permearam a política de formação dos professores e pedagogos, bem como levando em consideração o recente embate dos projetos oficiais e os projetos apresentados pelos trabalhadores da educação.

Mostramos, então, que desde a sua criação, o curso de Pedagogia além de ter vivenciado uma crise de identidade que ora se expressa nos questionamentos feitos às funções que lhes foram sendo atribuídas; nas críticas à sua estrutura e organização curricular; à identidade do pedagogo e às funções que o próprio curso deve assumir e assumiu frente às reformulações propostas no âmbito governamental, representou um dos efetivos meios dos processos de qualificação: especialistas e polivalentes.

Nesse sentido, apontamos que as habilitações de orientação educacional, inspeção, supervisão e administração escolar, que originaram as funções do pedagogo especialista, criadas a partir da Lei 5.540/68, Lei da reforma universitária e do Parecer 252/69 projetaram para a formação do pedagogo a ideologia da ordem, da tecnocracia e a representação da hegemonia e o controle de um governo militar. Governo que ajustou a política educacional à etapa do desenvolvimento econômico e do progresso social, marcando-a como protagonista da política desenvolvimentista e pela intensificação da internacionalização do capital.

Alçando a educação à teoria do “capital humano”, às bases da política de formação e do exercício profissional do magistério durante o governo militar instrumentalizaram o ensino superior e, mais especificamente, o curso de Pedagogia, para a capacitação e treinamento dos professores e especialistas em atenção às exigências do setor produtivo do sistema capitalista, quanto ao desenvolvimento da racionalidade, eficiência e produtividade.

Apontamos, ainda, que a criação e a permanência dessas habilitações no curso de Pedagogia, através das quais era habilitado o pedagogo especialista, tiveram influências de fatores que passaram, desde final dos anos de 1970, a ser alvo comum de severas críticas de alguns educadores, posto vivenciarmos, naquele momento, a perspectiva de abertura política e democratização da sociedade.

As críticas eram fundamentadas em teses que vão desde o vínculo da origem das habilitações à conjuntura política ditatorial e desenvolvimentista do país, quanto ao processo fragmentador fornecido pela estrutura curricular da formação, a mal fadada falta de identidade que pesava sobre os ombros do pedagogo e, principalmente, a conseqüente implementação da divisão do trabalho na escola, reproduzindo a histórica divisão da relação trabalho/educação: ou seja, uma educação diferenciada para os que executam o trabalho manual e intelectual, e mantém a separação entre a concepção e a execução, a qual vai tendo o seu aprofundamento com o desenvolvimento da indústria moderna.

Diante desse quadro, mostramos também que os anos de 1980 foram o berço da concepção de um novo tipo de formação do pedagogo. Ao criticar o tecnicismo que fundamentou a formação dos pedagogos especialistas, os educadores da época, hoje representados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) passaram através de encontros nacionais, a defender um curso de formação sob uma base comum nacional e construir um projeto com ênfase numa formação sócio-histórica, de caráter amplo, com domínio e compreensão da sua realidade.

Ao tentarmos responder se os atuais projetos de formação oficial, que extinguíram a função do pedagogo especialista, objetivaram a atender aos anseios dos educadores de uma

formação conforme já nos referimos acima, ou se apenas tenderam a confirmar um tipo de adaptação dos educadores aos novos processos de formação, decorrentes da atual fase de acumulação do capital, identificamos tanto na literatura disponível, como nos depoimentos dos ex professores, que também se formaram no curso de Pedagogia que:

