

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC  
UNIDADE ACADÊMICA HUMANIDADES, CIÊNCIA E  
EDUCAÇÃO - UNAHCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MIRYAN CRUZ DEBIASI**

**A PEDAGOGIA E SEU(S) OBJETO(S) DE ESTUDO:  
MANIFESTAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DE UM  
CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO  
SUPERIOR DO SUL DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademir Damazio.

**CRICIÚMA  
2016**

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

D286p Debiasi, Miryan Cruz.

A pedagogia e seu(s) objeto(s) de estudo : manifestações na organização curricular de um Curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior do Sul de Santa Catarina / Miryan Cruz Debiasi ; orientador : Ademir Damazio. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2016.

204 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2016.

1. Curso de Pedagogia – Currículos. 2. Educação – Finalidades e objetivos. 3. Professores – Formação.  
I. Título.

CDD. 22. ed. 378.199

**MIRYAN CRUZ DEBIASI**

**“A PEDAGOGIA E SEU(S) OBJETO(S) DE ESTUDO:  
MANIFESTAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DE UM  
CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO  
SUPERIOR DO SUL DE SANTA CATARINA”**

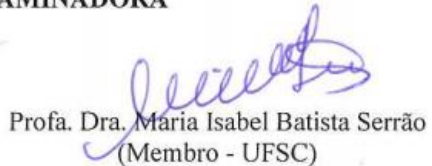
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 22 de março de 2016.

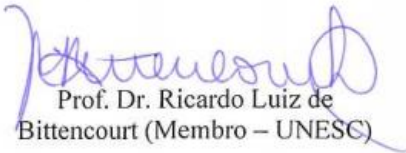
**BANCA EXAMINADORA**



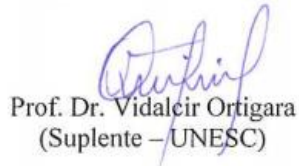
Prof. Dr. Ademir Damazio  
(Orientador - UNESC)



Profa. Dra. Maria Isabel Batista Serrão  
(Membro - UFSC)



Prof. Dr. Ricardo Luiz de  
Bittencourt (Membro – UNESC)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara  
(Suplente – UNESC)



Profa. Dra. Giani Rabelo  
Coordenadora Adjunta do PPGE-  
UNESC



Miryan Cruz Debiasi  
Mestrando



A todos os professores e estudantes do curso de Pedagogia que acreditam na possibilidade de formação humana para além da adaptação do que está posto socialmente.



## AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer só faz sentido porque reconhecemos que somos seres sociais. Como sujeitos constituídos socialmente, dependemos fundamentalmente de outros. Por isso, cada conquista humana se remete sempre a tantas outras socialmente elaboradas que fazem parte não apenas de nosso patrimônio cultural, mas de nossa constituição como gênero humano. Nada mais humano, então, que reconhecer, neste momento, aqueles que contribuíram diretamente para a realização deste trabalho.

Ensinar é a base da profissão docente. Mas, ensinar para além do que está posto, mostrar diferentes possibilidades de compreensão da realidade e de sua superação, não é tarefa simples. Ensinar com extremo respeito, sutileza e paciência, incitando a ânsia do saber e a busca de novas perguntas é, nas condições atuais do processo educativo organizado, peculiaridade de poucos. Essas são algumas das características do professor Dr. Ademir Damazio. E eu tive esse privilégio. Obrigada!

Agradeço com todo carinho:

Aos colegas do curso de Mestrado em Educação da UNESCO, que compartilharam ideias e aprendizados. Em especial àqueles que me ouviam, que me faziam rir, tentavam filosofar comigo. Muitos se tornaram verdadeiros amigos.

Aos professores Ricardo Luiz de Bittencourt, Maria Isabel Batista Serrão e Vidalcir Ortigara, pelas importantes contribuições teóricas e reflexões que engrandeceram este trabalho.

A todos os docentes e funcionários do curso de Mestrado em Educação da UNESCO e ao Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: uma abordagem histórico-cultural.

Ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - FUMDES, pelo apoio financeiro concedido.

Àqueles que são o alicerce de todas as minhas ações: minha família. Especialmente à minha mãe, por tanta dedicação aos filhos e netos. Aos meus irmãos, pelo privilégio da convivência. Aos meus amados sobrinhos, com a expectativa de que tenham a oportunidade de um ensino desenvolvente. E, especialmente, a quem vivenciou diretamente, durante todo esse período, os momentos de ausência, de

impaciência, de estresse e de falta de atenção, meu esposo. Amo todos vocês!



“A educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens.”

Demerval Saviani



## RESUMO

A presente dissertação trata do objeto de estudo da Pedagogia, que se constituiu historicamente, e suas manifestações em curso de formação de professor de tal especificidade. O **objetivo** deste trabalho foi investigar a manifestação do objeto de estudo da Pedagogia na organização curricular de um curso de Pedagogia. Parte do pressuposto de que o saber é produzido historicamente a partir das condições de sua produção. Em um curso de formação de professores, esse saber se constitui em mediador no processo de organização curricular. Além disso, considera que, de maneira implícita ou explícita, traz uma concepção de objeto da ciência que caracteriza a sua particularidade. No caso específico, traz uma concepção de Pedagogia e, conseqüentemente, de organização do ensino do curso. Disso decorre o **problema** norteador da pesquisa: Qual(is) o(s) objeto(s) de estudo da Pedagogia contemplado(s) na organização curricular do Curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior da região Sul do estado de Santa Catarina e se, decorrente desse currículo, esta preconiza o ensino que desenvolve? A resposta a essa problemática requereu a atenção de outros objetivos que se voltam para a identificação da articulação do objeto da Pedagogia com: a concepção do curso e a centralidade para os conceitos científicos; as possibilidades de uma organização curricular que possibilite a apropriação do conhecimento científico e do objeto da Pedagogia que se manifesta nos projetos, bem como no prescrito em sua regulamentação legal. Os fundamentos teóricos e metodológicos da investigação derivam da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase no desenvolvimento dos conceitos científicos tratados por Vigotski; da proposta de desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes segundo Davýdov, e de uma Pedagogia de perspectiva crítica. Para tanto, tem como fonte de análise dois projetos de um curso de Pedagogia que estão em vigor. O processo analítico se desenvolveu com base em uma unidade configurada por dois componentes – o objeto da Pedagogia e as finalidades definidas para o processo de formação do professor – que, por sua vez, se constituem nos seguintes elementos de análise: 1) concepção do curso; 2) organização curricular; 3) objetivo geral e objetivos específicos; 4) finalidades do curso; e 5) perfil do egresso. O estudo evidencia que em ambos os projetos o objeto da Pedagogia se mostra implícito, além de haver uma possibilidade de formação crítica. Entretanto, em um deles, fica mais evidenciada uma proposta pautada em conhecimentos empíricos e pragmáticos, os quais valorizam as experiências individuais. O outro projeto prevê uma formação que considere a educação na multiplicidade de relações da

sociedade atual a partir de uma consistência teórica necessária. Tal observação sugere ser possível uma organização do ensino no curso de Pedagogia com base nos pressupostos assumidos neste estudo.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Objeto. Formação humana. Organização Curricular. Organização do ensino.

## ABSTRACT

This dissertation deals with the study of Pedagogy object, which has historically constituted, and its manifestations in the process of formation of teacher such specificity. The **objective** of this study was to investigate the expression of Pedagogy studied in curricular organization of a pedagogy course. It assumes that knowledge is historically produced from the conditions of its production. In a training course for teachers, this knowledge constitutes a mediator in the curricular organization process. Further considers that, implicitly or explicitly, brings a conception of science object that characterizes its uniqueness. In the specific case, it brings a design Education and hence the organization of teaching course. It follows the guiding **problem** of the search: Which one(s) the(s) object(s) of study contemplated Pedagogy(s) in the curricular organization of the Education Course of a higher education institution in the southern state of Santa Catarina and, due to this curriculum, this calls teaching that develops? The answer to this problem required the attention of other goals that turn to identify the articulation of Pedagogy object: the design of the course and the centrality to the scientific concepts; the possibilities of a curricular organization that allows the appropriation of scientific knowledge and the pedagogy object that is manifested in the projects, as well as prescribed in its legal regulation. The theoretical and methodological foundations of research derived from Theory Historical-Cultural, with emphasis on the development of scientific concepts addressed by Vygotsky; the development of theoretical thinking of the students proposed according Davydov, and a critical perspective of Education. Therefore, it has as a source of analysis two projects of a pedagogy course that are in place. The analytical process was developed based on a unit configured by two components – the object of pedagogy and goals set for the teacher training process – which, in turn, constitute the following elements of analysis: 1) course design; 2) curriculum organization; 3) general objective and specific objectives; 4) course objectives; and 5) egress profile. The study shows that in both projects the object of Pedagogy shown implicit, plus there is a possibility of critical training. However, one of them, a proposal guided is more evident in empirical and pragmatic knowledge, who value individual experiences. The other project provides training to consider education in multiple relationships of contemporary society from a necessary theoretical consistency. This observation suggests possible an organization of teaching in the Faculty of Education on the basis of assumptions made in this study.

**Keywords:** Pedagogy. Object. Human formation.  
Curricular organization. Organization of teaching.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Explicações de sociedade a partir da Época Moderna. ....	56
Quadro 2 - As características do curso de Pedagogia e suas finalidades .....	106
Quadro 3- Elementos de análise referentes às concepções de curso ...	141
Quadro 4 - Elementos de análise referentes à organização curricular dos projetos analisados .....	147
Quadro 5 - Elementos de análise referentes ao objetivo geral e objetivos específicos do curso de Pedagogia .....	158
Quadro 6 - Elementos de análise referentes à finalidade do curso no projeto analisado .....	163
Quadro 07 – Elementos de análise referentes ao perfil do egresso manifesto nos projetos analisados .....	167





## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração Escolar
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CB	Comissão Bicameral
CEDES	Centro de Educação e Sociedade
CEEP	Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
SESU	Secretaria de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
USAID	United States Agency for International Development
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>1 PRESSUPOSTOS INICIAIS E TRAJETÓRIA DA CONSTITUIÇÃO DO OBJETO/PROBLEMA E DA CONDUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....</b>	<b>23</b>
1.1 PRESSUPOSTOS E TRAJETÓRIA DA CONSTITUIÇÃO DO OBJETO, PROBLEMA E FINS DA PESQUISA .....	23
1.2 REFLEXÕES E INDICAÇÕES DE PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	32
<b>2 A PEDAGOGIA E SEU(S) OBJETO(S) DE ESTUDO .....</b>	<b>41</b>
2.1 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA E SEU(S) OBJETO(S) DE ESTUDO .....	41
2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E SUA TRAJETÓRIA REGULADORA .....	71
2.3 A PEDAGOGIA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	107
<b>3 UNIDADE DE ANÁLISE: A ARTICULAÇÃO ENTRE O OBJETO DA PEDAGOGIA E AS FINALIDADES EDUCATIVAS EXPRESSAS NA COMPOSIÇÃO CURRICULAR DO CURSO</b>	<b>135</b>
3.1 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO .....	138
<b>3.1.1 Concepção do curso.....</b>	<b>138</b>
<b>3.1.2 Organização Curricular .....</b>	<b>146</b>
<b>3.1.3 Os objetivos do Curso .....</b>	<b>157</b>
<b>3.1.4 Finalidades do Curso .....</b>	<b>163</b>
<b>3.1.5 O perfil do Egresso.....</b>	<b>167</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES: SÍNTESE E POSSIBILIDADES.....</b>	<b>171</b>
4.1. SÍNTESE INTEGRADORA DO PPC-A E DO PPC-B .....	171
4.2. POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA .....	177
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE(S) .....</b>	<b>201</b>



## APRESENTAÇÃO

A produção desta dissertação decorre do interesse pelo objeto de estudo da Pedagogia e sua manifestação na organização curricular do curso de formação profissional na referida área de conhecimento. Para tanto, assumimos o posicionamento de que o curso de Pedagogia tem como finalidade o desenvolvimento, nos estudantes e, por extensão, de seus alunos, do pensamento teórico.

