

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARCELO MANOEL DE SOUSA

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E LEGAL DO CURSO DE PEDAGOGIA: O
DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

POUSO ALEGRE (MG)

2018

MARCELO MANOEL DE SOUSA

**A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E LEGAL DO CURSO DE PEDAGOGIA: O
DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, na linha de Pesquisa: Fundamentos da Formação do Profissional Docente e das Práticas Educativas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dr^a Sônia Aparecida Siquelli.

POUSO ALEGRE (MG)

2018

SOUSA, Marcelo Manoel de. A constituição histórica e legal do curso de pedagogia: o desafio da formação de professores / Marcelo Manoel de Sousa. Pouso Alegre: 2018. 118.f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí. 2018.

Orientador: Profa. Dr^a Sônia Aparecida Siquelli.

1. Epistemologia da Pedagogia. 2. Legislação do Curso de Pedagogia. 3. Teorias da Educação. 4. Formação de Educadores.

CDD: 370.71

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E LEGAL DO CURSO DE PEDAGOGIA: O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES” foi defendida, em 4 de julho de 2018, por **MARCELO MANOEL DE SOUSA**, aluno regularmente matriculado no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98011727, e aprovado pela Banca Examinadora composta por:


Prof. Dra. Sônia Aparecida Siquelli
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora


Prof. Dra. Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS (PNPD/CAPES)
Examinadora


Prof. Dra. Melissa Salaro Bresci
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas - IFSULDEMINAS
Examinadora

À minha mãe MARIA MENDES DE SOUSA.

Ao meu pai MANOEL AMÂNCIO DE SOUSA (*in memoriam*). Os quais vítimas de um sistema perverso inibidor de uma formação humana escolar em que se pudesse elaborar sua existência com dignidade cidadã (o). Contudo, por força do gênio criativo despertaram para valorizar a importância da formação de seus descendentes.

AGRADECIMENTOS

À profa. Dr^a Sônia Aparecida Siquelli da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS), por aceitar ser minha orientadora, por buscar sempre me mostrar o caminho a ser percorrido, sem temer a desordem em que vive o sistema educacional no espaço brasileiro, por me despertar para a responsabilidade da elaboração própria do conhecimento de modo específico e dá cultura de modo geral.

À profa. Dr^a Carla Helena Fernandes, mestra comprometida com o que fazer docente no sentido freiriano da palavra, atualmente professora da Universidade Federal de Alfenas/MG (UNIFAL). Por sempre transmitir a alegria de viver no espaço universitário.

À Profa. Dr^a Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi (UNIVAS) pelas valiosas observações.

À profa. Dr^a Melissa Salaro Bresci (IFSULDEMINAS) por contribuir efetivamente na realização do trabalho final da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Eraldo Leme Batista (UNIVAS) por aceitar fazer parte da composição avaliadora dos resultados da pesquisa.

Ao Prof. Dr. José Luis Sanfelice (Coordenador do Mestrado em Educação-Univás), pelo trabalho desenvolvido no âmbito da Pós-Graduação da Univás, grande incentivador cultural. Em nome deste educador, agradeço à Universidade do Vale do Sapucaí-Univás, por ter me acolhido e permitido que eu realizasse o Mestrado em condições adversas.

Aos técnicos Guilherme e Gislaine (obrigado por atenderem às minhas ligações e por sempre estarem prontos para ajudar).

À Edetilde Mendes de Paula por me auxiliar na revisão textual.

A todos os professores da Univás que direta ou indiretamente me ajudaram na concretude deste trabalho.

Ao prof. Dr. Stélio Bezerra Pinheiro de Lima (UFPI).

À profa. Dr^a Luciana Barboza Silva (UFPI).

À profa. Dr^a Antônia Edna Brito (UFPI). Professora que me acolheu com alegria no âmbito da Universidade Federal do Piauí (UFPI-CCE). Tive a sorte de cursar um período intenso de muita aprendizagem nesta IES e de conhecer essa professora dedicada à formação de profissionais da Educação.

À profa. Dr^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral (UFPI). Professora rigorosa e compreensiva da necessidade da formação humana de seus alunos.

A todos os colegas técnicos da (UFPI-CPCE).

O pedagogo, literalmente, é o especialista em pedagogia. E o que é pedagogia? É a *teoria da educação*. Ora, educação é uma atividade prática. Portanto, a pedagogia é uma *teoria da prática*: a *teoria da prática educativa*. De fato, a palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo pedagógico tem marcadamente ressonância metodológica, denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. A pedagogia é, pois, *uma teoria* que se estrutura em função da ação, ou seja, é elaborada em função de exigências práticas, interessada na execução da ação e nos seus resultados. Em suma, a pedagogia, como *teoria da educação*, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, e, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2010, p. 231-232, grifo nosso).

SOUSA, Marcelo Manoel de. **A Constituição Histórica e Legal do Curso de Pedagogia: o desafio da formação de professores.** 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2018.

RESUMO

Conhecer a Pedagogia a partir da compreensão de sua construção histórica é uma das possibilidades, escolhida nesta pesquisa. Incompreensões epistemológico/praxiológico, impele, assim, o estudo genealógico de natureza específica de atuação nas relações que envolve o âmbito educacional. Neste contexto, esta dissertação pertencente à Linha de Pesquisa Fundamentos da Formação do Profissional Docente e das Práticas Educativas do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, objetivou compreender a história da Pedagogia como fundamento da formação de profissionais da educação, como a legislação específica regulamentar, enquanto curso de formação docente. Foi realizada, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica pertinente ao tema; com interesse em aprofundar o estudo, em seguida, uma pesquisa documental, com o intento de conhecer os principais dispositivos legais, em que o curso se encontrava assentado no contexto do sistema educacional brasileiro. Os resultados da pesquisa mostraram que a Pedagogia Tecnicista ou produtivista é a que persiste com maior ênfase nos programas educativos, teoria radicalmente criticada por visar apenas à formação técnica, esquecendo-se da formação política, científico/teórica dos indivíduos. Mostraram, que a Pedagogia detém o desafio de formar professores dos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, primeiros anos. Assim como professores de componentes de matérias que envolvem conhecimentos pedagógicos a nível médio, além da formação para áreas de serviços educacionais para desempenho de atividades nas escolas e em sistemas educacionais. Destacou-se, ainda, que este curso está organizado na docência como base chave da formação do pedagogo (a). Contudo, essa concepção é questionada pela pedagogia crítica, que compreende o curso pautado no estudo da escola em sua organização e funções no âmbito social geral, como eixo basilar da formação do profissional educativo.

Palavras-chave: Epistemologia da Pedagogia. Legislação do Curso de Pedagogia. Teorias da Educação. Formação de Educadores. Prática Educativa.

SOUSA, Marcelo Manoel de. **La Constitución Histórica y Legal del Curso de Pedagogía: el desafío de la formación de profesores.** 2018. 120 f. Disertación (Maestría en Educación), Univás, Pouso Alegre, 2018.

RESUMEN

Knowing Pedagogy from the understanding of its historical construction is one of the possibilities, chosen in this research. Epistemological/praxiological incomprehension, thus impels, the genealogical study of a specific nature of action in the relationships that involves the educational scope. In this context, this dissertation belonging to the Foundations of Vocational Training and Educational Practices of the University of Vale do Sapucaí - UNIVÁS, aims to understand the history of Pedagogy as the foundation of the education of education professionals, such as legislation as a teacher training course. First, a bibliographical research pertinent to the theme was carried out; with an interest in deepening the study, and then a documentary research, with the intention of knowing the main legal devices, in which the course was based in the context of the Brazilian educational system. The results of the research showed that the Technician or Productivist Pedagogy is the one that persists with greater emphasis in the educational programs, a theory radically criticized for the technical formation only, forgetting the political, scientific/theoretical formation of the individuals. They showed that Pedagogy holds the challenge of training teachers from Early Childhood Education to Elementary School, first years. As well as teachers of components of materials that involve pedagogical knowledge at the secondary level, in addition to training for areas of educational services to perform activities in schools and in educational systems. It was also pointed out that this course is organized in teaching as a key basis for the education of the pedagogue (a). However, this conception is questioned by critical pedagogy, which includes the course based on the study of the school in its organization and functions in the general social context, as the basic axis of the education professional's formation.

Palabras clave: Epistemología de la Pedagogía. Legislación del Curso de Pedagogía. Teorías de la Educación. Formación de Educadores. Práctica Educativa.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pedagogia Tradicional.....	95
Quadro 2 - Pedagogia Nova.....	102

LISTA DE SIGLAS

UNIVÁS – Universidade do Vale do Sapucaí.....	06
IES – Instituição de Ensino Superior.....	10
NAE – Núcleo de Assistência Estudantil.....	10
UFPI – Universidade Federal do Piauí.....	10
DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.....	13
USP – Universidade de São Paulo.....	41
UDF – Universidade do Distrito Federal.....	44
CFE – Conselho Federal de Educação.....	49
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	49
CNE – Conselho Nacional de Educação.....	76
CP – Conselho Pleno.....	76
MEC – Ministério da Educação e Cultura.....	76
SESU – Secretaria de Ensino Superior.....	76
COESP – Comissões de Especialistas.....	77
PUC – Pontifícia Universidade Católica do Paraná.....	78
UFAL – Universidade Federal de Alagoas.....	78
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.....	78
UFPE- Universidade Federal de Pernambuco.....	78
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....	78
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.....	78
UFU – Universidade Federal de Uberlândia.....	78
UNESP – Universidade do Estado de São Paulo.....	78
UNICAMP – Universidade de Campinas.....	78
AIE – Aparelho Ideológico de Estado.....	103

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	A ORIGEM ETIMOLÓGICA DO TERMO PEDAGOGIA E O DESENVOLVIMENTO DESTA PRÁTICA AO LONGO DA HISTÓRIA E NO CONTEXTO DA FILOSOFIA.....	18
2.1	PEDAGOGIA DOS SOFISTAS.....	18
2.2	PEDAGOGIA DE SÓCRATES.....	20
2.3	PEDAGOGIA DE PLATÃO.....	23
2.4	PEDAGOGIA DE ARISTÓTELES.....	26
2.5	PEDAGOGIA DE AGOSTINHO.....	30
2.6	PEDAGOGIA DE COMÊNIO.....	31
2.7	PEDAGOGIA DE ROUSSEAU.....	32
2.8	PEDAGOGIA DE PESTALOZZI.....	33
2.9	PEDAGOGIA DE FROEBEL.....	34
2.10	PEDAGOGIA DE HERBART.....	34
2.11	PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE.....	35
2.12	NA CONTEMPORANEIDADE.....	36
3	PEDAGOGIA COMO DISCIPLINA FORMATIVA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	41
3.1	O SIGNIFICADO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS, IDEALIZADA POR FRANCISCO CAMPOS.....	41
3.2	O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PAULISTA E A UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.....	43
3.3	O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CARIOCA E A UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL.....	46
3.4	IMPLANTAÇÃO DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO BRASIL.....	48
4	QUATRO DISPOSITIVOS LEGAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	57
4.1	INFERÊNCIAS A RESPEITO DO DECRETO Nº 1.190/1939.....	57
4.2	O CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DO PARECER CFE Nº 251/1962.....	63
4.3	ALTERAÇÕES DO PARECER 252/1969 NA FORMAÇÃO DO PEDA.....	70
4.4	O CURSO DE PEDAGOGIA E A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, 15 DE MAIO 2006.....	79
5	TEORIAS PEDAGÓGICAS PREDOMINANTES NO BRASIL.....	91
5.1	ASPECTOS DA PEDAGOGIA TRADICIONAL.....	91
5.2	PEDAGOGIA DA ESCOLA NOVA (1932-1969).....	95
5.3	PEDAGOGIA PRODUTIVISTA (1969-2001).....	102
5.4	POR UMA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	106
	CONCLUSÃO.....	112
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114

INTRODUÇÃO

A Pedagogia é considerada ciência da Educação desde o século XVII, ela é um conhecimento elaborado a partir das práticas cotidianas de formação educativa. Com o passar dos tempos, tornou-se tema de reflexões teóricas sobre a complexidade da Educação, nos seus aspectos metodológicos, éticos e objetivos. Quando essa ciência conseguiu um profundo grau sistemático, tornou-se campo de formação de professores e técnicos de Educação.

Depois de o curso de Pedagogia ser institucionalizado, ocorreram bastantes controvérsias em relação a seu campo epistemológico, a sua validade, enquanto ciência da Educação, quais componentes fariam parte de seu currículo e que tipo de profissional formaria um curso de tal natureza. Sobre esses temas é que, de certa forma, buscou evidenciar esta pesquisa.

Além desses motivos, para empreender este estudo, ressalta-se que são questionamentos próprios do trabalho que executo na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Nesta (IES), desenvolvo trabalho de pedagogo, no Núcleo de Assistência Estudantil (NAE), como se sabe um curso de graduação não dá conta de responder às demandas do dia a dia do profissional da Educação, por isso foi que decidi conhecer minha área de formação mais a fundo, com a finalidade de buscar compreender seus principais aspectos, enquanto campo de formação humana.

Diante desta justificativa, surgiu o seguinte questionamento: como se configura a Pedagogia atualmente, frente aos desafios que a sociedade cria para a formação de professores? Em vista disso, ficou determinado que o objetivo desta pesquisa seria analisar a configuração da Pedagogia atualmente, frente aos desafios que a sociedade cria para a formação de professores.

A metodologia para este estudo configurou-se em duas etapas: a primeira, uma pesquisa bibliográfica e, posteriormente, a documental. A pesquisa bibliográfica foi imprescindível para o presente trabalho, à medida que contribuiu, por meio de autores, que têm mostrado preocupações com o tema proposto no âmbito da pesquisa educacional. De acordo com Lakatos e Marconi (2013), a pesquisa bibliográfica é a que se utiliza de fontes secundárias, consiste no levantamento do acervo bibliográfico já disponível para ser utilizado por outros pesquisadores interessados na produção científica. Ademais, o acervo publicado pode ser reconhecido em formatos de livros, revistas e, de modo geral, de publicações avulsas ou impressas.

Desse modo, fez-se uso de livros e, quando possível, de alguma publicação de artigos, além disso, buscou-se apoio de ideias e inferências no contexto da exposição argumentativa entre os autores conjuntamente com o objeto de pesquisa que se propôs investigar a partir deste projeto. Segundo as autoras citadas, a pesquisa bibliográfica ainda permitiu alcançar a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com aquilo que foi escrito sobre o assunto de interesse do pesquisador, interessado em desenvolver novas pesquisas.

Esta perspectiva é compartilhada por Severino (2007), quando o autor determina que a pesquisa bibliográfica empreende-se a partir da contribuição de outros pesquisadores sobre o tema a ser investigado, e que suas fontes podem ser, além de outros meios, livros e artigos. Conforme Eco (2010, p. 42-43), o pesquisador pode optar por dois caminhos: o primeiro é o pesquisador mais experiente se orientar pelo catálogo organizado por autores no interior de bibliotecas; a segunda indicação é quando o pesquisador não tem ainda um tema de pesquisa predefinido, em razão disso, é mais aconselhável orientar-se por catálogos ordenados por assuntos. Por esse ângulo, é que o autor afirma que “o bom pesquisador é aquele que é capaz de entrar numa biblioteca sem ter a mínima ideia sobre um tema e sair dali sabendo um pouco mais sobre ele”. De fato, no início da pesquisa, foram utilizados tais procedimentos, o que se tornou consequente.

Em relação à pesquisa documental, pode-se dizer “[...] que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”, em concordância com Lakatos e Marconi (2010, p. 157). Segundo as autoras, a utilização de documentos pode ser feita na hora, ou depois de ocorrido o fenômeno. Essa compreensão é compartilhada por Severino (2007), ao entender que a pesquisa documental tem a ver com a coleta de dados não só em documentos impressos, mas também em jornais, fotos, filmes, entre outras fontes.

Sabe-se que os documentos contêm informações que podem ser transcritas dependendo do objetivo traçado pelo estudo. Nesse viés, Laville e Dionne (2007, p. 167) declaram que “[...] os documentos aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa [...]”, assim, os autores apontam caminhos os quais podem ser considerados diante dos dados, ou melhor, os procedimentos práticos a serem postos em prática diante dos dados documentais, os que serão utilizados na investigação aqui intencionalmente.

Considerou-se importante frisar que algumas obras clássicas da Pedagogia tiveram contribuições referendadas nesta pesquisa, à medida que puderam contribuir para o entendimento e para a compressão do objeto analisado. Durante o estudo, recorreu-se a fundamentos das seguintes obras, entre outras: Brzezinski (1996); Cambi (1999); Debesse & Mialaret (1974); Libâneo (2010); Saviani (2009; 2012); Silva (2006).

Brzezinski (1996) fez um estudo histórico do curso de Pedagogia no Brasil, salientando algumas inflexões a respeito do curso em tela, por isso a natureza do estudo foi considerada importante. Essa autora aborda na obra citada problemas de natureza epistemológica do conhecimento da Pedagogia e suas consequências para a formação de educadores no curso de Pedagogia, enfatizando no estudo problemas na área da identidade, demanda mercadológica, organização curricular, entre outras variáveis que envolvem o curso de Pedagogia no Brasil.

Cambi (1999) foi contemplado, por mostrar o ponto em que a historiografia deixa de considerar a pesquisa da História da Pedagogia e passa a dar ênfase à História da Educação. Por sua vez, Libâneo (2010) leva à reflexão a respeito da epistemologia da Pedagogia como Ciência da Educação, além disso, esse pesquisador intenta expor que esse campo de conhecimento científico pode orientar, da melhor forma possível, como deve ser gerida a formação do profissional da Educação.

Esta pesquisa visa, ainda, mostrar um vasto domínio para o trabalho pedagógico, e, de alguma forma, diminuir sua intensidade, além de desviar sua total vocação, é desconhecer que a Pedagogia é uma das mais antigas ciências produzidas pela humanidade. Nessa perspectiva, Libâneo é radicalmente contra a ideia de manter o curso de Pedagogia baseado na docência e não em fundamentos historicamente produzidos no âmbito de pesquisa educacional.

Também Saviani (2009; 2012) foi fundamental para o desenvolvimento do estudo acerca do objeto deste trabalho. O autor tem relevantes estudos na área da legislação e epistemologia do curso de Pedagogia no Brasil, por esse motivo, tornou-se referência no campo da Educação, por ser o criador da Pedagogia Histórico-crítica, corrente bastante conhecida no cenário educacional. Além, dessa breve apresentação, considerou-se ampliar a sua obra nas pesquisas desenvolvidas neste trabalho, principalmente, pressupostos básicos da Pedagogia histórico-crítica, como forma de oferecer saídas convergentes para a formação significativa de professores.

Como recursos metodológicos, foram analisados documentos criadores e retificadores do curso de Pedagogia no âmbito do espaço brasileiro, integrados na

pesquisa como de extrema relevância para melhor compreensão do objeto analisado. Neste sentido, ressaltam-se os seguintes documentos: Brasil (Lei n. 1.190/1939); Brasil (Parecer 251/1962); Brasil (Parecer n. 252/1969); Brasil (Parecer nº 5 13/12/2005); Brasil (Parecer nº 3 21/02/2006); Brasil (Resolução nº1 15/05/2006), dentre outros dispositivos legais.

A Lei 1.190/1939 foi o dispositivo legal que criou o curso de Pedagogia no Brasil, por esse motivo se fez necessário o desenvolvimento histórico do objeto estudado nesta pesquisa. Em seguida, foi imprescindível por em evidência a importância do Parecer 251/1962 que organizou o currículo do curso e a carga horária. Ao curso de Pedagogia foram inseridas as habilitações técnicas, depois do Parecer 252/1969, por isso reconhece-se sua importância na fundamentação do trabalho, ora apresentado.

Um próximo documento legal referente à organização e alterações do curso de Pedagogia é o Parecer n. 5, de 13 de dezembro de 2005, que trata de modo abrangente sobre as novas Diretrizes Curriculares orientadoras dos programas de formação de pedagogo (a)s. Contudo, o Parecer n. 3, de 21 de fevereiro de 2006, alterou o artigo 14 desse Parecer, o qual se refere à continuidade do curso de Pedagogia na formação de profissionais docentes e pessoal na área da organização escolar. Por último, entre outros instrumentos legais, foram analisadas as contribuições contidas na Resolução nº1 15/05/2006, por oferecerem, de forma definitiva, as DCNPedagogia, que reconheciam a Pedagogia como docência. Apresenta-se, ainda, uma crítica a esta concepção.

Finalmente, utilizando-se de procedimentos de uma pesquisa qualitativa, o trabalho foi organizado em títulos que, de forma coerente, pudessem dar conta de seu objeto: logo após a Introdução dos resultados da pesquisa, segue o título 2. *A origem etimológica do termo Pedagogia e o desenvolvimento desta prática ao longo da História e no contexto da Filosofia*, fez-se uma abordagem histórica da caracterização do campo da Pedagogia, assim ressalta que a Pedagogia, após se ter desligado da Filosofia, transformou-se em uma ciência autônoma, passando por novos desafios, principalmente, no que diz respeito à formação de professores.

No título 3. *Pedagogia como disciplina formativa de profissionais da Educação*, buscou-se situar a Pedagogia, enquanto curso instituído no sistema brasileiro de formação profissional de educadores, na tentativa de mostrar que a Pedagogia, enquanto Ciência da Educação não deve ser subsumida à simples docência, quando inserida em programas de formação institucionalizada.

Título 4. *Quatro dispositivos legais do curso de Pedagogia no contexto brasileiro*. Nesse capítulo, foi realizada uma análise sobre o entrelaçamento dos quatro principais marcos fundadores do curso de Pedagogia no Brasil, com a intenção de apresentar o desenvolvimento da legislação do curso de Pedagogia e seus principais problemas, por meio de análise crítica à luz de referenciais teóricos.

Título 5. *Teorias pedagógicas predominantes no Brasil*, nesse capítulo, foi abordado o conceito de Educação incorporado pelas teorias pedagógicas dominantes no Brasil, ressaltando que a Pedagogia Tecnicista, ou Produtivista é a dominante nos pressupostos legais orientadores das práticas educativas, atualmente, no Brasil. Objetivou-se, ainda, oferecer como solução a Pedagogia Histórico-Crítica, por ser recurso de emancipação humanizadora ao sistema educacional instituído.

Destarte, compreende-se que a Pedagogia é uma das ciências mais antigas já produzidas pela humanidade e que tem muito a contribuir para a formação dos indivíduos, pois conviver em sociedade necessita-se de adequada orientação educativa. A Pedagogia, enquanto Ciência da Educação, coadjuva para esse aspecto, devido a seu caráter formativo ético, praxiológico, metodológico e organizacional de projetos educativos.

Ademais, os programas de formação profissional podem assegurar sólida compreensão da complexidade da formação humana, com o apoio das ciências da Educação: Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, entre outras. Contudo, a Pedagogia constrói seus saberes através do embate da relação teoria/prática, e são desses saberes que o pedagogo faz usos para fundamentar seu trabalho e produzir novos saberes e novas práticas. Tal produção aumenta o poder de emancipação por meio de sólida formação humana e profissional.

2 A ORIGEM ETIMOLÓGICA DO TERMO PEDAGOGIA¹ E O DESENVOLVIMENTO DESTA PRÁTICA AO LONGO DA HISTÓRIA E NO CONTEXTO DA FILOSOFIA

Neste capítulo, buscou-se compreender a origem do conhecimento pedagógico. Para tanto, optou-se pelas contribuições dos principais autores de cada época, partindo de pensadores da Grécia Antiga até a sociedade contemporânea, sem o pretexto de esgotar o tema, ou desconsiderar as contribuições de muitos outros autores importantes. Pelo que foi esboçado, consideraram-se aspectos do pensamento dos Sofistas que, por sua vez, delinearão muito do pensamento pedagógico. Além desses filósofos, há ainda: Sócrates, Platão e Aristóteles com seus contributos ao pensamento educacional. Da Idade Média, levou-se em conta Agostinho, como o maior pensador de sua época; mais adiante, na Idade Moderna, elegeram-se as ideias de Comênio, como chave para o período seguinte. Na contemporaneidade de Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Herbart, no século XIX. Abordou-se ainda Freire como fechamento do percurso compreensivo da Pedagogia do século XX.

2.1 PEDAGOGIA DOS SOFISTAS

Segundo Debesse & Mialaret (1974), os sofistas eram professores que ostentavam um modo retórico de se apresentar nos locais públicos, e, com isso, empreenderam, aos poucos, o ofício de educadores e cobravam por seu ensino, devido à procura de seus ensinamentos. Porém, enquanto os sofistas buscaram dar ênfase à profissão, Sócrates evidenciou a moral ao educador.

Há que se salientar que os pensadores sofistas foram bastante criticados pelo modo como agiam em torno do saber. Para Sócrates, o conhecimento era valorizado como virtude, visão distante dos ensinamentos sofísticos. Dessa maneira, a história atesta que esses primeiros educadores desenvolveram um modo de olhar para um ensino mais voltado para o social, para as coisas da política, da administração do Estado, ou seja, uma educação para poucos. Os sofistas foram os primeiros educadores profissionais, pois buscavam pagamento por seus ensinamentos. De acordo com

¹ O vocábulo *Pedagogia* tem origem na Grécia antiga, em que *paidós* tem o significado de criança, enquanto *agogé* significa, condução. Portanto, quer dizer aquele que conduz. Na Grécia havia o escravo encarregado de acompanhar a criança até o local onde receberia instrução. Certos escravos, na antiguidade clássica, obtidos nas guerras, demonstravam erudição, chegando estes mesmos a serem preceptores com o passar do tempo. Este era, não obstante, cuidador, e incumbido de auxiliar a criança nos estudos, com isto, considerado o *paidagogo* (SAVIANI, 2010; SOUSA, 2018).

Casertano, (2010), alguns até utilizavam-se de arbitrariedades e fraudulências, durante o ofício,

Com as transformações sociais e políticas de Atenas, os sofistas empreenderam o ensino como educadores ambulantes. A cidade, naquele momento, mais exatamente na segunda metade do século V a.C, configurava-se em regime político democrático em prejuízo do sistema aristocrático, o que possibilitava aos educadores orientarem os novos dirigentes da *pólis*². Exigia-se, assim, uma educação intelectual, sedimentada não apenas na música ou na ginástica.

Desse modo, formava-se um conjunto de homens que tinham contato direto com os discentes, já que se encontravam conexos pelos objetivos em comum: formar oradores, homem da vida pública e políticos. Esses homens eram de diversas orientações, havia os comprometidos com o que faziam, mas também existiam os interessados apenas nos vencimentos. Protágoras, Trasímaco, Córgias e Hípias figuram entre os sofistas mais destacados.

Os sofistas eram considerados, ante qualquer outro ofício, como professores, assim, antes de serem cientistas ou filósofos, exerciam, mais diretamente, o ofício no campo da educação e da cultural, daquele tempo. Consoante Luzuriaga, (1983), poucos escritos desses primeiros educadores foram legados ao tempo histórico das ideias

Apesar dessa carência de material, é possível expor que restaram as seguintes proposições pedagógicas: 1) o homem foi considerado como a medida de todas as coisas, acentuando o valor humano, valorizando a educação do indivíduo, diminuindo, assim, a intensidade rígida do Estado sobre o sujeito; 2) a virtude, a capacidade não é privilégio da aristocracia é algo que pode ser transmitido via educação. Com isso, qualquer um, devidamente capacitado pela educação, pode aspirar ao governo; 3) organizaram sistema e métodos no intento de formar o político e o orador. Esses filósofos propiciaram, desse modo, o uso da dialética na formação do político; 4) deram espaço para o conhecimento múltiplo, de cultura geral, não apenas a oratória ou a dialética, mas também o saber universal, algo antes não visto em termos de elevação instrucional dos indivíduos; 5) foram os criadores da educação intelectual, antes dessa façanha havia ênfase na ginástica e na educação musical.

² A organização do Estado da Grécia Antiga era constituída por reinos independentes, mas que paulatinamente foi alterando-se para um modelo político afirmando-se como *pólis*. Seria, portanto, uma cidade-estado com profunda identidade espiritual que organiza um território, mas aberta para o exterior (comércio, emigração) administrada ora por tiranos, ora oligárquicos, monarquia, podendo ser regulada suas decisões por meio de assembléias, ou cargos eletivos (CAMBI, 1999).

Conforme Luzuriaga (1983), os sofistas fundaram o individualismo, o intelectualismo e subjetivismo na educação, com, ou sem prejuízos desses conceitos. Os sofistas foram os educadores que abriram espaço para um *humanismo*³ na Educação. Destarte, positiva ou negativamente, os sofistas marcaram a Educação com suas ideias e proposições na formação do homem não só para si, mas também para a sociedade.

2.2 PEDAGOGIA DE SÓCRATES⁴

Após os sofistas, com seus métodos de ensino, Sócrates inovou, em termos de metodologia e fins da pedagogia. Isto é, Sócrates diferentemente dos sofistas estava preocupado com a formação moral, para tanto, utilizava-se do esquema pergunta/resposta na interação com seus interlocutores. Essa situação era distante da forma como os sofistas conduziam o ensino.

Sócrates criou um próprio método, em que se faziam esvanecer as opiniões de seus interlocutores que acreditavam conhecer, de modo infalível, sobre o que diziam. É, nesse sentido, que Luzuriaga (1969) diz que Sócrates viveu em um tempo em que as palavras proferidas pelos indivíduos da época desse filósofo da Grécia Antiga eram questionáveis, ou poder-se-ia dizer ocas, isto é, sem sentido. Isso perturbava o interesse em viver na virtude. Conforme o autor supracitado, Sócrates se contrapôs severamente à forma como os Sofistas empregavam a persuasão das pessoas, por meio das palavras, sem compromisso com a verdade, devido a esse comportamento, Sócrates indagava as falsas verdades do sujeito simples aos sábios.

Hubert (1976), historiador francês do século XX, foi teórico da Educação e da Filosofia, ele ressaltava a necessidade de um estudo aprofundado com a finalidade de conhecer a estrutura constitutiva da Filosofia. Foi desse modo que a Filosofia dos considerados pré-lógicos influenciou o pensamento da civilização grega, e isso acabou por incomodar Sócrates. Este filósofo tinha ideias mais realistas, por ser preocupado com temas morais e políticos, criticava uma compressão mítica do mundo. Por causa de

³O *humanismo* foi um movimento compreendido entre os séculos XV e XVI, no âmbito do Renascimento. Contexto em que a produção do conhecimento se desliga de um saber totalmente religioso da Idade Média, fazendo uma volta aos clássicos greco-latino no sentido de elaborar um entendimento secular da experiência humana. Momento em que se valoriza o mundo terreno, afirma-se o poder da razão como guia da humanidade (ARANHA, 2006; MANACORDA, 2006).

⁴Sócrates nasceu em Atenas em 469 a.C, filho de artesãos, o pai escultor e a mãe parteira. Morreu em 399 a.C por ter ingerido Cicuta. Sua vida toda foi exemplar tanto na vida civil como intelectual. Viveu sua vida na pobreza, pois, nunca se utilizou de sua influência como recursos para juntar riquezas (LUZURIAGA, 1983).

suas ideias mais realistas, causou grande furor entre os aristocratas, que viviam em conformidade com o regime de deuses e mistérios.

Sócrates foi considerado, por Luzuriaga (1983), como o grande educador espiritual, criador do pensamento por conceitos, aquele buscava fazer com que seus concidadãos ordenassem seus pensamentos, dando significado ao que proferiam. Como pareciam em seu tempo, os diálogos se estendiam por imagens de raciocínio, foi por meio do conceito, síntese de significado que Sócrates revolucionou o modo de pensar em todo o universo ocidental. O caráter educativo dessa descoberta fez com que o mundo das coisas ficasse mais simples de ser compreendido, permitindo a significação conceitual da realidade. Nesse sentido, dizia Sócrates, para que os indivíduos imprimissem realidade no que expressavam além de advertir em relação à generalização, algo que deveria ser procedido com elevada cautela.