- Desde a década de 1990, década da educação, o aprofundamento das políticas neoliberais e com a nova LDBN estamos acompanhando como conseqüência, tanto a reestruturação curricular do curso de Pedagogia, como a confirmação de uma formação aligeirada e fragmentada que não condiz com uma formação omnilateral do homem, a qual se esperava;
- Mundialmente, haja vista as mudanças na base técnica do sistema de produção capitalista, vários eventos que marcaram as necessidades na teoria pedagógica da educação, foram realizados, produzindo um arsenal de documentos que se fizeram importantes e serviram de base para a efetivação das mudanças no sistema educacional de todo o mundo, sobretudo, o sistema da educação brasileiro. Esses, trouxeram de uma forma, ou de outra, as orientações e princípios da política neoliberal, através dos quais as reformas foram implementadas;
- No documento *“Transformación Productiva com Equidad”*, organizado pela CEPAL no ano de 1990, com destino ao povo latino americano, além da redefinição do papel do Estado, buscaram-se as reformas do sistema educacional como estratégia principal para garantir a melhoria dos índices estatísticos educacionais que se apresentavam negativamente.
- No documento resultante da “Conferência de Educação para Todos”, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, emergiram as orientações da ONU no Plano direcionado à América Latina e o Caribe, onde os países participantes foram convocados pela UNESCO, sendo instruídos para que buscassem solução conjunta para os problemas educacionais.

- Para a educação superior de países como o Brasil, temos as recomendações do Banco Mundial direcionando e definindo as metas educacionais no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*;
- Outro importante documento foi produzido a partir do relatório da UNESCO (1998), “Relatório Jacques Delors – Educação um tesouro a descobrir”. Nele, podemos observar que as orientações direcionadas à educação básica trouxeram como incumbência educacional a descoberta de talentos e potencialidades criativas do aluno, atendendo as suas necessidades básicas de aprendizagem na escola. Isto é, para o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas e para o processo de aprendizagens demandadas pelas exigências do trabalho flexível, o aluno é o único responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso;
- No Brasil, as Diretrizes Curriculares para a graduação na esfera das políticas educacionais materializaram toda essa concepção de formação. Portanto, a perspectiva construída no referido relatório funcionou como indicador principal para a re-organização curricular e institucional de adequação da formação dos profissionais da educação às demandas globalizadas do mercado de trabalho. Com isso, novas competências e habilidades passam a ser exigidas aos trabalhadores em geral, sendo acompanhadas da disseminação dos conceitos de “empregabilidade” e “equidade” como forma ideológica de inclusão no mercado;
- Nesse sentido, podemos mostrar que todo o conjunto de ações governamentais referentes às políticas de formação do pedagogo voltou-se para aquilo que se denominou melhoria e adequação da educação básica à realidade atual, à elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação e ao processo de avaliação e eficiência, este último como estratégia para determinação da política de formação. A interferência na formulação das políticas educacionais concretizou-se numa Política de Educação Para Todos, defendendo e implantando a idéia de educação como via de acesso aos “códigos de modernidade” inscritos pelas agências multilaterais;

- As diretrizes curriculares materializaram também a flexibilidade dos currículos plenos, privilegiaram áreas de conhecimento ao invés de disciplinas e atenderam, prioritariamente, diferentes formações e habilitações para cada uma dessas áreas do conhecimento, conforme as demandas advindas do mercado de trabalho. Além disso, supôs quais as competências e habilidades deveriam ser desenvolvidas nos profissionais da educação, e, orientou a reformulação dos cursos indicando o número ideal de carga horária e a forma como estes deveriam ser organizados e avaliados institucional e pedagogicamente.
- Observamos no transcurso histórico que percorremos neste trabalho que, a atual política de formação e qualificação do pedagogo, presente no interior das políticas da educação e assumidas pelo Estado a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apesar das discussões, o processo de luta e resistência dos trabalhadores da educação, está mais uma vez posta como forma de atender às exigências do capital.
- Nestes termos, a existência de dois projetos de formação, um oficial que tende a privilegiar o desempenho de habilidades e competências, e outro oriundo do movimento dos educadores, fundamentado na concepção de formação “omnilateral” do homem, faz com que o governo passe a cooptar algumas reivindicações do movimento, mas que prevaleça a concepção de formação oriunda da ação impiedosa dos organismos internacionais. Esse modelo de formação tende a produzir resultados meramente quantitativos e longe de representarem a verdadeira política de formação desejada.
- Ponderamos que este trabalho nos proporcionou a percepção de que a partir da Lei 9.394/96, estabeleceram-se mudanças em todos os níveis de ensino, inserindo no cenário brasileiro uma nova compreensão da formação do pedagogo, bem como da organização do trabalho na escola.
- Se na reforma universitária, Lei 5.540/68 o contexto político-econômico da ditadura implicou uma formação fragmentada, cabendo aos especialistas (orientadores, supervisores) todas as críticas feitas à reforma. Hoje, o processo de formação encontra-se fragmentado e seguindo as mesmas orientações desses mesmos organismos, em nome de uma educação voltada ao desenvolvimento econômico, ou seja, educação de um cidadão produtivo.