Essa temática constituiu-se a partir dos estudos decorrentes do mestrado, articulados com a reflexão da prática profissional de coordenação e docência do curso de Pedagogia. A necessidade de estudar as bases que compõem a ciência da Pedagogia se intensificou com os estudos decorrentes do materialismo histórico-dialético e suas compreensões, sobretudo no que se refere à gênese das coisas e das produções humanas. Decorrente desses pressupostos, a educação e a Pedagogia vinculam-se a uma formação voltada para a constituição da humanidade nos homens (SAVIANI, 2012). Por consequência, surgiram algumas indagações referentes ao campo de atuação: O que é Pedagogia? Que movimentos históricos a constituíram como ciência? A Pedagogia é uma ciência? Qual o seu objeto de estudo? Desde então, tornaram-se instigantes os pressupostos de autores como Cheptulin (2004), Lukács (1978), Meszarós (2008) e tantos outros. Houve muitos momentos de confronto com aquilo que fez parte de nossa formação pedagógica, conceitos possivelmente assimilados parcialmente. Os estudos de Vigotski (2007, 2009, 2010) e Davídov (1987) Davýdov (1998), nos possibilitaram a percepção da coerência da teoria histórico-cultural com os pressupostos de outra possibilidade de sociedade e formação humana. No âmbito da Pedagogia, os estudos de Saviani (2007, 2015), Libâneo (2001, 2010, 2012a) e Duarte (2001, 2010), os documentos das diretrizes legais (BRASIL, 1996, 2005, 2006) e tantos outros contribuíram para aquilo que parcialmente elaboramos: os debates e as disputas no âmbito da educação, especialmente da Pedagogia, e uma proposta de formação humana.

A partir de então, o alvo passou a ser a literatura sobre os fundamentos de constituição histórica da Pedagogia – principalmente Cambi (1999), Manacorda (2010) e Saviani (2012) –, com atenção voltada ao estudo do objeto da Pedagogia, ou seja, a dúvida era: qual o objeto de estudo da Pedagogia no movimento de constituição histórica? Que objeto se manifesta nas regulamentações do curso de Pedagogia no Brasil? Seria possível atrelar tais indagações às propostas da teoria histórico-cultural, especialmente à proposta davydoviana?

Nesse processo de compreensão do modo davydoviano de organização do ensino, outra questão, entre tantas que se apresentaram, diz respeito à formação humana. Particularmente, o interesse se volta às necessidades conceituais científicas como forma de superar o pensamento empírico na formação dos docentes e, conseqüentemente, dos estudantes da Educação Básica. Em outras palavras, com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico. É nesse contexto que se desenvolve a presente dissertação, organizada em quatro capítulos. O primeiro deles contempla o processo de produção do objeto, dos objetivos e do problema da pesquisa como consequência de reflexões decorrentes da participação nas aulas assistidas no mestrado, nas proposições de Saviani (2007, 2012, 2015), Duarte (2001, 2010), Vigotski (2010) e Davýdov (1987). Também apresenta indicativos metodológicos orientadores da investigação. O segundo capítulo traz o movimento de constituição histórica da Pedagogia e seu objeto de estudo; o curso de Pedagogia e suas finalidades educativas; e as bases de uma organização do ensino desenvolvimental de proposta davydoviana, atreladas aos estudos dos conceitos científicos e cotidianos de Vigotski. O terceiro trata da análise da manifestação do objeto de estudo da Pedagogia na organização curricular de dois projetos de curso de uma instituição de ensino superior do Sul do estado de Santa Catarina, com vistas à formação humana. Para tanto, as referências são Saviani (2006, 2009, 2012, 2013a, 2013b); Leontiev (2006); Vigotski (2009, 2010); Davýdov (1987), Davýdov (1998), Davidov (1999); Davýdov e Márkova (1987a, 1987b). Por fim, o quarto capítulo traz algumas considerações centradas nas principais evidências a respeito do problema da pesquisa e uma possibilidade de organização curricular para o curso de Pedagogia a partir dos pressupostos deste estudo.

## **1 PRESSUPOSTOS INICIAIS E TRAJETÓRIA DA CONSTITUIÇÃO DO OBJETO/PROBLEMA E DA CONDUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA**

Neste capítulo, será tratado a respeito do processo de desenvolvimento da Pedagogia<sup>1</sup>, com ênfase no seu objeto de estudo em diferentes momentos históricos. A referência para uma leitura reflexiva é a teoria histórico-cultural que se fundamenta no princípio de que toda atividade humana é geradora de formação dos indivíduos para transformação da sociedade vigente. Por isso, tratamos de identificar e compreender o objeto de estudo da Pedagogia, uma vez que o modo de organização dessa ciência também tem função educativa e, por consequência, incide no curso de formação de professores. Isso significa dizer que, como uma ciência, tem um fundamento socialmente definido. Na atualidade, vincula-se à organização do ensino, seja para atender às demandas vigentes ou contribuir para uma nova perspectiva de organização social.

Em síntese, duas ideias básicas compõem a essência do capítulo. Uma delas é o movimento de constituição histórica do curso de Pedagogia no cenário brasileiro, em diálogo com a atual diretriz curricular do curso. A outra diz respeito ao objeto da Pedagogia e o modo que se expressa no curso em consonância com as suas diretrizes legais.

### **1.1 PRESSUPOSTOS E TRAJETÓRIA DA CONSTITUIÇÃO DO OBJETO, PROBLEMA E FINS DA PESQUISA**

As preocupações que marcam o presente estudo são expressões de uma prática social, cujas primeiras manifestações ocorrem no curso de formação profissional – Pedagogia – e se expandiram no exercício da docência no Ensino Superior e nas aquisições teóricas durante o curso de mestrado. Suas acentuações advêm com as compreensões elaboradas, nos últimos anos, a respeito dos pressupostos da teoria histórico-cultural. Delas decorrem questionamentos referentes à Pedagogia como um campo de conhecimento e aos seus reais propósitos, na atualidade, quando se traduz em área de formação profissional para a docência. Em outras palavras, elas trazem a reflexão pautada na inter-relação entre o objeto da Pedagogia e os reais propósitos do Curso que forma professores nessa

---

<sup>1</sup> Usaremos o termo Pedagogia com a inicial maiúscula para tratarmos tanto da ciência como do curso de formação profissional. Manteremos a grafia original usada por legislações e autores citados neste estudo.

especificidade do conhecimento humano. E, como tal, apresentam vinculação com a educação que, por sua vez, estabelece uma finalidade com base em preceitos e orientações legais. Mas, qual o alicerce dessa formação para a docência? A hipótese é que diferentes explicações de base teórica poderiam ser elaboradas. No entanto, vale antecipar a compreensão de Libâneo (2012a) de que os cursos de formação de professores devem envidar esforços para o desenvolvimento, nos acadêmicos, do pensamento teórico. Só assim eles terão subsídios necessários à articulação de uma formação cultural e científica em unidade com as práticas socioculturais de nossa sociedade. Trata-se, então, de um processo de formação humana.

O desenvolvimento dessas ideias e fundamentos da concepção de formação humana – diferente da educação preceituada pelas relações de produções acentuadas na atualidade – tem suas bases preconizadas na teoria materialista histórico e dialética, que entende a coexistência da unidade entre espírito e matéria, subjetividade e exterioridade. Sendo assim, direciona-se na contramão da formação humana voltada exclusivamente para o trabalho dissociado da formação cultural, como requerida pelas atuais relações de produção (TONET, 2008).

É no âmbito de tal perspectiva de educação que se vincula o presente estudo, o qual parte de três pressupostos básicos. O primeiro deles é que todo curso superior tem por base uma ciência, seja qual for a área do conhecimento, que traz como referência um objeto que a caracteriza. O segundo se refere ao papel do ensino superior como sendo o de propiciar o acesso – por parte dos acadêmicos que buscam a formação profissional – aos conteúdos curriculares das diversas disciplinas, tendo por base os respectivos conceitos científicos. Estes possibilitam que os futuros profissionais adquiram uma formação que supere sua compreensão da realidade com bases empíricas, próprias dos conceitos cotidianos. São os conceitos científicos que explicam a mais atual representação da realidade e, desse modo, se constituem em instrumentos para a transformação (VYGOTSKI, 1996).

O terceiro pressuposto é decorrente dos dois anteriores, pois, se os conceitos científicos proporcionam os subsídios necessários para a leitura crítica de mundo, então esse mesmo teor é que caracteriza o objeto da ciência base de um determinado curso superior. Por consequência, o desenvolvimento das disciplinas curriculares priorizaria os seus conceitos científicos de forma articulada com o objeto do curso. Isso significa dizer que não basta ao ensino universitário preocupar-se apenas com o atendimento das demandas (sociais, culturais, econômicas). O mais importante é a criação das condições para que os futuros profissionais



atuem na sociedade de maneira crítica e consciente, isto é, com fundamentos científicos. Esses pressupostos se vinculam aos princípios de organização de ensino desenvolvimental (DAVÍDOV<sup>2</sup>, 1987) que visa à formação humana do indivíduo, isto é, do estudante. Por sua vez, contrapõe-se ao ensino tradicional que tem como preocupação profícua a preparação de profissionais ao mercado de trabalho (DAVÍDOV, 1987).

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano é consequência de oportunidades dadas pelos cursos de formação aos futuros profissionais de se apropriarem do conhecimento científico, pois é o que fundamentará a reflexão sobre acontecimentos da atualidade que, basicamente, não se torna compreensível por uma percepção do senso comum. A superação da concepção empírica da realidade requer seres humanos desenvolvidos, que dominem aquilo que a humanidade produziu de mais sofisticado, os conhecimentos científicos. Sendo assim, compete às instituições de ensino superior

[...] prover aos seus alunos meios cognitivos e instrumentais de compreender e lidar com os desafios postos por essa realidade. Tais objetivos estão ligados a tarefas como desenvolvimento da razão crítica, isto é, a capacidade de pensar na realidade e intervir nela, por meio de uma sólida formação cultural e científica [...] (LIBÂNEO, 2009, p. 09).