Se, por um lado, os sofistas foram os primeiros educadores profissionais, por outro lado, Sócrates foi educador por excelência, tanto no papel de pensador como de filósofo, esse papel garantiu-lhe o reconhecimento como “grande educador espiritual”, consoante palavras de Luzuriaga (1983, p. 46). Esse intelectual grego influenciou o pensamento dos homens mais hábeis da Grécia Antiga: Xenofonte, Platão, Aristóteles. Não obstante, Sócrates foi perseguido por acusações de influenciar negativamente a juventude.

Vale ressaltar que Sócrates tinha certas ideias em comum com os Sofistas: assim, como estes, ele também se utilizava da fala ou da conversação como recurso didático, discordava, porém, da forma como era conduzida a educação, por essa ser excessivamente orientada pelo Estado. Esse sábio da Grécia Antiga considerava, igualmente, a ênfase no valor do homem, da vida pessoal do indivíduo. Pode-se acrescentar, ainda, que a virtude não deveria ser patrimônio exclusivo da aristocracia, ela poderia ser ensinada a todos quanto tivessem interesse em aprender.

Sócrates tem, ainda, mais pontos opostos em relação aos sofistas. 1) Esse filósofo grego não fez da educação algo remunerado. Não buscou fazer da educação objeto utilitarista, nem procurou reunir adeptos, isso ocorreu de modo espontâneo; 2) sua educação era de caráter espiritual, não era prático/utilitarista; 3) Sócrates preocupou-se com a verdade e com o convencimento. Já os sofistas utilizavam a Educação para impor ideias e fins egoístas; 4) Sócrates preocupou-se com a vida ética, enquanto os sofistas eram indiferentes à vida moral, de acordo com palavras de Luzuriaga, (1983).

Segundo estudos, a maior contribuição de Sócrates foi no campo da moral e da ética. Para esse filósofo, a virtude era o fim a que deveriam chegar os indivíduos. No entanto, para alcançá-la era preciso percorrer os caminhos do conhecimento e do saber. Para esse pensador, a virtude e o saber eram idênticos, diferentemente dos sofistas que identificavam esses processos baseados na opinião e em meros conhecimentos, para estes, o saber era forjado por meio de raciocínios precisos e “conceitos exatos”. Observa-se efetiva diferenciação entre Sócrates e os sofistas.

Para Luzuriaga (1983), Sócrates foi o primeiro a reconhecer que a razão é um “novo universo” perfeito, e que tudo que ocorre ao nosso redor precisa passar pelo crivo da razão. Assim, o indivíduo deveria reprimir as convicções espontâneas que são opiniões (doxa). Em vez delas, os indivíduos deveriam adotar os pensamentos da razão pura, os quais são o verdadeiro saber (episteme).

Para Sócrates, o fim último da educação é a virtude. Como esta é idêntica ao conhecimento racional é o mesmo tempo comunicável, ou seja, “O bem, a personalidade moral” Luzuriaga (1983, p. 49), e não o Estado. Contrário então ao pressuposto dos sofistas que imprimiram à educação um caráter prático a serviço da administração pública. O ensino de acordo com Sócrates deveria ser para o bem, a virtude deveria ser baseada em conceitos precisos e não em meras opiniões ou conhecimentos. Ensinar a pensar era o eixo chave da Pedagogia desse pensador. A metodologia socrática baseia-se em dois processos fundamentais: a ironia e a maiêutica. Em um primeiro momento, fazia com que seu discípulo/interlocutor percebesse sua ignorância. Em um segundo momento, fazia, tal como uma parteira, com que seu interlocutor construísse novas ideias, conhecimentos e conceitos da alma do discípulo

Além disso, Sócrates utilizava-se do diálogo para fazer seu interlocutor pensar, e repensar as ideias preconcebidas, partindo de fatos, ou ideias concretas em um sentido indutivo. Com isso, empregava um método ativo que buscava generalizar a partir do objeto particular de investigação. Sócrates não fazia uso da palavra escrita, apenas das circunstâncias da realidade individual de seus discípulos, em conformidade com Luzuriaga, (1983).

O que se sabe sobre Sócrates foi conseguido por meio da obra de alguns de seus discípulos, sobretudo do mais conhecido deles, Platão. Este, por meio de seus escritos, descreve, em forma de diálogo, a forma como Sócrates havia conduzido seu método, mais conhecido como maiêutica. Esse procedimento consistia no uso do diálogo que se iniciava com perguntas simples, evoluindo para questionamentos, cada vez mais,

complexas, seu objetivo era que seu interlocutor reconhecesse por meio do que acreditava saber, ser um ignorante. Depois de tomada essa consciência, encaminhava-se para o conhecimento da virtude.

2.3 PEDAGOGIA DE PLATÃO⁵

Com a morte de Sócrates, seus discípulos e os sofistas buscaram ordenar um estado de coisas que se passava em Atenas, por conta das circunstâncias sombrias em que estava essa cidade. Nesse sentido, apesar das acirradas divergências entre visões filosóficas, não só se formaram possíveis fusões metodológicas, como também interpenetrações de pensamento.

Segundo Debesse & Mialaret (1974), operaram-se também modificações no plano material. Assim, os sofistas e pequenos discípulos de Sócrates já não andavam de um lugar a outro com interesse em atrair discípulos para seus círculos de ensinamentos; foi assim que se construíram lugares fixos, nos quais se cobrava um preço mais em conta, além dos próprios discípulos de várias partes do mundo passarem a procurar por ensinamentos dos mestres, conforme preferências e interesses daqueles.

Nesse contexto, foi fundada a Academia, que se apresentou como colégio religioso, dedicado ao culto das musas, por isso, em razão dos baixos preços cobrados pelo ensino nesses estabelecimentos, não se sentiu tanto a influência de se exigir pagamento pelo saber, esse fato ocorreu devido à reorganização, anteriormente assinalada. O número de alunos também que recebia tais instituições de ensino foi diminuto, segundo estudos de Debesse & Mialaret (1974). Outro fator importante a ser ressaltado nesses primórdios da educação grega é que, mesmo que a vida material não fosse assegurada em comum, entre discípulos e mestres, as relações que se construíam eram para além do tempo destinado à aprendizagem na escola.

Esta explicação dos autores supracitados é importante, à medida que buscavam mostrar o que se passava naquele contexto entre as relações discípulo/mestre. A prática usual era que, depois da morte de seus mestres, seus discípulos continuassem a obra, aspecto este que fazia com que a relação de ensino/aprendizagem fosse para toda a vida e não somente, enquanto estivessem nos limites das escolas, por exemplo. A fixação

⁵Platão nasceu em 428 a.C, faleceu em 348 a.C. Filho de Ariston e de Perictione. Platão pertencia à classe social tradicional de Atenas. Deteve toda sua vida intelectual com os problemas políticos da época (PLATÃO, 1987, p. IX-X).

dessas escolas em lugares estratégicos permitiu atrair a atenção em termos da intelectualidade dos gregos.

Com isso, foi também, por meio de suas instituições escolares, que Atenas se manteve em situação favorável, prosseguindo, com êxito, durante o período helenístico e romano, no contexto de uma Grécia marcada pela crise política e bastante empobrecida. Foi no período do século IV a.C que ficou conhecido como o século de ouro da *paideia*, ou seja, formação integral do homem. Nessa época se organizou toda a cultura antiga, no sentido de novas orientações, que se perenizou por duas vias: filosófica e retórica. Platão era o representante da filosofia, e os sofistas da retórica.

Assim, como os sofistas tiveram sua importância no campo da educação dos povos, Sócrates é considerado como o maior educador da Grécia Antiga, já Platão, sua importância, é como o primeiro fundador da teoria da educação, uma vez que este pensador grego sobressaiu-se na reflexão pedagógica.

Platão deixou de lado a poesia, em virtude da influência de Sócrates. Após o falecimento deste, Platão empreendeu viagens pela Sicília, Itália. Na sua volta à Grécia, fundou a Academia, de forma díspar de seu mestre, Sócrates, aquele organizou o ensino nessa instituição com mestres e alunos onde se realizavam estudos filosóficos e políticos; além disso, agregou discípulos importantes, como Aristóteles, que permaneceu por 20 anos na companhia de Platão.

A pedagogia de Platão encontra - se estreitamente vinculada a sua filosofia. Esta, por vezes, é um sistema conceitual baseado no mundo das Ideias, isto é, um mundo perfeito, arquétipo/modelo para as coisas sensíveis que não passam de projeções imperfeitas de sua ideia. Platão, assim como seu mestre, deu importância ao âmbito da ética e da justiça.

Para Platão, a educação está a serviço do Estado, assim como este para aquela. Desse modo, o indivíduo passa por três etapas: a dos apetites ou instintos: de caráter irracional e biológico; a do valor ou desejo combativo; a racional ou espiritual. A essas três divisões correspondem, respectivamente, os produtores, os guerreiros e os administradores. A cada uma dessas fases é dado um tipo especial de instrução inerente às funções a serem exercidas, no âmbito da classe em que se encontra inserido o indivíduo, segundo Luzuriaga (1983).

A finalidade da educação para Platão é a mesma concebida por Sócrates, a formação do homem moral, tendo o Estado como provedor e meio a este fim de realizar a justiça. Assim como seu mestre, Platão empregava o diálogo como recurso educativo.

Para Platão, a Educação tinha caráter intelectualista, que, embora enfatizasse o aspecto da beleza, refere-se aos conceitos e ao mundo das Ideias, conforme asseverado por Luzuriaga (1983, p. 54), enfim um homem moral vivendo num Estado justo.

Para Platão, a Educação tem viés político/social. O esclarecimento deveria ser buscado no mundo das Ideias, a verdade estaria sendo produzida, à medida que o pensamento fosse elevado acima do mundo imediato, que, não obstante, seria a sombra do mundo real das Ideias, que tinha sua perfeição mais acabada.

Com as descobertas de conceito, através de Sócrates, Platão inseriu-o em seu sistema filosófico-pedagógico, como mediação do mundo sensível com aquele mundo das Ideias, isto é, fez uma ponte entre eles. No entanto, o interesse de Platão, conforme Hubert (1976), era a aquisição do supremo Bem, lugar onde estariam todas as virtudes almeçadas para a felicidade humana.

Nesse contexto, pode-se compreender que o conhecimento se adquire em um processo graduado, que, por vezes, iria substituindo a concepção por imagens em direção ao conhecimento do mundo das Ideias, desembocando na apreensão do sumo Bem. Esse mundo seria alcançado por elevação da alma, que, aos poucos, desvincular-se-ia do mundo empírico, enviesando por reflexões e discussões dialógicas, findando na contemplação do inteligível, como fim em si mesmo.

O Estado para Platão deveria ser uma instituição forte que teria o Bem como sua principal finalidade. Para tanto, a Educação tinha papel fundamental na formação do guerreiro protetor dos interesses do Estado. Depois de demorados treinamentos progressivos, deveria ser selecionado, entre os melhores guardiões, um governador. Assim, pode-se compreender a finalidade do indivíduo educado no pensamento de Platão.

Dessa forma, ressalta-se que, na educação platônica, tanto o espírito quanto o corpo deveriam inserir-se em processos ativos de formação, ou aperfeiçoamento. Destarte, o guerreiro deveria ser educado para reunir em si e, ao mesmo tempo, a valentia do guerreiro combatente e protetor, e, simultaneamente, resguardar a nobreza de um indivíduo virtuoso. Consequentemente, tal educação era privilégio para bem poucos. Os que cuidariam da subsistência material da cidade estavam à margem da possibilidade de receber essa educação.

Ainda, antes de nascer, a criança passava a ser concebida, com o máximo de cuidado, no sentido de se constituir um guerreiro sadio. Em consonância com esse pensamento, as mulheres passariam a receber tratamentos adequados ao fortalecimento

do corpo e condições pertinentes ao nascimento do pequeno guerreiro. A partir dos três anos de idade, o Estado subtrairia a criança do seio familiar, apoderando-se do infante até este completar 20 anos de idade, com a finalidade de educá-lo nas funções a que estaria predestinado. Seria necessário, pois, muito tempo para retirar da alma do indivíduo o sentimento de pertença a um núcleo familiar restritivo, com isso, deveria formar-se para algo mais abrangente, como se sintetizar, protetor do Estado.

Ademais, a criança dos três aos seis anos frequentaria palestras, espécie de lugar onde ocorriam os combates; aos seis anos, frequentaria o ginásio. Seguindo esse roteiro, aos dez anos, aprenderia a leitura, a escrita, o cálculo, por meio de processos concretos. Nessa sequência, dos dezesseis aos vinte anos, terminaria os estudos de guerreiro, continuaria observando os combates de guerra e passaria a se encontrar com experiências complexas de sobrevivência, com expedições de caça e subsistência.

Havia, contudo, um segundo ciclo de estudos compreendido dos 20 aos 35 anos, essa etapa era mais voltada para a formação do magistrado. Esses estudos estariam envolvidos mais com a formação intelectual, por meio da Filosofia, da Matemática, de Ciências Teóricas, de Geometria, de Astronomia, entre outras disciplinas, conforme Hubert (1976)

Finalmente, o estudo dessas ciências puras estaria sendo estudado com o estrito interesse na formação de futuros governadores. Com tais saberes, seriam capazes de presenciar o mundo das Ideias em sua verdade e plenitude. Terminada essa etapa, seriam incumbidos de comandar exércitos durante quinze anos. Essa seria a experiência necessária a transpor pelo nobre guerreiro para que, na sua volta, pudesse ser contemplado com o título de governo da cidade. Ainda, os governos se alternariam em tempos de intervalo de um para outro, para assim se colocarem em regime de meditação filosófica, etapa final dos processos formativos da Pedagogia Platônica.

Aristóteles, como se observa no subtema a seguir, diverge, frontalmente, de muitos dos aspectos de seu mestre, que o educou em sua filosofia por vinte anos. Aristóteles imaginava uma Pedagogia mais próxima da vida real, reconhecendo os condicionantes concretos da formação humana.

2.4 PEDAGOGIA DE ARISTÓTELES⁶

⁶Aristóteles foi um filósofo, nasceu em Estagira, Macedônia, em 384 a.C, e faleceu em 322 a.C. Estudou e trabalhou na Academia, instituição de ensino superior fundada pelo seu mestre, Platão.

Aristóteles, diferentemente de seu mestre, Platão, acreditava que o conhecimento era adquirido pelo mundo das coisas mesmas, isto é, enquanto para Platão o mundo sensível era considerado imperfeito, ou cópia inadequada do mundo das Ideias como ideal, Aristóteles entendia que era possível existir o conhecimento pela observação dos fatos.

Desse modo, Aristóteles criticava o idealismo de Platão, por isso, desenvolveu uma teoria realista, acreditando que a compreensão das coisas pode ser adquirida entre o movimento da imutabilidade do conceito e a partir da matéria das coisas mesmas, em sua passividade. Para explicar essa possibilidade, Aristóteles admitia dois elementos fundamentais: a matéria e a forma, como meio de conhecimento do ser.

Este aspecto é comentado por Aranha (2006), a qual assevera que esse esquema pode ser entendido, ao se tomar a matéria como substância passiva, enquanto a forma seria o elemento que daria dinamicidade à matéria, com isso, o movimento resultante dessa interação competia favorecer o máximo que o ser poderia alcançar. Esse é um fenômeno construído para a transformação da matéria, por meio de diversas causas. A título de exemplo, uma estátua poderia expor este processo da seguinte maneira: para haver transformação da matéria, teria que se considerar a causa material, que seria o mármore; o escultor, como causa eficiente; a forma que adquire a estátua, causa formal; e a causa final seria a finalidade da matéria em estátua. Isso é como se houvesse uma essência mesma em cada coisa, e seu fim seria a máxima perfeição de si mesmo pela forma.

A pedagogia de Aristóteles assenta-se no dilema do vir a ser do ser humano, por meio da acepção dialética entre a matéria e a forma, precedentemente elucidada. Sendo assim, a Educação deveria se preocupar com as faculdades latentes do educando para aumentar o grau de controle dos sentimentos e instintos. O sumo bem seria alcançado por esta via, em que teria como objetivo o alcance da felicidade do homem, guiado pelo princípio da razão.

Para Aristóteles, o que distinguia, pois, o homem de outros animais era a capacidade de pensar, sendo a perfeição dessa atividade alcançada pelo efetivo exercício dessa condição humana. Ainda se faz relevante considerar a possibilidade de que a aprendizagem seria adquirida através do hábito. Seria por meio desse elemento que o indivíduo conseguiria através da imitação uma segunda natureza. Tal aprendizagem, advertia Aristóteles, conseguia-se pelo justo meio, isto seria considerar o meio-termo, o entre extremos que Aranha (2006) comenta, apresentando um exemplo prático, ao

pensar que a coragem se encontraria entre a covardia e a temeridade, seria conforme esse tipo de vício que estaria o modo correto de agir humano.

Entre esses fatores apontados sobre o pensamento aristotélico, acrescenta-se que sua metodologia pedagógica consistia em que a compreensão precisava dos processos da lógica formal, deveria ser orientada pela análise e síntese, além de processos indutivos e dedutivos, os quais auxiliariam no método de ensino.

Conforme análise de Konder⁷ (2006), Aristóteles discordava do modo como Platão concebia a organização educativa do indivíduo. Aquele estudioso observava que não é prudente dividir fixamente a Educação dos jovens em funções e classes sociais estanques. Com isso, o modo mais adequado seria observar as potencialidades individuais de cada um. Esse é um aspecto radicalmente distante do pensamento platônico.

Aristóteles, além de filósofo, foi educador de Alexandre, o Grande, da Macedônia, que, segundo Konder (2006), em pouco tempo ampliou seu império após a morte de seu pai, Filipe. Alexandre em reconhecimento da obra fundada por seu mestre, o Liceu, lugar de cultivo das ciências, enviava-lhe das terras mais longínquas conquistadas, exemplares para experimentos da fauna e da flora. Essa atitude foi considerada positiva, pois ajudava com o objetivo de se desenvolveram pesquisas.

A finalidade da educação para Aristóteles era o bem moral, na felicidade que poderia ser adquirida com a ampla formação humana no homem. Esse filósofo diferencia-se de Sócrates e de Platão, distanciando-se do intelectualismo, ao advogar que, para a aquisição do bem, não basta conhecê-lo, é preciso praticá-lo, transformando-o em atos, ou seja, é necessária a formação de hábitos, de acordo com Luzuriaga (1983).

Para Aristóteles há três elementos fundamentais na educação do homem bom, que podem ser enumerados da seguinte maneira: a natureza, o hábito e a razão. O primeiro é dado, contudo pode ser modificado pelo segundo, enquanto este deve ser orientado pela razão. Dessa maneira, cabe à formação integrada da parte física, do caráter e intelectual do homem, sempre com predominância deste último elemento.

Esse pensador da Grécia Antiga acreditava que o desenvolvimento humano se daria gradualmente e que deveria acontecer de forma natural, passando por três estágios distintos: a alma dividida em vegetativa, sensitiva e motora, e racional, a Educação priorizaria a formação gradual até atingir o desenvolvimento racional humano. Antes da

⁷ Leandro Konder foi um dos principais autores que divulgaram o marxismo no Brasil. Pensador de vasta obra na área da filosofia, história e educação.

sensibilidade, precisavam os processos educativos desenvolver a dimensão física, seguido do instinto, finalizando com o aprimoramento intelectual – racionalidade. O ideal de formação estaria na sistemática estrutura dos três fatores constitutivos da alma à aquisição da felicidade, que seria o progresso das faculdades existentes no indivíduo.

Diverso do pensamento platônico, em relação à educação do ser humano, Aristóteles valorizava o papel da família na instrução do indivíduo. Com isso, o Estado deveria manter o ensino público e comum a todos, a partir dos cinco anos. Para esse pensador grego, a família teria relevância na educação do filho, no sentido em que auxiliaria no aprimoramento das feições humanas, e não mais como ocorria antes, pois ainda bem cedo o indivíduo se desligava do seio familiar, visto que era predestinado ao mundo bélico, embrutecendo-se, por meio de uma educação direcionada para a guerra. Portanto, família e Estado conviveriam em parceria na formação humana dos cidadãos.

O programa pedagógico aristotélico contemplava ainda a virtude como finalidade da formação do homem livre. Isto é, a Educação deveria educar o homem fora dos interesses imediatos, afastando-o de objetivos práticos, que seriam inúteis, para o homem de espírito nobre, administrador da cidade, ou futuro administrador, formado nos moldes de uma educação desinteressada, instruído nos conhecimentos de leitura, de escrita, de cálculo e de ginástica, em consonância com Hubert (1976).

Na organização formativa, constava a prudência nos exercícios de ginástica, com todo o cuidado para que não houvesse o embrutecimento do indivíduo; contemplava-se o ensino de música, pois aperfeiçoava o espírito independentemente dos prazeres que essa proporcionasse. Tal desenvolvimento tinha por objetivo harmonizar a espiritualidade, tornando o homem moral e complacente. Nessa formação, o desenho também tinha valor, no sentido de dar refinamento e beleza ao aspecto intelectual humano.

O pensamento educativo dos três últimos pensadores brevemente analisados assinala modos específicos de se compreender a formação adequada do ser humano. Enquanto Platão e Aristóteles viam a formação do indivíduo para os interesses da cidade, Sócrates entendia que a Educação seria mais para o próprio sujeito moral. De qualquer maneira, durante o regime educativo seguinte – a Idade Média – período que durou mil anos, de 476 a 1453, a Educação manteve-se com objetivos voltados para a salvação da alma, quer dizer, uma visão divina da educação humana. Nesse sentido, no subtema seguinte, analisa-se brevemente o pensamento pedagógico de um dos maiores educadores do período acima mencionado.

2.5 PEDAGOGIA DE AGOSTINHO⁸

Nascido em Tagaste, cidade ao norte da África, em 354, frequentou a escola de gramática e retórica no continente africano, na qual também foi professor. É sabido que seus pais marcaram-no profundamente com o maniqueísmo (o problema do mal). Agostinho é, para Cambi (1999), o mestre da Pedagogia cristã. De acordo com esse autor, o grande conflito do século IV foi o que ocorreu entre o paganismo e o cristianismo, batalha vencida política e ideologicamente pelo cristianismo. Por conta desse novo regime de paradigma, houve necessidade de uma síntese que pudesse compreender toda a cultura existente, mesclada com os protocolos cristãos, tarefa que deu destaque à obra de Agostinho, enquanto pensador, que se propôs a realizar tal façanha.

Nesse viés, foi feito um grande esforço de síntese, a qual envolvia o pensamento platônico, mundo das ideias e o pensamento cultural operante na Grécia. O que importava de fato seria expressar a nova referência cultural, bases e princípios que pudessem evidenciar elementos éticos, antropológicos, políticos e históricos. Esse resumo é que daria respaldo e diferença ao existente para o mundo cristão.

A forma como foi elaborado tal engenho transformou-se em referência profunda para toda a Idade Média, assim como para a Modernidade, em razão dos temas e profundidade de reflexões inspirados em Platão e seu idealismo, conforme Cambi (1999, p. 134). Vale ainda ressaltar que Agostinho, em relação a um projeto pedagógico, buscou elaborar seu plano, fundamentado nas ideias do cristianismo, que, por sua vez, era baseado no dualismo corpo/alma, ascese, ou seja, doutrina a ser seguida.

Para esse pensador medieval, a verdade ilumina a consciência. Isso ocorreria de um modo interno, ou poderia ser adquirido por meio da contemplação, oração e fé. Desse modo, a verdade encontra-se no interior de cada um, e também no transcendente, impondo-se por meio do intelecto, conjugando-se, portanto, razão e fé. Além do mais, sua pedagogia estava baseada na ideia de que aprender era possível por intermédio da

⁸Aurelius Augustinus ou Agostinho de Hipona, nasceu em 354 d. C, na Numídia, África, faleceu em 430 d. C, foi considerado filósofo e santo da Igreja Católica. Seu pai era pagão e sua mãe era cristã. Foi o maior dos padres da Igreja e um dos pensadores mais importantes de todos os tempos. Teve formação educativa no modelo helênica. Despertou para a filosofia se aderindo à seita maniqueísta. Logo depois se converteu ao cristianismo ortodoxo por meio de Santo Ambrósio (LUZURIAGA, 1983).

trindade: ser, intelecto, e amor, ou na tríplice aproximação a Deus, exercitando-se por meio da verdade dos universais, os quais seriam os conhecimentos eternos, adquiridos pela mediação de um mestre espiritual, e superariam o próprio indivíduo.

Em Roma, Agostinho ocupou a maior cátedra de retórica. Logo que foi enviado à África fundou uma comunidade religiosa, que se transformou em reconhecido centro cultural de formação eclesiástica, em concordância com as palavras de Luzuriaga (1983).

A Pedagogia de Agostinho era dividida em duas fases: a primeira era totalmente humanística e a segunda, ascética. Para esse pensador, o importante era a formação para a consciência moral, de tal modo que a radicalidade espiritual iluminasse a inteligência para o reconhecimento da lei divina.

Com isso, dava importância à Educação Física, aos exercícios físicos, assim como à capacidade de eloquência e retórica na formação espiritual. O objetivo era a salvação, por isso, a ênfase “na formação da vontade”, pois essa precisava ser estimulada para adquirir o fim último da educação (LUZURIAGA, 1983, p.76).

2.6 PEDAGOGIA DE COMÊNIO⁹

Comenio criou uma pedagogia própria, uma teoria mesclada de ideias religiosas e ideias realistas. Com a pretensão de mudar todo sistema educativo, obteve, através de sua obra, significativa influência no campo educacional. A parte religiosa de seu pensamento encontra-se mais nos fins da Educação. Para este Pedagogo, a finalidade do ato educativo estava na salvação, na felicidade eterna. Para tanto, o saber compreendia a totalidade das coisas conjugadas com a virtude, os bons costumes; “o domínio das paixões”; a piedade e a veneração interna são proposições a serem alcançadas com o anseio pela convivência com o Ser supremo, segundo Luzuriaga, (1983). Dessa forma, um dos objetivos da Educação para Comênio era desenvolver a humanidade no Homem. Este só podia chegar a ser homem por meio da educação.

Comênio divide o desenvolvimento escolar em quatro etapas elementares: infância, puerícia, adolescência e juventude, correspondendo a seis anos cada uma. A essas etapas correspondiam especificamente um tipo de escola. Na primeira, escola maternal, na segunda, escola comum, na terceira, escola latina ou ginásio; por último a

⁹Jan Amos Comenius nasceu em Nivnitz, Morávia, em 1592 e faleceu em 1670. Foi Pedagogo e reconhecido pensador da educação. Educado nas ideias protestantes da *Unitas Fratrum* (União de irmãos), logo despertou interesse pela reforma da educação por entender que a escola vigente tinha um ensino questionável (NARODOWSKI, 2001, p. 17).

academia ou a Universidade. Nessas escolas, não se ensinavam matérias diferentes. O conteúdo era comum a todas as séries. Assim, na escola maternal, cuidava-se dos sentidos; na escola comum, a imaginação, a memória, as mãos, a língua; no ginásio, o entendimento e o juízo, Gramática, Ciências e Artes práticas; na academia, o cultivo da alma por meio da Teologia e Filosofia, de acordo com Luzuriaga (1983). Essa organização deu-se porque Comenio acreditava na falta de organização da instrução escolar. Por isso que, segundo o autor citado, a obra de Comênio foi considerada de grande contribuição para o campo educativo, na área metodológica do processo ensino e aprendizagem.

O objetivo principal da pedagogia de Comênio era ensinar tudo a todos sem exceção de classe social. Para esse pensador, o entendimento de “tudo” era a essência das ciências necessárias para o desenvolvimento da inteligência do homem. Sua obra mais conhecida é a *Didática Magna*, na qual se encontra pormenorizado seu método de ensino e aprendizagem.

2.7 PEDAGOGIA DE ROUSSEAU¹⁰

Rousseau foi um renomado filósofo e pedagogo. Esse sábio foi um dos primeiros teóricos a considerar os aspectos da vida na infância. Ele alertava para que se estudasse a especificidade da infância, diferenciando-a da vida adulta. Para Rousseau, a Educação é uma atividade nobre e não deveria ser cobrada para ser adquirida. Para esse filósofo, só os pais poderiam desempenhá-la com exatidão (KONDER, 2006).

A pedagogia Naturalista de Rousseau levou-o a construir suas ideias educacionais, baseando-se na consideração da natureza como modelo da boa formação do indivíduo. Para tanto, utilizou-se de conceitos que serviram como princípios, como, aprender na liberdade era considerado como fundamental, para que se adquirisse uma independência, em congruência com Luzuriaga (1983). Isso porque Rousseau tinha a sociedade como constituída por relações artificiais e cerceadoras das disposições humanas dos indivíduos.

Esse teórico defendia uma educação baseada na atividade, desse modo, os educandos precisavam aprender de forma ativa, construindo o próprio conhecimento. Dessa maneira, o aprendido poderia ter algum significado para o educando. É por isso

¹⁰Jean Jaques Rousseau nasceu na Suíça em 1712 e faleceu em 1778. Sua mãe morreu de parto com o nascimento de Rousseau. Seu pai era relojoeiro que logo teve que se exilar deixando Rousseau aos cuidados dos tios paternos. Praticamente viveu uma vida errante por toda vida (KONDER, 2006).

que Rousseau é considerado, se não o primeiro, um dos principais pensadores da Escola Nova.

Para esse pensador, a Educação é algo natural que busca desenvolver de dentro para fora. A Educação, para ele, deveria ser para a vida, adequada às etapas do desenvolvimento da personalidade dos indivíduos. Assim, era preciso observar a esfera da infância, da adolescência e da juventude. Nessa perspectiva, era preciso considerar a educação física, intelectual e moral do indivíduo, visando ao espírito coletivo, conforme afirma Luzuriaga (1983). Em resumo, era preconizada uma formação integral em que os aspectos afetivos, intelectuais, físicos fossem desenvolvidos integradamente.

2.8 PEDAGOGIA DE PESTALOZZI¹¹

Esse pedagogo é considerado criador do primário popular, ou escola popular. Para este educador, comprometido com a formação humana, era importante a educação recebida no seio familiar. Esta seria a instituição da qual todas as outras derivavam. Havia outras complementares, como é o caso da escola, como provedora de formação humana intelectual, em conformidade com Luzuriaga (1983).

Para Pestalozzi a finalidade da Educação era a humanização do homem. Destarte, tinha como parâmetros desenvolver amplamente as capacidades dos indivíduos. Desse modo, os educandos teriam educação integral, e essa formação deveria passar por três estágios elementares: espírito, coração e mão. A essas etapas correspondiam, respectivamente, educação intelectual, moral e educação profissional ou técnica.

Na pedagogia de Pestalozzi, a família tinha papel fundamental no desenvolvimento do educando. Assim, como as ações da família também são importantes, igualmente o são a intervenção do Estado e a sociedade como um todo. Esse educador tem na intuição o princípio próprio do desenvolvimento intelectual dos indivíduos. Desse modo, era considerado método ativo, no sentido que poderia pôr os educandos em contato direto com os objetos, em consonância com Luzuriaga (1983). Isso correspondia ao encontro das formas do pensamento com os objetos sensíveis.

De acordo com o mesmo autor, pode-se sintetizar a pedagogia desse pensador, na análise dos seguintes termos: 1) ideia da educação humana, baseada na natureza espiritual e física da criança; 2) ideia da educação com o desenvolvimento interno,

¹¹Johann Heinrich Pestalozzi foi considerado um dos maiores Pedagogos de todos os tempos, nasceu em Zurique, Suíça, em 12 de janeiro de 1746 e faleceu em 17 de fevereiro de 1827.

formação espontânea, embora necessitasse de orientação; 3) ideia da Educação, baseada nas circunstâncias em que se encontra o homem; 4) ideia da educação social e da escola popular, contra a anterior concepção individualista da Educação; 5) ideia da educação profissional, subordinada à educação geral; 6) ideia da intuição, como base da educação intelectual e espiritual; e 7) ideia da educação religiosa íntima não-confessional.