- É bem verdade que devemos considerar a prática da maioria dos pedagogos especialistas no interior das escolas públicas, posto que a crítica também se pautou, em determinado momento, na sua ineficácia e produtividade no processo ensino aprendizagem, por esses não terem em sua totalidade, chamado para si, a co-responsabilidade da educação, e buscassem a habilitação como meio de se afastarem do “penoso” trabalho da sala de aula.
- Não obstante essas considerações mostrarem alguns dos aspectos negativos da realidade enfrentada pelo pedagogo especialista, devemos também levar em conta o problema maior da crítica que se referia à divisão do trabalho pedagógico, pois estamos nos referindo a um fenômeno humano-social, e os pedagogos, como um todo, não absorveram inertes as proposições para o seu enquadramento nessa organização do trabalho que a origem das habilitações proporcionou. Podemos dizer que, como uma especificidade da classe trabalhadora, os pedagogos especialistas não assimilaram passivamente tais críticas à sua função e a organização do trabalho. Além de muitos educadores que se posicionaram contra essa situação, podemos exemplificar o movimento de resistência citando o grande número de pesquisadores que durante as últimas quatro décadas dedicaram-se a estudos e ofereceram exemplos de experiências exitosas vivenciadas por eles;

Isto posto, visualizamos a partir desse nosso trabalho, embasado tanto na literatura, como na legislação e nas concepções dos professores entrevistados que, o processo de origem e extinção das habilitações no curso de Pedagogia, ou seja, da origem da função de pedagogo especialista, deve ser compreendido considerando o papel que assume as políticas educacionais brasileiras no contexto sócio-político e econômico da sociedade capitalista. Pois, a partir dessa compreensão passamos a entendê-lo em sua totalidade, desmistificando a noção de neutralidade de tais políticas frente ao processo de sua formação e frente as relações sociais estabelecidas entre o capital, o trabalho e o sistema educacional.

Portanto, podemos dizer que a existência de trabalhadores com função de especialistas e/ou polivalentes nessa sociedade capitalista em que vivemos, faz-se necessário quando também os são necessários ao capital.

Em suma, se houve desde o final dos anos de 1970 uma crítica acirrada à formação do pedagogo especialista, bem como à presença do tecnicismo educacional, ainda observamos a vigência desse mesmo modelo na formação das duas últimas décadas.

Acreditamos que a resistência do movimento dos educadores ao tecnicismo, e, por extensão ao pedagogo especialista, haja vista a origem da função está intrinsecamente ligada a esse modelo tecnicista, bem como ao contexto político ditatorial da época, é uma luta por uma formação ampla em contraposição à formação fragmentada. Contudo, podemos afirmar que as novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia Licenciatura, propostas pela nova LDB, Lei de expressão neoliberal, não contemplaram os pedagogos com uma proposta de formação omnilateral, posto que retomaram os princípios tecnicistas dando-lhes apenas uma nova roupagem, onde são evidenciadas outras áreas e especialidades, atendendo em nossa opinião, as atuais exigências postas pelo processo de acumulação flexível.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**AGUIAR, Márcia A. Parâmetros Curriculares Nacionais e Formação do Educador:** a reforma educacional brasileira em marcha. Revista Educação e Sociedade, ano XVII, nº 56, dez. 1996.