Trata-se, pois, de cumprir uma finalidade, qual seja: de formar o indivíduo, singular, um integrante do gênero humano, universal. Para tal, a apropriação do patrimônio material e espiritual produzido historicamente pela humanidade é parte fundante desse processo (TONET, 2008).

Em se tratando da formação humana, pressupõe-se que ela tem início desde as primeiras manifestações escolares das crianças e se estende até a formação profissional. Isso aponta para o desenho do objeto de estudo desta dissertação, cujo respaldo se intensifica quando se recorre novamente a Davíдов (1988) ao reconhecer que o conhecimento teórico – sendo o conteúdo central e específico da aprendizagem dos estudantes

---

<sup>2</sup> Nos textos utilizados para este estudo a grafia aparece de três maneiras distintas: Davíдов, Davidov e Davýdov. Optamos por manter a grafia original de cada texto. Contudo, ao nos referirmos livremente sobre o autor, usaremos a grafia Davýdov.

– supõe a necessidade deles de se apropriarem da experiência social e histórica do homem, bem como de seus objetos do conhecimento (LIBÂNEO; FREITAS, 2013). Partir das generalizações teóricas também supõe compreensão da gênese do objeto, qual a sua formação científica e suas manifestações. Segundo Davídov e Slobódchikov (1991), para que se configure um novo pensamento pedagógico, é indispensável a análise crítica dos princípios didáticos que embasam a ação escolar objetiva. Nesse sentido, vale destacar o princípio da cientificidade que se relaciona ao tipo de pensamento que se vislumbra para a formação do indivíduo, no caso, ao pensamento teórico que é a base para a atitude criativa.

Nesse contexto de finalidade educativa para a formação humana, estão os cursos de nível universitário que formam os professores. Entre eles, interessou-nos, no presente estudo, o curso de Pedagogia. Isso porque se insere no âmbito das ciências que, supostamente, tenham em seu objeto um lugar com fundamento social que aponte uma base teórica para a organização do ensino. Por ser, atualmente, um curso de formação profissional para a docência, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso, a Pedagogia está atrelada à educação, prática social necessária às pessoas em todos os níveis da atual organização administrativa de escolarização formalizada.

Ao se trazer essas compreensões no âmbito de um curso de formação de professores – a Pedagogia –, torna-se difícil não vir à tona a realidade posta que atribui à educação o papel da formação do cidadão, cujas características estão relacionadas à atividade social responsável que produz e reproduz a si mesmo, com a qualidade de trabalhador e consumidor.

Isso significa dizer que o estudo de qualquer objeto relacionado ao referido curso e à sua função social tem como ponto de partida e de chegada a prática social. Afinal, mesmo um curso que defenda o modo tradicional de organização de ensino (Davídov, 1987), que priorize os conceitos cotidianos, ainda assim não é possível que descarte a relação com os conceitos científicos. Ou seja, “[...] sem a constante conversão dos polos, tão rica de contradições, não pode existir uma autêntica e verdadeira aproximação à compreensão adequada da realidade [...]” (LUKÁCS, 1978, p. 111), porém, com a devida compreensão de que os conceitos científicos nem sempre estão disponíveis, a todos, em seu mais alto grau de complexidade.

Novamente, outras interrogações se apresentam: Por que esta dialética entre os conceitos cotidianos e conceitos científicos é tomada por determinadas concepções pedagógicas como se fosse algo natural, universal, ao alcance de todos? Existe a possibilidade de se considerar

que o universal, nesse caso, está ao alcance de todos os indivíduos e de forma espontânea? Quais as condições objetivas para que essa igualdade se apresente aos integrantes das distintas classes sociais presentes nas relações sociais da atualidade?

Partindo-se do pressuposto de que “[...] somente em nome dos direitos universais da sociedade pode a classe particular reivindicar para si mesma o domínio universal [...]” (MARX-ENGELS apud LUKÁCS, 1978, p. 77), é necessária a reflexão acerca das possibilidades dadas/negadas de emancipação humana. De acordo com Oliveira (2001), isso significa dizer que, na relação do homem com o gênero humano, em essência estão incluídas as objetivações humanas nesse indivíduo singular, as quais precisam ser apropriadas pelo indivíduo para que ele possa objetivar-se como sujeito ativo e participante do movimento de transformações desse contexto. Entretanto, para que o indivíduo possa compreender essas transformações e suas múltiplas relações “[...] é preciso considerar que todo esse processo entre o indivíduo (o singular) e o gênero humano (o universal) se concretiza na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular).” (OLIVEIRA, 2001, p. 03-04).

Essa complexidade de contradições e a articulação universal/singular/particular presentes nas relações estabelecidas na sociedade, bem como as diversas formas de atividades pertinentes à educação (atividade de ensino, de aprendizagem, por exemplo) afetam sobremaneira a Pedagogia, principalmente se tomada como teoria e prática da educação (LIBÂNEO, 2001).

Novamente se apresentam outros questionamentos a partir desse contexto: É possível nas instituições de ensino superior, na sociedade atual, oportunizar a apropriação do conhecimento científico a todos os cidadãos, independentemente da classe social? Por decorrência, outro questionamento se apresenta: Contribuem essas instituições para a formação do “gênero humano” em nível do que de mais atual produziu a humanidade?

Saviani (2006, p. 78) indica que “[...] só é possível considerar o processo educativo, em seu conjunto, como democrático, sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e como realidade no ponto de chegada”. Para o autor, na práxis escolar, não cabem situações espontaneístas, reprodutivistas e fragmentadas. Por isso, uma das funções do ensino superior é a formação humana no seu mais alto grau de desenvolvimento cognitivo. Para tanto, torna-se fundamental que se prezonem os conhecimentos científicos em prol de uma ação transformadora da sociedade.

Esse conjunto de pressupostos e ideias até agora desenvolvido no

processo de constituição deste texto – que traduz os fundamentos do movimento de elaboração do objeto e problema de pesquisa – revela também a nossa concepção e posição em relação à educação. Mas essas compreensões – como anunciamos anteriormente – são expressões de uma trajetória acadêmica e das condições objetivas profissionais que se apresentaram ou se produziram no desenvolvimento da atividade profissional no âmbito de uma Instituição de Ensino Superior. Mais recentemente, esses entendimentos se produzem na articulação com os estudos empreendidos no curso de Mestrado e ações pertinentes à coordenação e docência do curso de Pedagogia. No movimento de reflexão sobre a inter-relação entre as teorias estudadas e a vivência profissional, surge uma necessidade premente: compreender a essência, o objeto de estudo, da Pedagogia e sua relação na formação docente. Por sinal, essa temática não foi explicitada durante o próprio processo de nossa formação no referido curso e, até então, durante a docência que exercemos no mesmo. No atual momento, em consequência dos esforços reflexivos para a interconexão da teoria em processo de estudo com a prática da coordenação, percebemos a ausência de um debate e desconhecimento em relação às seguintes perguntas: O que é Pedagogia? Está claro, para quem atua no curso e nos seus próprios documentos norteadores, a formação proporcionada ao futuro professor? Em outros termos, atuamos num curso de Pedagogia e desconhecemos o seu objeto?

Nossas elaborações, neste momento, convergem para o entendimento de Libâneo (2010) ao afirmarmos que o ato educativo favorece o desenvolvimento humano num contexto de mediações estabelecidas na dinâmica sociocultural. Para tanto, o curso de Pedagogia deveria criar condições para que os futuros docentes promovam esse movimento nas instituições escolares. Decorre, pois, a premissa de que, nos cursos de formação docente, os conceitos científicos das disciplinas curriculares estejam em constante relação com o objeto de estudo, neste caso, com a Pedagogia. Com relação ao ensino de conceitos científicos, Vigotski (2009) diz que o estudo deles traz implicações tanto para a educação quanto para a aprendizagem do estudante. No entanto, não são apropriados de imediato, pois isso ocorre pelo ensino e aprendizagem.

Se a educação tem a função de promover o processo de apropriação dos conceitos científicos como condição para o desenvolvimento humano em seu estágio atual, então a questão das igualdades e desigualdades nos gera inquietações quanto à característica do pensamento conceitual dos estudantes que chegam ao ensino superior nas instituições privadas ou comunitárias, nas quais exercemos a atividade de trabalho docente. Em sua grande maioria, os estudantes oriundos de escolas públicas chegam

ao ensino superior com um domínio precário de conhecimento científico referente à educação básica. Isso posto, uma explicação que consideramos pertinente é dada na publicação do Ministério da Educação de Cuba (CUBA, 1988b) ao afirmar que a educação de cada época histórica é determinada pelas relações sociais dominantes que, por sua vez, dependem do modo de produzir os bens materiais de cada época. Além disso, chama-nos a atenção de que, na sociedade caracterizada pela divisão de classes sociais, a educação assume um papel classificador com privilégios para aqueles que têm o poder de estabelecer as regras para as relações sociais e, por consequência, detêm as maiores concentrações financeiras. Desse modo, a possibilidade dos estudantes oriundos de classes sociais subalternas de uma formação com base conceitual científica fica na pendência da necessidade do poder político e econômico. Como diz Mészáros (2008), as instituições escolares de todos os níveis são exploradas, supostamente, pelo “zelo” do Estado. Nessa interferência, há um teor pedagógico que se expande para diversos âmbitos (formais ou informais) da sociedade.

Essas questões, que consideramos cruciais, segundo Libâneo (2010), têm sido negligenciadas por muitas instituições e profissionais no desenvolvimento de suas atividades, pois ainda pautam suas ações com desconhecimento da teoria pedagógica.

No conjunto desses pressupostos de base teórica e dos decorrentes questionamentos levantados até o momento é que se apresenta o **objeto** do presente estudo: *a manifestação do objeto de estudo da Pedagogia na organização curricular com centralidade para o pensamento teórico, com vistas ao desenvolvimento humano*. Mas qual seria o **objeto** de estudo da Pedagogia? A organização curricular contempla o seu objeto? O que é conceito científico e cotidiano e sua expressão no objeto da Pedagogia? Vale dizer que as bases teóricas dessas questões serão tratadas no segundo capítulo.

Se a formulação do objeto de estudo ocorreu por consequência de dúvidas, que traduzimos em questionamentos – produzidos pelo diálogo entre uma prática social concreta (curso de Pedagogia de uma IES) e a literatura –, não significa que todas serão individualmente aqui tratadas, respondidas. No entanto, elas propiciaram a elaboração de uma síntese que subsidiou o processo de definição da questão de pesquisa, em que não perdemos de vista o que aponta a literatura (SAVIANI, 2007, 2012, 2013; LIBÂNEO, 2010; CAMBI, 1999, entre outros), ou seja, que houve um percurso histórico de constituição de diferentes objetos da Pedagogia. São esses objetos que, no decorrer dos tempos e necessidades

sociais, passam a estabelecer as diretrizes e finalidades da Pedagogia e, no caso específico do Brasil, no curso de formação desses profissionais, resultando também numa distinção epistemológica e profissional. Isso, por exemplo, se manifesta nas regulamentações de 1939, 1962 e 1969. Nesse contexto orientativo legal é que surge um campo de disputa de ideias e concepções (que serão tratadas no segundo capítulo) no que diz respeito às especificidades para a formação profissional do pedagogo. O acirramento desse debate ocorre no período entre os anos de 1980 e 2005, que culminou com a elaboração e adoção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia em 2006. Por decorrência de suas determinações e orientações, os cursos têm uma base comum indicativa de seu conteúdo e, por extensão, do teor formativo dos profissionais. Além disso, elas dão abertura para que se atendam às particularidades de cada curso.