2.9 PEDAGOGIA DE FROEBEL¹²

Para esse pedagogo, o que importava era o cuidado com a educação das crianças. Essa tinha como finalidade o desenvolvimento completo das energias latentes nos educandos. Froebel postulava que era preciso conhecer as fases do desenvolvimento humano, para que não se negligenciasse a potencialidade de cada etapa, pois um estágio dependia dos resultados da fase anterior, segundo Luzuriaga (1983). Assim, os indivíduos podiam avançar em seu pleno desenvolvimento.

Froebel foi, ainda, o idealizador do Jardim de Infância, espaço onde as crianças poderiam, em liberdade, aproveitar sua infância, por meio de jogos e ocupações próprias às suas idades. Essa fase era considerada importante para esse pedagogo, uma vez que os primeiros anos de vida eram decisivos para o desenvolvimento do ser humano. Nesse ponto, converge com as ideias de Rousseau e Pestalozzi, ao reconhecer a infância como singularidade no âmbito do desenvolvimento humano por sua efetiva educação.

A escola, para Froebel, era considerada lugar de atividade e convivência em liberdade, em que, individualmente, os sujeitos são preparados para a vida coletiva. A preocupação do pedagogo com a plena formação de cada educando estava ligada à dinâmica da vida. Dessa maneira, o educando deveria ser educado em um ambiente dinâmico, ativo, alegre e que proporcionasse liberdade de aprender, nos parâmetros de uma educação de dentro para fora. No Jardim de infância, eram utilizados elementos fundamentais dinamizadores das atividades educativas: os dons, as ocupações, a jardinagem e a criação de animais, jogos e cantos.

2.10 PEDAGOGIA DE HERBART¹³

Esse filósofo e pedagogo é considerado o fundador da Psicologia Científica e, por seu reconhecimento intelectual, chegou a suceder Kant na cátedra de Filosofia na

¹²Friedrich Wilhelm August Froebel nasceu na Turíngia, Alemanha, em 1782 e faleceu em 1852. Filho de pastor protestante, ainda com alguns meses de idade ficou órfão de mãe.

¹³Johan Friedrich Herbart foi um renomado filósofo e pedagogo, nasceu em Oldenburg, Alemanha, em 1776 e faleceu em 1841.

Universidade de Königsberg. Escreveu obras importantes para o desenvolvimento do campo pedagógico, algumas são: *Pedagogia Geral, Esboço de um curso de Pedagogia*. Esse pensador esteve sempre ligado à área da Educação, de acordo com Cambi (1999).

Para Herbart, a Pedagogia Científica precisava da Filosofia Prática, isto é, da Ética e também da Psicologia. Nesse caso, a Ética teria como papel fundamental imprimir os fins da Educação, enquanto a Psicologia cuidava dos meios de se efetivarem os objetivos orientados pelos fins da formação humana, em conformidade com Cambi, (1999) e Luzuriaga (1983).

Esse pedagogo acreditava que a Educação tem por finalidade a virtude. Esta seria o entrelaçamento harmonioso entre a vontade e as “ideias éticas”. As quais eram baseadas em conceitos, como: liberdade, perfeição, benevolência, justiça e equidade, também conhecidas como “juízos estéticos”, consoante Luzuriaga (1983, p. 205). Para Herbart, a finalidade da Educação estava ligada diretamente à formação do homem ético, por meio de educação moral e ética.

No âmbito da atividade educativa, Herbart distinguiu três momentos: o Governo, a instrução, e a disciplina. O papel desempenhado pelo Governo está mais voltado para a conduta externa, a ordem, ou a organização dos meios de imprimir a moralidade na criança em relação às suas disposições naturais, em conformidade com Cambi (1999). Para esse educador, a instrução é a possibilidade do desenvolvimento do interesse do aluno, cuja finalidade s era a aquisição da virtude, já a disciplina seria a contenção pessoal do comportamento, com o objetivo de realizar as ideias morais.

Assim como para Froebel e outros pedagogos já mencionados, para Herbart a Educação tinha que estar ligada ao mundo da vida. Desse modo, a escola era um instrumento mediador entre os interesses dos alunos e a realidade da vida. Embora esse estudioso enfatizasse a individualidade, o Estado tinha um papel interventor no âmbito da Educação, pois, tanto a Educação precisaria deste quanto essa instituição precisaria daquela.

Herbart foi um pensador filosófico e pedagogo comprometido com a causa da formação humana. Ele foi, ainda, o primeiro a dar caráter científico à Pedagogia, embora de pensamento intelectualista, contribuiu intensamente para o desenvolvimento da Psicologia na Educação.

2.11 PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE¹⁴

No século seguinte, apareceu Paulo Freire outro pedagogo de nome reconhecido mundialmente. Esse autor do século XX expressou seu pensamento vivamente na obra *Pedagogia do Oprimido* (2005), conhecida como trabalho magno do autor, em que objetivava construir uma Pedagogia popular. Nessa obra, Freire fez grande esforço para demonstrar a força que tem a ideologia, entremeando as relações e nexos humanos. Esse pensador prezou pelo diálogo democrático e crítico como metodologia de libertação dos oprimidos, estes devem, ora se reconhecer opressores e, a mesmo tempo, oprimidos. Freire alerta para o fato de os homens terem que se educar para lutar constantemente pelo direito de dizer sua palavra, por meio de uma Educação progressista, que favoreça a libertação das amarras ou limites impostos pelos interesses da classe dominante.

A metodologia impregnada na Pedagogia de Freire resguarda em si a conscientização das condições classistas em que viviam e vivem os indivíduos; a problematização das questões pertinentes a situação de opressão dos indivíduos e que favoreçam, ao máximo, a liberdade das camadas desfavorecidas; assim, por meio de temas-geradores, há a possibilidade da mediação do mundo na formação crítica dos sujeitos, que devem se conscientizar das condições precárias de sobrevivência em relação à classe abastada.

É fundamental deixar impresso no contexto do pensamento desse autor que todos são oprimidos, à medida que a vocação ontológica do homem/mulher é ser mais. Isto é, se os homens e mulheres são educáveis para o saber, conhecer, quando isso não ocorre em sua totalidade, há uma relação equivocada entre aqueles. É nesse sentido que é preciso que todos busquem meios adequados para viver diuturnamente se libertando, por meio do diálogo crítico, no qual se expõem as condições e modos desumanos instalados no tecido social, em que sua expressão mais acabada é a dominação de uns sobre outros.

Em sua última obra, *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire expôs diversos aspectos que podem ser compreendidos como eixos norteadores para reflexões e práticas pedagógicas a serviço do professorado. Tal trabalho preza pela qualidade da formação docente para que o discente possa aprender a exercer a sua cidadania criticamente. Para que isso ocorra, seria preciso o estudo das ciências como elementos

¹⁴ Paulo Freire foi um pedagogo brasileiro que nasceu em 1921 e faleceu em 1997. Em reconhecimento das contribuições de seu pensamento não só em seu país, Brasil, mas em diversos países do mundo inteiro foi condecorado em 2012, *patrono da educação brasileira*, Lei 12.612 de 13 de abril.

que possibilitariam bagagem cultural, num contexto democrático de ensino/aprendizagem.

2.12 NA CONTEMPORANEIDADE...

Até esta altura foram elencadas contribuições de autores do campo filosófico-pedagógico, contemplando da antiguidade grega as principais linhas de pensamentos educacionais, que contribuíram para o desenvolvimento real do campo da Pedagogia. Com isso, priorizou-se seletivamente pelo menos um representante educativo de cada época. Esse recorte partiu dos sofistas, que, em seus vários aspectos de pensamento, ajudaram na profissionalização do ofício educador. Esses pensadores, que viveram na mesma época que Sócrates, foram, no entanto, bastante criticados, devido a seus métodos excessivamente retóricos.

Sócrates foi o próximo a ser analisado, deu-se inevitável importância a seu método argumentativo/dialético, a maiêutica, em que se indaga um indivíduo, que se julga em demasia seguro de suas afirmações, reconhecendo, ao cabo de um período interlocutório, ser apenas um ignorante. Conforme o pensamento socrático, somente a partir desse reconhecimento de si, era possível a verdadeira aprendizagem. Esse revolucionário método priorizava uma educação para si, diferentemente dos métodos sofísticos, que propunham instrução para o sujeito político, administrador da coisa pública, Sócrates acreditava que o homem precisava se conhecer, desenvolver sua moralidade. Com sua metodologia, Sócrates criou o conceito signifiante das coisas verdadeiras, empreendimento assimilado por seu discípulo Platão.

Em relação à obra de Platão, em seu livro *A República*, esse pensador enfatizava a problemática dos processos filosófico-pedagógicos. Assim, por meio da reconhecida alegoria da caverna, objetivava orientar em que modo se encontram os indivíduos sem esclarecimento, e como podem alcançar o inteligível. O diálogo acontece da seguinte maneira: em certa caverna encontra-se presos pelas mãos, pelos pés e pela cabeça certo número de pessoas com a frente virada para o fundo da caverna. No livro não se deixou de assinalar que desde sempre estavam em tais condições: a realidade para esses prisioneiros era fruto das impressões que conseguiam captar por imagens projetadas na parede da caverna, pela sombra da realidade externa, pois não conheciam de fato o mundo real.

Com o passar dos tempos, foi permitido a um deles se libertar e conhecer o mundo maravilhoso fora da caverna. Por conseguinte, ao retornar ao local de onde havia

saído, contou aos demais o que conseguira observar, estes não puderam acreditar, devido ao costumeiro mundo em que estavam imersos, desacreditando, portanto, daquele que, por sua vez, conseguiu ver a luz do sol.

Essa imagem do pensamento platônico está ligada a sua teoria da educação-filosófica. Isto é, essa passagem pode ser interpretada na seguinte ordem: como se abordou anteriormente, até chegar a ser nomeado governante, o guerreiro se encontra no mundo da caverna, encontrando a sabedoria, após longo período de educação, ou, ao se encontrar com o mundo das Ideias, a referida luz. Logo após, Aristóteles, discípulo da Academia de Platão por vinte anos, acabou por contrapor-se ao seu mestre em relação à aquisição do conhecimento verdadeiro.

Enquanto para Platão o conhecimento verdadeiro se encontrava no mundo das Ideias, considerando o mundo sensível, cópia imperfeita daquele, Aristóteles acreditava que o conhecimento poderia ser adquirido pela relação teoria e prática, ou seja, no mundo imediatamente empírico, poder-se-ia produzir conhecimento válido. Não estando, portanto, a possibilidade do saber, a partir de um mundo ideal. Sendo assim, Aristóteles derivava dessa concepção, o vir a ser, com suas consequências diretamente pedagógicas. No pensamento desse autor, dois elementos se fazem fundamentais para que o desenvolvimento aconteça, a saber, a matéria e a forma. A matéria é algo que resguarda em si a possibilidade de transformação, enquanto a forma seria o motor que permitiria o movimento, a evolução ou a transformação da matéria, por meio de diversas causas, como foi abordado anteriormente.

Após 476 d. C, emergiu o período considerado como Idade Média, que durou mil anos, ou seja, até mais ou menos 1453. Esse espaço de tempo é considerado de grande escuridão, ou noite de mil anos, de acordo com o ponto de vista dos adeptos do movimento renascentista. Durante todo esse tempo, ocorreu uma releitura da cultura helênica, em favor de um amplo ponto de vista religioso do mundo. Todavia, do século XV ao XVI, operou-se uma revolução na cultura por meio da inserção valorativa da realidade concreta, de um pensamento mais voltado para o conhecer o mundo, a partir do real-concreto das experiências humanas, assim, surgiu, no contexto do Renascimento, o humanismo, em contraposição ao pensamento religioso, que teve como principal expressão, a obra de Agostinho.

Este teólogo e padre foi considerado um dos maiores pensadores de seu tempo, uma vez que desenvolveu trabalhos importantes para a Igreja, em Roma. Para esse pensador, a Educação estava atrelada imediatamente à finalidade religiosa. Assim, era

preciso desenvolver o intelecto para conhecer as coisas sagradas. Só assim, seria possível alcançar a graça divina. Portanto, esse educador da moral cristã foi um representante da cultura educativa da era medieval. Por sua vez, no século XVII, Comênio criou a Didática Magna, em que se pretendia ensinar tudo a todos.

Todavia, o termo tudo, tem uma particularidade na sua obra. Ele referia-se às bases de todas as ciências e conhecimentos necessários para o desenvolvimento intelectual e moral religioso, com a finalidade de formar o homem para a vida eterna, consoante Comênio (2013). Para este teórico da Didática, a escola seria uma oficina de seres humanos, lugar em que todos tinham o direito a ser educados para a glória divina, pois, todos são criaturas celestes. Esse autor ainda é considerado como o Pai da Didática Moderna, uma vez que foi o momento em que a racionalidade intelectual tornou-se o ponto culminante da instrução.

A partir do século XVIII, com a Revolução Francesa, e consequente expansão industrial do mundo europeu, apareceram outros autores de peso no âmbito da produção educacional. Foi nesse período que surgiu Rousseau, como uma das principais vertentes do pensamento pedagógico. Ele foi um pedagogo que se preocupou com a formação intelectual, física e moral dos indivíduos, ou formação integral. Com esse autor, a Escola Nova tomou impulso, quando considerou que a criança precisava ser compreendida em seu mundo, sua especificidade individual, que difere e muito do adulto. Foi nesse contexto que se enfatizou o interesse no conhecimento da infância com ritmo e modos de aprender especializados. Com Rousseau apareceu a ideia de se conhecer as fases do desenvolvimento da evolução do aprender do indivíduo, assim como o respeito à expressão própria da infância. Nos séculos seguintes, outros teóricos da área da Educação consideraram tais premissas, diferenciadoras da infância e da fase adulta.

Ademais, no século XIX, surgiu Pestalozzi, pedagogo de renome. Esse autor fundou a escola popular, com o objetivo da formação integral das classes populares, que deveria, por meio do método indutivo, abarcar três elementos principais: o espírito, o coração e a mão. Por meio dessa visão, priorizavam-se a formação intelectual, moral e técnico/profissional. Assim como Rousseau, Pestalozzi também prezava pela educação em liberdade, em que o educando pudesse aprender livremente e, de forma ativa, pela indução. A família na pedagogia de Pestalozzi tinha importância chave, com o auxílio do Estado e sociedade, no esforço formativo do indivíduo.

Outro pedagogo importante do século XIX foi Froebel, ele foi fundador do Jardim de Infância como espaço adequado para que as crianças pudessem desenvolver suas capacidades latentes. A educação oferecida aí era aquela em que se usaria um ambiente onde se poderia aprender de forma ativa e em liberdade com a natureza. Igualmente a Pestalozzi, para Froebel fazia-se fundamental respeitar as etapas de aprendizagem da infância, objetivando o não negligenciamento de uma fase dependente da próxima, e assim por diante.

Destacado pedagogo foi também Herbart, pensador educacional e filósofo que empreendeu estudos relevantes contributivos à sistematização da Pedagogia na intencionalidade de mostrá-la como ciência entre outras ciências. Herbart enfrentou um antigo problema no âmbito das práticas pedagógicas: a relação entre teoria e prática na Educação. Como se pôde observar, anteriormente, Comênio fizera esforço, ainda no século XVII, para concatenar a teoria com a prática, contudo foi com Herbart que o modo e o conteúdo ganharam diferenciação e possível entrelaçamento pedagógico.

Para conseguir realizar tal engenho, Herbart arquitetou seu pensamento, a partir de contribuições filosóficas, através de seu ramo ético, como Filosofia Prática, e a Psicologia pela organização dos meios. Isto é, enquanto a Ética mostraria a finalidade da Educação, a Psicologia ofereceria os meios de efetivá-las na prática. Além do mais, o mencionado autor é considerado o primeiro a tentar desenvolver a Pedagogia como ciência por intermédio de suas reflexões filosóficas e psicológicas. O homem ético e moral era a finalidade de seu projeto educativo, dinamizado pelo governo, a instrução e a disciplina.

Assim, o quadro que se deu até aqui buscou elencar diversos autores fundamentais na história da Pedagogia, com breve síntese de seus pensamentos. Operação que se entende como necessário para a compreensão do papel histórico da Pedagogia. Portanto, da Grécia Antiga até o século XX, buscou-se compreender o conhecimento pedagógico, sua intenção e transformações, desembocando na consciência política e social da sociedade contemporânea.

Finalmente, pode-se dizer que os modos de fazer educacional estão intimamente interligados a essas correntes de pensamento. Ora enfatiza-se a teoria, ora, a prática, mas é possível que a práxis seja mais relevante no pensamento dos autores contemporâneos. No capítulo 5, observam-se quais teorias foram predominantes, por exemplo, no contexto educacional do Brasil, que, por sua vez, não fogem das

contribuições conjecturadas até aqui, com seus vieses mais voltados para o teórico, para o prático, ou esses dois aspectos fundidos em um só conceito-práxis.

3 PEDAGOGIA COMO DISCIPLINA FORMATIVA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O objetivo, neste momento, é tratar do lugar acadêmico dos estudos educacionais na estrutura do Ensino Superior. Segundo Saviani (2012), explicitar o caminho criado pelas instituições superiores de Educação até chegar à licenciatura em Pedagogia como campo privilegiado aos estudos dos princípios e fundamentos da Educação.

Assim, analisa-se a estrutura da Universidade de Educação, Ciências e Letras idealizada pelo ministro Francisco Campos, criada pelo Decreto-Lei 19.851/1931. Estudam-se igualmente as consequências da Universidade de São Paulo, criada pelo Decreto n. 6.283 de 25 de janeiro de 1934, que teve como um de seus criadores Fernando de Azevedo, além de se considerar seu funcionamento. Neste momento, faz-se relativo estudo sobre o Instituto de Educação Paulista. Objetivou-se, ainda, analisar a criação e o funcionamento da Universidade do Rio de Janeiro e sua escola de professores, até chegar à Universidade do Brasil e sua respectiva Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que integrou em seu conjunto de estudos a Pedagogia com bacharelado para técnicos em Educação e licenciatura aos pretendentes ao Magistério.

3.1 O SIGNIFICADO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS IDEALIZADA POR FRANCISCO CAMPOS

Saviani (2012), ao procurar, no percurso histórico da educação brasileira, o aparecimento acadêmico do curso de Pedagogia, mais precisamente o lugar acadêmico da Pedagogia, aponta que o estudo do significado da Faculdade de Educação, Ciências e Letras foi um dos marcos intencional, no sentido de iniciativa ao estudo pedagógico. Com isso, o Ministro da Educação, Francisco Campos, por meio do Estatuto das Universidades brasileiras (Decreto n. 19.851/1931), deu início aos estudos superiores em Educação. Contudo, essa faculdade não era condição obrigatória, pois, o Art. 5º do citado Decreto rezava algumas exigências para que se reconhecesse como Universidade, entre as quais, obrigava-se: “I – congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes Institutos do Ensino Superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia, e Faculdade de Educação, Ciências e Letras”, constituindo-se, portanto, não como obrigatória, mas opcional.

Mas, a partir do Decreto n. 19.852/1931, que trata da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, o Ministro Francisco Campos imprimiu

obrigatoriedade na inserção da supramencionada Faculdade, na composição da Universidade do Rio de Janeiro. Como marca desse objetivo, encontra-se no Art. 1º do referido Decreto, a seguinte redação:

Ficam congregados em unidade universitária, constituindo a Universidade do Rio de Janeiro, os Institutos de Ensino Superior abaixo enumerados, acrescidos da Faculdade de Educação, Ciências e Letras [...]: a) Faculdade de Direito; b) Faculdade de Medicina; c) Escola Politécnica; d) Escola de Minas; e) Faculdade de Educação e Letras; f) Faculdade de Farmácia; g) Faculdade de Odontologia; h) Escola Nacional de Belas Artes; i) Instituto Nacional de Música.

Desse modo, o ministro entendeu que abrir espaço à Educação era peça fundamental no sentido em que, segundo Saviani (2012, p. 17), isso ocorreu, tanto no Decreto 19.852/31, quanto no que instituiu o Estatuto das Universidades brasileiras com a intencionalidade de promover, em primeira instância, estudos educacionais desinteressados, portanto, de Alta Cultura.

Na verdade, ainda, segundo o mesmo autor, nunca se concretizou de fato tal objetivo, pois, na exposição de motivos do ministro, da inserção da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, no âmbito da Universidade do Rio de Janeiro, esclareceu, inicialmente, que a necessidade de se vislumbrar o desenvolvimento cultural no espaço brasileiro, por meio de pesquisas desinteressadas, contudo, fez-se urgente priorizar a profissionalização do corpo docente, por conta da falta de professores qualificados. Ocorre que, na mesma exposição, o ministro assegurou que no Brasil os professores, em sua maioria, criam-se, ou seja, de forma autodidata (SAVIANI, 2012).

É por esse motivo que Saviani (2012) acrescenta que, na verdade, ao se aspirar a um ensino de cultura geral, resultou que, no final das contas, pode-se realizar, e/ou compreender tal intento como contraditório ou invertido. Isso ocorreu porque havia de início o interesse em uma faculdade de estudos desinteressados, em segundo deram-lhe papel utilitarista de formação profissionalizante de professores.

Assim, conforme o seu idealizador, Francisco Campos, a nova Faculdade não seria apenas um “órgão de alta cultura ou de ciências pura e desinteressada”, mas deveria ser “antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação” cuja função precípua seria a formação dos professores, sobretudo os do ensino normal e secundário (SAVIANI, 2012, p. 19).

Subjaz no excerto acima à ideia de criação do Instituto de Educação em consideração feita pelo ministro de que o Ensino Secundário no país era pobre e carecia

de amplos quadros de formação cultural. E que, somente em longo prazo é que se poderiam vislumbrar melhorias nesse setor. Contudo, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras abrangeria todas as disciplinas necessárias à formação cultural dos novos quadros docentes, permitindo a participação de todos os candidatos interessados no trabalho de docente secundário (SAVIANI, 2012, P. 18-19).

Com isso, infere-se que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras foi marcada por ambiguidades em torno da ideia de cultura geral, ao mesmo tempo, em que estava preocupada com a formação precária do Ensino Secundário. Ainda, por um lado estava a preocupação com a formação didático-pedagógica e, por outro, o domínio das matérias de ensino que compunham “o currículo enciclopédico do ensino médio”, em harmonia com Saviani (2012, p. 20). Além disso, à referida faculdade era-lhe dada função didática e formação cultural e a pesquisa original científica, entretanto, como indica Saviani, apesar da integração da Faculdade de Educação, Ciências e Letras na estrutura da Universidade do Rio de Janeiro pelo Decreto 19.852/31 em caráter obrigatório, ela não se concretizou por haver divergências de interesses entre a Universidade do Rio de Janeiro e o Colégio Pedro II na aquisição da mencionada Faculdade, por a situação ter ficado inconciliável, o ministro malogrou o projeto.

3.2 O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PAULISTA E A UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

A Universidade de São Paulo foi criada a partir do Decreto n. 6.283 de 25 de janeiro de 1934, nesse documento ela foi estipulada como eixo central a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Esta como alma *mater*, prestava-se a oferecer ramos do saber comum com os Institutos, colaborando ainda na formação dos professores secundários com as demais instituições de Ensino Superior. “Por ela deveriam passar todos os alunos para adquirir sólidos conhecimentos que lhes permitiriam inserir-se na alta cultura como base para deter a formação específica exigida pela carreira profissional que viessem a abraçar”, conforme Saviani (2012, p. 21).

De acordo com o mesmo autor, é perceptível a semelhança dessa Faculdade com a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, já analisada no que diz respeito à viabilização da Alta Cultura, porém, esta última se ligou também à demanda utilitarista da formação profissional dos professores do Ensino Secundário, já a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo optou por orientar-se na investigação científica e ficar na dinâmica da ciência pela ciência.

Como bem observa Saviani (2012, p. 22), na estrutura da USP, “o espaço da educação não se encontrava na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mas em outro lugar”. Esse local estava no Instituto de Educação, que se formou através da Escola de Professores do antigo Instituto Caetano de Campos, ficando subordinado administrativo e tecnicamente “o curso complementar, a Escola secundária, a Escola primária, e o Jardim de Infância, destinados a experimentação, demonstração e prática de ensino e ao estágio profissional dos alunos da Escola de Professores”, em conformidade com o Art. 5º do Decreto Estadual n. 6.283 de 25 de janeiro de 1934, que criou a Universidade de São Paulo.

Desse modo, ressalta-se que, segundo Cruz (2011, p. 32), é no contexto do arcabouço da USP que se instala pela primeira vez uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e que, além do que já foi exposto, os alunos adquiriam por meio dessa Faculdade “licença cultural”, porém, era preciso para lecionar no Ensino Secundário a “licença profissional” como requisito fundamental e que deveria ser adquirida em estudos complementares no Instituto pedagógico. Essa exigência estava atrelada ao Decreto Federal do Estado de São Paulo, n. 6.512, de 12 de junho de 1934. Com efeito, no respectivo Decreto em seu Art. 1º vaticina-se a seguinte redação:

Quando houver licenciados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo, que hajam feito o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação, da mesma Universidade, os candidatos ao professorado de disciplinas fundamentais nos institutos de ensino secundário ou superior do Estado deveram para se inscreverem nos respectivos concursos, apresentar certificado de frequência e de aproveitamento nos cursos da mesma disciplina da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, bem como no de formação pedagógica do Instituto de Educação.

Nesse caso, é fundamental observar tanto o papel da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no contexto da USP, quanto não perder de vista a função elementar do Instituto de Educação na formação do professorado, uma vez que não se encontrava ligado diretamente à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como estava na Faculdade de Educação do Rio de Janeiro em que o Instituto encontrava-se ligado, quase de forma autônoma, com seus respectivos colégios e escolas experimentais.

Ressalta-se, ainda, que a Escola Normal de São Paulo, também, como era conhecida, na década de 30 do século XX: Escola Normal da Praça, por se encontrar alocada em um magnífico prédio na Praça da República, no centro da capital do Estado de São Paulo, foi transformada em Instituto Pedagógico pelo Decreto 4.888, de 12 de

fevereiro de 1931, por intermédio de Lourenço Filho, baixado pelo interventor, Coronel João Alberto. Com efeito, nomeado diretor Geral da instrução pública, Lourenço Filho ficou na diretoria de 27 de outubro de 1930 a 23 de novembro de 1931, até quando se transferiu para o Rio de Janeiro como chefe de gabinete do então Ministro Francisco Campos (SAVIANI, 2012).

Lourenço Filho, ao criar o Instituto Pedagógico, objetivou reestruturar os serviços técnicos e administrativos, remodelando o sistema de ensino profissional e normal ligando-o ao ideário renovador. Para isso, foram criados órgãos especializados no desenvolvimento de pesquisa e aprendizagem didática; assim instituiu-se “a Inspeção Médica Escolar, a Biblioteca Central, o Museu da Criança, a Inspeção Escolar e o Serviço de Assistência Técnica”, em concordância com Saviani, (2012, p. 22). Este último se ampliou para o Ensino Primário Normal e Profissional, além da Educação Física, Ensino de Música e de Psicologia Aplicada.

Depois da Revolução de 1930 e da Revolta Constitucional de 1932, (mais especificamente o conflito denominado Política do Café com Leite), em 1933, Fernando de Azevedo passou a ser diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo.

Embora não tenha passado mais que seis meses na função, buscou reorganizar o arcabouço do ensino paulista. Entre sua iniciativa de transformar o ensino criou o Instituto de Educação, “[...] cuja estrutura contemplava jardim de infância, Escola primária, Escola secundária, Escola de professores, Centro de Psicologia aplicada a educação e o Centro de puericultura”. No que diz respeito à Escola de Professores, a esta cabia a “formação de professores primários, de formação pedagógica, professores secundários e de especialização para diretores e inspetores” (SAVIANI, 2012, p. 23).

Saviani (2012) acrescenta que tanto Lourenço Filho, quanto Fernando de Azevedo criaram uma espécie de Escola Normal Superior, e isso explica por que não houve maiores impedimentos na integração do Instituto de Educação na estrutura da Universidade de São Paulo. Até mesmo porque, Fernando de Azevedo tinha notório reconhecimento no âmbito da Educação e o anexo do Instituto seria uma legítima concessão a esse educador.

Conforme Saviani (2012) afirma, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi criada pela USP com o objetivo de formar a elite nos conhecimentos científicos. Com efeito, para Fernando de Azevedo a elite era o ingrediente principal do desenvolvimento social de uma civilização. Portanto, tratava-se de a classe abastada paulista reconquistar,

por meio do desenvolvimento científico, a hegemonia perdida com a Revolução de 1930¹⁵ e a Revolução Constitucionalista de 1932,

Desse modo, com a implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ocorreu a concentração das principais disciplinas em sua programação, porém, as faculdades profissionalizantes se opuseram a essa medida. As consequências foram que, em 1938, extinguiu-se o Instituto de Educação, integrando-o à constituição da referida Faculdade, que, por sua vez, comprometeu-se com a profissionalização docente, principalmente, no que diz respeito à formação do professor secundário.

Essa experiência desembocou na aproximação organizativa da Universidade do Rio de Janeiro, de acordo com o Decreto 19.852/31, essa Universidade estava constituída por três seções: a de Educação, a de Ciências e a de Letras: enquanto a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras passou a dispor de quatro seções, Filosofia, Ciências, Letras e Educação.

Portanto, de certo modo, o interesse de que a Educação fosse considerada como disciplina formativa teve seu espaço reconhecido, e desde o modelo preconizado pelo ministro Francisco Campos só tem conquistado lugar cada vez mais abrangente.

Se [...] a Faculdade de Educação, Ciências e Letras não chegou a ser implantada, o modelo por ela preconizado, adotado também na USP veio a ser consagrado na Universidade do Brasil pelo Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939 que deu organização definitiva a Faculdade Nacional de Filosofia (SAVIANI, 2012, p. 25).

Pode-se adiantar que, por conta desse Decreto, o curso de Pedagogia encontrou definitivamente um espaço autônomo como disciplina formadora de profissionais da área da Educação. Esse espaço foi regulado a partir de então, devido às forças socioeconômicas, e embora tenha sofrido severas ameaças de extinção, apesar desse revés, nunca mais deixou o espaço acadêmico-científico, lugar de formação de professores e profissionais da Educação.

3.3 O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CARIOCA E A UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL

Seguindo o percurso do trabalho de Saviani (2012), pode-se afirmar que o espaço acadêmico da Pedagogia se beneficiou substancialmente do processo desencadeado pela Escola Nova, na década de 1920. Esse autor assevera que a própria

¹⁵ A Revolução indicada pelo autor é a referente à conhecida política do café com leite, que acontecia, principalmente, entre os estados de São Paulo e de Minas Gerais.

Universidade de Educação, Ciências e Letras, idealizada pelo Ministro Francisco Campos teve seus pressupostos fundamentais nos processos de renovação educacional. Nesse contexto, também, pode ser inserida a criação da USP com seu Instituto de Educação, que teve Fernando de Azevedo, como um de seus fundadores, influenciado, igualmente, pela Escola Nova.

Para melhor esclarecimento, acrescenta-se que, a partir da reorganização da Educação, fazia-se necessário profissionalizar o corpo docente. Essa experiência, segundo Saviani, (2012) ocorreu desde o século XIX, com a criação da Escola Normal. Nesse caso, o objetivo era o de formar professores para o Ensino Primário, porém, foi no século XX que essa escola se tornou mais concreta. Contudo, nesse século, além de ser enfatizada a formação profissional do professor primário, colocava-se também a questão formativa do professor secundário; essa situação exigiu a profissionalização no Ensino Superior. Nesse sentido, foi dado mais ênfase em um curso que ultrapassou o programa tradicional, por dar mais importância às humanidades e a um “exíguo currículo profissional”.

No Distrito Federal, através do Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, o então Diretor Geral de Instrução, Anísio Teixeira, apontava que era preciso superar o vício da Escola Normal, com o objetivo de ser escola de cultura geral e profissional ao mesmo tempo; não alcançou, no entanto, nenhum desses objetivos.