**AQUINO, Rubin Santos Leão. Fazendo a História.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico. Vol. Vol. IV, 1990. p. 260

**ANDERSON, Perry.** Balanço do neoliberalismo. In: **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** **SADER, E., GENTILI, P.** (organizadores). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

**ANTUNES, Ricardo. A Dialética do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7ª impressão. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao Trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11 ed. Campinas, São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

**ARANHA, Lúcia. Educação e trabalho no contexto da terceira revolução industrial.** São Cristóvão, Se: Editora UFS, 1999. xp.

**ARROYO, Miguel G.** Subsídios para a “práxis educativa” da supervisão educacional. In: **BRANDÃO Carlos Rodrigues. O Educador: vida e morte.** – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

**BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington:** a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Caderno Dívida Externa Nº 6, PEDEX, São Paulo: 1994).

**BARROCO, Maria Lúcia. Ética e Serviço Social:** fundamentos ontológicos. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

**BOLAÑO, César R. Siqueira. Trabalho intelectual, comunicação e capitalismo.** A reconfiguração do fator subjetivo na atual reestruturação produtiva. In: Revista da Sociedade Brasileira de economia Política, rio de Janeiro, dz. 2002, p. 53-78.

**BRANDÃO, Carlos R. O que é educação.** Brasiliense 3ª edição, São Paulo: 1982.

**BRUNO, Lúcia. Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo.** Leituras selecionadas. Lúcia Bruno (org.). – São Paulo, editora Atlas, 1996.

**BRAVERMAN. H. Trabalho e capital Monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

**BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Campinas. São Paulo: Papirus, 1996. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. Política de formação de professores: a formação do professor “primário” na Lei nº 9.394/92 e em seus desdobramentos. IN: **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** Iria Brzezinski (org), - 10 ed.- São Paulo: Cortez, 2007.

**CHABASSUS, Henri S. J. A formação do orientador educacional.** São Paulo: Ed. Loyola, 1976.

**CHAGAS, Valnir. Educação Brasileira: O ensino de 1º e 2º Graus: antes, agora e depois.** São Paulo: Saraiva, 1980.

**CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação, Nº 24. set /out /nov /dez 2003.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

**CHESNAIS, François. A mundialização do capital / François Chesnais; tradução Silvana Finzi Foá.-São Paulo: Xamã, 1996.**

**COELHO, I. M. A questão política do trabalho pedagógico.** In: **BRANDÃO, C. R. O Educador: vida e morte.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

\_\_\_\_\_. **Curso de Pedagogia: a busca da identidade.** INEP. Série Encontros e Debates. Brasília, 1987.

**CONTRERAS, José. A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

**CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** In: **TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S. (orgs). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

**CUNHA, C. Idéias e propostas pedagógicas.** In: Garcia, W. E. (org.). **Educadores Brasileiros do Século XX.** Brasília: Plano, 2002.

**CUNHA, Luis Antonio. Educação, Estado e Democracia no Brasil.** 5ª Edição. – São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2005. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 17).

**DAMASCENO, Maria Nobre. O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa.** Maria Nobre Damasceno e Celecina de Maria Veras Sales (Coordenadoras) Coleção Diálogos Intempestivos, 25. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

**DANTAS, Ibarê. História de Sergipe: República (1889-2000).** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

**DELORS, Jacques. Educação um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília, Distrito Federal: MEC: UNESCO, 1998.

**DOURADO, Luiz Fernando. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90.** In: Educação e Sociedade v. 23, nº 80. Campinas. São Paulo: 2002. (p.234-252).

**DURHAM, Eunice. Fábricas de maus professores.** Revista Veja, páginas amarelas, edição de 28.11.2008.

**ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Tradução de Leandro Konder. – 17ª edição. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

**ENGUITA, Mariano Fernandes. A face oculta da escola: educação e capitalismo.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, 1989.

**FERNANDES, F. Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?** São Paulo, Alfa-Ômega, 1975.

**FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo. Moraes, 1986. (coleção educação universitária).

**FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da ed. Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores.** Educação e Sociedade v. 20, nº 68. Campinas. São Paulo: 1999.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** In: Rev. Educação e Sociedade, Campinas. V. 23, n. 80, p. 137-168, 2002.