Essa possibilidade de acrescentar ao curso algumas características que atendam às necessidades peculiares também dá margem para questionamentos referentes à fidelidade e concernência com o objeto da Pedagogia preconizado pelas DCNs, bem como com as finalidades previstas para o curso.

Em busca do entendimento da inter-relação entre o objeto da Pedagogia e sua manifestação na composição curricular em consonância com as orientações legais e as finalidades educativas, a investigação se voltou ao Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior localizada no sul do Estado de Santa Catarina. Para cumprir as determinações dos órgãos superiores (Ministério da Educação e Cultura), o curso passou por uma reestruturação e, por consequência, a se orientar por dois PPCs: um em fase de extinção – que ainda orienta a quinta, sexta, sétima e oitava fase, em vigor desde o ano de 2009 – e o outro em processo de implantação (base para as atuais primeira, segunda, terceira e quarta fases), iniciado em 2015. Além disso, no decorrer deste estudo, nós nos deparamos com a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>3</sup> 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. O referido documento teve aprovação do MEC/CNE, pela Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015. Por consequência, os cursos de formação de professores

---

<sup>3</sup> Em razão de essa legislação ter sido aprovada no decorrer da elaboração deste estudo (julho, 2015), não houve tempo hábil para um maior aprofundamento acerca de suas regulamentações e implicações, especificamente para o curso de Pedagogia.

têm um prazo de dois (2) anos para adaptarem seus currículos a partir das determinações dessa legislação. Portanto, ainda que o curso analisado conte com uma nova matriz (a partir de 2015), em 2017, necessariamente, passará por outra reorganização curricular. Por isso, consideramos que nossa pesquisa poderá contribuir, no mínimo para apontar precauções no processo de estruturação do curso, para atender às determinações das novas DCNs.

É nesse âmbito que destacamos o **problema** de pesquisa: *Qual(is) o(s) objeto(s) de estudo da Pedagogia contemplados na organização curricular do Curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior na região Sul do estado de Santa Catarina?*

Para tanto, o estudo adotou como referência duas propostas em vigor no Curso, caracterizadas na seção 1.2. No entanto, a preocupação não se reduz apenas à identificação do objeto da Pedagogia e sua referência nos componentes curriculares dos dois projetos. Por isso, definimos outras *perguntas auxiliares* – orientadoras para aquilo que consideramos o essencial do objeto e do problema de nossa investigação –, quais sejam: *Os objetos da Pedagogia, implícitos ou explícitos, nos dois projetos em vigor no curso, oportunizam aos alunos o ensino que desenvolve o ser humano, isto é, que domine aquilo que a humanidade produziu de mais sofisticado: os conhecimentos científicos? Ambos os projetos apontam para uma mesma possibilidade de formação? Existe consonância entre o objeto da Pedagogia prescrito nas DCNs e os acréscimos possibilitados para o atendimento de peculiaridades do curso?*

As circunstâncias geradoras do processo de problematização da pesquisa indicam o seguinte **objetivo geral**: Investigar a manifestação do objeto de estudo da Pedagogia na organização curricular do Curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior situada na região Sul de Santa Catarina. Em decorrência das questões auxiliares de pesquisa, definimos os seguintes **objetivos específicos**, que se voltam à identificação e à análise: 1) *da articulação da concepção do curso com o objeto da Pedagogia com atenção para o conteúdo – científico ou cotidiano – dos seus conceitos;* 2) *da possibilidade de a organização curricular promover um ensino que desenvolve o ser humano por consequência da apropriação conceitual em nível mais elaborado, produzido pela humanidade em termos científicos;* 3) *da consonância entre o objeto da Pedagogia prescrito nas DCNs e as peculiaridades estabelecidas no âmbito local para o curso.*

Para tanto, não perderemos de vista que o objeto da Pedagogia se

constitui no movimento histórico e atende às necessidades sociais de um determinado tempo. Sendo assim, por se tratar de um curso de formação docente com base na referida ciência, vincula-se a uma determinada lógica social. Isso nos exigiu atenção às possibilidades referentes à necessidade ou não de que todos os indivíduos atuem com as mesmas condições na sociedade, tal como se apresenta atualmente.

Por isso, consideramos que todo o estudo relativo à educação não pode desconsiderar a presença marcante, na atualidade, de uma relação social que distingue uma classe social privilegiada e proprietária dos meios de produção que estabelece determinações às quais está submetida a maioria dos indivíduos humanos (TRIVIÑOS, 2012). Isso remete à observância, que até poderia ser ingênua, de pensar um curso que admite a possibilidade de uma educação em condições de igualdade para todos. Essa relação, de acordo com o autor, constitui uma unidade dos contrários, uma vez que, na sociedade atual, a existência de uma classe social depende da outra. Os contrários expressam não apenas sua diferença, mas também sua identidade.

Nesse sentido, Cheptulin (2004, p. 287-288) contribui ao afirmar que “[...] a identidade dos contrários é um momento de contradição, que é tão necessária quanto sua diferença”. Saviani (2007) acrescenta que os contrários não se excluem, são os opostos que se incluem e formam uma unidade. Esse entendimento torna-se imprescindível na constituição de um objeto de investigação, principalmente quando vinculado à apropriação do conhecimento científico em prol da formação do “gênero humano”. Por isso que as atenções também se voltaram para os aspectos do curso considerados diferentes, com o entendimento de que são completamente interdependentes.

Na próxima seção, apresentaremos o contexto teórico e de organização do desenvolvimento do estudo. Em outras palavras, explicitaremos os pressupostos do método e da metodologia que guiaram o processo de investigação referente ao objeto, problema e objetivos da pesquisa.

## 1.2 REFLEXÕES E INDICAÇÕES DE PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como anunciado anteriormente, nesta seção, debruçar-nos-emos sobre o modo de organização do estudo em que se confluem as reflexões teóricas sobre seu método e os procedimentos necessários.

Na confluência entre o problema de pesquisa e as perguntas auxiliares está a preocupação com o papel designado aos cursos de



Pedagogia à sociedade atual. Porém, com a precaução orientada pelo alerta de Luckesi e Passos (2004, p. 46), no que diz respeito às sutilezas de restrições da atual estrutura social ao acesso de todos os bens culturais e materiais produzidos pela humanidade:

Nesse contexto, vale ainda uma observação no sentido de lembrar que a sociedade na qual vivemos (sociedade capitalista) não pode ser transparente e totalmente explícita. Se assim fosse, ela não teria como executar o tipo de poder e de relações sociais que exercita. [...] Por isso, normalmente, nesta sociedade, a educação sistemática é restrita, não atingindo a todos. O senso comum passa a ser um instrumento para sustentar a exploração dos oprimidos.

Essa função de ocultamento é restritiva da educação – peculiar das relações que se estabelecem no modo de produção predominante da atualidade –, não é o que defendemos como papel de um curso de Pedagogia. Por isso a insistência na importância da apropriação dos conhecimentos científicos por toda a sociedade. Tais preocupações serviram de referência em todo o processo da pesquisa. No entanto, vale esclarecer que essas reivindicações não se tratam de algo particular, mas respaldado pela literatura da perspectiva histórico-cultural que propõe: “À escola caberia assegurar, a todos, em função da formação geral, os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias ou interesses particulares.” (LIBÂNEO, 2012a, p. 25). Além disso, trazem a compreensão expressa por Saviani (2006) de que a luta pela superação da discriminação escolar concedida às camadas populares traz em seu pressuposto a perspectiva de garantir uma escola da melhor qualidade possível nas condições históricas e econômicas atuais.

Também levamos em consideração o princípio de que toda instituição de ensino superior – embora localizada geograficamente num determinado espaço aparentemente delimitado por fronteiras de ordem territorial, econômica e cultural – não forma profissionais apenas para sua região, mas para a atuação em diversos lugares do país e do mundo. Esse caráter global se constitui em argumentos para que as disciplinas curriculares se centrem nos seus conceitos científicos, os quais, segundo Vigotski (2009), alicerçam-se em propriedades gerais que também se expressam nos demais conceitos singulares que compõem o sistema conceitual. Têm, portanto, um caráter universal, o que dá possibilidade

para que os profissionais os adotem para atuarem socialmente nas diversas circunstâncias, independente dos espaços. Por isso a necessidade de se focar no objeto da Pedagogia inter-relacionado com o teor conceitual (científico ou cotidiano) priorizado na organização do ensino do curso e suas implicações nos processos de formação humana e, por extensão, profissional.

Isso porque, como aprofundaremos no segundo capítulo, o ensino superior – e, nesse caso, o curso de Pedagogia – está permeado de questões que requerem apropriações conceituais de ordens técnicas e pedagógicas. Portanto, a premissa é que os futuros professores recebam uma formação que lhes dê condições para que, na atuação docente, atrelem os aspectos científicos relativos a cada campo do saber aliados às questões cotidianas. No entanto, nem sempre é possível perceber a convergência entre o objeto da ciência que caracteriza o curso com a relação entre conhecimento empírico e científico, a fim de que os futuros profissionais atuem com vistas às mudanças sociais caracterizadas pela qualidade de vida, superação de desigualdades, oportunidades e avanços tecnológicos. Enfim, que eles tenham condições de organizar o ensino de modo tal que promova apropriações de conceitos geradores do desenvolvimento pessoal e socioeconômico, em bases controláveis no que diz respeito à relação do homem com a natureza e a si próprio.

Foi com esse olhar que o presente estudo tomou como referência de análise o Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior situada no Sul de Santa Catarina, um Estado do Brasil. Conforme o PPI – Projeto Pedagógico Institucional – da Instituição de Ensino Superior (IES), sua região de abrangência tem uma população média de cento e dez mil habitantes. O processo de colonização é marcado, predominantemente, por pessoas de origem europeia, cuja população cresce com vocação para o trabalho voltado ao desenvolvimento e às superações que são próprias da humanidade. Sua economia é resultado da confluência entre a agricultura e as empresas de origem familiar, o que resulta em um bom IDH (Índice de Desenvolvido Humano).

A Instituição estrutura seus cursos em conformidade com as orientações legais, bem como respeita as especificidades e necessidades de sua área de abrangência. Além disso, não perde de vista a ideia de que o conhecimento requerido de um profissional, independente das suas especificidades, se caracteriza por algo geral que propicia a sua universalização. A Instituição tem dois *campi* nos quais estão distribuídos os seus dezesseis cursos de graduação: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Pedagogia, Museologia, Sistemas de Informação, Educação Física, Engenharia de Produção, Engenharia Civil, Agronomia,

Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Cerâmica, Enfermagem, Farmácia, Psicologia e Medicina Veterinária.