Assim, foi criada a escola de professores incorporada à Universidade do Distrito Federal (UDF), com o nome de Escola de Educação, auxiliada por sua vasta estrutura de apoio: Jardim de Infância, Escola Primária, Escola Secundária, filмотeca, museus escolares, entre outros, como ambientes de experimentação profissional. A UDF foi instituída no contexto do Rio de Janeiro pelo Decreto n. 5.513, de 4 de abril de 1935. Entre seus objetivos estavam o de formar profissionais da Educação, por meio da integração do Instituto de Educação e seu aparato experimental, como recursos pedagógicos de pesquisa e difusão cultural, em concordância com Saviani (2012). Contudo, a UDF foi considerada Universidade de Educação pelos críticos de Anísio Teixeira e abriu, assim, amplo espaço para o que Saviani denominou de espaço acadêmico de Pedagogia.

Ainda, em 1935, Anísio Teixeira foi acusado de professar ideias comunistas, sendo obrigado a se exilar, abandonando, portanto, a instrução carioca. Segundo esse autor, mesmo assim os cursos da referida universidade continuaram funcionando com considerável qualidade até meados de 1938, porém, com o Decreto n. 1.063, de 20 de

janeiro de 1939, o veto consumou-se definitivamente. Com isso, através da lei n. 452, de 5 de julho de 1937, organizou-se a Universidade do Brasil, incorporando-a aos cursos da UDF. Esse fato se deu a partir das iniciativas do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema. Essa autoridade política, conforme afirma o autor, era um dos principais contestadores da universidade idealizada por Anísio Teixeira.

Diante do Decreto n. 1.063/39, em seu Art. 1º, ficou estabelecido o seguinte: “ficam transferidos para a Universidade do Brasil os estabelecimentos de ensino que compõem a universidade do Distrito Federal” (BRASIL, DECRETO-LEI 1.063/1939).

Observa-se, portanto, que a Universidade do Brasil foi uma reorganização da antiga UDF, idealizada por Anísio Teixeira. Com isso, essa nova estrutura ficou composta de 15 faculdades, todas denominadas, como nacional, sendo as duas primeiras: Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, e Faculdade Nacional de Educação. Segundo Saviani (2012, p. 30), assim como a USP, a Universidade do Brasil tornou-se profissionalizante, já a Faculdade Nacional de Educação nunca chegou a ser implantada. O curso de Pedagogia, enquanto espaço de estudos educacionais, incorporou-se à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, através do Decreto-Lei 1.190/39.

3.4 IMPLANTAÇÃO DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO BRASIL

A Educação encontrava-se atrelada diretamente aos acontecimentos sociais. Por isso mesmo foi considerada um fenômeno social. No período de 1930 até os dias de hoje, muitas mudanças ocorreram nos setores econômicos, políticos e sociais, portanto, o campo educacional não ficou de fora dessas transformações. Segundo Sokolowski (2013, p. 83) “A educação não acontece isolada do contexto no qual está inserida e todos esses fatores acabam influenciando a formação dos profissionais da educação”. Nesse ângulo, faz-se importante salientar as relações dos processos de formação do pedagogo no Brasil, com o contexto em que se deu, pela primeira vez, a criação de seu programa.

Essa concepção ocorreu no governo de Getúlio Vargas, um momento que era cheio de preocupações no sentido de introjetar recursos tecnológicos, aliado às novas exigências do capital internacional. Ou seja, a crise econômica por que passaram os países, a partir de 1930, afetou o governo brasileiro. O mercado de trabalho começou a ficar mais premente, por requerer mão de obra mais especializada. Desse modo, a classe

trabalhadora começou a se organizar, peticionando mais Educação e reivindicando por mais escolas, devido às novas demandas.

O governo pressionado pela camada trabalhadora começou a atender os interesses do povo ligado ao capital. Neste ínterim, em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo, em 1935, a fundação da Universidade do Distrito Federal. Por sua vez, essas Universidades deram base para uma organização mais coerente ao ensino da docência no Brasil. Implantaram, por conseguinte, cursos de Licenciaturas e o curso de Pedagogia. Com efeito, Getúlio Vargas, em 1937, criou a Universidade do Brasil, que previa consequentemente uma faculdade de Educação, em concordância com Libâneo (2008, p. 95). Através do Decreto-Lei 1.190 de 04 de abril de 1939, essa instituição foi alterada para Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções. Assim, podem ser elencadas, Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia acrescentando-se Didática.

Segundo o autor, foi a primeira vez que o curso de Pedagogia apareceu em uma legislação com foco em formação de licenciados para o Magistério Normal, além das funções bacharéis em áreas técnicas no domínio da Educação. Como se pode observar, o pedagogo apareceu aí com duplo papel educacional. A partir de então, muitas controvérsias apareceram com relação à identidade e às funções específicas do licenciado em Pedagogia.

É importante frisar que os cursos apontados, no que diz respeito à realidade da Pedagogia, seguiam um famoso esquema, chamado de três mais um. Isto é, para que o licenciado fosse reconhecido como tal, ele precisava cursar três anos de matérias específicas e mais um ano de Didática. Portanto, quatro anos de estudos. Para o bacharel em Pedagogia exigiam-se somente os três anos.

Questiona-se por que se dar tanta ênfase nesse curso de Pedagogia, justo no momento de grande efervescência social, a resposta, no entanto, não é tão evidente. Mas pode-se esboçar uma possibilidade do curso, à medida que havia pressões por derramar mais educação sobre a população trabalhadora apareceram de todos os lados. Com o processo de organização de um sistema educacional, havia a necessidade de especialistas e/ou profissionais para atender à demanda. No caso do pedagogo, tornar-se-ia relevante seu trabalho no Ministério da Educação e Cultura.

Não temos estudos que melhor explicitem a quais necessidades sociais a institucionalização dos cursos de pedagogia e a profissionalização do pedagogo vieram responder. No entanto, não parece descabido afirmar que a ampliação lenta e progressiva do sistema público de escolaridade básica se tornou uma dessas necessidades. Esse fator veio

a provocar a expansão paulatina dos cursos de pedagogia e das licenciaturas, como respostas às questões então postas pela ampliação da escolaridade básica e média (PIMENTA, 2008, p. 32).

A partir da explicitação das ideias postas pela autora, pode-se inferir que são vários os motivos de se ter priorizado o curso de Pedagogia, mormente, em meio a um Estado que vivia um momento cheio de turbulências, devido à baixa do capital internacional. Segundo Pimenta (2008), um dos possíveis motivos a fazer com que o curso de Pedagogia fizesse parte do programa educacional da Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia foi a ampliação progressiva de abertura à escolarização, que passou a abarcar também a cifra majoritária da população, pois antes não havia essa faceta social como já se apontado antes. Outro fator de muita relevância levantado pela autora é a questão do aumento dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, isso aconteceu em decorrência da nova demanda.

E não menos considerável é entender com Saviani (2008) que o curso de Pedagogia foi criado com o objetivo de atender as necessidades postas pelo Ministério da Educação e Cultura para o provimento de técnicos em Educação. De acordo com esse autor, os especialistas seriam necessários na operacionalização do sistema educacional, que se configurava no sentido de organizar a instrução pública, por meio de iniciativa governamental. O problema é que com a grande gama de especialistas formados não haveria espaço para todos na referida instituição. Em razão disso, apareceu o problema da grande massa de pedagogos sem saber o que fazer, pois não havia espaço no mercado de trabalho para todos aqueles que terminavam seus estudos no referido curso.

O curso de Pedagogia foi criado, segundo Sokolowski (2016), com a finalidade de formar técnicos em Educação para exercerem função pedagógica nos setores do MEC. Essa informação é corroborada pelo Decreto-Lei n. 1.190 de 04 de abril de 1939, que reza na alínea c “para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia” era impreterível a partir do dia 1º de janeiro de 1943. O governo Vargas, então, deu margem para que se proliferasse para todo o Brasil o entendimento necessário do curso de Pedagogia. Como se pode verificar, a sociedade brasileira estava ficando paulatinamente preenchida de experimentos industriais, carecendo, contudo, de mão de obra cada vez mais qualificada, dando ensejo ao aumento da escolaridade básica das crianças e jovens, necessitando, portanto, do profissional formado nas matérias da Pedagogia.

Ressalta-se, por sua importância, que o curso de bacharel em Pedagogia era estruturado com foco em disciplinas voltadas não mais às humanidades e de ensino livre, isso era, totalmente, o oposto do ensino anteriormente, dado que o ensino ministrado até o final do século XIX ficava a distância do que os novos programas tinham como ideal. O atual currículo estava montado com matérias científicas, ou a partir das novas demandas sociais. Assim, foi organizada a programação do bacharelado no curso de Pedagogia, conforme o Decreto-Lei n. 1.190/39:

Art. 19. O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas: Primeira série 1. Complementos de matemática. 2. História da filosofia. 3. Sociologia. 4. Fundamentos biológicos da educação. 5. Psicologia educacional. Segunda série 1. Estatística educacional. 2. História da educação. 3. Fundamentos sociológicos da educação. 4. Psicologia educacional. 5. Administração escolar. Terceira série 1. História da educação. 2. Psicologia educacional. 3. Administração escolar. 4. Educação comparada. 5. Filosofia da educação.

Como já reportado, as matérias específicas estavam de acordo com um ideal cientificista que levaria a um ensino mais prático, com o propósito de resolver problemas mais imediatos. O objetivo principal do curso de Pedagogia com aspecto de bacharelado era a formação de um profissional apto para a atuação na administração pública da Educação, consoante Sokolowski (2013). Com efeito, é possível notar que a ênfase no ensino de Psicologia da Educação foi considerada nas três séries. Era, portanto, preciso conhecer o processo científico de desenvolvimento do indivíduo. Em realidade havia outro estágio de estudos para os que almejassem ao exercício docente. Para tanto, era preciso, além de ter cursado as disciplinas do bacharelado mencionadas acima, a necessidade de concluir estudo de Didática por um ano, o qual tinha a planificação de acordo com o Decreto-Lei mencionado, a saber:

Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação.

Com todos esses conhecimentos das disciplinas específicas e da Didática prevista no segundo bloco, o profissional estaria preparado para exercer o trabalho no Magistério das disciplinas pedagógicas no Curso Normal. Assim como para executar

atividade pedagógica, “em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares”, para tanto era necessário “o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada”. O certificado ou diploma da justaposição das disciplinas garantia ao licenciado ainda o “preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da filosofia, das ciências, das letras ou da pedagogia”, Art. 51 alíneas a e b (BRASIL. LEI 1.190/1939).

Contudo, houve um questionamento a respeito dessa ordem disciplinar que, por sua vez, dava ao curso de Pedagogia uma base organizacional. Pode-se acrescentar uma identidade, pois a fixação de um currículo mínimo visando à formação de um profissional sem espaço no mercado de trabalho era algo no mínimo vago. O Ministério de Educação não oferecia espaço para a totalidade de técnicos que adquiriam certificado. Além disso, a legislação não se referia claramente sobre opções de trabalho, além de exígua caracterização do profissional pedagogo. A legislação seguinte não ajudou a aclarar o indefinido caráter desse profissional com muitas questões entre os que estavam se formando na área. Assim, houve controvérsias e debates candentes a respeito de quem era o pedagogo. Surgiram, então, várias indagações, como a que se destina o curso. Qual sua identidade.

Em 1946, foi promulgada a Constituição Brasileira, devido ao processo de redemocratização do Brasil, que abria novas oportunidades para o campo da Educação. O Art. 5º inciso XV alínea da Constituição estabelecia que cabia à União legislar sobre a Educação, criando, por conseguinte, princípios e bases para o processo de instrução a nível nacional. No ano de 1948, tramitava um anteprojeto na Câmara Federal, que buscava orientar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no território brasileiro. Após inúmeras discussões e modificações das partes antagônicas, foi sancionada a Lei 4.024/1961, esse foi um momento de grande conquista para a Educação laica, e formal.

Essa LDB foi alvo de controvertidas posições, alguns pesquisadores da Educação afirmavam que ela não mexeu na estrutura antiga do plano de estudos do curso de Pedagogia, que mantivera as mesmas dúvidas suscitadas com o advento do Decreto-Lei 1.199/39, uma vez que não dava margem a um harmonioso entendimento indentitário do profissional formado em Pedagogia, conforme Sokolowski (2013). O Parecer n. 251/1962 do Conselho Federal de Educação (CFE), simplesmente, justapôs o bacharel no licenciado. Ou seja, segundo Pimenta (2008, p. 32), “o curso de Pedagogia,

por sua vez, nos anos 60, passará a formar bacharéis e licenciados”. Essa formação encontrava-se prevista no referido Parecer 251/62, presidido pelo Conselheiro Valnir Chagas.

Com esse parecer foi possível ainda vislumbrar o interesse em formar o pedagogo para as diversas disciplinas que compunham o currículo Ginásial e Normal. Nesse sentido, as disciplinas se encontravam identificadas como Ciências da Educação, disciplinas de Didática e Administração Escolar, isto é, havia uma espécie de interesse em conseguir unificar a tão distante relação teoria-prática, de acordo com Pimenta, (2008).

Porém, isso não sumiu com a imprecisão do técnico a ser formado, questionava-se para quê. Então, o problema é que o técnico formado tendia a ficar sem saber efetivamente qual era a sua função. Era simplesmente um profissional, que passava por um programa substancial de disciplinas com teor generalista para funções técnicas sem papel definido, ou qual função específica desempenharia. Segundo Silva (2006), o problema existia, porque havia uma inadequação em relação ao profissional bacharel, o qual, por um lado, seria formado para exercer funções técnicas, por outro, enfrentava um programa que oferecia conhecimentos generalizantes. Nesse viés, a situação do bacharel parecia incontornável.

Conforme assinala Castro (2007, p. 4), de fato, havia uma ideia para que o bacharel trabalhasse como técnico, mas não se enquadrava efetivamente qual era seu trabalho, um curso esvaziado de sentido prático em termos específicos. Contudo, evidencia-se que “atuando como técnico, o pedagogo aproximava-se de um perfil profissional não-docente, ou seja, aquele que exercia atividades administrativas vinculadas à Educação”.

Talvez, a diminuição dos impasses duvidosos arraigado aos estudos de pesquisadores, que tinham imprimido um caráter inseguro com relação à especificidade do curso de Pedagogia. Todavia, como dizem os autores “o Parecer n. 251/62 estabeleceu para o curso de Pedagogia o encargo de formar professores para os Cursos Normais e Profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional, os técnicos de Educação ou especialistas de Educação e anunciava a possibilidade de, no futuro, formar o mestre primário em nível superior, ” em conformidade com Libâneo e Pimenta, (2016, p. 5). Depois com novas intervenções na legislação da política educacional, foi-se tornando cada vez mais estreito o intento de formar o professor das séries iniciais não mais em nível Normal, mas, sim, no Ensino Superior. Isso porque a

qualidade da formação era algo bastante almejado para a efetivação profissional do professor de Ensino Elementar.

O técnico, na visão desses autores, estava mais voltado para o trabalho na área educacional, porém, sem a função docente. Isso só deixou de ser estranho depois do lançamento do novo parecer, pois, a partir do Parecer 252/1969, é que se atrelaram as funções dantes que seriam do técnico e licenciado. Segundo Pimenta (2008, p. 32), o parecer do Conselheiro Chagas tornou-se determinante para a abolição da dicotomia existente entre a formação do pedagogo, que, como já salientado, substantivamente, compunha-se de um curso voltado para a formação do bacharel, mas também do licenciado em Pedagogia.

No entanto, “[...] foi instituída a ideia de formar especialistas em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional”. Extinguiu-se, assim -, o bacharel em Pedagogia, esse foi comprimido na licenciatura. Como afirma Pimenta, a Orientação Educacional teve o mérito de estar mais voltada para o campo pedagógico-escolar, pois se imbuíu de um caráter psicológico e bem próximo do que se conhece por Psicopedagogia, assim menos voltado para questões burocráticas da administração escolar (PIMENTA, 2008, p. 32).

Em 1970, o Conselheiro Valnir Chagas, em análise do seu Parecer, que modificava o Decreto 1.190/1939, disse que a formação do técnico em Educação era impossível ser em nível superior, pois não havia à época estrutura para tanto. Até mesmo porque as funções de “planejamento, organização e execução do processo educacional” estavam ainda em estágios de experimentos, ou em suas palavras “ainda não alcançavam níveis de objetiva especialização, em analogia com ”Libâneo (2008, p. 95). O conselheiro acrescenta que havia forte resistência do legislativo para que não fosse possível a formação tanto do técnico como professores de Curso Normal a nível superior. Somam-se ainda habilitações para administradores de escola e inspetores, segundo o autor, essa façanha teria que aguardar pelo Parecer 252/69, já mencionado.

Os ideais da Escola Nova, com certeza, influenciaram sobremaneira a existência do curso de técnico em Educação. Com efeito, o currículo do curso estabelecido pelo Decreto-Lei 1.190/39 deu relevo mais acentuadamente ao aspecto pragmático do curso. A análise de seu conteúdo deixa sobressair a parte metodológico-técnica como essência a ser formatada para o bacharelado. Libâneo (2008, p. 95) acrescenta que esse estado de coisas “é a própria negação da verticalidade e do aprofundamento da pesquisa” e “não elaboração teórica”, pois é esse trato com o conhecimento que faz o sujeito

compreender o conhecimento. Não sendo assim, “o professor não se aprofunda em estudos da Pedagogia como campo de saber, isto é, não busca a teoria elaborada, através da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática”, tal qual afirma Brzezinski (Apud. Libâneo, 2008, p. 95). A defasagem na formação do técnico em Educação, ao se olhar por este prisma, é de pouca validade pedagógica, pois traz redução do campo teórico da Pedagogia.

O que se quer ressaltar é que, se houve por parte de alguns dos “profissionais da educação” intenção de criar o curso de pedagogia para possibilitar a investigação científica do campo teórico da educação, isso, de fato, nunca se consolidou. Inclusive porque a adesão deles ao ideário da Escola Nova e às suas fontes teóricas não lhes permitia admitir a existência de uma pedagogia geral, ciência unitária e independente da educação em relação à qual a psicologia, a sociologia e a biologia seriam meras ciências auxiliares (BRZEZINSKI, 1994, Apud. LIBÂNEO, 2008, p. 95).

Ou seja, não era possível dar uma identidade sem dubiedade, no entendimento do autor, sem que não fossem colocadas outras ciências, que estavam sendo consideradas como fundamentais para os novos tempos. O movimento do escolanovismo foi-se apropriando cada vez mais do conhecimento produzido pelas chamadas ciências da Educação em prol da consideração da Pedagogia como ciência última da Educação.

Para os autores tradicionais da Educação, até os jesuítas a Pedagogia era considerada uma ciência unitária, aquela que mantinha o monopólio geral do estudo reflexivo da Educação. E, segundo Libâneo (2008), os pioneiros da Educação tentaram fragmentar esse entendimento, e isso precisou acontecer como requisito de não diminuir a importância das Ciências da Educação, como a Psicologia e a Sociologia. Era preciso, pois, conhecer cientificamente como se dava a aprendizagem do sujeito, assim como era necessário o estudo institucional do espaço escolar.

A reflexão filosófica da Educação como objeto de estudo pedagógico ficou em segundo plano. Como deveria haver ruptura com o jesuitismo no cenário brasileiro, a saída encontrada foi ressaltar o estudo do como fazer. Isto é, “levou ao privilegiamento das dimensões metodológica e organizacional em detrimento”, de acordo com Libâneo (2008, p. 97), do conhecimento científico, assim como epistemológico do campo educativo. Saviani (2007, p. 5) coloca a seguinte questão: “pode uma teoria que se estrutura a partir” da prática se transformar em “uma teoria científica”? Ou melhor, pode a Pedagogia ser reconhecida “como ciência”? Para esse autor, aí está o principal

foco de reflexão da epistemologia relacionada às questões pedagógica. Faz-se importante esse tipo de questionamento pelo fato de a Pedagogia estar passando por um momento de grande deflagração ou subsumindo aos poucos devido ao sobre erguer das várias ciências que também tinham a Educação como objeto de estudo científico. Esse fato é que, de acordo com as reflexões desses autores, fez com que a Pedagogia se esvaísse em termos reflexivos processuais da Educação, com mais ênfase com o aparecimento da Escola Nova.

Não é por acaso, todavia, que o Parecer 252/1969 modificou o Parecer 251/1962. O tecnicismo era a palavra de ordem, ainda mais com o eferescente movimento da ditadura imposta pelo golpe militar de 1964. O ideal empregado era de ordem e progresso. Aquele parecer teve também importância por modificar ainda a Lei 5.540/1968, que reformou o Ensino Superior nas Universidades.

Desse modo, Libâneo (2008, p. 99) assevera que o Parecer 252/69 “promove, efetivamente, um avanço na definição da identidade do curso ao fixar com mais clareza os estudos teóricos necessários à formação do pedagogo e a explicitação das habilitações profissionais”. Por outro lado, continuou o entendimento truncado a respeito da identidade do curso, em relação à formação do pedagogo não-docente e à formação dos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental, assim como o Magistério.

Diante desse percurso histórico, ressalta-se que a Pedagogia se transformou, ao longo dos tempos, como licenciatura e disciplina permanente dos programas de Ensino Superior. Após a demanda por formação de professores primários e secundários, os estudos educacionais foram sendo considerados como fundamentais na profissionalização do professorado. Por conseguinte, as Universidades analisadas anterior, mesmo em suas origens, pretenderem ser lugar de estudos desinteressados, entretanto acabaram por aderir às exigências profissionalizantes do mercado.

Ainda, no contexto histórico da inserção do curso de Pedagogia no espaço universitário brasileiro, fez-se pertinente fundar as reflexões, conforme a legislação vigente em cada etapa experienciada pela Pedagogia, enquanto espaço de produção do conhecimento em Educação. Nessa perspectiva, o próximo capítulo abordará aspectos considerados relevantes dos dispositivos legais, os quais criaram e buscaram desenvolver dentro de certos limites o que poderia ser caracterizado como curso de Pedagogia.

4 QUATRO DISPOSITIVOS LEGAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

A criação do curso de Pedagogia, por meio do Decreto n. 1.190/39, serviu como o primeiro marco legal a sistematizar, pela primeira vez, no Brasil, em termos legais, a inserção dos estudos pedagógicos, como demanda social. Essa determinação legal foi bastante criticada por não deixar esclarecido o real campo de atuação da Pedagogia, assim como as funções a serem galgadas a quem se interessasse a fazer o curso. O Parecer 251/1962 serviu como objeto de estudo por buscar imprimir uma identidade, mesmo que geral, ao referido curso. Outro documento de interesse foi o Parecer 252/1969, por regular o núcleo de estudos das licenciaturas e como foi entendida a Pedagogia a partir de então. A Resolução n. 1, de 15 de maio 2006, finalmente considerou a criação das Diretrizes e Bases para o curso de Pedagogia.

4.1 INFERÊNCIAS A RESPEITO DO DECRETO N. 1.190/1939

A relevância de contextualizar esse decreto na relação com as circunstâncias sociais pressupõe sua importância prática para o tempo em que foi sancionado. No caso, esse decreto teve sua criação em um momento de bastante fluxo e refluxo na sociedade brasileira, contudo, nunca deixou de sofrer severas críticas por conta de sua opaca aparição no cenário acadêmico.

Ao buscar reconstruir a evolução do curso da Pedagogia, fez-se necessário ressaltar alguns acontecimentos da década de 1930 do século passado, a começar pelos anos 20, reconstituindo a fase do escolanovismo. Sabe-se que esse movimento apareceu na historicidade educacional, rompendo incisivamente com o regime pedagógico tradicional. Com efeito, deu-se ênfase aos interesses da formação dos profissionais da Educação, como professores, diretores, inspetores e especialistas.

Cabe ressaltar que a institucionalização da formação pedagógica partiu das transformações sociais. O advento dos pioneiros da Educação favoreceu a ideia de reconstituição da sociedade, por meio da Educação. Suas propostas ficaram marcadas na carta de 1932 por nome de *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, que, segundo Brzezinski (1996), culminou em transformações consideráveis na formação profissional dos educadores. Houve, através desse manifesto, a possibilidade do impulso na profissionalização dos educadores para o terceiro ano e a Escola Normal, como elementos importantes dessas circunstâncias educacionais.

Os pioneiros da Educação Nova no Brasil eram profissionais intelectuais, envolvidos com as questões educacionais, principalmente, com a criação das universidades brasileiras. De acordo com Brzezinski (1996), os documentos que criaram a universidade brasileira, os estatutos das universidades brasileiras de 1931, os decretos da Fundação da universidade de São Paulo, 1934, e da universidade UDF, 1935, previram a criação dos institutos de Filosofia, Ciências e Letras, assim como faculdades de Educação como parte da universidade. Esse evento na legislação pôde dar à Pedagogia a possibilidade de existência no rol de cursos universitários.

De acordo com o estudo das contribuições de Brzezinski para a compreensão histórica da gênese e desenrolar do curso de Pedagogia, faz-se necessário, segundo a autora, analisar a Escola Normal, mesmo que seja uma breve história dessa modalidade de escolarização, no intento de encontrar aí a formação genética do curso de Pedagogia que hoje conhecemos, ainda sendo questionado em sua identidade, como curso formador de profissionais da Educação.

A expansão da escola elementar no final do Império passou a exigir a formação de professores em nível médio e, na Escola Normal. Nessa instalaram-se também, no século XX, as primeiras experiências de cursos pós-Normais – gérmen dos cursos superiores de formação do pedagogo. Esses cursos, por sua vez, foram impulsionados pela expansão das Escolas Normais ocorrida em todo o Brasil, até os anos 60 da República (BRZEZINSKI, 1996, p.19).

Observa-se, conforme explicita a autora supracitada, um ponto inicial compreensivo como marco inicial da fundação do curso de Pedagogia no elenco dos cursos de estudos em Nível Superior. Um elemento bastante interessante nessa passagem é que o curso de Pedagogia é tido como célula principal dos estudos feitos entre a instrução normal e o Ensino Superior, considerado como pós-normais, como gênese. Esses estudos foram sistematizados, a partir de interesses da demanda social, que havia sido exigida por conta da expansão por escolarização. Como a autora indica, a partir do final do Império, surgiu a necessidade de expandir a instrução por conta das novas configurações sociais, que vinham tomando conta do Estado Brasileiro. Outro fato importante a cogitar nesse quadro é que chegaram a alastrar-se, pelo século XX até os anos 60 desse século, as instalações em massa da Escola Normal.

A organização do curso de Pedagogia fez 78 anos de sua existência no espaço brasileiro e veio a lume na preparação de profissionais da Educação, mas não deixou de causar controvérsias entre pesquisadores em relação ao tema identidade desse curso. De

acordo com Silva (2006), em um estudo em que a autora faz rechaçar uma reflexão histórica, a fim de apurar os fatos ocorridos ao longo do curso da Pedagogia, assim atenta em suas análises que o referido curso foi instituído a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

Ressalta-se que os estudos pós-normais eram uma espécie de especialização *lato sensu*, mas não tinham a estrutura de um curso superior, como se conhece hoje, pois estavam no intermediário entre o Ensino Normal e o Ensino Superior, dando início, como aponta Brzezinski, à organização inicial do curso de Pedagogia, culminando na institucionalização, salientada por Silva (2006).

O curso de Pedagogia teve, em seus primórdios, identidade dupla. Apareceu como a intenção de formar o bacharel e o licenciado para várias áreas no campo pedagógico. O bacharel em Pedagogia era o profissional preparado para exercer as altas atividades educacionais, após três anos de estudos, tendo a possibilidade de se tornar licenciado com mais um ano de estudos em Didática. O problema é que a identidade da pedagogia foi comprometida por causa da falta de elementos específicos que pudessem caracterizar esse profissional. Isso a colocou em situação de total ambiguidade quanto ao seu real sentido operacional.

Como que buscando especificidade, às palpadelas, para o sujeito com o diploma de bacharel, que, antes por conta do Decreto 1.190/39, que o definia como aquele envolvido ou que por ventura viesse a cursar tal curso, estaria envolvido com atividades intelectuais desinteressadas. Com as críticas ao vagueado, a partir de 1943, foi estipulado que, para ser técnico em Educação para trabalhar no Ministério da Educação, precisar-se-ia obrigatoriamente estar diplomado no bacharelado, aparentemente se vislumbra um mercado de trabalho definido para o bacharel. Contudo questiona-se se haverá espaço profissional para todos os pedagogos bacharéis. Tudo indica que não.

Para Silva (2006, p. 13) “[...], nos dois casos, a referência é muito vaga para a identificação de um profissional criado, naquele momento e que não possuía ainda suas funções definidas na medida em que não disponha de campo profissional que o demandasse”. Isso corrobora com o que se vem buscando compor no sentido de produzir a identidade da Pedagogia, ao longo de sua trajetória, compreendida, entre os anos de 1939 a 2006, como marcos fundamentais do curso de Pedagogia no Brasil.

A inadequação do curso de bacharelado tem sido extensamente criticada na literatura específica, que estuda a trajetória da Educação brasileira, mas é importante ressaltar que essa inadequação se deu em via dupla, primeiramente, porque as

expectativas de trabalho não poderiam ser satisfeitas adequadamente e, segundo, porque a formação desse técnico, não contemplava conteúdos mínimos, que pudessem dar-lhe um sentido formador capaz de imprimir-lhe uma identidade, e isso não podia ocorrer devido a um currículo generalista.

A forma como a pedagogia foi construída/instituída favoreceu uma visão dicotômica, que causou maiores transtornos na formação de um curso que se orientava por via dupla. A separação formativa usual entre bacharelado e licenciado foi entendida como obstruidora de uma lógica compreensível de sua identidade.

A formação, por meio de conteúdos e métodos, não ajudou, mais tarde, os críticos a enxergar a pedagogia como algo não embaraçoso de se compreender em suas intenções, na Faculdade de Filosofia. Conforme Silva (2006, p. 13), “essa maneira de introduzir os estudos superiores de educação deixou profunda marca na Faculdade de Filosofia, tornando-se a maneira usual de desenvolvê-los até os dias atuais”. Para essa autora, o curso de bacharel sofria das mais diversas mazelas, a licenciatura padecia, contudo, igualmente de problemas inconciliáveis.

Nesse caso, pode-se dizer que o licenciado tinha seu campo de atuação profissional bastante difuso. Não havia somente o Curso Normal, como local de atuação. Conforme o Decreto-lei nº 8.530/46, Lei orgânica do Ensino Normal, estabelecia que o licenciado em Pedagogia poderia atuar lecionando as disciplinas Filosofia, História e Matemática, o que piorou a formação identitária da pedagogia/do pedagogo.

O sufoco passado pelo curso de Pedagogia em busca de sua identidade nunca a favoreceu em uma compreensão elucidativa capaz de diminuir, nem mesmo com o passar do tempo, esse incômodo para os profissionais comprometidos com o desenvolvimento desse curso. Como ressaltou Silva (2006), até os dias atuais persistem recorrentes incompreensões daquilo que faz a pedagogia ser entendida, na verdade, como um ponto de equilíbrio que não desfigure a pedagogia como ciência da Educação, como se tem posto até aqui, ou mais precisamente sua identidade.

Brzezinski (1996) chama a atenção para o fato de que os egressos da licenciatura em Pedagogia não tiveram a oportunidade de estudar matérias específicas para a Educação Primária, ou seja, para poder formar o professor dessa etapa da educação. Dessa forma, fica difícil a compreensão de que como poderia proceder um professor, em seu exercício docente, que não conhecia o conteúdo formativo da Educação Primária. A autora questiona se esse fenômeno poderia dar-se por osmose, algo como

que automaticamente, pelo menos no ideário da proposta dessa formação que transmite muita compreensão lógica.

É interessante observar que se poderia pensar a situação da seguinte maneira: se o professor já fosse da área da Educação Primária, isto é, se o futuro bacharel tivesse experiências com a educação dos pequenos, poderia assimilar na prática o modo de fazer essa educação – Ensino Primário. Isso estava subentendido na frase que se tornou um slogan: “quem pode o mais pode o menos”. Ou seja, considerava-se que o professor que poderia dar aula no Ensino Normal, por conseguinte, daria conta de ensinar e desenvolver os processos de ensino e aprendizagem na Educação Primária.