\_\_\_\_\_. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização.** In: Ver. Educação e Sociedade, Campinas, V. 85, p. 1095-1124, dez de 2003.

**FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papyrus, 1995. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

**FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984. (coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito.** In: **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação). 25-54.

\_\_\_\_\_. **A formação e profissionalização do educador: novos desafios.** In: SILVA, T. T. GENTILI, P. **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** CNTE: Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: **GENTILI P.** (org.) *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública/* Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.-(Coleção estudos culturais em educação).77-108.

**GADOTTI, M. A questão da formação do educador - aprendendo com a minha própria história.** Brasília.1980.

**GARCIA, Regina Leite.** Especialistas em Educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: **ALVES, Nilda** (org.). - **O Fazer e o Pensar dos Supervisores e Orientadores Educacionais.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

**GENTILI, Pablo.** Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: **FRIGOTTO, Gaudêncio.**(org.) **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a. (Coleção estudos culturais em educação). 25-54.

\_\_\_\_\_. **A Falsificação do Consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes. 1998b.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: **SILVA, T. T. GENTILI, P. Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE: Brasília, 1996

**GERMANO, J.Willington.** **Estado militar e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2005.

**GIL, Antonio Carlos.** **Métodos e técnicas de pesquisa social /** Antonio Carlos Gil.-5.ed.7. reimpressão - São Paulo: Atlas,2006.

**GRAMSCI, Antônio.** **Os intelectuais e a organização da cultura.** Trad. Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991.

**HABERMAS, J.** **A nova intransparência:** a crise do Estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. Novos Estudos CEBRAP, n. 18, p. 103-114, set. 1987.

**HARVEY, D.** **Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Loyola, 16ª edição, 2007.

**HIRATA, H.** Da polarização das qualificações ao modelo de competências. In: **FERRETI, C.J. et all.**(orgs.). **Tecnologias, Trabalho e Educação:** um debate multidisciplinar. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

**HOBBSAWM, Eric.** **Era dos Extremos:** o breve século XX. 2ª edição. São Paulo, Companhia das letras. 1998.

**IANNI, Otávio.** **Estado e Planejamento econômico no Brasil.** Rio de Janeiro.Civilização Brasileira, 5ª ed. 1986.

\_\_\_\_\_. O professor como intelectual: cultura e dependência. In: **FISCHMANN, Roseli** (org.) **Universidade, escola e formação de professores.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

**KUENZER**, Acácia Zeneida. Exclusão Includente e Inclusão Excludente. In: **Capitalismo, trabalho e educação**, José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, José Luis Sanfelice (orgs.). – 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. – (coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação.** 2002.

\_\_\_\_\_. **Estágio Curricular: um momento de integração entre teoria e prática?** Cadernos de Estágio. Curitiba: UFPR, 1992.

\_\_\_\_\_. As Políticas de Formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Revista Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro/99.

**KOSIK**. K. **Dialética do Concreto.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

**LENIN**, U. T. **O Estado e a Revolução.** São Paulo; Hunttec, 1983.

**LAVILLE**, Christian. & **DIONNE** Jean. In: **A Construção do Saber.** Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas sul Ltda., Belo Horizonte. Editora UFMG, 1999.

**LESSA**, Sergio. **A centralidade ontológica do trabalho em Lukács.** In: Revista Serviço Social e Sociedade n. 52. ano XVI, dez. de 1996. (7-23).

**LIBÂNEO**, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê.** 7ª ed. –São Paulo: Cortez, 2004.

**LOMBARDI**, José C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** José Claudinei Lombardi e Dermeval Saviani (orgs.) – Campinas, SP: Autores Associados: HSTEDBR, 2005.

**MACHADO**, L. R. de S. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: **FERRETI**, C. J. (orgs.). **Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar.** 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

**MANACORDA**, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias;** tradução de Gaetano Lo Mônaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

**MANDEL**, Ernest. **O capitalismo tardio.** Tradução: Carlos Eduardo Silveira Matos, Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

**MARX**, Karl e **ENGELS**, Frederich. **A Ideologia Alemã / Feuerbach – A Contribuição entre as Cosmovisões Materialista e Idealista.** Ed. ABDR. 2006.