Parte do pressuposto de que nessas áreas, para alavancar desenvolvimento, é preciso oportunizar aos futuros profissionais o conhecimento científico, o qual dará suporte para a superação de práticas profissionais que, na atualidade, ainda têm como base a percepção do senso comum. A formação de uma região economicamente desenvolvida requer seres humanos desenvolvidos que dominem aquilo que a humanidade produziu de mais sofisticado em termos de conhecimentos científicos.

O presente estudo está em consonância com o pressuposto institucional, uma vez que investiga a articulação entre a proposta pedagógica do curso com o objeto da Pedagogia, bem como com o teor dos conceitos (científico ou cotidiano) a serem apropriados pelos acadêmicos. No entanto, assume a defesa em prol de uma prática pedagógica que contemple os conhecimentos científicos como necessários à compreensão das limitações do conhecimento empírico. Estes, segundo Vigotski (2009), obstaculizam o processo de desenvolvimento humano e, por extensão, profissional.

Tendo como premissa inicial que toda instituição de ensino superior apresenta como questão basilar a educação como condição para mediação entre os conhecimentos de diferentes áreas, estabelecemos como curso a ser pesquisado o de Pedagogia, com aceno da possibilidade deste trabalho contribuir para a reflexão dos demais cursos, uma vez que têm algo comum: a formação de profissionais. Isso gerou o comprometimento com o aprofundamento teórico sobre os objetos da Pedagogia em seu processo histórico e em suas manifestações nas orientações legais que, às vezes, ocorrem num campo de disputa de concepções antagônicas. No entanto, vale antecipar a compreensão de Libâneo (2010) de que a Pedagogia investiga e estuda, por meio de uma reflexão teórica, a prática educativa com seus cenários sociopolíticos. Por decorrência, discute a organização, por meio de procedimentos metodológicos, dos processos de formação a partir de contextos socioculturais delimitados. Por decorrência, compreendemos que toda atividade humana se constitui em intencionalidade educativa, com vistas à formação de pessoas, as quais se adaptem aos preceitos da atual sociedade ou com vistas a novas possibilidades. Então, em todo trabalho pedagógico, existe a intencionalidade de cada sociedade a partir daquilo que a educação formal transmite aos seus pares.

Atrelar em uma pesquisa os conhecimentos científicos e o objeto de estudo da Pedagogia torna-se imprescindível quando, por exemplo,

uma das suas concepções é que:

*A Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa ao entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos [...] (LIBÂNEO, 2010, p. 32-33, grifo do autor).*

Considerando que o objeto de pesquisa será observado em um curso de formação de professores, uma das preocupações deste estudo refere-se às relações necessárias e indissociáveis entre teoria e prática que muitos insistem em fragmentar. Isso nos remete à preocupação de Miranda (*apud* ANDRÉ, 2001, p. 57) quando comenta que “[...] ao negar a teoria como parte necessária do processo de autonomia não estaria reduzindo, em lugar de elevar, as reais possibilidades dos professores?”. A autora completa: “[...] sem teoria não há emancipação, é imprescindível que no âmbito dos cursos de formação de professores os conceitos científicos sejam o objetivo central”.

O referido curso iniciou suas atividades no ano de 1999. Como mencionado na seção 1.1, atualmente, o curso passa por uma fase de transição e se orienta por determinações e concepções de dois PPCs. As mudanças geradoras dessa passagem são provenientes das exigências preconizadas pela atual regulamentação do curso (BRASIL, 2006), pelas diretrizes para formação de professores (BRASIL, 2002, 2015a) e pelas exigências de avaliação e regulação do MEC (instrumento de avaliação dos cursos de graduação) (BRASIL, 2015b) e pelo ENADE (BRASIL, 2007). Este último tem impacto direto na regulamentação e funcionamento dos cursos de graduação. Tem como objetivo medir o desempenho dos acadêmicos em relação aos conteúdos programáticos que são orientados nas DCNs, bem como as habilidades e competências da formação desses acadêmicos.

Isso significa que houve um esforço da Instituição no sentido de contemplar as orientações estabelecidas pelos órgãos governamentais. Por isso, nossa atenção também se volta ao movimento que explicita as permanências e os acréscimos que fundamentam o Curso de Pedagogia na atualidade.

A confluência entre a base teórica, o objeto/problema de pesquisa

e as intenções da Instituição na organização do Curso de Pedagogia subsidiaram a determinação de uma **unidade de análise**: *a articulação entre o objeto da Pedagogia e as finalidades educativas expressas na composição curricular do Curso de Pedagogia*.

Para fundamentar essa centralidade do estudo, recorremos ao entendimento de Vigotski (2001, p. 08): “subtendemos por unidade um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade”. Assim, a unidade de análise definida para o estudo em foco se estrutura de um modo que articula o objeto da Pedagogia e as intenções estabelecidas na organização do Curso de Pedagogia. Tem em vista as possibilidades do curso para o desenvolvimento humano em bases teóricas do conhecimento científico. Porém, não se perde de vista uma estrutura que integra os possíveis elementos contraditórios, como, por exemplo, a premência por concepções empíricas de formação humana. Portanto, contempla as propriedades do todo que proporcionam a aquisição de novos significados, pois não deixa de considerar o processo histórico e os determinantes sociais que geram as necessidades de uma ou de outra finalidade para a educação.

Também recorremos a outro indicativo de análise proposto por Vigotski (2001), o “princípio explicativo”, cujo conceito reflete certa realidade que determina fenômenos do ato de pensar com a possibilidade de sua reconstrução. De acordo com esse autor, a interconexão entre a “unidade de análise e o princípio explicativo” **subsídia** o entendimento mais consistente do objeto de estudo, uma vez que a primeira atém-se a um campo teórico-metodológico de análise, enquanto o segundo permite o estabelecimento de uma relação entre uma determinada realidade e uma elaboração teórica.

Assim, as manifestações refletiram a **unidade** entre seus dois **componentes**: objeto da Pedagogia e as finalidades definidas para o processo de formação do professor.

Vale enfatizar que a unidade de análise primou pela reflexão crítica no que diz respeito ao objeto da Pedagogia e sua incidência no modo de organização curricular. Porém, com o pressuposto de que fosse elemento indicativo de uma posição a favor de uma formação profissional – professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental – com vistas ao desenvolvimento dos conceitos científicos e, por consequência, do pensamento teórico dos estudantes. Afinal, o curso está em fase de transição, o que permitiu introduzir no processo de análise um

teor interrogativo: transição do que e para quê? Ou seja, há uma intencionalidade e finalidade. A unidade também se caracteriza pela intenção de analisar a organização do curso com o entendimento de que a educação é responsável pela difusão da experiência social e histórica no decorrer da constituição humana. Nesse sentido, a formação humana preconizada ocorre por meio de um processo educacional organizado para tal finalidade.

Delineamos um modo de organização da unidade de análise que contemplasse os fundamentos do objeto de estudo e, no essencial, refletisse “uma generalização da realidade estudada” (VIGOTSKI, 2001). Por isso, a referência de análise da pesquisa foi a articulação entre o referencial teórico e dois instrumentos referentes ao curso. Para tanto, a literatura que servira de fonte dessa junção – base teórica e documentos do curso – foi, entre outras, Libâneo (2001, 2006, 2010 e 2012a), Saviani (2007, 2012 e 2013a), Silva (2006), Ferreira (2001 e 2010), Enz e Vaz (2011), Fabelo e Rodríguez (2003), Franco, Libâneo e Pimenta (2007 e 2011), Evangelista e Triches (2008), Sheibe (2007), Libâneo e Pimenta (1999), Franco (2008) e Cuba (1984, 1988a e 1988b). A questão da organização curricular terá como fundamento os trabalhos que tratam do ensino desenvolvimental, principalmente aqueles decorrentes da proposição de Davídov (1987), Davídov e Markova (1987a, 1987b), Davídov e Slobódchikov (1991) e Dusavitskii (2014). No que diz respeito aos conceitos científicos e cotidianos, o referencial básico será Vigotski (2009 e 2010) e Vygotski (1996).

Nos documentos, foram observados os elementos que compõem a fundamentação teórica e filosófica da organização do curso. Por isso, nos **dois Projetos Pedagógicos (PPC)** em referência no Curso, atualmente, o foco é para a articulação entre os **componentes** da **unidade de análise** compostos pelos seguintes **elementos**: a) concepção do curso; b) organização curricular; c) objetivos; d) finalidades do curso; e) o perfil do egresso.

Essa centralidade nos **elementos** (a, b, c, d, e) dos **componentes** da **unidade de análise** só aconteceu porque admitimos, previamente, que eles manifestam – explícita ou implicitamente – as concepções epistemológicas e pedagógicas que, por sua vez, remetem ao tipo de sociedade que os futuros profissionais vislumbrarão em seu campo de atuação.

De posse do material coletado nos PPCs, elaboramos um quadro para cada um dos referidos elementos. Nele consta um resumo com a transcrição de alguns excertos que serviram de referência e argumentos

na análise. Esses recortes dos documentos foram estabelecidos porque apresentavam indícios da relação entre o objeto de estudo da Pedagogia e cada elemento de análise (concepção, organização curricular, objetivos, finalidades e perfil do egresso).

Após as leituras dos documentos, observamos que o PPC em vigor a partir do ano de 2015 faz claramente uma distinção dos núcleos de estudo. Por isso, também recorreremos ao estudo da matriz curricular desse documento (APÊNDICE C). O mesmo não ocorreu com a matriz de 2009, por não constarem os referidos núcleos no respectivo PPC. Contudo, não deixamos de analisá-la, pois a identificamos no próprio currículo.

Também levamos em consideração o entendimento de que toda pesquisa parte de uma concepção de mundo, uma perspectiva de explicar a realidade e seus fenômenos. Além disso, “[...] a prática docente na sala de aula, as atividades de pesquisa, as publicações dos supostos orientadores do pensamento pedagógico etc. caracterizam-se, reiteradamente, segundo um ponto de vista” (TRIVIÑOS, 2012, p. 15). Essas compreensões, pertinentes ao método dialético, reforçaram nossos critérios de optá-lo como base teórica de análise na presente pesquisa. Segundo Lima (2012, p. 15, tradução nossa),

A dialética como método contempla e considera os objetos e fenômenos em seus múltiplos fatores, em sua complexidade, em inter-relação constante com outros objetos e fenômenos, de forma tal que se os analisam em constante movimento e desenvolvimento.

Por isso, procuramos trazer à tona os aspectos marcantes da trajetória histórica do objeto de estudo da Pedagogia e sua articulação com a constituição da humanidade. De acordo com Triviños (2012, p. 55), o método dialético investiga os dados, “[...] na esfera social, as formas de movimento da matéria incluem diferentes modos de atividades conscientes do ser humano tendentes à transformação da realidade [...]”. Portanto, quando se assume como postura teórica o materialismo dialético, concebe-se a educação num contexto de transformação e superação do modo de viver nesta sociedade, com vistas a novas possibilidades humanas.