O professor precisaria, no caso, saber ensinar, na Educação Primária, sem ter conhecido os conhecimentos específicos que pudessem ajudá-lo na tarefa didático-pedagógica, tal visão desfavorecia a etapa da formação inerente a esse nível da educação humana. “Cabe indagar: como poderia o licenciado estar preparado para tal, se não havia obtido a formação específica para o que se propunha a ensinar?”. No seu exercício profissional, deveria saber e saber fazer uma educação que não tinha aprendido e nem “vivido”, em conformidade com as palavras de Brzezinski (1996, p. 45). Na verdade, o professor não estava preparado, pois não se ensina sem conhecimentos próprios do ensinar e do aprender. Isto é, generalidades, não supõem domínio dos processos escolares entendidos como práticos e específicos. De fato, é bastante constrangedor compreender a identidade do pedagogo por essa via.

Brzezinski (1996) contribui com o que foi observado por Silva (2006) apontando a falta de nexos na formação do curso de Pedagogia. Dessa forma, conforme essa autora e também Brzezinski (1996), com respeito ao campo de trabalho do profissional formado o pedagogo era um meio de encontrar funções, ou cobrir problemas lacunares na gestão curricular. Com efeito, por conta da inexistência de conteúdo próprio na formação da licenciatura imprimiu-se a ele o direito de ministrar aulas de Filosofia, no colegial, Matemática e História, no primeiro ciclo, o que, segundo Brzezinski, só piorou as distorções já evidenciadas nessa força tarefa de pôr em prática um curso de Pedagogia, com objetivos, finalidades e princípios específicos capazes de organizar-se diante uma identidade profissional coerente.

Sendo assim, a inexistência de conteúdo específico, ao contrário do que acontecia com as áreas do conhecimento de outras licenciaturas, conduziu a distorções do curso, as quais até hoje interferem negativamente na sua organização curricular. Entre as deturpações, destaca-se o “arranjo” que, à época, beneficiou os pedagogos.

Esses profissionais, por concessão, adquiriram o direito de lecionar Matemática e História no 1º ciclo e Filosofia, no curso colegial do ensino secundário, todavia sem o preparo exigido para se tornarem professores.

Ao se recuperar nas pesquisas os caminhos percorridos pelo curso de Pedagogia, é possível encontrar, em seu processo de construção, uma falta de elementos próprios para que se possa considerar como algo com identidade própria. Brzezinski (1996) diz que a Pedagogia, por conta de sua pseudo-identidade, tem ficado nas mediações periféricas com relação às outras licenciaturas, que já se encontravam à margem em relação aos outros cursos. Segundo a autora, os professores mais experientes não valorizavam o curso de Pedagogia. Talvez, até hoje ainda possa se reconhecer esse processo de desvalorização, diante do rol de disciplinas mais tradicionais.

A seguir, a autora faz outro apontamento de grande interesse ao estudo da identidade do curso de Pedagogia no Brasil, na medida em que ressalta como somativo ao desprestígio da licenciatura em Pedagogia, o afastamento dos professores que estavam desenvolvendo os cursos do Instituto de Educação atrelados à USP. Embora fossem docentes com alto prestígio, abandonaram suas cadeiras do campo educacional com interesses em outras áreas do conhecimento, buscando produzir estudos desinteressados.

Podem-se observar dois motivos que colocam a Pedagogia como um saber institucionalizado, mas não como ciência capaz de se pôr em um ciclo de produção teórica não interessada, ou estudos sistematizados em nível especulativo/teórico. Apesar de não ser essa postura defendida aqui, faz-se importante ressaltar, que esses e outros fatos apontados anteriormente fizeram e fazem com que a Pedagogia seja desprestigiada, considerada, mais recentemente como docência, que pode ser vista como mais um no elenco de motivos desorganizadores de uma identidade autônoma como ciência teórico/prática.

A verdade é que a pedagogia institucionalizada como curso nos programas de formação profissional no Brasil nunca ficou distante de incompreensões identitárias. Quando em 1939, foi posto que o curso de Pedagogia poderia formar tanto o técnico em Educação quanto o licenciado para atuar na Escola Normal e no Ensino Médio, provocou-se, incontestavelmente, o desenvolvimento necessário da longa caminhada em busca de um ponto que pudesse dar guarida ao que se pode chamar de identidade pedagógica. Como ficou evidente, a Pedagogia, como estudo escolar, foi ganhando espaço, conforme a Escola Normal passou a oferecer cursos de capacitação para os

normalistas em “saberes pedagógicos”. Só bem depois é que se tornou parte em uma estrutura mais sólida na seção de Pedagogia das Universidades mais eminentes da época, por conta da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

4.2 O CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DO PARECER CFE Nº 251/1962 CFE N. 251/1962

As questões mais prementes que obstaculizavam a caracterização do curso de Pedagogia mencionado anteriormente não fizeram desaparecer, mesmo nesse Parecer, o que se propunha dissuadir sobre o currículo mínimo e o tempo de duração do curso de Pedagogia. O que se pode observar, a partir da análise do parecer em questão, é, pois, que não houve definição em relação ao mercado de trabalho do profissional formado no curso de Pedagogia. Manteve-se, portanto, a indefinição do espaço específico de trabalho, assim como, os demais problemas epistemológicos e disciplinares.

No Parecer 251/62, está que a pedagogia se encontra em via de extinção. Duas correntes ideológicas fazem frente à situação dilemática entre manutenção ou extinção. Os que estão do lado da oposição à manutenção justificam suas posições, explicando que o curso de Pedagogia se assenta em um espaço sem conteúdo que lhe dê consubstancialidade favorável à existência como tal. Nessa falta de conteúdos próprios, fundamentavam-se as principais argumentações dos que não aceitavam a Pedagogia como curso independente da formação de profissionais da Educação. Do outro lado, estavam os que viam a Pedagogia como sendo capaz de formar os profissionais trabalhadores do campo educacional. O que, segundo alguns autores já mencionados foi preservado, mesmo que em caráter generalista de suas disciplinas.

Segundo o Par. 251/1962, o curso de Pedagogia é um dos mais complexos para se estabelecerem critérios de funcionamento. Isso porque é um curso rodeado de controvertidos partidários, almejantes de sua funcionalidade. No entendimento do conselheiro Valnir Chagas, então relator do referido Parecer, torna-se demasiado difícil legislar sobre o curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia é um dos mais controvertidos dentre os que se incluem no plano das nossas Faculdades de Filosofia. Há os que propugnam pela sua extinção, partindo de que lhe falta conteúdo próprio, em oposição aos que lhe tomam a defesa simplesmente hipertrofiando esse conteúdo (BRASIL, PARECER 251/1962).

Segundo consta no referido parecer, os que atuam em prol da extinção da Pedagogia encontram - se, seguem tendências de outros países, que tendem a transpor a

formação do profissional formado nesse tipo de instrução, em nível superior. Isso quer dizer, em países que já ultrapassaram totalmente a formação do pedagogo no nível médio, porém, essa situação ainda é encontrada em questionamento no espaço educacional brasileiro. A análise do conselheiro, logo na introdução do parecer em estudo, deixa sobressair os dois posicionamentos considerados como um sendo dinâmico e conforme as tendências inovadoras alocadas em outros países de referência, enquanto que outros opositores se encontram em posição mais estática de manutenção do *status quo* da Pedagogia então vigente.

Essa não foi a primeira vez que a situação do curso de Pedagogia que encontrou contradições. Desde sua criação, em 1939, o referido curso nunca deixou de suscitar acirrados investimentos críticos por parte de pesquisadores da área educacional. Seu caráter generalista disciplinar tem suscitado problemas que nunca foram de fato resolvidos. Talvez por falta desse norte identitário fiel a uma ciência da Educação tenha sido a condição primeira desse jogo de interesses por sua manutenção, ou sua extinção de uma vez, como curso formador de profissionais da Educação.

O que o referido documento insinua é que nem um nem outro inquiridor está de fato em erros graves, mas tão-somente o tempo vai exigir que os que pretendem que o curso da Pedagogia deixe de existir em nível médio ganhem o primado em suas interpelações, fazendo com que esses estabelecidos como indicativo de manter a Pedagogia ainda em nível médio ou normal. Desse modo, mantém-se uma postura conciliatória, já que não se toma parte, deixando apenas previsões a respeito de um possível desdobramento futuro do curso de Pedagogia, em outro patamar mais elevado.

Na composição desse quadro em que se estabelece o parecer 251/62, cabe ressaltar que o conselheiro Chagas buscou desvendar as experiências que outros países levavam em consideração na formação de seus professores e especialistas educacionais. Nesse sentido, esse conselheiro ressalta que a formação do mestre-escola em diversos países já estava emigrando, ou migrara para o Ensino Superior, o que corrobora com a falta de sentido de se manter um curso especial a nível médio para formar profissionais docentes. Ainda vale acrescentar que esse fato pode ter ocorrido devido à extinção ou inexistência do citado curso, que, por sua vez, ainda formava professores, na ocasião, no sistema brasileiro.

Com sua análise, é possível acompanhar no parecer a referência ao Ensino Primário e Secundário, tomado de experiência de países, como Estados Unidos e Inglaterra, que, por estarem próximos a uma tendência de unificação, ou nas palavras

desse documento [...] “como a formação do magistério para o ensino de primeiro e segundo níveis rapidamente se unifica, o que ali vamos encontrar são faculdades destinadas exclusivamente ao ensino superior de Educação” (Parecer 251/1962). Assim é possível entrever um posicionamento a favor, mesmo que insólito, a que o pedagogo seja formado pela via dos estudos em nível superior, e não mais na Escola Normal de nível médio.

O referendado dispositivo legal, ainda, assevera que, em alguns dos países de referência, podem ser encontrados professores de Ensino Primário e Secundário, sendo não só formados no Ensino Superior, como também sendo recuperados professores não adequadamente qualificados para o Ensino Primário como também para o Secundário. As experiências de outros países não pararam por aí, com relação à formação de professores, é possível também, segundo consta no parecer, observar, em outros países, já a possibilidade de especialistas em Educação, como: administradores e demais especialistas da área educacional serem formados em nível de Pós-Graduação. Nesse sentido, o curso de Pedagogia encontra-se desvanecido em suas características, pois há muito está em desacordo perante os debates entre opositores do conjunto extinção/manutenção do curso de Pedagogia.

Embora sejam essas experiências as mais coerentes para a formação do profissional docente, que ocorreram em outros países, no sistema brasileiro, ainda só era possível assinalar previsões àqueles lugares mais adiantados em termos sócio/econômico e culturais. O parecer 251/1962, ainda, ressalta que o curso de Pedagogia, ao ser criado, fez-se acompanhar de uma elevação de nível, pois menciona, não sendo do Nível Primário ao Secundário, mas, ao que se propõe ao mais tardar no ano 1970, poder cogitar a possibilidade da formação docente em instituições de Nível Superior.

Como aludido, de acordo com o parecer n. 251/1962, quando da criação do curso de Pedagogia, fez-se menção à elevação, mas esta, segundo o documento em análise, estava ligada aos dois polos, que se pode dizer do analfabetismo a um curso de quatro anos como o próprio menciona na introdução (Parecer 251/62). Esse documento faz referência a essa possibilidade que nunca foi efetivamente posta em prática em sua totalidade. Pois, ao se considerar as palavras contidas no dispositivo referenciado, é possível observar que ainda há professores constituídos em cursos de formação primária.

O parecer n. 251 faz referência à situação do sistema brasileiro de formação de professores, se é que se possa dizer que haja tal sistema, como um fracasso. Nesse quadro, insere-se a possibilidade do curso de Pedagogia em nível superior para os setores mais desenvolvidos da sociedade. É importante deixar claro que, segundo o Parecer o curso de Pedagogia ainda, nesses tempos, soava como solução avançada para a formação de professores, por esse motivo elevar a formação do professor primário e secundário a Nível Superior ainda parecia algo distante de se efetivar em sua plenitude. Se havia ainda, como ressaltado no Parecer, professor, com formação primária em largas proporções, tornava-se fácil pensar nas dificuldades em inserir efetivamente um curso de professores fundado em Nível Superior.

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor ainda representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüentemente formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional (BRASIL. PARECER 251/1962).

O curso de Pedagogia, na verdade, tende a ser substituído em sua forma original para a formação de professores de Educação Primária, enquanto licenciatura, e, enquanto forma de pesquisa em assuntos educacionais, eleva-se à competência de Pós-Graduação. Contudo, devido às dificuldades encontradas à parte na instituição desse novo sistema, percebe-se que a forma como se encontra a formação de professores é, por ora, o máximo a que se possa aspirar.

A previsão feita para os estudos em Nível Superior, inicialmente, pensado nas regiões mais desenvolvidas do país, é matéria preponderante nas colocações do conselheiro no parecer em questão. Ele acrescentou, contudo, que para que esses progressos mencionados ocorressem no campo da formação de professores, o curso de Pedagogia precisava ser redefinido, ao passo que passaria a formar o professor primário, enquanto o curso de Pós-Graduação formaria o pedagogo e demais profissionais licenciados ou bacharéis que pretendessem fazer estudos na área educacional.

Estabeleceu-se que o curso de Pedagogia passaria desde então a ser compreendido como lugar de formação de professores, não obstante, do professor primário, sendo questionado, contudo, sobre a formação do pedagogo e sua real identidade. O que se deixa entrever é a identidade ambivalente, ora professor, ora técnico em assuntos educacionais.

Assim, no parecer 251/1962 tratou-se mais estritamente do currículo mínimo e do tempo de duração do curso do licenciado e bacharel em Pedagogia. Porém, esse é altamente criticado, por não apresentar conteúdos característicos do que de fato se tratava o curso de Pedagogia, pois, como já se foi declarado, carregava identidade múltipla. A busca dessa identidade suscitou controvertidos argumentos, tanto com relação ao mercado de trabalho desse profissional, quanto aos componentes curriculares que caracterizava, ou pretendiam caracterizar o curso de Pedagogia, além de ser um curso dicotômico por separar o conteúdo do método.

Segundo Silva (2006, p. 14), “[...] é certo que, em 1962, algumas pequenas alterações foram introduzidas em seu currículo a partir do parecer CFE n. 251”, mas de acordo com a autora, os problemas fundamentais ficaram intocados. Nesse caso, aparentava manter tal situação pelo fato do próprio autor já ter aludido à fragilidade do curso de Pedagogia, talvez, em buscar de resolver problemas, como mercado profissional, questões de nível epistemológico, ou radicalizar a situação de modo a unificar o bacharelado e o licenciado, o que não era oportuno.

A autora faz críticas ao parecer 251/62, ao afirmar que esse não faz referência precisa de que profissional estava se tratando. O parecer não delimitava a identidade do profissional de modo esclarecido, pois deixava margem a dúvidas, talvez por considerar o bacharelado e o licenciado no mesmo documento, dicotomizando a formação do profissional a que pretendia se referir. Nesse sentido, a autora ainda acrescenta que o assunto foi tratado sem nenhuma especificidade, pois, generalizava o ponto de vista, o que causou maiores embaraços na real compreensão do documento.

Quando se refere ao curso de Pedagogia, intenta-se imprimir-lhe uma identidade, mas não se conseguiu por via esclarecida e objetiva. Tratou-se o curso sempre por meio de termos generalizantes, como Silva (2006) bem observa, ao mencionar que no Parecer 251 estão expressões ou termos genéricos, quando se refere ao profissional a ser formado no curso de Pedagogia, como, por exemplo: técnico de Educação, assim como professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, por meio da formação em licenciatura e bacharelado. Essas objeções são muito importantes para o estabelecimento da complexa condição do pedagogo em situação de falta de algo que lhe permitisse ser identificado como profissional da educação, aquilo que o delimitasse, que o fizesse ser reconhecido, imediatamente, sem dubiedades ou dicotomias.

A Pedagogia, como ciência da Educação, pareceu inerte nesse quadro de coisas no qual foi jogado o curso de Pedagogia. Os conhecimentos próprios da Pedagogia não

tinham sentido nas considerações apontadas nas propostas inscritas nesse Parecer. Os saberes pedagógicos nem sequer gozavam de espaço privilegiado na formação do pedagogo. Isso acarretou um profundo desencadeamento do núcleo científico de conhecimentos que compuseram a Pedagogia, enquanto ciência da Educação, essa conduta ficou exposta no que diz respeito à formação dos mínimos a serem incorporados pelo curso de Pedagogia, o qual foi bastante criticado.

O parecer deu ênfase aos componentes que estariam no rol da composição dos insumos mínimos a serem contemplados no currículo de formação do bacharel. O programa era composto de sete componentes, sendo cinco disciplinas obrigatórias e duas tidas como opcionais. Como componentes obrigatórios constavam: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral e da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar. No elenco das opcionais estariam 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.

Esse conjunto de componentes, a serem escolhidos no campo das opcionais e das obrigatórias, formaria o bacharel em Pedagogia. Como se pode observar, esses elementos curriculares são generalizantes sem nenhum foco epistemológico capaz de dar coerência a um núcleo identificador do que realmente a que profissional se pretendia constituir como identidade. Os que almejavam licenciarse necessitariam, porém, de cursar Didática e Prática Pedagógica como requisito para a obtenção de título de licenciado. É importante ressaltar, nesse caso peculiar, que os demais componentes exigidos ao licenciado já estavam na esteira das disciplinas cursadas, enquanto ao bacharel restavam, somente, as duas já mencionadas. Esse currículo também foi criticado extensamente, por conta da manutenção dicotômica da relação conteúdo/método de ensino e aprendizagem.

Saviani (2012) esclarece que, nesse sentido, a grade curricular se mantinha em um quadro generalista, por não ter ainda inserido as habilitações específicas que poderiam indicar identidade aos que cursassem a Pedagogia nos moldes do parecer 251/62. Outro fator de primeira ordem apontado pelo autor é que a organização curricular sofreu alterações significativas com relação ao modelo anterior. As alterações apontadas podem ser observadas no modo da divisão por séries, que, anteriormente, eram divididas em estanque, para não deixar margem para novas organizações,

utilizavam-se das mesmas disciplinas. Saviani chama a atenção para o fato de que, a partir do parecer em análise, tal organização de disciplinas de base comum, junto às opcionais ficaria a critério de as instituições alocarem-nas nos quatro anos do curso.

Foi dado, como se pode ver, um passo de grande extensão sobre a autonomia da Pedagogia em busca de melhor flexibilidade organizativa para as instituições poderem melhor lidar com as disciplinas ora, consideradas generalizantes. O campo educacional estava se movendo, mesmo que a passos lentos, pois foi proporcionado o aparecimento de escolas experimentais, em um momento de bastante confluência na área do processo desenvolvimentista na educação, além dessa, houve outras experiências citadas por Saviani (2012). Segundo esse autor, a década de 60, do século passado, assinalou, contudo, seu esgotamento.

Após essas colocações contundentes, é possível deixar estabelecido que, para Silva (2006), os legisladores trataram as questões da Pedagogia, no referido parecer, provavelmente, por onde deveriam ter terminado. Isso significa que, por conta das distorções entre a relação demanda e procura no âmbito profissional do pedagogo, simplesmente o curso não foi tratado como deveria. Para a autora, era preciso que fosse concretamente precisado o espaço de trabalho e oportunidades legais às funções pedagógicas para que os pedagogos pudessem ser valorizados, e, conseqüentemente, estimulados a participarem do curso, o qual não oferecia segurança alguma no campo de trabalho.

Essas constatações ficam evidentes, ao se perceber que, de fato, o currículo mínimo foi tratado de maneira vaga, recheado de disciplinas que não podiam caracterizar a contento o profissional que se pretendia formar. Uma formação sem finalidade identificadora, sem mostrar para onde se objetivava remeter o pedagogo, essa foi uma questão não contemplada no parecer. Um dos pontos chave da crítica ao referido Parecer 251/1962 do CFE, relatado pelo conselheiro Valnir Chagas, é a omissão aos problemas mais específicos, pois foram considerados apenas como questões de organização temporal e de conteúdos, deixando, assim, os interessados desligados da sociedade, em termos de campos funcionais.

A crítica de Silva (2006), na obra mencionada, ajuda a compreender porque a Pedagogia foi e talvez ainda continue a ser desprestigiada com relação às demais ciências de formação acadêmico-científica. A autora menciona que os componentes curriculares do referido curso estiveram eivados de generalidades, por não mostrarem um corpo coeso. Essa experiência ajudou e muito a manter a desordem identificatória

da pedagogia no âmbito das instituições que ofereciam o curso. As generalidades do currículo mínimo ajudaram, ainda, na falta de identidade específica do curso de Pedagogia, no caso das licenciaturas, e no tocante à formação do técnico em Educação, este não ficou, por sua vez, fora dos mesmos problemas de identidade, pois os componentes optativos não poderiam dar conta de formar um profissional específico para o trabalho técnico em Educação.

Esse caráter dicotômico licenciatura x bacharel fincou na Educação divergências de opiniões, por aparecer como algo que dividisse o curso em conteúdo e método. Sobre isso, Brzezinski (1996), retrata que para o legislador não ocorreria ruptura como supunham os críticos das decisões tomadas no parecer 251/62, como ocorria no antigo esquema 3+1.

Em verdade, isso não passou de discursos retóricos, pois havia a possibilidade de dois cursos com cargas horárias idênticas para formar o denominado pedagogo, além de ajudar na falta de compreensão da identidade do profissional a ser formado, deixou evidente que a organização interna das disciplinas em suas disposições não favorecia vislumbrar uma perspectiva de conjunto ou coerência formativa do pedagogo. A essa discussão Brzezinski (1996) diz, conforme esse quadro de coisas da formação do pedagogo, que, não obstante, criou-se, sim, um caráter dicotômico ao se separar um momento para o conteúdo e outro para o método, ou como ensinar o conteúdo, mesmo em oposição ao ponto de vista do relator, que, como já apontado, isso não ocorreria.

Era impossível, assevera Brzezinski (1996), que se pudesse formar um licenciado apenas como um passe de mágica, acrescentando-se apenas duas disciplinas a serem cursadas ao final de um período em que se estudavam disciplinas mais voltadas para o técnico. A autora discorda de tais possibilidades, quando diz que as disciplinas de Didática e Práticas Pedagógicas, inseridas somente na formação no final do curso, causariam rupturas entre conteúdos e métodos.

O relator dizia, a esse respeito, que o como ensinar fluiria durante todo o curso, minimizando, assim, a ideia de separação entre as duas vertentes formativas. Esse relator ainda argumentava que as duas disciplinas não eram para ser vista como treinamento final dos pretendentes à licenciatura, e que os professores, por meio de seu modo de instruir, poderiam buscar fazer desaparecer a predominância de um sobre o outro, na relação conteúdo e método. Problemas desse tipo nunca deixaram de existir, pois ainda hoje são observados após longos estudos teóricos, em seguida, estágios práticos substituiriam o como se ensinar os conteúdos aprendidos.

4.3 ALTERAÇÕES DO PARECER 252/1969 NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Em um contexto bastante turbulento em vias rápidas de transformações profundas no seio sócio/político/econômico da sociedade brasileira, é sancionado o Parecer 252/69, pelo então Conselho Federal de Educação (CFE) e relatado pelo conselheiro Valnir Chagas, responsável por dispositivos legais reguladores da formação de professores/Pedagogia. A sociedade, desse momento, a década de 60, estava inquieta por conta das exigências por Educação do povo. As experiências de transição de uma sociedade mais agrária para outra mais industrial, conforme as experiências externas de outros países, foram aos poucos determinando que a escolarização precisava tomar mais espaço e fazer com que mais pessoas pudessem se qualificar para as demandas especiais do ramo industrial, uma vez que, por conta do negócio agro/exportador, tal qualificação não se fizera necessária.

Com as transformações nos setores econômico, político e social houve um redimensionamento dos problemas educacionais por influência dos novos ideais pedagógicos, assentados no ideário liberal. A educação passou a ser fator de reconstrução social e à escola foi atribuído um novo papel em decorrência das novas condições de vida e de trabalho dos centros urbanizados com repercussões sobre a política de formação para o magistério (BRZEZINSKI, 1996, p. 26).

Nesse contexto, opera-se o chamado sistema tecnicista de formação profissional, denominado o tempo da técnica. Por meio de pressões advindas do capitalismo, houve necessidade de se abrirem oportunidades de instruções para que a mão-de-obra qualificada pudesse existir na esteira do desenvolvimento industrial do país. A formação do profissional docente e não-docente na Faculdade de Filosofia se fez importante, em um intento tecnicista. A expansão da formação do profissional docente teve que ser ampliada por conta da expansão das oportunidades possibilitadas pelo aumento da demanda de pessoal qualificado formado no Ensino Médio, como pretexto das ocupações funcionais nas indústrias que iam se alargando. Nesse contexto, é que se encontra a reforma universitária empreendida pelo Decreto-Lei 5.540/68, assim o parecer 252/69 nasceu de seus preceitos, voltado para alterações na formação do profissional pedagogo.

O parecer, que ora passa por análise, tem sua essência na organização do tempo e nova estruturação das disciplinas na programação curricular, demonstrando mais flexibilidade na forma de oferecer os componentes com relação ao preceituado no Parecer analisado anteriormente. Não só deu conta desses dois fatores, mas também

acrescentou as especializações que tanto foram consideradas como requisitos que dariam identidade mais sólida ao curso de Pedagogia, formando o profissional pedagogo, concedendo-lhe, desse modo, um mercado que pudesse abarcar suas habilidades profissionais em um contexto bastante produtivista, no qual se valorizavam cada vez mais as funções técnicas em um quadro de busca de progresso e desenvolvimento nacional das indústrias e do capital internacional.

Assim é que as especializações contempladas no parecer 252/69 tiveram sua importância. A escola era o local, por excelência, que formaria a mão de obra especializada para o manejo adequado da produção, que ora se instalara com mais força no seio do país, assim, era estimulada a aprendizagem específica de áreas afins com essa nova demanda.

Como não poderia deixar de ocorrer, muitas críticas apareceram contra o tecnicismo arrolado no meio educacional desse período. Um mesmo profissional pedagogo poderia cursar em um programa de natureza igual em duas especializações, além dos componentes obrigatórios que faziam parte da base comum. Esse critério não se esgotava aí, esse profissional buscava novas especialidades apenas acrescentando em apostila do mesmo diploma. Essa possibilidade foi bastante criticada por dar margem a generalizações para um curso de apenas quatro anos com a finalidade de cumprir tantos requisitos. Ou seja, era considerado pelos críticos impossível de se cursar as disciplinas de base comum que formariam em generalidades, depois acrescentar, nessa mesma formação, disciplinas específicas que formariam as funções técnicas, uma vez que poderia a critério do estudante ainda acrescentar posteriormente novas habilitações.

Contudo, a tendência, após o golpe militar de 1964, foi não mais engessar um rol de disciplinas prontas e estanques a serem cursadas, mas, tão somente, perfilar um conjunto de disciplinas que os alunos pudessem cursar, conforme suas disposições, isso fez estreitar a relação entre o currículo e a profissão almejada pelos alunos. Segundo Silva (2006), dentro de um determinado percurso caminhado pelos alunos do curso de Pedagogia, esses poderiam fazer suas opções de acordo com as funções que se esboçavam e as existentes para os pedagogos. Essa era a tendência desse tempo que se intensificava cada vez mais por conta dos projetos organizados para o país.

Tanto a esfera pública quanto a privada tendiam a articular suas propostas, conforme o ideário desenvolvimentista nacional, orientadas pela concepção construída pela ditadura militar. É, exatamente nesse contexto, que o profissional pedagogo, enquanto técnico em Educação ganha espaço e possibilidade formativa, consoante áreas

limites que pudessem ajudar a desenvolver a opção tecnicista/industrial. Assim é que “[...] o técnico em educação se tornava um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento” (Silva, 2006, p. 23). Resta saber em que medida o pedagogo na condição de técnico em Educação poderia ajudar a desenvolver tal projeto.

A subordinação do curso de Pedagogia a essa forma de pensamento levou a se preocupar com problemas de eficácia, racionalidade e produtividade “no trato do Ensino Superior”. Como se pode notar, a Pedagogia não passa de mero instrumento considerado como fator preponderante à manutenção e ao desenvolvimento dos interesses, que não os seus, de formar o cidadão consciente, mas, sim, aquele sujeito eficiente no manuseio produtivo/racional dos princípios e regras do tecnicismo instalado com a ditadura militar, esse fato foi mais evidente em 1964.

É possível constatar que nesse quadro a universidade atrelou-se às exigências funcionais da sociedade, uma vez que fez corresponder os cursos com as profissões de interesses mais imediatos ao capitalismo avançado pelo projeto socioeconômico pretendido pelos novos rumos que o país tomava. Outro fator importante é o que diz respeito ao ciclo básico do oferecimento de disciplinas a serem cursadas, conforme o regime de crédito. É nesse momento que se institucionalizou a possibilidade de matrícula por disciplinas, além de cursos de pequena duração e departamentalização de certo conjunto de disciplinas afins em um mesmo departamento, concentrando o ensino e pesquisa em uma mesma área, de acordo com Silva (2006). Essa organização, que não colaborou em nada para a identificação da Pedagogia, pois minimizou o potencial formador do pensamento crítico e da cidadania, gerou um pensamento distorcido, aglutinando a Pedagogia ao mercado de trabalho.

Segundo o parecer 252/69, a importância das alterações nos mínimos comuns ressaltou um momento que não se podia mais ser protelado, devido à formação pedagógica ter sido vista, até o momento, em que foi promulgada, como algo assistemático. Desse modo, “ocorre num momento em que sensíveis alterações se operam no setor de preparo de especialistas de Educação e dos professores destinados à formação de mestres para a Escola Primária”, (par. 252/69). Os estudos pedagógicos, dessa forma, têm sido considerados com mais ênfase, além da duração e das disciplinas a serem contempladas na formação do professor do Ensino Primário, como era considerado à época, hoje designado Ensino Fundamental.

O tempo de duração, os mínimos da base comum e sua organização, além da inserção das habilitações, que antes não foram abalizados são, exatamente, o que se propõe considerar no referido parecer. Chagas, então relator do parecer em análise, considerou que, por conjugar as disciplinas de forma definida pelos programas de cada instituição, estava-se respondendo ao problema, que antes fora tão colocado em pauta. O problema apontado foi a falta de autonomia das IES em relação à adaptação das disciplinas às realidades em que se formavam os profissionais da Educação. Como bem é conhecido, no parecer 251/62, foi elencado o total de disciplinas para cada série já de modo inalterável, isso não suportou perante as críticas.

As generalizações, voltadas para a formação do pedagogo, eram tidas, por meio de disciplinas conhecidas, como ciências auxiliares da Pedagogia, não davam conta de formar o profissional para as funções de técnico e licenciado para as várias funções demandadas pelo técnico, assim como também para a docência. Tudo indica que o Parecer 252/69 foi elaborado para sanar esses problemas básicos. É de relevância citar outros quesitos no Parecer, em referência: a formação do professor primário no Ensino Superior, o técnico na Pós-Graduação. Todas essas considerações fizeram do Parecer alvo, novamente, de inúmeras críticas.

O parecer a título esquemático encontrava-se organizado em quatro itens. O primeiro item configurava-se como a recuperação da origem histórica do curso de Pedagogia no Brasil, construindo seu percurso e buscando mostrar seus progressos e influxos. Já, no segundo item, é possível encontrar argumentos voltados para a regulamentação do curso de Pedagogia por conta da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. No terceiro momento, esse documento considerava os artigos da Lei 5.540/1968, que estavam interessados na regulamentação da formação de professores e especialistas. No quarto e último item organizador do parecer 252/69, estavam, no dizer de Brzezinski, a filosofia da nova regulamentação da formação do professor e especialistas, além disso, esse documento indicava as disciplinas dos mínimos comuns somados aos componentes da parte diversificada a serem inseridas na formação do especialista, como requisitos básicos da formação profissional do educador.