**MARX**, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** Livro I, Vol. 1.23ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** [Tradução a partir da edição francesa] Maria Helena Barreiro Alves, revisão da tradução Carlos Roberto f. Nogueira. 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003. – coleção clássicos.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre Educação e Ensino.** Karl Marx e Friedrich Engels. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. **Teorias da mais-valia:** história crítica do pensamento econômico (Livro 4 de O Capital), Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980, v. 1

\_\_\_\_\_. **O Capital-** Cap. VI Inédito. Livro I, Vol. 1. 23ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

**MELLO,** João Manuel Cardoso de. **O Capitalismo tardio:** contribuição à revisão crítica da formação e do desenvolvimento da economia brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1998.

**MÉSZÁROS,** István. **Para Além do Capital:** rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo editorial, 2002.

**MONTAÑO,** Carlos César. **Terceiro Setor e questão social:** crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

**NETO,** José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Transformações societárias e Serviço Social:** notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. In: Revista Serviço Social e Sociedade nº 50. Cortez, 1996.

**NEVES,** L. M. W. ; **FERNANDES** R. R. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES L. (org.) **O empresariamento da educação** – novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

**NEVES,** L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje.** São Paulo, Cortez, 1999.- (questões de nossa época: 36).

**OLIVEIRA,** Francisco. À sombra do Manifesto Comunista: globalização e reforma do Estado na América Latina. In: **GENTILLI,** Pablo & **SADER,** Emir. (orgs.). **Pós-Neoliberalismo II.** Que Estado para que democracia? Petrópolis, Vozes. 1999.

**PARO,** Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. 14ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Editora Ática, 2006b.

**PEREIRA,** Luis Carlos Bresser. **Reforma do Estado para a cidadania:** a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34; Brasília; Enap, 1998.

\_\_\_\_\_. A reforma do Estado dos anos 90 crise e reforma. 1997. Via <http://www.mare.gov.br/reforma>, 12 fev., 2008.

**PETRAS, J. Armadilha neoliberal e alternativas para a América Latina.** São Paulo: Xamã, 1999.

**PIMENTA, Selma Garrido.** Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: **PIMENTA, S.G.(org.) Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo, Cortez, 2002.

**PIMENTA, S. G. & GONÇALVES C. L. Revendo o ensino de 2º grau:** propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1992. – (Coleção magistério – 2º Grau).

**RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006

**RASIA, J. m. Pedagogia e Educação –** ou de como falar do óbvio. Cadernos CEDES (2): 19-27,1981.

**ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil – (1930/1973).** Petrópolis. 28ª ed.Vozes, 2003.

**SAVIANI, Dermeval. Ensino público e algumas falas sobre a universidade.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 2ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1997. – (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil:** o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 4ª edição. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. O Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **FERRETI, C.J.(orgs.). Tecnologias, Trabalho e Educação:** um debate multidisciplinar. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional. 4ª ed.- ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. José Claudinei Lombardi e Dermeval Saviani (orgs.) – Campinas, SP: Autores Associados: HSTEDBR, 2005a.

\_\_\_\_\_. Transformações do capitalismo do mundo do trabalho e da educação. In: **Capitalismo, trabalho e educação,** José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, José Luis Sanfelice (orgs.). – 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005b. – (coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. **O legado educacional do século XX no Brasil**/ Dermeval Saviani. 9-57. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004. – (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: **FERREIRA, N S. C.** (org.). **Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. Apresentado na 29ª Reunião da ANPED no dia 17 de out. de 2006, Caxambu.

**SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** 3ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 66).

**SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. A Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva.** São Paulo: Ed. Loyola, 1984.

**SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. M de. EVANGELISTA, O. Política Educacional.** 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Política da diversidade no ensino superior.** C/PEDES, Porto Alegre: n. 3 (11), p. 13-19, dez. 2000.

**SOARES, LAURA T. Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina.** 2ª edição. – São Paulo: Cortez, 2002. – (Coleção Questão de Nossa Época; v. 78).