Isso, parafraseando o autor em pauta, requer a compreensão de que o curso de Pedagogia se insere numa prática social marcadamente por uma unidade dialética pautada pelos seus posicionamentos contrários:

formar para conservar e/ou transformar. Na perspectiva materialista histórico-dialética, os contrários são as forças internas, que estão em constante processo de transformação. Os opostos geram o movimento e, conseqüentemente, a “luta” dos contrários, isto é, aquilo que é recíproco, tem a mesma essência e cria uma contradição dialética.

De acordo com Triviños (1987, p. 51), Marx centra sua concepção de mundo e de ciência a partir da visão materialista dialética. Uma de suas grandes aspirações era que essa teoria é “[...] uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade”. No âmbito dessa concepção, uma premissa é a crítica científica aos modos de produção nos quais a educação se insere. E, na atualidade, vale a referência à crítica marxista ao modo de organização da sociedade atual, substancialmente à alienação a que se submete a classe trabalhadora, a qual impede a compreensão das suas forças abusivas que intensificam ainda mais as diferenças sociais.

Assim, a análise do objeto de estudo contempla a reflexão de que o papel da Pedagogia é, no mínimo, esclarecer que existe uma realidade objetiva além de nossa consciência que é fruto da evolução material. Por consequência, evidencia a importância do método materialista dialético para balizar uma pesquisa com vistas a uma educação comprometida com a prática social que leva em conta a formação de um novo homem.



## 2 A PEDAGOGIA E SEU(S) OBJETO(S) DE ESTUDO

Neste capítulo, tratamos do processo de desenvolvimento da Pedagogia, com ênfase no seu objeto de estudo, em diferentes momentos históricos. A referência para a uma leitura reflexiva é a teoria histórico-cultural que se fundamenta no princípio de que toda atividade humana é geradora de formação dos indivíduos para transformação da sociedade vigente. Por isso, tratamos de identificar e compreender o objeto de estudo da Pedagogia, uma vez que o modo de organização dessa ciência também tem função educativa e, por consequência, incide no curso de formação de professores. Isso significa dizer que, como uma ciência, tem um fundamento socialmente definido. Na atualidade, vincula-se à organização do ensino, seja para atender às demandas vigentes ou contribuir para uma nova perspectiva de organização social.

Em síntese, três ideias básicas compõem a essência do capítulo. Uma delas é o movimento de constituição histórica da Pedagogia como ciência e seu objeto de estudo. A outra diz respeito à constituição do curso de Pedagogia no cenário brasileiro, em diálogo com as atuais diretrizes curriculares do curso. Tal movimento articulou-se ao objeto da Pedagogia e ao modo que se expressa no curso, em consonância com as suas diretrizes legais. A terceira se refere a uma das possibilidades de a Pedagogia (como ciência) se organizar a partir de seu objeto de estudo.

### 2.1 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA E SEU(S) OBJETO(S) DE ESTUDO

Nesta seção, levamos em consideração o pressuposto de que o conhecimento das formas de desenvolvimento de qualquer tendência de um objeto de estudo – em seus períodos históricos de diversos sistemas econômicos e sociais – possibilita a construção e formação de uma atitude pedagógica coerente na relação teoria e prática da educação. Isso porque entendemos que o processo histórico oportuniza o conhecimento e a compreensão da gênese dos problemas educacionais e pedagógicos que ainda não foram solucionados e, também, dá subsídios para o agir criticamente, a partir desses movimentos históricos, nas condições atuais da educação (CUBA, 1988a).

Uma questão geradora de divergências, no âmbito da Pedagogia, diz respeito à constituição do seu objeto de estudo, no contexto do movimento histórico da sociedade, em determinado tempo. Isso acontece em razão de que, nos últimos tempos, a Pedagogia se atrela à educação

que, por sua vez, se volta para o antagonismo de possibilidade: ou está a serviço da manutenção da sociedade vigente, ou de uma perspectiva que se coloca em defesa de outra organização social. Se essa premissa é verdadeira e tendo em vista que a educação é um dever do Estado – que representa uma classe social em particular –, então uma interrogação se apresenta: É possível uma educação que não objetive a manutenção desta sociedade? Cuba (1988b) recorre a Marx e Engels para afirmar que, na forma de organização da sociedade tal como ela se apresenta ainda nos dias de hoje, a educação tem um caráter classificador, competitivo. Além disso, ela se curva aos interesses de uma classe social que delimita os seus fins e objetivos. Por consequência, estabelece as diretrizes legais para a formação dos profissionais da educação, dentre eles os pedagogos.

Como veremos na seção 2.2, a Pedagogia, no Brasil, ao se estabelecer como área de formação profissional, teve suas atribuições instituídas por regulamentações legais. Isso significa que, em determinado tempo histórico, adquiriu uma identidade como ciência, às vezes colocada em pauta, sem externar suas intenções. Ainda nos dias atuais, há dissensões com relação à base da profissão e à área de atuação e suas consonâncias com o seu objeto de estudo.

No entanto, é inegável que a unidade de desenvolvimento das ciências e sociedade, definida historicamente, é expressão da articulação entre ambas. Em outras palavras, ela define o papel a que se destinam os estudos das ciências para a manutenção/transformação da sociedade. O estudo do movimento histórico de cada ciência, portanto, é primordial para entender as relações que produzem a emergência de seu objeto que, por sua vez, direciona a um modo de atuação na sociedade. O mais importante é que ciência alguma “[...] pode se formar e funcionar se não tem sua especificidade, seu correspondente objeto de estudo.” (CUBA, 1984, p. 30, tradução nossa). Essa reflexão se estende a todas as ciências e, por extensão, àquelas referentes à educação, no caso em foco, à Pedagogia.

Mas qual seria o objeto de estudo da Pedagogia? O que a caracteriza como ciência e define seu modo de atuação e formação docente? Qual base científica compõe, caracteriza e define sua atuação? Existe uma base científica da Pedagogia? Seria ela uma ciência de base ou aplicada oriunda dos conhecimentos produzidos por outras ciências? Há consenso nas respostas a essas indagações? Há respostas elaboradas a essas indagações?

No âmbito desses questionamentos está o objeto de estudo da Pedagogia como ciência e sua identidade epistemológica, isto é, a

dimensão que, por pressuposto, possibilita a reflexão das práticas educativas cotidianas, balizadas por uma responsabilidade crítica da atuação pedagógica (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007).

Isso significa dizer que, à Pedagogia é atribuído o *status* de Ciência e, por extensão, indica o seu objeto de estudo. Por exemplo, Libâneo, Franco e Pimenta (2011, p. 61) sinalizam que

[...] a Pedagogia é a **ciência** que tem por **objeto a educação humana** nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. Trata-se, pois, da ciência da educação que investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da Educação, os procedimentos investigativos. (Grifos nossos).

Essa concepção explicitada na citação é indicadora de que a Pedagogia, em sua constituição histórica, também produziu a *educação* como seu objeto. Isso é reflexo pertinente ao esforço humano de compreender a educação e intervir consciente e intencionalmente nesse processo. É, pois, um saber produzido que chega à modernidade associado à Pedagogia (SAVIANI, 2012).

Entretanto, precisar com exatidão o conceito de Pedagogia e seu objeto de estudo é tarefa complexa e sempre acompanhada de diferentes compreensões. Como diz Libâneo (2010), se tais discussões fossem simples, bastava ao estudo científico da educação postulá-las como uma prática da constituição e formação humana que se caracteriza na ação dos indivíduos e grupos. A Pedagogia, nesse contexto, se definiria como “[...] a ciência que estudaria esse fenômeno em suas peculiaridades [...]” (LIBÂNEO, 2010, p. 106). No entanto, tais premissas não são simples nem consensuais entre os estudiosos da área, devido ao caráter interdisciplinar da educação.

De acordo com Cambi (1999, p. 21),

A história da pedagogia no sentido próprio nasceu entre os séculos XVIII e XIX e desenvolveu-se no decorrer deste último como pesquisa elaborada por pessoas ligadas à escola, empenhadas na organização de uma instrução cada vez mais central na sociedade moderna (para formar técnicos e para formar cidadãos) [...]

Apesar de a Pedagogia ter-se instituído como ciência, em meados

do século XIX, sua problemática remete aos tempos da Antiguidade Clássica, porém sem a peculiar teorização científica. O que a constituía era sua ação pedagógica. De acordo com Saviani (2012), desde sua origem, na Grécia, a Pedagogia se funde à história da educação e se atrela às suas duplas vertentes. Ora esteve ligada à filosofia, com propósito ético que conduziria a atividade educativa; ora atrelada a questões práticas e empíricas no contexto da Paideia, o que aponta para as questões metodológicas. O termo Paideia era entendido como a formação da criança para a vida. Sendo assim, apresentava um caráter metodológico empírico para a condução da criança. Mas,

[...] se a problemática da pedagogia remonta à Antiguidade, tendo se desenvolvido numa linha de continuidade, de certo modo ascensional, até chegar a ocupar, na atualidade, um lugar reconhecido no campo acadêmico-científico, observa-se que nem sempre essa problemática foi tratada com o nome de pedagogia. Ou seja: a trajetória da pedagogia não coincide necessariamente com a trajetória história do termo “pedagogia”. (SAVIANI, 2012, p. 03, grifo do autor).

Essa duplicidade – caminhos teóricos e finalidades da época – se insere num contexto socioeconômico marcado pela propriedade privada e pela separação das duas formas de trabalho: o físico e o intelectual. Nessa divisão, os explorados eram responsáveis pelo trabalho físico. Tratava-se, pois, de uma sociedade regida pelas relações de produções escravistas, cuja característica principal é sua divisão em duas classes sociais contraditórias e antagônicas (CUBA, 1988a). Por consequência, surgem os sistemas educativos que se voltam às necessidades peculiares da classe dominante, a fim de organizar e dirigir o processo de produção, à custa do trabalho escravo.

Assim, na sociedade escravista e sob estas circunstâncias, nasce a teoria da educação, que se baseia nas concepções filosóficas e pedagógicas de seus maiores representantes da antiguidade grega: Demócrito, Sócrates, Platão e Aristóteles (CUBA, 1988a, p. 03, tradução nossa).

Portanto, os gregos foram os primeiros a elaborar concepções

pedagógicas acerca da prática educacional (FERREIRA, 2001). Suas ideias influenciaram o desenvolvimento de teorias pedagógicas posteriores. Isso significa que não se pode perder de vista que as concepções desses pensadores traziam um teor ideológico pertinente ao regime escravista. Portanto, a educação era pensada exclusivamente para os descendentes dos cidadãos livres e dos escravistas, não para os filhos da classe explorada.

Nas sociedades pré-capitalistas emergentes, século XVII, é que começa a preocupação com um método de ensino que atendesse à necessidade de desenvolvimento das forças produtivas relacionadas aos objetivos do novo sistema de produção.