O curso de Pedagogia, segundo o parecer 252/69, é a nata da Faculdade de Educação que tinha sua finalidade bem explicitada pelo parecer supracitado, que é a de preparar profissionais da educação. A duração preestabelecida é de 2.200 horas, divididas, no mínimo em três, e, no máximo, em sete anos letivos. Como se trata de sua

estrutura junto aos fatores que se vêm elencando, ficou determinado em duas partes. A primeira dessas partes refere-se à base comum compreendida nas seguintes disciplinas/matérias curriculares: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática.

A segunda parte foi organizada em prol das parcelas diversificadas, consideradas propriamente, como profissionalizantes, que, em seu conjunto, podem ser arroladas da seguinte forma: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. A área de planejamento educacional ficou em nível de mestrado, conforme o parecer, considerada, supostamente, de mais rigor, e de processos formativos. Pela orientação dada à modalidade de licenciatura, poder-se-ia cursar na licenciatura curta as seguintes habilitações: Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, mas isso só ocorria para a formação de profissionais voltados para o Ensino Primário.

Segundo Brzezinski (1996), o parecer citado prescreveu que a formação de especialistas para a Escola Primária deveria ser feita nos Institutos de Educação. Para a autora, isso é uma forma de aligeirar a formação desse profissional, tirando da universidade essa função. Esse quadro de coisas favoreceu a precarização da formação desse profissional, por estimular a criação de cursos em escolas isoladas, deixando cada vez mais esse profissional em situação vulnerável em relação à formação de qualidade para desempenhar funções inerentes a ele.

O problema da formação do técnico em educação, assim como do licenciado, não foi considerado algo presente apenas no referido parecer. Os equívocos, em termos de formação adequada, assim como seu lugar de cursar os componentes que dariam identidade ao curso, foram retomados pelo parecer em análise, assim corroborou a problemática apontada por Brzezinski.

No próprio parecer 252/69, está ainda na vigência do Decreto 1.190/39, o problema da formação do licenciado em Pedagogia, ao mesmo tempo, que se buscava formar no mesmo curso o bacharel em Educação, o que poderia ser considerado como algo inapropriado para o momento. Isso causou contradições, pois a situação, em que estava o país em relação a um sistema educacional, não permitia atender demandas formativas especializadas sem cair em um engodo. Esse descompasso é evidenciado, segundo o relator, pelas condições assistemáticas da formação profissional. “A forma genérica então empregada já trazia uma visível imprecisão, exatamente porque o

planejamento, a organização e a execução do processo educacional ainda não alcançavam níveis de objetiva especialização” (BRASIL. PARECER. 252/69, p. 100).

Os estudos pedagógicos em nível superior ficaram, por assim dizer, em situação fragilizada. O referido parecer, para atender a interesses clientelistas, ficou em posição de não poder se ampliar como esperado pelos que tinham interesse em desenvolver estudos pedagógicos. A experiência relatada pelo parecer foi a que diz respeito à formação de uma minoria que, cada vez mais, afunilava as oportunidades de formação em nível de técnico em Educação, levando, com isso, o bacharelado à quase extinção. Com ganhos vantajosos, e sem muita, ou nenhuma definição de função profissional, fizeram com que, de fato, fosse impossível dar mais crédito ao curso

A realidade proferida pelo Parecer, em relação à formação do professor, não era, pois, diferente da problemática passada pelo bacharelado. Assim, a formação dos professores sofreu resistências no curso de Pedagogia. O relator, ao fazer um apanhado histórico do Decreto 1.190/39, trouxe à tona o Decreto 8.530, de 2 de janeiro de 1946, ressaltando que esse decreto quase revogou o Decreto 1.190/1939, por considerar a formação de professores, em termos bastante restritos, a” uma conveniente formação em cursos apropriados, em regra de Ensino Superior" (BRASIL. PARECER 252/69, p. 102).

A formação de professores no curso de Pedagogia foi, praticamente, abandonada devido aos efeitos do decreto mencionado, por causa dessa restrição, o Ensino Superior de tal formação nesses moldes apresentou de modo bastante genérico, as dificuldades encontradas para cursar a licenciatura, por isso as escolas privadas mantiveram por longo tempo o recrutamento de professores sem formação adequada, ou com formação de acordo com orientações do decreto supracitado.

Como se pode verificar, a realidade da formação no curso de Pedagogia de professores, assim como do técnico em educação não foi equacionada, o que quase levou o curso de Pedagogia ao total sumiço no rol de cursos das faculdades de formação de profissionais da Educação. O relator reconheceu que formar em um mesmo curso dois profissionais de distintas habilidades não poderia ser colocado em prática sem maiores equívocos. Como dito no Parecer 252/1969, esse fato ficou mais agravado pelo contexto inapropriado da época, sem um sistema que pudesse acolher a complexidade da natureza do curso de Pedagogia, formando-se, simultaneamente, dois profissionais.

Em rigor, nesta fase, não se cogitou de planejamento, orientação ou supervisão e muito menos, por motivos óbvios de certas especializações mais elaboradas cuja necessidade só nos últimos tempos começam a se fazer sentir. Havia apenas, como não podia deixar de ocorrer, inspetores e diretores concebidos em moldes tradicionais (BRASIL. PARECER 252/69, p. 102).

Nesse fragmento, ficou clara a imprecisão do contexto em que apareceu o curso de Pedagogia nos programas institucionais de formação de profissionais da Educação. A carência de organização adequada, somada ao agravamento da falta de planejamento requerido, deixou o curso em situação de vulnerabilidade organizativa, sem objetivos claros. Tais problemas, no entanto, nunca foram esclarecidos a contento. O momento era tão inapropriado para inserir o curso nos programas oficiais que, segundo o relator, não se poderia cogitar o estudo de habilitações, que só a partir do parecer 252/69, puderam configurar-se, devido às necessidades da realidade sociais, como se vem indicando.

Parece que a situação era mais ou menos deixar o tempo se encarregar do destino da Pedagogia, bastando somente implantar o curso, e, assim, a realidade se encarregaria do resto, foi exatamente esse abandono que causou impactos significativos na manutenção do curso. Por conta dessa despreocupação, a Pedagogia sempre esteve à beira de seu desaparecimento total das IES, levando-a a inúmeras críticas, conforme sua indefinição identitária e suas respectivas funções.

O problema é que até os dias de hoje é colocado em pauta a imprecisão do curso de Pedagogia, mesmo com todas as regulamentações criadas desde sua origem como o curso da Faculdade Nacional de Filosofia. A falta de identidade que tem atravessado os documentos legais ainda não permite dizer se realmente a Pedagogia alcançou o direito a um lugar seguro nos programas das universidades e institutos superiores de Educação.

Com interesse em pôr às claras equívocos, construídos no histórico do curso de Pedagogia, foi argumentado, no parecer sobre a formação do pedagogo o fato de estar atrelado a uma só essência. Como a profissão que corresponde ao setor de Educação poderia ser considerada uma só e como, a partir de uma base comum, poderia ser o educador capaz de somar diversas capacitações como parte diversificada. Desse modo, buscavam-se atrelar, em um só diploma, os requisitos mínimos para se ser considerado pedagogo, e não mais a dicotomia, licenciado versus bacharelado, isso dava mais conotação de um conjunto diminuindo a concepção fragmentada da formação do pedagogo.

Para Saviani (2012, p. 44), o aspecto mais específico da regulamentação conferida no parecer citado é o fato de esse estabelecer as especializações como requisitos na formação do pedagogo. Segundo esse autor, o parecer 252/69, ao introduzir as disciplinas interessadas nas especificações de funções escolares e sistemas educacionais, estaria sendo pensado como as matérias seriam capazes de suprir no curso de Pedagogia uma defasagem que assolava a concepção do que seria o curso de Pedagogia.

Os termos, a seguir, foram impressos à identidade do pedagogo: “especialista em coisa nenhuma”, e/ou “especialistas em generalidades”. Consoante o entendimento do autor, o orientador educacional, o administrador escolar, o supervisor escolar, assim como o inspetor escolar, foram habilitações organizadas pelo parecer como orientadoras de maior definição identitária para o curso em suas funções mercadológicas e finalidades funcionais no âmbito escolar.

Segundo o autor, na verdade, as pretensões do parecer de cumprir com a demanda de organizar o curso de Pedagogia, com interesse em suprir um mercado com funções específicas, não conseguiu alcançar tal intento. Continuou-se a formar o especialista em generalidades, com um agravamento incomensurável que foi possibilitar duas formas de curso: um com a duração de quatro anos, e o outro de curta duração, entre dois e dois anos e meio, isso agravou mais ainda a problemática do curso de Pedagogia, não se buscou, dessa maneira, superar problemas já candentes, com relação a sua especificidade.

É importante frisar que, para Saviani (2012, p. 44), a problemática da formação do pedagogo está atrelada à concepção de produtividade arraigada em uma sociedade de consumo, devidamente, articulada a uma lógica de mercado. A Pedagogia, concebida nos moldes de tal sociedade, só poderia subordinar a educação em habilidades técnicas garantidoras da eficácia produtiva, por meio de processos formativos, e a escola, de formação de pedagogos, não poderia deixar de ser considerada, nesse aspecto, como ponto chave. “Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando [...] as exigências de embasamento científico”, Saviani (2012, p. 45). Com isso, a Educação perdeu seu sentido amplo e específico de formação do cidadão consciente de sua humanidade.

O autor mencionado vai mais além, quando considera que a intenção de formar especialistas não passa de um modo mecânico de transmitir certas regras compendiadas

externamente e prontas para serem assimiladas de modo assistemático. As escolas receberam conseqüentemente esses especialistas formados nessa concepção deturpada do real sentido da formação humana e científica. Ainda de acordo com o autor, esse foi o motivo de se ter considerado como suficientes as matérias elencadas no Parecer em questão.

Ressalta-se que, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, o parecer analisado extinguiu-se, passando o curso de Pedagogia a oferecer de forma integrada a formação do pedagogo, pois não comportava mais estudar habilitações separadas. Isto é, o novo pedagogo passou, após sua graduação em licenciatura, a ser competente a executar as atividades inerentes aos sistemas de Educação, assim como as funções escolares no âmbito da Educação Básica. É nesse sentido, que não era mais aceitável o sistema de apostilamento de estudos, aos que se licenciaram no regime do antigo parecer. Assim, depois da referida LDB, passaram a ser obrigatórias as novas funções escolares da Educação Básica na formação do profissional, conforme seus preceitos (BRASIL. PARECER N. 9, 2/06/2009).

4.4 O CURSO DE PEDAGOGIA E A RESOLUÇÃO CNE/CP N. 1, 15 DE MAIO 2006

A história das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil começou a partir do Edital nº 4, de dezembro de 1997. Esse documento propunha convocar Instituições de Ensino Superior a encaminharem propostas de Diretrizes à Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), para que fossem concretizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN/Pedagogia), por meio de comissões de especialistas pertinentes a cada área de formação profissional.

Essa chamada encontrava-se fundamentada no inc. II Art. 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e disposições regulares que diziam respeito à Secretaria de Ensino Superior. Com isso, o objetivo de tais diretrizes era servir como parâmetro na construção de propostas de cada instituição que ofereciam formação em Curso Superior.

Segundo o que consta no próprio Edital, era preciso contemplar não mais disciplinas estanques, como outrora, mas se fazia pertinente corroborar a ideia de ser fundamental enunciar áreas do conhecimento, oferecendo, assim, mais autonomia às Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras na composição de seus programas.

Com essa nova formulação, a organização curricular caberia às próprias IES. Desse modo, buscava-se flexibilizar a ordenação disciplinar e respectiva carga horária.

A SESu/MEC, com o objetivo explícito de dar um significado mais amplo às Diretrizes Curriculares, propunha-se, por meio do respectivo Edital, indicar a síntese do perfil almejado do egresso dos cursos, ela considerava orientações gerais a serem observadas nos cursos, como: habilidades e competências desejadas; conteúdos curriculares; duração dos cursos; estrutura modular dos cursos; estágios e atividades complementares; conexão com a avaliação institucional. Ao discorrer sobre esses fatores, buscou indicar pressupostos de interesse em favor de cursos de formação profissional.

A partir das indicações apontadas esperava-se que o formando estivesse preparado para continuar seus estudos, além de poder, de modo flexível, adaptar-se ao mundo do trabalho. Os conteúdos da formação proposta eram ligados aos “conteúdos básicos e conteúdos profissionais essenciais”, esses seriam definidos por cada curso como requisitos para aquisição das competências e habilidades requeridas. Em relação à duração do curso a ser observado nas diretrizes, poderia ser acrescentado a ele de até 50% do percentual fixado, segundo as Diretrizes Curriculares (BRASIL. PORTARIA SESu/MEC N. 4, 1997).

Somado aos aspectos mencionados e constantes no Edital em tela, encontram-se, igualmente, os mesmos objetivos, orientações para que propostas endereçadas à SESu/MEC contemplassem a estrutura do curso de modo que se flexibilizasse o acesso à frequência do aluno ao curso. Os estágios e as atividades complementares também foram considerados, esses, por sua vez, permitiriam que o aluno em sua formação pudesse passar por experiências com a práxis, por meio de estágios curriculares, a execução da monografia, entre outras atividades que criavam nexos entre o saber acadêmico e a prática profissional.

Para tanto, as Diretrizes Curriculares precisariam estar sintetizadas com indicadores propiciadores de avaliação institucional. Com isso, tais diretrizes contribuiriam para inovar a relevância dos programas de formação dos referidos profissionais. No Edital SESu/MEC n. 4/97, é pressuposto que, na construção das Diretrizes Curriculares, fez-se importante orientar-se pela ampla discussão com entidades, ordens, comunidade científica, associações de profissionais, associações de classe, entre outros setores interessados no debate, a respeito das diretrizes.

Ainda foram indicados, como meios apropriados para desenvolvimento do debate, métodos, como: seminários, encontros, workshops, reuniões, entre outras técnicas. Assim, era preciso que se garantisse, na organização das propostas, a aglutinação das demandas sociais, permitindo, para tanto, amplo debate dos interessados nas diretrizes das graduações.

Para facilitar a entrega das propostas e manter praticidade, o Edital recomendava o princípio do consorciamento entre entidades de áreas afins, e/ou instituições (IES), em regime de colaboração para que organizassem suas propostas, reunindo esforços em uma só proposta. Contudo, o envio de indicações individuais não estava impedido. Conforme cronograma exposto no Edital, o conjunto das propostas devia respeitar a data limite para entrega: 03 de abril de 1998.

Além desse Edital, a SESu/MEC instituiu as Comissões de Especialistas (COESP), que estavam incumbidas da elaboração das Diretrizes Curriculares e responsáveis pelo envio das propostas a serem apreciadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nesse caso, para cada área de formação, havia uma respectiva comissão específica.

Em relação ao curso de Pedagogia, a SESu/MEC baixou a portaria n. 146, de 10 de março de 1998, que instituiu comissões. A primeira comissão para esse curso era formada pelos seguintes membros: Celestino Alves da Silva Júnior, da (UNESP) - Marília; Leda Scheibe, (UFSC); Márcia Ângela Aguiar, da (UFPE); Tizuco Morchida Kishimoto, da USP; e Zélia Míleo Pavão, da (PUC) -Paraná. Contudo, não foi com essa comissão que as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia se concretizaram. Segundo Cruz (2011), deve-se ressaltar que as ideias defendidas pela proposta desse primeiro grupo assentavam-se na defesa de outros princípios: que a identidade do curso de Pedagogia se fundasse na docência, e o pedagogo deveria ser um professor da Educação Infantil e da primeira etapa do Ensino Fundamental.

Com os mesmos objetivos, no ano 2000, foi recomposta nova comissão, por meio da portaria SESu/MEC n. 1.518, de 16 de junho. Dessa vez, foram reunidos os seguintes educadores: Helena Costa Lopes de Freitas, da (UNICAMP); Maisa Gomes Brandão Kullook, da (UFAL); Marlene Gonçalves, da (UFMG); Olga Teixeira Damis, da (UFU); e Merion Campos Bordas, da (UFRGS). A proposta dessa segunda comissão de especialistas serviria de referencial para outras comissões, cujos preceitos tinham como base a autorização e o reconhecimento de cursos de Pedagogia, cujo norte era a

docência na Educação Infantil, nos primeiros anos do Ensino Fundamental e Gestão Educacional (CRUZ, 2011).

Conforme a autora citada, nos anos 2001 e 2002, ficaram registradas a homologação e a aprovação das diretrizes, acompanhadas de suas resoluções e de uma série de cursos de graduações. Nesse ínterim, o curso de Pedagogia não estava, todavia, nesse nível de organização. Em razão dessa situação, foi necessário esperar pelo menos por mais três anos, ou seja, bem depois que os outros cursos, para que suas diretrizes fossem homologadas.

Ocorreu que, em 2002, o Governo Federal pôs fim ao trabalho das comissões de especialistas, pois até aquele momento não se encontrara uma definitiva solução para o problema. Um ano depois, o CNE criou uma comissão bicameral (Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica), com o objetivo de definir diretrizes para o curso de Pedagogia. Apesar desses esforços, em 2004, essa comissão foi recomposta, somente em 17 de março de 2005, foi divulgado o primeiro projeto de resolução das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.

Embora o parecer CNE/CP n. 5/2005 obtivesse aprovação por unanimidade do Conselho Pleno, foi registrado declaração de votos. Esses estavam ligados diretamente à divergência do Art. 14 do supracitado parecer com o Art. 64 da LDB/96. Isto é, enquanto o parecer, em seu Art. 14, referia-se à formação dos demais profissionais da Educação em nível de Pós-Graduação, na Lei 9.394/96, constava, em seu Art. 64, que as habilitações poderiam ser cursadas, tanto no curso de Pedagogia, quanto na Pós-Graduação. Tal alternativa ficava a critério da instituição.

Com relação a esse impasse, o projeto da Resolução citada, foi, antes de ser homologado, reencaminhado ao CNE para que as devidas providências fossem tomadas, foi solicitado ainda exame da matéria. Esse fato ensejou a elaboração do Parecer CNE/CP n. 3/2006, que alterou o artigo na Resolução Final, ou n.1/2006. Na declaração de votos, o conselheiro César Callegari, ao se referir à inflexão apontada, entre os artigos em questão, diz “entendo que aquilo que a Lei dispõe, só uma outra Lei pode dispor em contrário”, parecer CNE/CP n. 5/2005. Essa colocação do conselheiro deixou patente o teor do problema.

Após esse imbróglio, no Parecer 3/2006, foi alterado o Art.14, que manteve a formação do licenciado e as habilitações do curso de Pedagogia. Assim, ficou também a possibilidade de os estudos dessas habilitações na Pós-Graduação ficarem a critério das IES, desde que se observasse a base comum. Nesse sentido, deu-se prosseguimento à

Resolução Final n. 1, de 15 de maio de 2006, que apresentou as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Logo no Art. 1º, disse que essa Resolução visava definir “princípios, condições de ensino e de aprendizagem”, os quais seriam observados nos programas de formação do licenciado em Pedagogia.

A seguir, no seu Art. 3º, expôs que o estudante de Pedagogia trabalharia com um repertório multirreferenciado de conhecimentos, que seriam consolidados no exercício profissional. Dessa forma, foram considerados fatores, como: “interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, no empreendimento da relação teoria/prática”. Ainda no parágrafo único do mesmo artigo, acrescentou-se que é central para a formação do pedagogo, o conhecimento da escola, o uso de procedimentos adequados de pesquisa, e participação da gestão de processos pedagógicos (BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP N. 1/2006).

A respeito da destinação do curso de Pedagogia, no Art. 4º da Resolução 1/2006, rezava que se destinava à formação de professores para o magistério de Ensino Infantil, dos primeiros anos do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, de Educação Profissional na área de serviços, além de apoio escolar e outras áreas em que estivessem previstos conhecimentos pedagógicos. Além disso, ampliou-se, no seu parágrafo único, a noção de atividades docentes que também abrangiam a participação no planejamento, coordenação, produção e difusão do conhecimento, entre outras ocupações.

De modo menos específico, a formação do pedagogo encontra-se respaldado no tríplice: docência, gestão e pesquisa. O curso de Pedagogia deveria atender os três eixos elementares: um *núcleo de estudos básico*, referente a conhecimentos múltiplos de teorias e aplicação, por meio de pesquisa; *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos*, que permitiria melhor desenvolvimento na prática profissional, por meio da integração avaliativa da instituição e estudos práticos no contexto da IES; além desses dois núcleos, somava-se o *núcleo de estudos integradores* que estavam voltados para atividades pedagógicas, como: seminários, atividades práticas, trabalho de iniciação científica, monitoria, extensão, entre outras.

No tocante ao tempo de duração do curso, manteve-se o esquema proposto pelo Edital n. 4/97, já analisado. Destarte, no Art. 7º da Resolução n. 1/2006 fixa 3.200 horas dedicadas às atividades formativas. Essas se encontravam distribuídas *in loco* da sala de aula e atividades práticas, de extensão, entre outras tarefas. 2.800 horas eram para realizações de atividades acadêmicas (uso de bibliotecas, visitas culturais, assistência a

aulas, entre outras); 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado, prioritariamente, na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental; e 100 horas de extensão ou iniciação científica.

Ressalta-se, porém, que, na oportunidade da criação da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, sustentou-se para o curso de Pedagogia a flexibilidade como princípio geral expresso no Edital n. 4/97, esse aspecto foi aplicado na organização dos componentes a serem trabalhados nos programas de formação do pedagogo. No Art. 2º, em seu § 2º Inc. II, afirmava-se que os estudos efetivados no curso de Pedagogia propiciariam experiências teórico/prática, possibilitando conhecimentos de diversas áreas, entre outras: “conhecimento filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”, conforme Resolução CNE/CP 1/2006. Com isso, ficou a critério das IES o arranjo dessas matérias e a organização de seus programas curriculares na formação do pedagogo.

O Curso de Pedagogia no Brasil passou por sérias crises que envolveram desde sua compreensão epistemológica, enquanto produtora de conhecimentos científicos na área da Educação, como a destinação do profissional formado em Pedagogia nos cursos institucionalizados, que já datam desde 1939. Ainda, problemas de mercado de trabalho, dicotomia entre formação do especialista versus formação do licenciado. Esses aspectos dentre outros de grande interesse fizeram repercutir o debate que envolve o curso de Pedagogia, a partir das tentativas regulatórias que foram aparecendo, conforme a persistência existencial do referido curso, na formação profissional de educadores.

Tida como um dos marcos primordiais retificadores do curso de Pedagogia no Brasil, a Resolução n.1, outorgada em 15 de maio de 2006, foi considerada um trampolim de discórdia entre professores e especialistas que buscam a Pedagogia como fonte de suas pesquisas e trabalho no contexto institucionalizado. No intuito de equalizar antigos problemas de identidade específica do curso, foram consideradas diretrizes que, do ponto de vista dos legisladores, pudessem fazer desaparecer as imprecisões em relação à real compreensão identitária desse curso. Porém, as diretrizes alocadas em seu conjunto talvez tenham aumentado o grau de insucesso no esforço de melhor esclarecer qual é o identificador específico da pedagogia.

Sobre a resolução em análise para o Curso de Pedagogia, Libâneo (2006) fez um minucioso estudo verticalizado, buscando compreender subsídios na tentativa de montar um quadro em que pudesse deixar esclarecidos alguns dos problemas já mencionados.

Desse modo, analisou do ponto de vista histórico, o que foi conseguido em termos de solução dos problemas já vigentes no âmbito do curso de Pedagogia. O que ficou é a falta de consideração da Resolução em contemplar os aspectos já apontados como negativos e maximizadores da incompreensão da Pedagogia, como ciência da práxis educativa.

O descaso com a problemática do curso de Pedagogia aparece no documento e, segundo Libâneo (2006), “a vacilação existente no texto da Resolução, quanto à explicitação da natureza e do objetivo do curso e do tipo de profissional a formar, decorre de imprecisão conceitual com relação a termos centrais na teoria pedagógica: educação, pedagogia, docência”. É evidente, pois, que não houve preocupação em estabelecer respostas a esses e outros problemas que envolvem a pedagogia.

Talvez o mais elevado objetivo de tal regulamentação foi ratificar a docência como fulcro principal dos estudos empreitados pelos cursos de Pedagogia. Esse é o ponto que deixa muitos autores educacionais em desacordo com a legislação vigente. Como consequência dessa determinação, é possível inferir o desprezo total para com a Pedagogia, enquanto Ciência da Educação, ou uma das Ciências da Educação. Libâneo (2006) acredita que tentar solucionar o problema da identidade do curso de Pedagogia, por meio da afirmação da docência como base do curso, é amesquinhar todo o conjunto teórico/prático produzido pela Pedagogia durante toda sua historicidade, enquanto campo científico da educação.

Na atualidade, segundo a Resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNPedagogia), a docência consiste na base da identidade profissional do pedagogo. Respeitada a base docente, a implementação destas diretrizes vem induzindo uma identidade múltipla e complexa ao pedagogo, na qual se articulam o ser professor, o ser pesquisador e o ser gestor (BRZEZINSKI, 2011, p. 123).

A docência na base do curso de Pedagogia não dá conta de expressar todo o conteúdo da ciência pedagógica. É possível alcançar discussões a esse respeito nas argumentações de Libâneo (2006), pois, para esse autor, a docência nada mais é que um dos aspectos principais da Pedagogia escolar. Desse modo, invertem-se os termos, causando maiores confusões, quando se tratou de elucidar o fato histórico da identidade do curso de Pedagogia. É nesse sentido que considerar a Pedagogia como simples e pura

docência desfavorece o campo pedagógico, como ciência. Nesse caso, aumentaram as imprecisões conceituais da Resolução CNE/CP n.1, 15/05/2006.

Em referência ao quadro acima, Brzezinski aponta que o momento histórico por que passa a Pedagogia, ela foi eleita pelas (DCNPedagogia) como área de múltiplos direcionamentos funcionais. Nessa colocação ficou claro, quando é exigido que o pedagogo seja contemplado, em sua formação com diretrizes que favoreçam o aprendizado às funções de professor, pesquisador e gestor escolar, de sistemas educativos e outros espaços em que se fazem presente necessidades pedagógicas. O problema colocado, e que se tornou fator discordante entre outros, foi a determinação invertida do centro formador do curso de Pedagogia.

Em relação à inversão conceitual Libâneo (2006) percebe que, no artigo segundo, parágrafo primeiro da Resolução CNE/CP n.1/2006, foi posto que a docência fosse vista como o objeto da Pedagogia, que é um conceito do campo da ciência pedagógica, porém, não podendo substituí-lo, por ser menos abrangente que a própria ciência que a abarca como um de seus ramos de pesquisa. Em outras palavras, a docência é menos abrangente que a ciência pedagógica, por isso mesmo não pode subsumir o campo principal no derivado. Tudo indica que foi a maior contribuição entre outros aspectos educacionais, do referido Parecer à Educação, de modo geral, e a formação de profissionais da Educação, de modo específico.

Para Libâneo (2006), a Resolução supra está eivada de imprecisões conceituais, uma vez que parece mais em tentativa sem sucesso de transformar a Pedagogia em mero campo docente, ou mais especificamente, desconhecer que a Pedagogia faz parte de um campo amplo de atuação. Uma das muitas contradições do referido documento está presente no momento em que “[...] parece se contradizer ao afirmar que a docência se vincula aos objetivos da pedagogia”. Percebe-se, então, que, mesmo alocando à docência no centro da formação do profissional da educação, não há, de fato, uma compreensão assegurada de qual é a melhor opção a ser considerada.

Com efeito, o autor tem razão quando trata o artigo segundo a referida Resolução em análise como incongruente ou carregado de imprecisões conceituais, além de fazer compreender o que é principal como secundário, e, assim mesmo em determinadas situações, recolocar cada termo em seu lugar como deveria ser. Por esses e outros motivos é que Libâneo diz que o Parecer regulador das (DCNPedagogia) está carregado de discrepâncias. Assim está no § 1º do Art. 2º da resolução CNE/CP n. 1/2006:

compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Como se pode observar, a docência é considerada o eixo chave do processo formativo do pedagogo entre outros profissionais da Educação. As críticas feitas por Libâneo a essa inversão estão diretamente envolvidas com a questão da retirada principal dos saberes pedagógicos, e posto em seu lugar o papel somente da docência como referência da formação dos professores. A esse respeito, Franco (2008) também discorda de que a Pedagogia, enquanto ciência da Educação seja submetida a tão alto desprezo nos documentos oficiais, que buscam regulamentar a matéria sobre a formação de pedagogos.

Franco (2008) tem feito estudos a respeito da problemática histórica acerca do campo epistemológico da ciência pedagógica. Essa autora acredita que a Pedagogia tem seu campo próprio e autônomo de conhecimentos. Os saberes pedagógicos são suas principais contribuições na formação do profissional da educação. Esse conhecimento é produto de históricas investigações sobre a prática educativa e tem subsidiado todos os processos de ensino e aprendizagem.

Quando, segundo Franco, a docência é pensada como lugar especial da formação de professores, a importância da ciência pedagógica é deslocada para um segundo plano de interesse. Em suas palavras, é possível observar a preocupação distorcida em que é considerada a formação do professor, a partir das diretrizes da Resolução supramencionada.

Um conceito, segundo Franco (2008, p. 130), é, por sua vez, carregado de múltiplos significados, com sentido histórico. Desse modo, a falta de compreensão de um termo não é apenas semântica e pode causar divergências no uso. Pode mesmo ser utilizado de modo descontextualizado. Ainda: um “[...] conceito mal compreendido é apropriado de forma superficial e, no mais das vezes, equivocado”. Pressupõe-se que foi exatamente essa experiência de deslocamento de sentido que levou a Pedagogia a se dissolver nas recentes legislações em formatos de outros conceitos, considerados acessórios à ciência pedagógica.

Considero um desses equívocos a concepção amplamente difundida entre pesquisadores brasileiros de que a docência é a base identitária da Pedagogia, fazendo-nos crer que seja a prática da docência que será o fundamento da ciência pedagógica. No entanto, considero que seja o contrário, ou seja, é a ciência pedagógica que deve fundamentar a prática docente. Abordo essa questão, ao afirmar que a docência se faz pela Pedagogia (FRANCO, 2008, p. 130).

Essa transposição de conceitos pode causar sérios prejuízos à formação da qualidade do profissional, desde sua concepção de ciência pedagógica à produção do conhecimento por meio dos métodos dessa ciência de produção do conhecimento, uma vez que o professor que se forma, acreditando que fazer Pedagogia é agir como docente, não poderá sair para buscar soluções em um campo científico que tenha a Educação como objeto. Por esse motivo, no quadro acima, a autora chama a atenção para que não se confunda Pedagogia com docência.

Não é novidade que a pedagogia encontra-se em crise. E por esse motivo que Libâneo (2010) citou três exemplos como indicadores da crise da atual situação dessa ciência pedagógica. Antes, para esse autor, a situação negativa da Pedagogia, anteriormente mencionada, está atrelada ao seu contexto histórico. Foi a partir dos anos 1920, com o movimento da Escola Nova, passando pelo tecnicismo, chegando com os pós-modernistas na leitura das instituições educativas como reprodutoras, que se vislumbraram, segundo Libâneo, os primeiros tempos da crise pedagógica, mesmo sendo bem divulgada, já que se vive em sociedade pedagogizada, mas que a todo instante se depara com experiências desvalorativas da Pedagogia, enquanto termo e pedagógico, enquanto processos de formação humana.

Assim, foi que se apontou como elementos críticos entre outros aspectos, a problemática epistemológica em que vive a Pedagogia. Segundo Libâneo (2010), nessa perspectiva, a pedagogia está sendo secundarizada, mas não só esta ciência, mas também as Ciências Humanas estão sendo colocadas em segundo plano de valorização. Portanto, no que diz respeito à questão epistemológico/conceitual, as ciências humanas estão em desacordo em um sistema que mais tende a valorizar o tecnicismo que a formação humanística cidadã.