**SUCUPIRA, N. Conteúdo específico da faculdade de educação.** Parecer nº 632/1969. Documenta (105). Rio de Janeiro, MEC-CFE, 1969, p. 143-158.

**TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa.** São Paulo: Atlas, 1995.

**VÁZQUEZ, Adolf Sanches. Filosofia da Práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso, 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

**VEIGA, I. P. A (et al). Licenciatura em Pedagogia: realidade, incertezas, utopias.** Campinas, Papirus, 1997.

**VIEIRA, S. L. Neoliberalismo, privatização e educação e no Brasil.** In: **PORTELA, R. de O. Política Educacional: impasses e alternativas.** São Paulo: Cortez, 1998.

**WARDE E HADDAD. O Banco Mundial e as políticas educacionais.** Livia De Tommasi, Miriam Jorge Warde, Sergio Haddad (organizadores). 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

**WEFFORT, Francisco Correia. O Populismo na política brasileira.** Rio de Janeiro Paz e Terra, 1980. (Estudos brasileiros, v. 25).

# **ANEXOS**

## **LEGISLAÇÃO**

**BRASIL**, LEI nº 4.024/61, Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961.

**BRASIL**, LEI nº 5.540, Lei da Reforma Universitária, de 28 de novembro de 1968.

**BRASIL**, LEI nº 5.692/71, Lei que fixa as diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º Graus, e dá outras providências, de 11 de agosto de 1971.

**BRASIL**, LEI nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

**PARECER** nº 251/69 da autoria do Conselheiro da Educação Valnir Chagas.

**PARECER** nº 252/69 da autoria do Conselheiro da Educação Valnir Chagas.

**PARECER** nº 05/2006 CP/Conselho Nacional de Educação, 13/12/2005.

## **DOCUMENTOS**

**DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA**, 15 de maio de 2006.

**BRASIL**, 1995. **MARE** - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.

**DOCUMENTO FINAL DE AVALIAÇÃO DA COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES**, 36a. Reunião Anual da SBPC, São Paulo, julho de 1984.

**DOCUMENTO FINAL DO IX ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE – BELO HORIZONTE**, 1990.

**DOCUMENTO FINAL DO VI ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE – BELO HORIZONTE**, 1992.

**DOCUMENTO FINAL DO VII ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE – NITERÓI**, 1994.

**DOCUMENTO FINAL DO VIII ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE – BELO HORIZONTE**, 1996.

**DOCUMENTO FINAL DO IX ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE – CAMPINAS**, 1998.

**DOCUMENTO FINAL DO X ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE – BRASÍLIA**, 2000.

**DOCUMENTO FINAL DO XI ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE – FLORIANÓPOLIS, SANTA CATARINA**, 2002.

**DOCUMENTO FINAL DO XII ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE – BRASÍLIA, DISTRITO FEDERAL**, 2004.

## ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- Como analisa a origem das habilitações, ou seja, a origem da função do pedagogo especialista no curso de Pedagogia.
- Se as habilitações, ou a função de orientador, supervisor, administrador, inspetor atenderam aos propósitos para os quais foram criados.
- Identificação de pontos positivos e negativos das habilitações no curso de Pedagogia e, por sua vez da função do pedagogo especialista.
- Percebe a existência de ligação entre as demandas por qualificação do capital e as teorias que embasam os projetos educacionais de formação do pedagogo.
- Como os professores analisam as atuais Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia Licenciatura.

\*Essas diretrizes pressupõem uma resposta aos anseios de formação de qualidade e relevância social e construção de um projeto social emancipador do pedagogo, (base para a crítica ao ensino fragmentado), ou tendem a uma readequação às necessidades de flexibilidade e polivalência do novo modelo de acumulação.

- Percebe na atual política de formação do pedagogo a demanda por um profissional com novas habilidades e competências.
- Como analisa a extinção das habilitações e, por conseguinte, a extinção da função do pedagogo especialista, no processo de formação do curso de Pedagogia.

\* A que motivos atribui essa extinção.