No decorrer dos séculos XVII e XVIII, a escola nacional<sup>4</sup> se converteu numa instrução instrutivo-educativa destinada aos filhos das camadas mais pobres da sociedade [...] esta escola se limitava a ensinar aos filhos dos trabalhadores as primeiras letras, a escrever e a contar (CUBA, 1988a, p. 144, tradução nossa).

A Pedagogia como ciência independente surge a partir das mudanças ocorridas nas forças produtivas do feudalismo e, posteriormente, do capitalismo, as quais movimentaram o desenvolvimento da educação. Nesse mesmo contexto, a Pedagogia, como ciência independente, é consequência do movimento de luta da burguesia para se estabelecer no feudalismo. Com essa concepção, surgem novos métodos para a educação (CUBA, 1984). Portanto, o século dos anos seiscentos trouxe uma nova visão de mundo, que promove outra relação com o saber (CAMBI, 1999). Trata-se, pois, segundo Cambi (1999), da revolução pedagógica burguesa. Além disso, é expressão de que

[...] os processos educativos, as instituições formativas e as teorizações pedagógicas vão se renovando. Também em pedagogia, o século XVII é o século de início da Modernidade, do seu pleno e consciente início, embora não ainda de seu completo desenvolvimento, que se realizará no

---

<sup>4</sup> Essa escola nacional é definida pelo documento (CUBA, 1988a) como sendo aquela que se formou nos países do centro da Europa e o ensino era feito na língua materna.

século XVIII de forma ainda pragmática, e nos séculos seguintes com realização efetiva e difundida (CAMBI, 1999, p. 278).

No século XVII, uma das primeiras obras acerca da teoria pedagógica, das estruturas educacionais como sistema educativo e sua unidade com a escola e o processo docente foi a *Didáctica Magna*, que traz importantes contribuições do pedagogo checo Juan Amos Comenius (1592-1670). Para Franco (2008), com a intenção de dar um caráter científico à prática pedagógica, Comenius criou uma nova proposta para a educação de sua época. Tratava da organização e dos procedimentos em sala de aula, a didática. Ele postulava um “[...] método universal de construção do saber.” (CAMBI, 1999, p. 301).

A partir dessas emergentes necessidades da nova conjuntura de produção de bens e configuração da sociedade, Comenius teve sua grande contribuição para a Pedagogia e para a educação. Numa sociedade em que a educação se abria aos filhos dos trabalhadores para ensinar-lhes o mínimo necessário para a atuação no modo de produção, Comenius teve o êxito de construir um sistema pedagógico articulado com a finalidade de ensinar tudo a todos (SAVIANI, 2007).

Naquele processo histórico, ainda se apresentavam as duas vertentes da Pedagogia, em processo de confluência e unificação: uma ligada à filosofia e a outra ao seu sentido prático.

A orientação advinda dos preceitos da era moderna se pautava na noção de natureza, própria dos resultados das ciências naturais, caracterizada por grande progresso em seu campo científico e de âmbito laico. Comenius seguiu essas orientações e criou um sistema pedagógico dependente dessas concepções. Em síntese, ele “[...] continuou a tradição do Renascimento de tornar mais fácil e agradável o ensino escolar, em conexão com a filosofia empírica da época [...]” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 25).

Na obra *Didáctica Magna*, Comenius revela suas aspirações acerca da educação: a felicidade a todos os homens. Anseios que somente se efetivariam por meio dessa obra. Sua finalidade é, antes de tudo, a formação dos homens. Nesse sentido, a escola é para Comenius “[...] ‘uma oficina de homens’; e, nela, devem conviver conjuntamente membros de todas as classes sociais.” (CUBA, 1988a, p. 146. Tradução nossa, grifo do documento).

No capítulo intitulado “O homem tem necessidade de ser formado para formar-se homem”, Comenius discorre acerca de algumas premissas, entre elas a afirmação de que “[...] o homem <<um animal educável>>,”

pois não pode tornar-se homem a não ser que se eduque.” (COMENIUS, 2001, p. 101). No mesmo capítulo, afirma que todos, sem nenhuma exceção, têm necessidade de educação para que se tornem homens e não animais ferozes. Segundo Suchodolski (2002, p. 26), a convicção fundamental de Comenius em relação à educação é a “[...] que faz do homem um homem, é a que, apesar da sua vida de pecado, o reconduz à sua essência mais profunda”.

Do ponto de vista das duas grandes vertentes da Pedagogia (ora ligada à filosofia, ora às questões empíricas), é possível observar o predomínio do empirismo na didática de Comenius, ao se preocupar com as questões metodológicas relacionadas à educação. Nesse sentido, “[...] o termo em torno do qual se articula o conjunto de suas reflexões teóricas e práticas é a ‘didática’ e não a ‘pedagogia’.” (SAVIANI, 2012, p. 05, grifo do autor). De acordo com Manacorda (2010), o seu mérito foi além da pesquisa, abrange as metodologias que atualmente são chamadas de ativas. Acima de tudo, ele foi um grande sistematizador do saber a ser transmitido. Pode-se dizer, então, que Comenius se empenhou na renovação geral da sociedade moderna e cultural, que tinha como uma aliada central a educação (CAMBI, 1999).

No século XVIII, a educação, impulsionada pelos ideais dos predominantes nos anos seiscentos, completa seu processo de laicização em sintonia com os princípios do mundo moderno, que traziam como determinações a emancipação dos poderes do Estado; as condições de vida e produção (início do capitalismo e do mercado mundial de troca de mercadorias); uma nova visão de mundo e a emancipação em relação ao modelo religioso (CAMBI, 1999).

Libâneo (2010) afirma que nesse contexto do estudo científico da educação e possibilidades de organização do conhecimento pedagógico, a Pedagogia era compreendida como única ciência da educação (Pedagogia geral). As demais ciências seriam “auxiliares”, ramos da Pedagogia ou ciências pedagógicas. Entretanto, atualmente, essa pretensa exclusividade é criticada em função do avanço das ciências humanas e sociais.

Franco (2008) enfatiza que muitos autores, entre eles Patrascoiu (1930), entendem que a Pedagogia científica surgiria como uma extensão da didática proposta por Comenius. Esta abrangeria a instrução e a Pedagogia, isto é, a ciência voltada à educação como um todo. Nas palavras do autor, “A Pedagogia adquiriu então [...] o significado geral da ciência da educação, sendo que a Didática (ensinar) restringiu sua extensão ao objeto especial que havia motivado sua criação: a instrução.” (PATRASCOIU *apud* FRANCO, 2008, p. 32).

A partir dessas ideias, Cambi (1999, p. 330) explicita algumas características da Pedagogia, em emergência na época:

[...] uma nova pedagogia teoricamente mais livre, socialmente mais ativa, praticamente articulada e eficaz, construída seguindo modelos ideais novos (burgueses: dar vida a um sujeito-indivíduo e recolocá-lo, construtiva e ao mesmo tempo criticamente, na sociedade) e orientada, sobretudo, para fins sociais e civis.

Ideias similares também permeavam entre os pensadores franceses Rousseau, Helvecio e Diderot ao conceberem que os males sociais e as injustiças poderiam ser eliminados com o auxílio da educação. Eles se manifestaram criticamente ao que foi estabelecido no feudalismo e prestaram especial atenção aos problemas da educação das novas gerações (CUBA, 1988a).

Sobre a Pedagogia e os interesses da nova organização da sociedade, Cambi (1999, p. 336, grifo do autor) assinala:

É através da difusão das *Lumières*, da *Aufklärung*, do iluminismo que a pedagogia se afirma como um dos centros motores da vida social e das estratégias da sua transformação. São os iluministas, de fato, que delineiam uma renovação dos fins da educação, bem como dos métodos e depois das bases estatais e segundo finalidades civis, devendo promover programas de estudo radicalmente novos, funcionais para a formação do homem moderno (mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade) e nutridos do “espírito burguês” (utilitário e científico).

Naquele momento histórico, marcado pelo despertar de novas exigências sociais, foi o iluminismo francês que produziu as propostas mais inovadoras e com soluções mais radicais. No centro desse avanço está o “pai” da Pedagogia moderna, Rousseau (CAMBI, 1999).

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) teve grande influência na educação e na teoria pedagógica, a partir de seus ideais de que a educação tinha como propósito ajudar para que a natureza humana atingisse o seu máximo desenvolvimento. Para ele, “[...] se o homem é naturalmente bom, a educação não deve ir contra o homem para formar o homem.”



(SUCHODOLSKI, 2002, p. 28). Seus pressupostos e proposições foram considerados, como a revolução copernicana da Pedagogia, principalmente por cogitarem que a criança assume o centro das atenções. Rousseau elaborou duas propostas pedagógicas. Uma delas com viés moral que se destinava à educação do homem (*Emílio ou Da Educação*). A outra, com viés político, voltada para a educação do cidadão (*Contrato*). Na obra *Emílio*, é central a noção de “educação negativa e indireta”<sup>5</sup>. O modelo de educação é aquele que visa à formação do homem por meio de uma educação natural e libertária. Por sua vez, a obra *Contrato* trata a educação como sendo regulada pelo Estado. O modelo de educação é oposto ao de *Emílio*. Sua finalidade é ser um “[...] modelo de educação social e política, desenvolvida pelo Estado e ligada mais ao princípio de ‘conformidade social’ do que à liberdade.” (CAMBI, 1999, p. 353, grifo do autor). Juntas, essas propostas produzem a formação integral não só do homem, como também da sociedade. Ambas são complementares para uma possível renaturalização do homem (CAMBI, 1999). Uma das grandes contribuições de Rousseau se expressa em seu entendimento de que a infância tem características próprias. Nesse sentido, de acordo com Cuba (1988a, p. 255, tradução nossa), ele “[...] é também um dos precursores do estudo psicológico da primeira infância”. Porém, não reconheceu o valor da educação escolar no processo de desenvolvimento infantil, pois teve uma grande preocupação com o individualismo. Isso fica evidente em sua obra *Emílio* ao propor uma educação de apenas um aluno por um só preceptor. Contudo, segundo Schodolski (2002, p. 31), essa obra demonstra a revolta de Rousseau que, ao atacar “[...] o regime feudal, condena toda a sua cultura, o seu modo de viver e os seus ideais”.

Na obra *Emílio*, a crítica mais direta com relação à formação por meio da educação se dá contra as Pedagogias de sua época: as ligadas à educação realizada nos colégios e as ligadas à educação aristocrática. Cambi (1999, p. 347-348) explicita esse posicionamento:

Aos jesuítas e aos colégios, Rousseau reprova a artificialidade da sua educação, intelectualística e livresca, autoritária e pedante; à aristocracia, de habituar aos filhos à imitação dos adultos, de

---

<sup>5</sup> A educação negativa é aquela em que predomina a não intervenção por parte do educador. Ele somente acompanha, sem acelerar, o processo natural de crescimento da criança. A aprendizagem deve ser indireta na medida em que ela acontece em contato com as coisas da natureza e dos homens (CAMBI, 1999).

prepará-los quase que exclusivamente para as práticas inaturais das boas maneiras e da conversação, descuidando de suas mais profundas necessidades e das próprias características da idade, a começar pela necessidade de viver em contato e crescer sob a orientação dos pais.