Ainda, de acordo com Libâneo (2010), os próprios pesquisadores das Ciências da Educação põem a pedagogia em situação secundária. Essa desvalorização encontra-se sob os mais variados argumentos que o autor citado elenca da seguinte maneira: “a educação é uma tarefa prática, situando-se mais no campo da arte e da intuição do que no da investigação; a pedagogia ocupa-se de finalidades, valores, não passíveis de

análise científica” Libâneo (2010, p. 171). Entre outros motivos argumentados em desfavor da valorização da ciência pedagógica, o mesmo autor também cita que ainda dizem para os pesquisadores educacionais que “a educação é objeto de várias ciências, não cabendo a nenhum campo teórico exclusividade no trato de sua problemática”.

Um segundo sentido dado à pedagogia, em termos da crise enfrentada, está ligado ao reconhecimento social do trabalho do profissional da Educação. Para Libâneo (2010), é preciso reconhecer contradições entre a retórica de políticos e a situação concreta das atividades dos profissionais da educação. Para o autor, nunca se falou tanto da importância da educação, ao mesmo tempo em que essa categoria é desvalorizada. O reconhecimento dos professores, com suas atividades profissionais, passa por sérias crises.

Há a diminuição de investimentos substanciais para o desenvolvimento de práticas de qualidade na educação, baixa salarial, fazendo com que professores abandonem a profissão. Há profissionais que, mesmo considerados educadores, somam com os problemas do campo educacional, denegrindo a profissão e seu local de trabalho. Segundo Libâneo (2010), isso ocorre, quando os próprios professores consideram a escola como seletiva, reprodutora, negando, assim, o próprio sentido da tarefa pedagógica. Dessa forma, agrava-se mais ainda a situação da pedagogia, minando o próprio significado da educação na formação humana.

O terceiro aspecto mencionado por Libâneo (2010) é voltado para o entendimento das instituições responsáveis pela produção acadêmico/científica não terem conseguido resultados que pudessem favorecer a compreensão do campo da pedagogia como fundamental e necessária ao desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem. O autor cita as instituições profissionais ligadas mais diretamente à escola como portadoras de responsabilidades com a eficácia no desenvolvimento de processos escolares. Essas instituições não conseguem “provar bom desempenho” fazendo, desse modo, que a opinião pública desacredite os processos escolares que envolvem a pedagogia como campo científico da produção de saberes e experiências educativas.

É importante, ainda, observar que, em 2015, o CNE/CP divulgou a Resolução n. 2, 1º de julho, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais, contempladas nos programas de formação inicial e continuada na formação de profissionais da Educação Básica. Nessa Resolução, a docência é reafirmada como eixo central da formação do profissional da educação. Ainda, nessa Resolução é inserida a importância de considerar

base comum nacional orientadora das atividades institucionais de formação de profissionais da Educação Básica.

Em seu capítulo II, Art. 5º expõe princípios básicos a serem considerados, na formação do egresso dos cursos de primeira licenciatura, formação pedagógica para graduados, e segunda licenciatura. Assim, é esperado que se trabalhe para a integração de conhecimentos em regime de interdisciplinaridade, valorizando, por meio das IES de formação profissional da Educação, o ensino, a pesquisa e extensão, o conhecimento tecnológico, a realidade em que se insere a Escola Básica e a realidade social.

Conforme essa Resolução, a oferta e o desenvolvimento de atividades com respectiva avaliação precisam se atentar para a legislação que regulamenta os cursos de primeira licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura. Além de se observar a carga horária, níveis e modalidade de educação oferecidos pelo sistema de ensino brasileiro.

Finalmente, a Pedagogia como campo de estudos científicos da Educação não compatibiliza com a forma como está organizado o curso de Pedagogia. Como mostrado no primeiro capítulo, a Pedagogia é uma das ciências mais remotas da prática humana, sendo legítima, portanto, a incompreensão de educadores engajados na pesquisa pedagógica, em relação à colocação da docência, como termo irredutível da formação do pedagogo. A legislação orientadora do curso não considera a Pedagogia como ciência da Educação, mas tão só no papel de metodologia educativa, esse fato mantém as discussões mais ainda arraigadas sobre a epistemologia da Pedagogia.

Como foi possível reconstruir, a Pedagogia passou a ser constituída, institucionalmente, como disciplina na Universidade brasileira a partir de 1939, momento de efervescência político/econômica do país. Com a Pedagogia buscou-se facilitar o desenvolvimento de um novo sistema educacional, por meio da formação de técnicos e professores da Educação Básica. Acompanhando a inserção desse curso nos programas universitários, seguiram-se implementações, porém, essas nunca conseguiram resolver os problemas mais profundamente, como se mostrou.

É sabido que a legislação segue certos princípios e bases com interesses em desenvolver as práticas que se propõem em seus preceitos. É nesse viés que se propõe, no próximo capítulo o estudo das principais correntes pedagógicas, com o objetivo de desvendar em quais ideias, atualmente, encontra-se fundamentada a legislação vigente, para a formação docente em geral e do pedagogo em específico.

5 TEORIAS PEDAGÓGICAS PREDOMINANTES NO BRASIL

Trataremos, neste capítulo, sobre as principais teorias educacionais, entre 1960 e anos 2000, com o intuito de mostrar a concepção de pedagogo incorporada por cada uma delas. Com esse propósito, dá-se ênfase, ainda que breve, à Pedagogia Tradicional, pois é a base da Pedagogia Nova, depois se caracteriza a Pedagogia Tecnicista, em seguida, aborda-se a Pedagogia Histórico-Crítica na identificação do papel do pedagogo, orientando-se pelo esquema cronológico indicado por Saviani (2012).

5.1 ASPECTOS DA PEDAGOGIA TRADICIONAL

A hegemonia da Pedagogia Tradicional no Brasil vai da chegada dos jesuítas ao lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Sua pedagogia está centrada na formação religiosa dos indivíduos, em consonância com as palavras de Libâneo (2010). A partir dos jesuítas é que começa o processo de instrução do povo brasileiro. Com a chegada dos padres jesuítas ao Brasil, escolas foram construídas, predestinadas ao ensino das humanidades que ligava os povos à religiosidade.

Os jesuítas possuíam plano de ação e pretendiam agir dentro de parâmetros previamente elaborados. Para tanto, Loiola criou a chamada *Ratio Studiorum*, que seria um plano de ação, e esse esquema continha as disciplinas a serem ministradas, assim como os procedimentos a serem tomados na Educação dos primitivos. De acordo com seus métodos, a dúvida não era possível, o questionamento era freado e o novo repugnado com severidade.

Esse contexto mostra o início de tantas outras facetas e percursos experienciados com a chegada dos jesuítas. Os seis primeiros padres foram chefiados por Manoel da Nóbrega, este era conhecido por seu conhecimento político. Esse jesuíta fundou a primeira escola na Bahia, cujo mestre-escola foi Vicente Rodrigues, a saber, o primeiro homem a lecionar no território brasileiro. A partir daí, foram construídas novas escolas, em vários lugares desse território, com interesse de livrar as almas da escuridão em que estava o povo desta terra.

Muitos outros padres jesuítas vieram ao Brasil, em consequência do aumento da influência da Igreja e difusão de ideais espirituais aos povos que aqui estavam. Dentre os mais conhecidos, estão depois de Nóbrega, Pe. José de Anchieta, que foi o primeiro professor de Ensino Secundário com vários feitos e posse de cargos importantes, que visavam à imposição ideológica da Igreja Católica.

Os jesuítas, a partir de sua chegada, conquistaram espaço considerável, conseguindo educar os filhos dos nobres por meios religiosos, além disso, fundaram grande estrutura impositiva que não encontrava mais resistências às almas furiosas a serem conquistadas. O problema é que o fundo eminente de referência da educação jesuíta estava na pura e simples moralização religiosa dos indivíduos. Porém, com o passar do tempo, a estabilidade atingiu seu apogeu.

Com os jesuítas no comando da instrução, com seus ideais catequético-humanistas, junto ao início do levantamento de consciência nacional, o Brasil estava preste a passar por novas transformações. O problema, que começou a ser levantado com os jesuítas, é que seu ensino não instruía o homem para si, mas, sim, para Deus. A vida prática estava fora de cogitação dos planos jesuíticos. Todavia, a questão da sobrevivência humana era algo a ser pensada pelo viés educativo.

A compreensão da pedagogia no Brasil passa por uma etapa a que Saviani (2012) denomina de pedagogia antes da pedagogia. Esse momento é marcado fortemente pela vertente religiosa da formação dos indivíduos. É sabido que os jesuítas tiveram grande participação na instrução do povo do território brasileiro, após longos anos de predominância da chamada Pedagogia Católica no Brasil. Mais precisamente de 1549, data que corresponde à chegada dos jesuítas, estendendo-se até 1759, momento em que Marquês de Pombal, diplomata e estadista português, deu cabo à expulsão desses padres educadores, acusados de monopólio da formação educativa dos indivíduos.

Assim, em 1759, as ideias pedagógicas no Brasil sofreram alterações com a participação de Marquês de Pombal. Com o avanço industrial europeu chegando a Portugal, foram-se fazendo necessárias, no âmbito do ensino, modificações pertinentes às demandas dos processos socioeconômicos que iam atingindo a metrópole. Com isso, o Brasil teve seu sistema educativo questionado. Com a figura de Marquês de Pombal é que chegou ao Brasil uma teoria pedagógica baseada no movimento iluminista, voltada para o humanismo racionalista.

O método do ensino mútuo foi utilizado de forma generalizada, no país, após o ano 1808, consoante Saviani (2012). Segundo esse autor, com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827, tornou-se o método oficial inserido em todas as escolas.

O método mútuo, também chamado de método monitorial ou lancasteriano, era baseado no aproveitamento dos alunos mais adiantados, como auxiliares dos

professores, que tinham como papel operacionalizar as atividades nas classes numerosas de alunos, de acordo com Saviani (2012). É importante observar que, embora os alunos monitores tivessem a possibilidade de se movimentar dentro de sala de aula, isso não queria dizer que a escola era um espaço ativo, em que alunos pudessem se manifestar ou expressar, espontaneamente, era, pois, uma sala silenciosa, disciplinada, onde era negado o direito de questionamento, em suma, o foco não era posto na atividade do alunado.

Sendo assim, era uma Pedagogia não mais, preponderantemente, religiosa, mas, não deixava de ter sua parcela de influência religiosa. Segundo Saviani (2012), formulou-se uma nova proposta, mais conhecida como pedagogia Pombalina, porém, não ficava, totalmente, à margem dos pressupostos religiosos, pois, conforme esse autor, em Portugal, ainda se tinha como base ideológica a participação dos padres. Apesar de a pedagogia laica estabelecida não ser mais inspirada nos ideais dos jesuíticos, foi elaborada pelos auspícios dos oratórios.

Com a nova sistematização educativa, na Reforma Pombalina foram deixados de lado os pressupostos religiosos estritamente para se dar ênfase a disciplinas avulsas, agora lecionadas por professores nomeados e pagos, de acordo com o subsídio literário, em um esquema chamado de aulas régio.

Surgiu, a partir de então, um foco na educação como espaço que pudesse alavancar a economia. Isto é, no final do século XIX, já se podia observar o sentimento nacional desenvolvimentista, e que a chave para acesso à inserção no mundo global da economia e da política estaria na formação escolar da população. Portanto, não era possível manter o povo na *ignorância*. Precisava-se mesmo desenvolver um sistema educacional que pudesse envolver os indivíduos em processos de aprendizagem de insumos básicos, no sentido de estabelecer um novo padrão de sociedade.

Segundo Libâneo (2010), no final do Império, apesar de haver consciência do papel da Educação na formulação de uma nova sociedade, pouco se fazia de concreto para mudar o quadro social em que estava submersa a sociedade imperialista. Conforme o autor, havia a proposição de projetos reformadores da Educação, porém, não poderiam sair do papel, simplesmente, porque não havia base doutrinária que pudesse lhes dar consistência, capaz de configurarem-se como propostas em termos de organização nacional de um sistema educativo.

Ocorre que, a partir de 1889, início do período republicano, surgiram novas aberturas para que se pudesse dar cabo à organização da educação em um sistema

nacional, o problema estava no fato de que as propostas sempre estiveram mais no caráter administrativo do que no pedagógico. Consoante Libâneo (2010), houve tentativas de reformular o ideário da Educação, no contexto da República, sobressaindo-se a proposta de Benjamim Constant, de inspiração positivista e teorias filosóficas e pedagógicas, sem conseguir, no entanto, êxito em termos concretos.

A respeito da criação de um sistema educativo que pudesse ampliar seus pressupostos em termos de uma nova sociedade, Saviani indica que somente, no século XIX, é que foi possível vislumbrar os conhecidos sistemas de ensino nacionais. Essa organização veio a despontar, devido à necessidade de se oferecer instrução ao todo da população brasileira. Ocorre, porém, que essa tentativa deu-se por conta do despertar da cidadania.

A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de meados do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Por meio do ensino. A escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos (SAVIANI, 2009, p. 5).

Como não era mais possível sustentar o Antigo Regime com todo seu aparato educativo, surgiu necessidade de valorização da vida cidadã, no intento de sair do mundo regido pela ideologia católico-cristã. Era preciso, pois, moldar um sistema educativo que desse espaço às novas tendências pedagógicas. Esse procedimento, segundo Libâneo, estava pautado, mais acentuadamente, no positivismo de Comte, nas ideias de Herbart e Pestalozzi, ou seja, era buscada não mais a vertente religiosa da formação, mas dar espaço às ciências e ao conhecimento experimental, que estavam surgindo na Europa e nos Estados Unidos e chegando ao Brasil. Essa visão de educação buscou influenciar os sistemas de formação de professores.

Nesse contexto, não havia mais espaço para uma Pedagogia Católica formulada em termos filosófico-normativos, assim como também para uma pedagogia de cunho unitário. Uma única pedagogia geral não poderia mais dar conta das demandas impostas pelo novo formato de sociedade e indivíduo que iam despontando. Até o início da

década de 1920, segundo Libâneo (2010), a Educação estava sob influências da ideia de uma única Pedagogia, mas ela fragmentou-se com a chegada do movimento dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil. Isto é, a pedagogia católica era baseada em uma única pedagogia, ao passo que o escolanovismo não suportava uma pedagogia como única a refletir sobre a prática educativa, e, por isso, estabeleceu a presença das chamadas ciências auxiliares. Assim, começou uma nova era para a Educação no Brasil. É nesse sentido que Cabral (2016) entende que a pedagogia passou de um modelo simples para um pensar mais complexo. Esta juntou, em suas reflexões, colaborações das diversas ciências que poderiam fornecer elementos capazes de oferecer um olhar mais dinâmico do sujeito e de seu modo de aprender. O que foi dito até aqui pode, portanto, ser sintetizado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Pedagogia Tradicional

Principais características	
Duração de Hegemonia	a) A Pedagogia Tradicional perdura no Brasil da chegada dos jesuítas em 1534 até o início da década de 1920;
Papel do educador	a) Transmitir conhecimentos; b) Catequizar os súditos; c) Moralização religiosa dos indivíduos;
Metodologia	a) Ensino mútuo;
Concepção de aluno	a) Passivo; b) Receptivo do conhecimento do mestre;
Aprendizagem	a) Imitação e memorização; b) <i>Ratio Studiorum</i> .

Fonte: Autor

5.2 PEDAGOGIA DA ESCOLA NOVA (1932-1969)

A Pedagogia Nova apareceu no cenário educacional como contestadora do modelo da Pedagogia Tradicional, argumentando que esta perpetuava métodos utilizados desde o século XVII, não cabendo mais continuar, do ponto de vista das exigências sociais, corroborar métodos antigos de ensino e aprendizagem, em consonância com Gauthier (2010). Com o despontamento do conhecimento científico, foi que se construíram novos argumentos, com interesse em seguir os processos desenvolvimentistas nacionais em termos econômicos, políticos e sociais. Assim, não cabia mais os rumos da Educação dos novos cidadãos mais continuar nas mãos de uma Pedagogia catequética. Isso pressupôs um novo pedagogo, com formação arraigada nos pressupostos das experiências científicas, diferentemente do pedagogo da tradição religiosa, voltado totalmente para o conhecimento teólogo-filosófico.

A Pedagogia Nova procurou conhecer o sujeito a ser educado para trabalhar os conteúdos e atividades metodológicos a partir da individualidade de cada sujeito. Desse modo, buscou contextualizar suas ações, considerando as descobertas experimentais das ciências que vinham indicando sobre a formação e a evolução do homem. Por causa desses novos conhecimentos, é que os novos educadores acentuaram seus interesses por Biologia, Sociologia e Psicologia, com isso, mudou-se a percepção sobre o aluno, principalmente, o olhar da criança, percebido como sujeito completo, em si mesmo. Compreendendo-a como sujeito ativo e o novo educador precisava buscar compreender a individualidade desse sujeito ativo. Com o objetivo de trabalhar os processos de formação por meio de necessidades e interesses, não mais se imponham conteúdos livrescos, sem conhecer o modo de cada indivíduo aprender, agora, não mais em um ambiente grave, de paredes opacas, segundo Saviani (2012), mas, sim, em um espaço colorido, respeitoso das necessidades educacionais do aluno.

Esse era o momento de retirada do centro dos processos formativos, o educador, e, colocando no lugar deste o aluno, como centro dos processos de ensino e aprendizagem. O educador se tornou um guia, mediador das atividades educativas. Não era mais suportável um modelo comum a todos, sem considerar as diferenças de modos de aprendizagem. Sobre essa nova orientação, Saviani diz o seguinte:

O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido (SAVIANI, 2009, p. 8-9).

Desse modo, a ciência trouxe para o âmbito escolar o conhecimento sistemático dos processos de formação do sujeito, influenciando novos métodos, novas posturas dos educadores, o interesse nos estudos de novas disciplinas e o olhar sobre a formação, já não mais dentro da perspectiva do adulto, mas da criança, do educando. Somente no final do século XIX que a Pedagogia tradicional foi contestada pelos ideais do movimento escolanovista, já que “os fatores subjacentes a essa revolução estavam ligados notadamente à ciência, que tomou então um lugar preponderante e o desejo de

estar mais à escuta das necessidades da criança, a fim de criar um homem novo (GAUTHIER, 2010).

Essa movimentação em torno da Escola Nova é corroborada pelos argumentos de Libâneo (2010), quando esse pesquisador assevera que o movimento escolanovista herdou do positivismo o cientificismo. Tal posição está ligada na contrapartida das ideias de uma Pedagogia especulativa e orientada através de princípios metafísicos.

Pode-se dizer que o movimento das escolas novas herdaram (*sic!*) o “cientificismo” cultivado desde o surgimento do positivismo, em contraposição ao caráter especulativo e metafísico da Pedagogia tradicional. Com efeito, a Pedagogia experimental, bastante desenvolvida na França na segunda metade do século XIX, ocupa-se com o estudo científico da criança, a metodologia científica de ensino, os fatores ambientais da educação, a elaboração de testes e medidas de desempenho intelectual e de aprendizagem. Desenvolve-se, pois, uma ciência da educação, ou melhor, uma ciência experimental da educação, distinta da Pedagogia de tipo abstrata e filosófica que vigorava até então (LIBÂNEO, 2010, p. 119).

A movimentação imposta pela Escola Nova difundiu-se pelo Brasil após a Primeira Guerra Mundial, isto é, depois de ter tomado toda a Europa, passando pelos Estados Unidos, criaram-se escolas experimentais, às quais somente uma parcela da sociedade teria possibilidade de se inserir em seus processos pedagógicos. Evidencia-se que, se de um lado a Pedagogia Nova trouxe grandes descobertas sobre o sujeito, modificando todo um estado organizacional da escola, por outro lado, não fez melhorar os processos educativos para todos.

Segundo Saviani (2009), o que se alastrou pelas escolas foi um espontaneísmo dos alunos, a uma diminuição do trabalho com os conteúdos, ou melhor, houve certo tipo de afrouxamento disciplinar e de conhecimentos, o que não poderia ser a solução para a marginalização dos que se encontravam à margem da sociedade.

Embora a Escola Nova não tenha levantado questionamentos positivos no sentido de trazer benefícios concretos à maioria da população, funcionou muito bem nas escolas voltadas para a formação da elite, de acordo com Saviani (2009). Obviamente, foi difundido o sistema educacional de forma ampla, o problema é que seu aparato era dispendioso, diferentemente do modelo tradicional. Talvez tenha sido esse o principal motivo de não ter sido absorvido para todas as escolas, o que gerou o equívoco mostrado no excerto abaixo.

O ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou na cabeça dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 2009, p. 9).

Ao se observar as características até aqui mencionadas do surgimento da Escola Nova no Brasil, não se poderia deixar de mencionar que, embora o professor fosse considerado como um guia, não poderia consequentemente ser apenas espectador nas escolas oficiais que a maioria da população frequentava em busca de educação básica. Infere-se que, se de um lado, a Pedagogia Nova estava mais voltada para os campos de interesses da criança, conforme Gauthier (2010), entendida como sujeito livre, que poderia desenvolver-se em liberdade em um ambiente estimulante, com um mediador atento às suas necessidades, pelo que Saviani pondera no trecho acima, por outro lado se tornava impossível tal façanha em escolas públicas.

É possível se compreender, com o auxílio das indicações do mencionado autor, que o escolanovismo penetrou na mente dos professores do sistema oficial de Educação, e que também, não tinha condições materiais para desenvolver os novos pressupostos, advogados pelo movimento da Escola Nova, então, o professor/pedagogo na Escola Nova não poderia renovar, em termos práticos, as atividades pedagógicas na escola.

Isso se tornava impossível, devido às condições precárias do ambiente. Essa inferência fica evidente, quando Saviani assevera que, para a Pedagogia Nova funcionar adequadamente, modificações significativas eram necessárias, tanto no ambiente, quanto nos métodos e na formação do novo professor.

Ressalta-se que Saviani (2009) fez um estudo minucioso sobre as correntes pedagógicas que mais tiveram predominância no Brasil, o mesmo autor utilizou como eixo norteador de suas reflexões científicas o conceito de marginalização. Conforme se desenvolve o estudo mencionado, é possível entrever a concepção de professor, de aluno, de metodologia e de aprendizagem, no âmbito da Escola Nova.

Ao desenvolver esse estudo, o autor buscou mostrar que existe subjacente nas teorias da Educação o problema da marginalidade. Com efeito, a Pedagogia Tradicional acreditava que a escola tinha papel preponderante na equalização social dos indivíduos.

Nesse sentido, o autor utilizou-se do conceito de ignorante para caracterizar o ponto de vista do tradicionalismo pedagógico em relação ao sujeito que se encontra fora dos padrões aceitáveis socialmente.

Acontece que a escola, com seus meios seletivos, de proposições elitistas, mantém de fato à margem todos aqueles que não se adéquam a seus recursos pedagógicos. Consoante o autor supracitado, na escola tradicional, o sujeito não aceitável é o ignorante, é aquele ou aquela que não tem participação no desenvolvimento cultural, logo, um sujeito sem ilustração. Por isso, esse indivíduo encontra-se à margem, desfavorecido, distante da participação dos processos de decisões. É nessa perspectiva que Saviani (2009) focaliza o papel da escola tradicional,

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 2009, p. 5).

O trecho acima da obra do autor citado, de fato bastante esclarecedor, ilustra nitidamente o papel dos principais fatores organizativos da escola tradicional, nela encontra-se o professor no papel do mestre-escola, que seria o elemento chave dos processos de ensino e aprendizagem, transmissor da cultura às novas gerações. Em outras palavras, a escola no papel de instrumento de equalização social, e o aluno como sujeito passivo e receptivo do acervo transmitido pelo mestre. É importante deixar claro que a escola tradicional não conseguiu tal façanha na resolução do problema da equalização.

A Escola Nova, segundo Saviani (2009), apareceu no cenário do sistema educacional também com essas preocupações no sentido de responder a questão da marginalização. Agora, o aluno estava no centro dos processos educativos, a escola ofereceria um ambiente atrativo, multicolorido, aberta para a livre expressão do sujeito, com professores receptivos das necessidades particulares de cada aluno, não poderia deixar de acolher a todos.

Saviani assinala a esse respeito que o fenômeno da marginalização ocorreu não como queria a Pedagogia Tradicional, reconhecendo o sujeito marginalizado como sendo não ilustrado, *ignorante*, essência da situação de marginalizado. Porém, a Pedagogia Nova considera que a espinha dorsal desse problema é a *rejeição*.

No intuito de conhecer a função da escola conforme a concepção escolanovista faz-se mister considerar que a visão escolanovista não considera o aluno ignorante como fator preponderante para que ocorra o fenômeno da marginalização, mas, sim, a rejeição do sujeito pela sociedade, de acordo com o pensamento da Escola Nova acreditava-se de igual modo, no papel da escola como agência de equacionamento social, em consonância com as palavras de Saviani (2009).

Ao se desenvolver, mesmo que sinteticamente a nova situação imposta pela Escola Nova em torno da marginalização social dos sujeitos, é possível encontrar em Saviani (2009) o seguinte: conforme foi emergindo e se tornando predominante a Pedagogia Nova, no contexto dos sistemas educacionais, ao compreender a marginalização pelo viés da ignorância intelectual não poderia mais ser considerada como fator determinante para a situação marginalizada daqueles que não estavam imersos no direito de viver de acordo com os padrões de qualidade de vida oferecidos pela sociedade.

Ocorre, porém, que os pedagogos que foram aparecendo no cenário da pesquisa científica, principalmente, aqueles que se dedicavam ao estudo dos sujeitos considerados “anormais”, em termos neurofisiológicos e psíquicos, observaram que cada sujeito tem suas peculiaridades, não havendo, portanto, que se considerarem fatores individuais de cada um como pressuposto da marginalidade. Ora, se para a Pedagogia Nova era relevante considerar o sujeito como único e suas formas individuais de aprender, não considerar a ignorância ou a falta de ilustração do sujeito estava na mesma ordem da ideologia escolanovista (SAVIANI, 2009).

Segundo o autor supracitado, os pedagogos adeptos dessa nova perspectiva buscaram fazer compreender a criança como sujeito completo, em si mesmo, portanto, questões “de cor, raça, credo, ou classe o que já era defendido pela pedagogia tradicional”, de acordo com Saviani (2009, p. 7), não poderiam ser consideradas, como fatores de marginalização do homem, nem mesmo segundo a Pedagogia Nova, questões como domínio de conhecimento, participação no saber, mas também desempenho cognitivo, essas inquisições não poderiam ser consideradas elementos balizadores à marginalização.

Para a Pedagogia Nova ser anormal é normal, portanto, diferenças como as apontadas, não podem ser vistas de forma negativa, mesmo porque “marginalizados são os “anormais”, isto é, os desajustados e inadaptados de todos os matizes”. Segundo essa concepção, ser anormal não pode ser considerado como algo impeditivo de exercer a

cidadania, e sim como uma diferença de um sujeito para outro, é aí que está o cerne da questão da marginalidade, ao se rejeitar o sujeito considerado anormal, ele é deixado à margem da sociedade.

Assim, mais uma vez, é possível ressaltar que a Educação, com seu papel equalizador da sociedade, não pode, conforme Saviani, considerar fatores de desajustamento social, inadaptação ou rejeição, como pretextos da marginalização social a que são submetidos os considerados ignorantes e rejeitados pelo sistema. A escola, portanto, tem o papel preponderante de corrigir tais distorções, fazendo com que os indivíduos se sintam adaptados e aceitos pelos demais, como prerequisites de seu bom funcionamento, segundo Saviani (2009).

Obviamente, tudo o que está sendo dito sobre essa concepção nova de Pedagogia desloca-se totalmente da visão teórico-pedagógica da Pedagogia Tradicional, ao considerar a nova concepção pedagógica como inadequada do ponto de vista das funções da escola, do professor e dos métodos que pretendiam se impor como mais interessantes e fundamentais, na operacionalização do novo homem a ser formado. É nesse espírito que foi considerado o fragmento abaixo:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência a pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 2009, p. 8).

Esse autor sintetiza, nas palavras acima, as consequências da transição de uma teoria educacional a outra, ao evidenciar, de modo enfático, que houve radicalmente a emergência e predominância de um novo pensamento, com efeitos sobre a concepção de escola, de professor, métodos, e alunos.

O fato de o professor sair do centro dos processos educativos, e o aluno ser o novo epicentro, causou alterações substanciais no espaço escolar e do lugar do professor na escola. É em razão desse fenômeno que o movimento da Escola Nova é considerado como a Pedagogia do Sujeito, em referência à concepção tradicional da educação, que é reconhecida nesse contexto como Pedagogia do Objeto, por dar mais ênfase ao conhecimento e à assimilação cognitiva de conteúdo.

Conforme Saviani (2012), o período de vigência dessa pedagogia foi de 1932 a 1969. Nesse espaço de tempo, ocorreu pela primeira vez no território brasileiro a manifestação legal sistematizadora do curso de Pedagogia para formar licenciados e técnicos em Educação. Assim, é com o Decreto-Lei de 1.190 de 1939 que se pode vislumbrar no âmbito do movimento da Escola Nova a formação para professores voltados para a Escola Normal e escolas de Ensino Primário.

Quadro 2 - Pedagogia Nova

Principais características	
Duração de Hegemonia	a) Conforme SAVIANI (2012), a Pedagogia Nova teve sua hegemonia entre os anos de 1932 a 1969, após essa data surgiu a Pedagogia Tecnicista até os dias atuais como predominante;
Papel do educador	a) Um guia; b) Um recurso a favor dos interesses e disposições do aluno;
Metodologia	a) Educar de dentro para fora; b) Dar evasão ao lado subjetivo e pessoal do educando;
Concepção de aluno	a) Ativo; b) Desenvolvimento integral do aluno que age; c) Liberdade de interesse;
Aprendizagem	a) Os campos de interesses dos alunos determinam os conteúdos a serem assimilados;
Visão de Escola	a) É um ambiente que ajuda os alunos a resolverem seus problemas no contexto do aqui e agora.

Fonte: Autor

5.3 PEDAGOGIA PRODUTIVISTA (1969-2001)

Segundo Saviani (2012), a pedagogia dominante, a partir do final da década de 1960, no Brasil, é aquela que ele denomina de Pedagogia Produtivista da Educação. Essa concepção teórica da educação apareceu como um despertar do valor econômico da educação. A Pedagogia Tecnicista, como mais popular é denominada, começou seus delineamentos de 1950 até 1960. Com certeza, já estava presente na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961. Assim como nas outras duas Leis subsequentes, mais precisamente, a n. 5.540/1968, que reformaria o Ensino Universitário e também na LDB n. 5. 692/1971.

Conforme assinala o autor, essa pedagogia estava atrelada a princípios de racionalidade, produtividade e eficiência “tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio”, de acordo com Saviani (2012, p.94).

Os projetos no âmbito educativo do regime militar, ainda a partir de 1964 foram implantados nos moldes das organizações empresariais. A escola era vista como uma empresa geradora de recursos humanos, que formaria mão de obra qualificada com o objetivo de ampliar o capital de mercado, com efeito, inseria o país no centro do fluxo mercadológico global. Foi nesse espaço que surgiu o Parecer 252 de 1969 na política do sistema de formação de pedagogos e professores. A Pedagogia Tecnicista tem o pedagogo como um técnico, um especialista e a escola como empresa formadora de recursos humanos, enquanto forma sujeitos executores de trabalhos, em consonância com Libâneo (2010).

Com a emergência da crise da Escola Nova, articulou-se a Pedagogia Tecnicista com o intento de pressupor a neutralidade científica inspirada em princípios de racionalidade e eficácia de processos produtivos, de acordo com Saviani (2009). Segundo esse autor, essa tendência de vertente fabril pretendeu organizar a dinâmica educativa, conforme os pressupostos dos princípios setoriais de processos criadores de resultados manufaturados. O autor explica que, no artesanato, o trabalho ocorria de modo subjetivo, conforme a disposição dos materiais de produção, os artesãos buscavam desenvolver os trabalhos que lhes fossem possíveis executar. Porém, esse modo de produção mudou de aspectos no sentido da valorização objetiva do trabalho, ou seja, agora, conforme Saviani, os trabalhadores precisavam se adaptar aos processos e suportes de execução do trabalho, algo semelhante adentrou-se nos processos formativos escolares.

O sistema de ensino, de acordo com essa pedagogia, buscou operacionalizar a educação, de modo que o trabalho do professor fosse o menos possível interferido por questões subjetivas, isso ocorreu, devido à crença na neutralidade da ciência, e obviamente, à transformação da Educação em instrumento produtor de recursos humanos para dar conta da demanda mercadológica. A organização parcelada de produção fabril inserida nas indústrias foi também transportada para o âmbito escolar. Como ressalta o autor supracitado, o produto final elaborado pelo trabalho era fruto do esforço de vários indivíduos, assim, nenhum se identificava com o resultado. Nesse viés, eram estranhos aos produtos de seu trabalho. Assim,

buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo [...] daí também, o parcelamento do trabalho pedagógico com a

especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes (SAVIANI, 2009, p. 11).

Pode-se observar que a escola, a partir de então, passou a acomodar modos idênticos às empresas produtoras de objetos com o fito de que estaria, assim, mantendo certa neutralidade dos processos educativos, desviando esses do mundo da subjetividade. Nesse contexto, foi que surgiu o planejamento minucioso das tarefas a serem operacionalizadas no espaço escolar, assim como a produção de modos planejados que se ajustassem previamente na forma como deveriam ser formatadas as “disciplinas e práticas pedagógicas”. O mesmo autor diz que, se na Pedagogia Tradicional o processo educativo estava centrado no professor, na Escola Nova o epicentro era o educando, nessa concepção, os processos estão voltados para a organização racional dos meios.

Ainda, nessa pedagogia, tanto professores como alunos estão relegados ao segundo plano, pois, não passam de executores de tarefas, cuja organização, coordenação e planejamento são feitos por especialistas “supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”, com isso, é que se poderia dar garantia e eficácia ao trabalho pedagógico, diminuindo as deficiências da formação dos professores, conforme Saviani (2009, p. 12).

A Pedagogia Tecnicista, ao observar somente o excedente econômico, limitou-se a enxergar apenas esses aspectos. Deixou de lado o que a escola tem de mais comum a seu trabalho, negou a natureza própria da educação, de acordo com Saviani (2009). Além desse descompasso, essa pedagogia teve que se arranjar em um espaço onde já existiam práticas tradicionais e também da Pedagogia Nova, limitando processos educacionais já em desenvolvimento.

Desse modo, com o advento da burocratização do tecnicismo, limitaram-se processos, o que aumentou o caos no campo pedagógico, conseqüentemente fragmentando as tarefas escolares. “Com isso, o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas tornou-se irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência”, em analogia com Saviani (2009, p. 13-4).

É importante observar, ainda, na esteira das reflexões feitas por esse autor, que marginalizado, segundo a Pedagogia Tradicional, é o indivíduo sem ilustração, ignorante, no seio da Pedagogia Nova, seria o rejeitado, o anormal. Com efeito, para a

Pedagogia Tecnicista, marginalizado seria o sujeito incompetente, sem habilidades importantes e/ou úteis à manutenção dos processos produtivos. Para Saviani, nenhuma dessas pedagogias conseguiu alcançar resolução positiva ao problema da marginalização.

Com a lenta e gradual abertura do sistema político, a partir da década de 1980, foram emergindo críticas da crítica, ou seja, um esforço na compreensão da escola, não como aparelho estrito às funções do capital. Segundo Saviani (2012), a escola não é diretamente formadora de mão de obra qualificada para o mercado. Isso ocorreu, somente, de forma mediata e por meios profundamente complexos. Pressupõe-se que a escola pode, sim, viabilizar um projeto emancipador, que, antes de ser aparelho específico do sistema produtivo do capital, talvez possa canalizar uma orientação pedagógica, humanizadora: Pedagogia histórico-crítica.

Contudo, a concepção produtivista da educação tem se mantido ao longo dos tempos, desde sua criação, transmutando-se em renovadas características, mas nunca perdendo de vista sua essência. Nessa perspectiva, ocorreu a transfiguração se revestindo do que se convencionou denominar de neotecnismo. Conforme Saviani (2009, 2012), é possível compreender um auxílio estatal na manutenção e difusão nos sistemas escolares da teoria do capital humano. Desse modo, a Pedagogia produtivista no âmbito da escola visava, com a ajuda do Estado, produzir mão de obra qualificada, com interesse em suprir a demanda dos empregos criados pela expansão industrial, isso ainda na década de 1960.

A partir da década de 1970, a era de ouro da expansão do sistema capitalista chegou a seu apogeu, imergindo em crise, aprofundando-se em condições precárias de manutenção de toda sua estrutura produtiva. Porém, a crença sócio/econômica do sistema educativo se manteve, só que em outros moldes. De fato, o Estado conseguiu um contingente expressivo necessário ao desenvolvimento produtivo dos parques industriais. Alcançado esse objetivo, afastou-se da ideia de bem-estar social: Ideologia criada a partir da concepção plena de emprego.

Com expressiva massa de trabalhadores com alguma escolarização, o que era de interesse estatal passou a ser um problema individual. Isto é, a educação não garantia emprego, conforme Saviani (2012). Esse é um momento em que ascender socialmente, por meio dos níveis de formação oferecidos pelos sistemas de ensino/aprendizagem, transformara-se em uma possibilidade e não mais como garantia de aquisição de emprego.

O neotecnicismo educacional coincidiu com a refuncionalização do sistema produtivo arraigado no poder educacional da escola, como aparelho de produção de conhecimento e qualificação para o trabalho. Como anteriormente analisado, essa ligação escola/trabalho se deu de forma mediata, não como queria fazer crer a teoria crítico-reprodutivista, de modo complexo e não deliberado. A experiência da saída do Estado, na promoção formativa dos indivíduos, expôs bem isso, ao deixar cada um cuidar de sua própria aprendizagem. Pode-se entrever que nem todos os escolarizados exerceram seu trabalho diretamente no campo da indústria, pois nem todos conseguiam emprego, sendo forçoso procurar meios alternativos de sobrevivência.

5.4 POR UMA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Saviani (2009) analisa três conceitos que podem ser inseridos, de forma esquemática, às várias correntes teórico-educacionais, ou as que esse pesquisador considera como predominantes no Brasil, cada uma em um tempo determinado. Nessa lógica, o autor advoga que as pedagogias já analisadas, como a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia da Escola Nova, assim como a Pedagogia Tecnicista, podem ser enquadradas no que ele denomina de Pedagogias-Não Críticas, isto é, são orientações pedagógicas que observam a educação, como tendo no essencial, o papel de equalização social, sem, no entanto, considerar os determinantes que ligam a escola à conjuntura mais ampla do social.

O segundo conceito mencionado pelo autor é aquele que agruparia as teorias educacionais alcunhadas de Crítico-Reprodutivista. Essas pedagogias seriam aquelas que buscaram fazer a crítica à Educação Tecnicista, assim, como as demais já mencionadas, mas, segundo Saviani (2012), sem oferecerem uma proposta de superação do quadro ao qual estariam fazendo análise crítica. Desse modo, podem ser citadas as teorias que observam a Educação escolar como violência simbólica. Essa corrente é desenvolvida a partir da obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de P. Bordieu e J. C. Passeron, em conformidade com Saviani (2009).

Assim, pode ser considerada parte dessa congregação de teorias reprodutivistas a que o autor renomeia de Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE), que entende a Educação, ou a escola, entre as várias instituições sociais, como instrumento de repressão ideológica com o objetivo de não promover a ascensão social dos indivíduos inseridos na camada proletária, tal teoria foi desenvolvida por Althusser.

Embora essa teoria reconheça a luta de classes no âmbito social de reprodução capitalista, para esse princípio a escola é dominada pela classe hegemônica como AIE.

Na composição das teorias crítico-reprodutivistas, ainda se pode acrescentar a que Saviani (2009) chama de Teoria da Escola Dualista, elaborada por C. Baudelot e R. Establet, desenvolvida no livro *L'École Capitaliste em France* (1971). Nessa teoria, a “escola é um aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses”, conforme palavras de Saviani (2009, p. 25). A escola tem seu duplo papel quando, além de reforçar a marginalização, existe para impedir que a ideologia do proletariado se estabeleça e que aconteça a luta revolucionária da classe trabalhadora.

Embora essas pedagogias sejam elencadas na esteira das teorias críticas por fazer a análise da relação de poder entre a escola e os interesses da classe hegemônica são, mesmo assim, consideradas reprodutivistas. Sendo assim, são compreendidas por fazer, simplesmente, o estudo analítico do estado em que se encontrava a escola, como estava organizada e que convivia junto aos ideais do sistema capitalista, em consequência, são consideradas, efetivamente, como reprodutoras dos interesses ideológicos da classe dominante. Destarte, de acordo com Saviani (2009), nenhuma se propôs a formular uma pedagogia que pudesse objetivar, explicitamente, superar o estado em que estava imersa a escola em relação aos caprichos do capitalismo. Nessa conjuntura é que emerge a insígnia de teorias críticas da educação, mas reprodutivistas.

No conjunto das teorias críticas da Educação, encontram-se a Pedagogia Anarquista, a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Histórico-Crítica. Contudo, dar-se-á ênfase aos pressupostos desta última, por ser remanescente ao que se contrapôs às teorias Crítico-Reprodutivistas, compreendendo-as como inadequadas a uma análise que pudesse auxiliar a escola a ser considerada também, como espaço em que a classe dos trabalhadores objetivasse almejar a superação condicional da situação em que se encontra na trama da sociedade vigente.

Conforme é indicado por Gasparin & Petenucci (2017), o conceito de Pedagogia Histórico-Crítica teria seu fundamento composicional, seguindo a orientação em que o aspecto histórico estaria vinculado à ideia de que a educação também tem sua parcela de influência no tecido social. Já a presença do elemento crítico no conceito está diretamente ligada à noção de que há a consciência da existência dos condicionantes sociais envolvidos na corporeidade da educação.

Esta concepção nasceu das necessidades postas pela prática de muitos educadores, pois as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista não apresentavam características historicizadoras; faltava-lhes a consciência dos condicionantes histórico sociais da educação. Portanto, é na realidade escolar que se enraíza essa proposta pedagógica (GASPARIN & PETENUCCI, 2017, s/d).

A historicidade da dinâmica em que se envolveu a escola e todos os fatores que a engendraram é o elemento mais significativo inserido na problemática da Educação escolar, conforme se pode observar nos argumentos dos autores. Ocorre que a Pedagogia Histórico-Crítica criada, em 1979, segundo Saviani (1994), apareceu no cenário educacional em busca de superar as Pedagogias não-críticas, como já mencionado, assim como as pedagogias reprodutivistas.

De acordo com Gasparin & Petenucci (2017), autores teóricos da didática, baseada nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, essa tendência pedagógica, ainda não se tornou conhecida de todos os professores, mesmo sendo considerada por esses autores como orientação capaz de desenvolver junto aos professores e alunos processos educativos de modo bastante significativo.

Para esses autores, a Pedagogia em questão buscava resgatar o sentido da escola no cerne da sociedade, com o fim de demonstrar a natureza e a especificidade da Educação na formação humana dos indivíduos na totalidade. Segundo Saviani (2012), tal demanda é imprescindível, devido à necessidade de conhecer a educação como uma unidade que se encontra entrelaçada entre os mecanismos sociais de vertentes criadas pelo projeto capitalista.

Ademais, pode-se dizer que os fundamentos filosóficos dessa teoria estão aglutinados na produção do materialismo dialético, criada por Karl Marx. Em sua dimensão psicológica, encontra-se inserida nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, elaborada por Vigotski, que compreende o homem como ser histórico, construído através das relações sociais e dos nexos com a natureza. Sua didática é construída sob cinco aspectos fundamentais à operacionalização dos objetivos de sua proposta pedagógica, segundo Gasparin & Petenucci (2017).

Assim, constituiu-se de *Prática Social Inicial*, momento em que docente e discente buscavam em colaboração conhecer o que se sabe a respeito de determinado conteúdo. O segundo passo é a *problematização*, situação em que são colocados questionamentos e é provocado o diálogo sobre os problemas que o conteúdo em foco apresenta. No terceiro estágio da metodologia, é trabalhada a *instrumentalização*. Nessa

fase, professores e alunos orientam-se pelo caminho da investigação da teoria, como base da compreensão radical dos problemas discutidos no ponto inicial do estudo, segundo palavras de Saviani (2009).

O próximo movimento seria em direção à *catarse*, que seria a etapa onde haveria a síntese elaborada nas relações sociais, envolvendo conhecimentos científicos, objetivos e as construções viabilizadas no seio das discussões entre professores e alunos, sempre em um clima democrático em que o conhecimento adquirido no final engendraria novos caminhos, desafiando novamente professor-aluno. Por fim, seria a *Prática Social Final*, passo em que os sujeitos, agora munidos de conhecimentos elaborados, poderiam aplicá-los na realidade consciente, consoante Saviani (2009).

No método proposto por Saviani (2009, 2012), é fundamental que se compreenda a diferenciação entre suas proposições e as formuladas pelos processos da Pedagogia tradicional com os princípios da Escola Nova. Isto é, à medida que a Pedagogia Tradicional centralizava-se no processo do professor, a Pedagogia Nova põe o aluno como fulcro do processo, a Pedagogia Tecnicista foca nos meios, a Pedagogia Histórico-Crítica, essa polarização perde o sentido, pois a consideração da prática social como eixo inicial é conhecida por colocar como sujeito do processo educativo a relação professor-aluno. É essa situação que faz toda a diferença. Embora reconheça o professor como agente mais experiente, porém, com uma síntese precária, isso porque o professor antes de inserir sua prática pedagógica em uma experiência de ensino/aprendizagem, nunca sabe os níveis de compreensão dos alunos. Essa capacidade, segundo Saviani (2009, 2012) está submersa em uma compreensão sincrética, difusa, caótica que, por sua condição de aluno, este é impedido da possibilidade de fazer relação entre suas experiências e a prática social na qual está imerso.

Depois, porém, de se ter passado pelos contínuos do processo indicado, analisam-se os problemas, instrumentalizam-se esses com teorias significativas, constrói-se a síntese, e os alunos alcançam o nível de compreensão inicial do professor a respeito do objeto em foco, isso seria o objetivo. Para o professor, essa nova compreensão seria transformada em síntese precária, pois estaria sempre lidando com novas experiências de ensino/aprendizagem. Acredita-se que, por esse meio, a classe trabalhadora poderia libertar-se da opressão e da falta do cultivo da cultura elaborada. Desse modo, aumentariam as chances de haver uma sociedade igualitária, sem classes, em que todos pudessem construir ciência e participar da cultura elaborada. Assim, à medida que os problemas sociais fossem colocados como princípios de aprendizagem, a

consciência crítica seria maximizada, potencializando o aprendizado, por meio da conquista do conhecimento oportunizado pela busca investigativa, essa era, pois, proposta pelo método indicado.

Nesta análise, foi composto um quadro teórico das principais concepções conceituais que se encontram em menor e maior grau no seio dos sistemas educacionais brasileiro. Faz-se mister ressaltar que as teorias caracterizadas, inserem-se em determinadas tendências de pensamento educacional. Além disso, é possível afirmar a existência de cinco como principais: a concepção tradicionalista que se reveste em religiosa e leiga. A qual já foi analisada logo no início deste capítulo. A humanista moderna, que está mais próxima da Escola Nova, também já revista. A concepção analítica, que, embora não tenha sido detalhada, resguarda em si semelhanças com a concepção tecnicista, como bem esclarece Saviani (2012). Tal fidelidade encontra-se em seus pressupostos e não nas consequências, pois uma não deriva da outra como ocorre com a teoria tradicional e com a da Escola Nova. Inclui-se, nesse rol, a concepção crítico-reprodutivista, também caracterizada, anteriormente. Por fim, a vertente dialética ou histórico-crítica.

Seguindo as orientações de Saviani (2012), é possível organizar as correntes mencionadas, do ponto de vista pedagógico, em três níveis: Filosofia da Educação, Teoria da Educação ou Pedagogia e Prática Pedagógica. Nessa sequência, é possível fazer uma análise, buscando encontrar esses níveis, ou não, em cada uma das teorias apontadas. Assim, no que diz respeito à concepção tradicional de educação, sobressai-se a Filosofia da Educação, pois essa teoria não passa de um arsenal de pressupostos filosóficos a serem encaminhados por uma prática assimilativa, por meio de prescrições, aí a teoria da educação subsumi-se à Filosofia.

Na concepção humanista moderna, orientadora da Escola Nova, apareceu a Filosofia da Educação. Ressalta-se a importância de esclarecer que a Pedagogia Tradicional fundamentava-se, filosoficamente, em perceber o homem como essência, logo sua educação deveria estar conforme o ideal de homem. Já na Educação Moderna, esse pensamento se modificou no sentido de pensar o homem como existência, fenômeno não idealizado, segundo uma essência, mas, sim, um sujeito condicionado às intempéries da vida concreta, e que precisa ser orientado de acordo com sua individualidade, na convivência com outros diferentes indivíduos. Desse modo, a Teoria da Educação tem como objetivo desenvolver meios que façam com que aconteça a aprendizagem na diversidade, utilizando-se de princípios de outros campos científicos:

Biologia, Psicologia, Sociologia, entre outros, operacionalizados por uma respectiva prática pedagógica.

Com relação à concepção analítica, pressupõe-se um papel diferente para a Filosofia em relação às definições mencionadas. A Filosofia, nessa corrente, está ligada à análise da linguagem educacional. Não tendo, pois, por objetivo orientar a prática educativa, mas tão só sistematizar os significados da educação, por meio da linguagem, utilizando-se de princípios de neutralidade, objetividade e positividade do conhecimento. Ela restringia-se somente ao nível da Filosofia da Educação, ela ainda, guarda em si, semelhanças com a Pedagogia Tecnicista, como já se mencionou.

Já na concepção crítico-reprodutivista percebe-se um fenômeno contrário ao que ocorreu com a Pedagogia Tradicional. Nesse caso, é a Filosofia que se subsumi à Pedagogia. Nessa orientação, a Pedagogia colocou-se na máxima generalidade, buscando construir uma Teoria da Educação, por meio da análise dos condicionantes sociais, que envolvem a educação, a tal ponto que objetivava saber quais os fatores sociais que não permitem a educação se desvencilhar da reprodução do pensamento dominante, mesmo quando ocorrem implementações nas práticas pedagógicas. Nessa teoria, não há o nível da prática pedagógica, como aparece em outras vertentes.

Finalmente, encontra-se a Pedagogia Histórico-Crítica que, por sua vez, engloba os três níveis, mas com diferença no seu modo de ordenação dos três elementos referidos. Conforme essa teoria, a prática social global pode ser o ponto de partida e também o ponto de chegada do processo ensino e aprendizagem, como se mencionou anteriormente, na exposição de seu processo de ensino/aprendizagem. A coerência e eficácia do processo conceptualizado, dessa forma, podem ser alcançados através da coordenação bem articulada da Filosofia da Educação com a Teoria da Educação.

Ressalta-se, porém, que os processos educacionais que não possam garantir o devido nexos entre os três níveis apontados estão dotados de incoerências, podendo não funcionar adequadamente na prática educativa. Com isso, é possível perceber que as outras pedagogias falharam por não conseguirem articular uma proposta em que os três níveis pudessem ser determinados e determinantes ao mesmo tempo.

CONCLUSÃO

A Pedagogia é uma ciência que se constituiu historicamente a partir de elaborações sistemáticas das práticas educativas. Essa prática sempre existiu entre as diversas experiências humanas. Após um longo percurso, que atravessou as práticas dos filósofos gregos, os quais buscaram teorizar a educação, aos poucos, a produção do conhecimento, foi operacionalizando as práticas pedagógicas e, com intencionalidade, ganha corpo, visto que, em seu início, a educação era aprendida de modo espontâneo.

Tanto na Grécia Antiga, na Idade Média, na Idade Moderna, quanto na contemporaneidade, surgiram teóricos importantes que empreenderam o desenvolvimento de uma pedagogia. Nessa perspectiva, observou-se que a pedagogia, enquanto campo teórico da educação, à medida que foi ganhando espaço como ciência, teve a oportunidade de formar profissionais do sistema educativo. Com isso, no início do século XX, a pedagogia institucionalizou-se como curso de formação profissional de professores e técnicos da Educação.

A partir de sua organização institucional, surgiram os desafios da Pedagogia para dar de conta da formação do profissional docente das séries iniciais. Os dados mostraram que o curso de Pedagogia, em seus primeiros tempos de criação, não era bem organizado. Por causa disso, as funções que deveriam ser executadas pelos pedagogos não foram bem definidas, assim como o currículo e o mercado de trabalho.

Depois de o curso ter sido inserido nas IES com o objetivo de formar profissionais, por meio do Decreto-Lei 1.190/1939, ao longo do tempo, foi implementado por Pareceres e Leis. Constatou-se, ainda, que o curso de pedagogia sempre esteve voltado para a formação de profissionais da educação, docente e técnico. Nesse contexto, verificou-se que o curso fora definido, de modo geral, para a docência, como base da formação do pedagogo.

Porém, essa determinação legal foi e é bastante criticada. Como se pode verificar, um dos desafios da formação do professor pelo curso de Pedagogia está em contemplar, amplamente, conhecimentos fundamentais da educação, suas bases teóricas, práticas e científicas, enquanto Ciência da Educação e não a docência como eixo principal guiador da formação do profissional da educação. Os dados revelaram que a docência é apenas um ramo da Pedagogia, logo não pode substituí-la, porém, os documentos analisados ostentaram claramente o oposto.

A pesquisa apontou, ainda, que, no Brasil, diversas teorias pedagógicas emergiram e, conforme foram aparecendo, outras foram se sucedendo até o momento

em que se estagnou na Pedagogia Produtivista. Isto é, nas análises feitas, foi acusado que, no espaço brasileiro, o sistema educacional foi atravessado pela Pedagogia Tradicional, pela Pedagogia da Escola Nova e pela Pedagogia Tecnicista, a qual surgiu, quando o capitalismo tomou consciência do valor econômico do setor educativo.

Finalmente, o maior desafio do curso de Pedagogia para a formação de professores é possibilitar aos professores conhecer, radicalmente, a realidade de seu trabalho. Assim, o professor poderá atuar, conscientemente, fundamentando sua prática em um corpo teórico consistente e crítico da formação humana. Como se observou, a Pedagogia dominante é a tecnicista, organizada em seus programas para atender à formação de técnicos, transformando os professores em meros aplicadores de conteúdo, domesticando os alunos com metodologias acríticas. Mesmo se sintetizando brevemente a Pedagogia histórico-crítica, pode-se perceber, portanto, que ela é uma alternativa para o tecnicismo educativo na formação profissional, pois esse não considerou a produção teórico/prática tão extensa da pedagogia, uma das mais antigas ciências da humanidade.

Neste sentido, fica patente a necessidade que os educadores de modo geral busquem novas alternativas, como saída do engodo construído pela Pedagogia Tecnicista em suas práticas. Com isso, se faz necessário que se busque analisar o contexto geral de sua prática para que se realize efetivamente os processos ensino e aprendizagem de modo consciente dos determinantes das dimensões sociais. Assim, é possível que estudos aprofundados nos fundamentos e ciências da educação possam iluminar modos de exercer a profissão de educador para a humanização dos indivíduos, para o exercício consciente da cidadania, em um contexto marcadamente capitalista/tecnicista.

Os limites da pesquisa podem ser sanados com novos trabalhos efetivados pelos possíveis pedagogos e novos pesquisadores. Dificilmente se esgotará um assunto tão extenso e profundo como é o caso da problemática que envolve a Pedagogia. Contudo, sugere-se radicalizar nos fundamentos dos temas abordados, para que se compreendam os matizes atuais de todo e qualquer problema, que envolva o perímetro da educação, só assim pode ser possível enunciar, com mais eficácia, novas alternativas no enfrentamento dos desafios da prática pedagógica, tão saturada de conflitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** – 3. ed. – São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, J. C. S. **Pedagogia, ciência da educação: sua genealogia entre os séculos XVII e XX.** In: SIQUELLI, S. A.; SANFELICE, J. L.; ALMEIDA, L. C. (Org.). **Fundamentos da educação: compreensões e contribuições.** 1ª ed. – Uberlândia-MG: Navegando Publicações, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe sobre o ensino superior que passa a ser regido pela forma organizativa e administrativa universitária, além de institutos isolados desde que regidos pelos dispositivos desse decreto. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2017.

_____. **Decreto nº 19.852, 11 de Abril de 1931.** Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 18 de setembro de 2017.

_____. **Decreto n. 6.512, de 22 de janeiro de 1934.** Estabelece condições para inscrição em concurso para provimento de cadeiras fundamentais de cursos secundário ou superior do Estado, depois que houver licenciados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/alesp/busca/?q=decreto+6.512+de+1934>. Acesso em: 22 de agosto de 2017.

_____. **Decreto n.º 6.283, 25 de janeiro de 1934.** Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>. Acesso em: 04 de outubro de 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939.** Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1063-20-janeiro-1939-349215-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 de março de 2018.

_____. **Lei nº 452, 5 de julho de 1937.** Organiza a Universidade do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-452-5-julho-1937-398060-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 de março de 2018.

_____. **Decreto Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm> Acesso em: 20 de junho 2017.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 251/1962.** Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 292, de 14 de novembro de 1962.** Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/1969.** Estudos pedagógicos Superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006.** Brasília, DF: SEED, 2006. Acesso em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Disponível em: 18 de março de 2018.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 10 de março de 2018.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 de outubro de 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 05 de agosto de 2017.

_____. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005.** Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 08 de julho de 2018.

_____. **Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 14 de outubro de 2017.

_____. **Parecer CNE/CP nº 9, de 2 de junho de 2009.** Esclarecimento sobre a qualificação dos Licenciados em Pedagogia antes da Lei nº 9.394/96 para o exercício das atuais funções de gestão escolar e atividades correlatas; e sobre a complementação de estudos, com apostilamento. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 08 de junho de 2017.

_____. **Parecer CNE/CP Nº 3, de 17 de abril de 2007.** Consulta sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, decorrentes da aprovação dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, bem como da publicação da

Resolução CNE/CP nº /2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_07.pdf. Acesso em: 18 de março de 2018.

_____. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012.** Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm. Acesso em: 20 de maio de 2018.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Acesso em:
http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Disponível em: 14 de fevereiro de 2018.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogo: delineando identidade(s).** Revista UFG / Julho 2011/ ano XIII nº 10. Disponível em:
 <https://projetos.extras.ufg.br/joomla_proec/revista_ufg/Revista%20UFG%20Julho%20-%202011/arquivos_pdf/iria_brzezinski.pdf>. Acesso em: 07/09/2017.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** – Campinas/SP: Papirus, 1996. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

CABRAL, C. L. O. **Da simplificação à complexidade do conhecer: uma mudança de paradigma em Pedagogia.** In: CABRAL, C. L. O. *et al.* A professoralidade e as práticas da docência: identidade, saberes e desenvolvimento profissional. – Teresina: EDUFPI, 2016.

CAMBI, F. **História da pedagogia.** – São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999 – (Encyclopaideia).

CASERTANO, G. **Sofista.** – São Paulo: Paulus, 2010. – (Coleção philosophica).

CASTRO, M. **A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais.** RBPAAE v. 23, nº 2, p. 199-227, mai./ago. 2007. Disponível em:
 <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19126>>. Acesso em: 10 de outubro de 2016.

CENCI, A. V. **Aristóteles & a educação.** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Pensadores & Educação).

COMENIUS, I. A. **Didática Magna.** Kkien publ. int. (EPUB), 2013. (Coleção I Grandi dell'Educazione). Disponível em:
<https://www.livrariacultura.com.br/busca?N=0&Ntt=did%C3%A1tica+magna>. Acesso em: 21/05/2018.

DEBESSE, M.; MIALARET, G. **Tratado das ciências pedagógicas.** São Paulo, Ed. Nacional, Ed. da USP, 1974.

DILTHEY, W. **Introdução às ciências humanas: tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história.** – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Filosofia e educação:** textos selecionados. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

ECO, U. **Como se faz uma tese.** – 23ª ed. - São Paulo: Perspectiva, 2010.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia como ciência da educação.** 2. ed. rev. ampl.- São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: paz e terra, 2005.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas.** – 8ª ed. – São Paulo: Ática, 1999, 319p.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** – 5ª ed. – Campinas-SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

_____.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia Histórico-crítica:** da teoria à prática no contexto escolar. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2012/10/PEDAGOGIA-HIST%C3%93RICO-CRITICA.pdf>>. Acesso em: 12 de novembro de 2017.

GAUTHIER, C. **Da Pedagogia tradicional à pedagogia nova.** In: Gauthier, Clermont; Tardif, Maurice. A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HENZ, H. **Manual de Pedagogia Sistemática:** pedagogia geral e diferencial: introdução aos métodos de pesquisa pedagógica. – Editora Herder: São Paulo, 1970.

HUBERT, R. **História da pedagogia.** 3ª ed. – São Paulo: Editora Nacional, Brasília: INL, 1976, 400p.

KONDER, L. **Filosofia e educação:** de Sócrates a Habermas. – Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2006.

LARROYO, F. **História geral da pedagogia.** 2ª ed. – São Paulo: Editora Mestre Jou, 1974.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** – 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 07/09/2017.

_____. Educação: pedagogia e didática - o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf> Acesso em: 17 de setembro 2017.

_____; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>> Acesso em: 20 de julho 2017.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. – São Paulo: Cortez, 1994. - (coleção magistério, 2º grau. Série formação do professor).

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. – 14. ed. – São Paulo: Ed. Nacional, 1983. (Atualidades pedagógicas; v. 59).

_____. **Pedagogia**. 7ª ed. – São Paulo: Editora Nacional, 1970. (Atualidades pedagógicas, v. 56).

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 12ª ed. – São Paulo: Cortez: 2006.

NARODOWSKI, M. **Comenius & a educação**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PAVIANI, J. **Platão & a educação**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIMENTA, S. G. **Para uma ressignificação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória)**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

PLATÃO. **A república**. KWL, 2017. (EPUB). Disponível em: <https://www.livrariacultura.com.br/p/ebooks/literatura-internacional/a-republica-108240780>. Acesso em: 21/05/2018.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio, ou, Da educação**. 4. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. – 2 ed. – Campinas /SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção memória da educação).

_____. **Epistemologia e teorias da educação no Brasil.** Pro-Posições, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/52-dossie-savianid.pdf>>. Acesso em: 15 de outubro de 2016.

_____. **Escola e democracia:** teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. – 41. ed. revista. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. – 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

_____. **Trabalho didático e história da educação:** enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, S. H. A. *et al* (orgs.). A organização do trabalho didático na história da educação. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. – (Coleção memória da educação).

_____. **Interlocuções pedagógicas:** conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção memória da educação)

SCHEIBE, L. **Pedagogia e sua multidimensionalidade:** Diferentes olhares. ANPED - Sessão Especial 2001. Disponível em: <<http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/sessscheibe.PDF>>. Acesso em: 10 de outubro 2016.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética:** de Aristóteles a Paulo Freire. – Brasiliense, 1983.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** – 23ª ed.- São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. – 3. ed. – Campinas/SP: Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SOKOLOWSKI, M. T. **História do curso de pedagogia no Brasil.** Comunicações • Piracicaba • Ano 20 • n. 1 • p. 81-97 • jan.-jun. 2013. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/download/1110/1192>>. Acesso em: 10 de outubro de 2016.

SOUSA, M. M. **A Pedagogia e a Formação de Professores.** 1. ed. – Curitiba, SC: Editora CRV, 2018.

SUCHODOLSKI, B. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas:** a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: **"A constituição histórica e legal do curso de Pedagogia: o desafio da formação de professores"**

Autoria: **Marcelo Manoel de Sousa**

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura:

Marcelo Manoel de Sousa

Pouso Alegre, 05 de julho de 2018.