Para Rousseau (2004), quanto mais o homem permanecesse em sua condição natural, mas feliz ele seria. “Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação decorrerão dela” (ROUSSEAU, 2004, p. 81). O homem feliz seria aquele que faz o que pode e o que lhe agrada para atingir o estado de vida.

Um de seus ideais era a proteção da criança até os doze anos – idade da razão. Preconizava uma educação negativa a fim de proteger a criança contra o vício e o erro, ao invés de ensiná-la o que é virtude e o que é verdade. Em suas palavras:

[...] se pudéssemos levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em si que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação. (ROUSSEAU, 2004, p. 97).

Ferreira (2010) escreve que esse posicionamento de Rousseau se contrapõe aos ideais de Comenius, que propunha uma educação para todos, por meio da escola, com procedimentos metodológicos que assegurassem tal formação. Por sua vez, Rousseau suprimiu o papel da escola, bem como reduziu a função do professor ao relacionar educação e natureza e separar o estudante da sociedade. Ele se posicionou fortemente contra o trabalho realizado pelos pedagogos nas escolas, pois concebia que a educação deveria ensinar algo útil:

Os pedagogos que nos exibem com grande pompa as lições que dão a seus discípulos são pagos para dizerem coisas [...]. Pois, o que lhes ensinam afinal? Palavras, mais palavras, sempre palavras. Dentre as diversas ciências que se vangloriam de lhes ensinar, evitam escolher as que seriam úteis

para as crianças [...] escolhem ciências que parecemos saber quando sabemos os termos [...] todos os estudos tão distantes do homem e, sobretudo, da criança, que será uma maravilha se algo de tudo isso puder ser útil uma vez só em sua vida. (ROUSSEAU, 2004, p. 121-122).

As ideias pedagógicas de Rousseau primavam por conhecimentos úteis, que “[...] são aprendidos no ‘tempo certo’, quando a sua maturidade psicológica permite uma real assimilação<sup>6</sup> [...] o trabalho do preceptor é o de ‘retardar’ o mais possível” o aprendizado para o conhecimento (FERREIRA, 2010, p. 241, grifo do autor). Essas concepções estavam a favor da sociedade vigente, a iluminista, defendida por Rousseau. Na organização de sua proposição pedagógica, Rousseau defende que o método deve ser empírico e assistemático. Porém, enfatiza sua preocupação com a formação do ser humano, tendo o entendimento de que existem diferenças que, até então, não eram conhecidas/reconhecidas entre adulto e criança.

Ainda assim, “[...] Rousseau será a voz mais alta, mais complexa e mais original do século e realizará uma das maiores lições teóricas da pedagogia moderna (e não só moderna) [...]” (CAMBI, 1999, p. 338).

Com o advento da grande evolução das ciências exatas, percebeu-se a necessidade de dar às demais ciências os mesmos moldes, quais sejam, as bases empíricas. Por decorrência, a Pedagogia carrega em sua gênese a dubiedade de ser considerada ora ciência, ora arte, no que se refere à articulação teoria e prática. Tal incerteza permeou em todas as épocas, o que ainda não foi equacionado (FRANCO, 2008).

Essa situação decorre dos distintos pressupostos, emergentes no século XVIII, no que diz respeito à laicização intelectual dos pensadores, ao reformismo político e intelectual, à ruptura com os paradigmas religiosos e ao declínio da ontologia tradicional que concebe o homem com potencial de liberdade e intelectual. Por consequência, conforme Cambi (1999, p. 327) citando Gusdorf, “[...] a pedagogia será a arte e a técnica de modelar indivíduos conforme o quanto possível à aspiração a uma razão iluminada”.

As transformações ocorridas no século XVIII, em âmbito cultural, econômico e social, desenvolveram

---

<sup>6</sup> De acordo com Amado e Boavida (2008), citados por Ferreira (2010), Rousseau é considerado o precursor da Educação Nova.

[...] uma nova imagem de pedagogia moderna: laica, racional, científica, orientada para valores sociais e civis, empenhada em reformar a sociedade também na vertente educativa, sobretudo a partir da vertente educativa. Trata-se de uma pedagogia crítico-racionalista, capaz de rever radicalmente os próprios princípios tradicionais e de repensá-los [...] organizando-se como discurso rigoroso desenvolvido a partir de critérios postos como verdadeiros (o homem bom por natureza, a sensação, o homem-máquina) e que atinge com a própria crítica todos os âmbitos da educação da época (familiar, social, intelectual, religiosa, etc.), propondo uma decisiva revisão. (CAMBI, 1999, p. 330).

No final do século XVIII, à educação e à Pedagogia são atribuídas novas perspectivas. Há grandes avanços em relação à vida em sociedade, tanto em consensos como em dissensos. Numa época de industrialização, produziram-se também os movimentos das classes sociais, o protagonismo das massas e a luta por seus direitos. As tensões ocorridas em função da industrialização, a “rebelião das massas” e a democracia “[...] promovem uma centralização da educação e um crescimento paralelo da pedagogia, que se tornam cada vez mais o núcleo mediador da vida social [...]” (CAMBI, 1999, p. 381). Essas reelaboradas em consonância com o pensamento contemporâneo, que une ciência e filosofia e, conseqüentemente, suas experimentações e reflexões.

A característica marcante da Pedagogia, que transcendeu aos dias atuais, é a vinculação indissociável ao seu papel social. Nas palavras de Cambi (1999, p. 382, grifo do autor), “[...] manifestou-se antes de tudo como uma *estrita dependência da ideologia*, dos projetos de domínio, organização e transformação do mundo social, expressos pelas diversas classes sociais [...]”. Essa dependência marcou profundamente a educação e a pedagogia: “Toda pedagogia, por um lado, e a educação, por outro, na época contemporânea, são caracterizadas por essa forte simbiose com a ideologia.” (CAMBI, 1999, p. 382).

Nesse interim, a Pedagogia inicia sua qualificação como ciência, “[...] ainda que como ciência filosófica e, portanto, o início de uma pesquisa epistemológica em pedagogia.” (CAMBI, 1999, p. 431). Essa situação se deve, principalmente, a partir das contribuições do alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), por meio da obra *Pedagogia Geral*, de 1805, considerada a primeira obra científica da Pedagogia

(CUBA, 1988b). Para Franco (2008, p. 32), “[...] Herbart é considerado o criador da pedagogia científica”. A autora acrescenta que, com Herbart, a Pedagogia assume a ideia de educação como instrução, que tem por finalidade última a formação do caráter moral.

Para Herbart, a Pedagogia precisa

[...] realizar-se como ciência e ter “força de pensamento” e pode fazer isso pondo-se a “refletir com a maior precisão possível sobre os conceitos que lhe são próprios” assim como cultivando um pensamento independente. (CAMBI, 1999, p. 432, grifo do autor).

Com a contribuição de Herbart, a Pedagogia adquire um caráter científico, pautado em dois pilares: a Psicologia (caracterizada como pesquisa experimental) e a Ética (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007). O seu critério da ética é expresso por Cambi (1999, p. 433, grifo do autor) quando diz que “A moral como elemento unificante da personalidade humana é o ‘fim’ da educação e o critério-guia da pedagogia”. O autor resgata essas duas áreas da tradição pedagógica (uma ligada à filosofia e a outra ao aspecto empírico), até então tratadas distintamente, e passa a considerá-las como unidades em um “[...] sistema coerente: os fins da educação, que a pedagogia deve elaborar a partir da ética; e os meios educacionais, que a mesma pedagogia elabora com base na psicologia.” (SAVIANI, 2007, p. 101).

Ao inaugurar uma postura positivista na ciência da educação, reduz-se o educacional ao instrucional (ensino formal), por entender que a instrução é a organizadora da educação. Isso porque, para Herbart, só são modificáveis a vontade e os sentimentos. Sendo assim, a educação é marcada por instâncias primordiais como: o governo, que mantém a ordem e a conduta externa das crianças; a instrução, caracterizada pelos interesses, que atende aos passos de suas formações; a formação do caráter moral, base de apoio das disciplinas para a aquisição das ideias éticas (CUBA, 1988b).

Franco (2008, p. 34) faz ponderações às ideias de Herbart:

Há que se verificar que estamos diante de uma questão epistemológica essencial: ou consideramos a educação como projeto global, político, de formação de cidadãos, que reivindica meios de ensino para concretizar-se, ou consideramos, conforme Herbart, que será a instrução que deve

organizar as percepções individuais no processo de ensino e que serão essas percepções que irão, na totalidade, compor a educação [...].

As ideias de Herbart influenciaram também a concepção de Dewey, como será observado mais adiante.

De certo modo, o século XIX é marcado por conflitos ideológicos que também se confluem com os modelos formativos e os saberes da educação. Ao mesmo tempo em que se deu a consolidação e triunfo da burguesia, havia o temor do socialismo-comunismo. Nesse contexto de antagonismo ideológico, a Pedagogia e a educação “[...] se afirmam como setores-chave do controle social e, portanto, do projeto político e da própria gestão do poder (social e político).” (CAMBI, 1999, p. 408).

Foi então que a Pedagogia passou a “[...] designar a conexão entre a elaboração consciente da ideia da educação e o fazer consciente do processo educativo.” (SAVIANI, 2012, p. 06). A Pedagogia, na modernidade, aponta Ferreira (2010), surge como ciência e se torna componente curricular entre os séculos XIX e XX, com viés positivista, e recorre aos saberes de outras ciências como a Filosofia, a Psicologia e a Sociologia. Nesse contexto, considerava-se o pedagogo como o cientista da educação.

No afloramento ideológico das posições positivismo x socialismo, a Pedagogia assume diferentes configurações. No **positivismo**, ela é caracterizada por uma ideia estática e “[...] tende a conformar (socializar, dirá Durkheim) o homem segundo necessidades e modelos expressamente sociais [...]” (CAMBI, 1999, p. 410) que garantam o equilíbrio de determinada sociedade.

Por sua vez, no **socialismo**, a Pedagogia assume criticamente seu teor ideológico como guia de suas ações. Nas palavras de Cambi (1999, p. 411), “[...] o socialismo conjuga a pedagogia à ideologia da liberdade, mas entendendo-a como libertação/emancipação, como superação dos limites históricos da formação humana [...]”. Esse posicionamento – ideológico e estrutural da Pedagogia – foi percebido pelo marxismo que “[...] o impôs cada vez mais explicitamente no centro da reflexão teórica e histórica da pedagogia.” (CAMBI, 1999, p. 382). Por isso, as concepções críticas de educação<sup>7</sup>, inspiradas no marxismo, vinculam a

---

<sup>7</sup> Para Saviani (2013a), uma dessas concepções é a pedagogia histórico-crítica, enquanto movimento pedagógico que tem como função responder à emergente necessidade de criar outra alternativa à Pedagogia dominante, ou seja, aquela de

educação a partir da e na sociedade, com viés político-social, mantendo “[...] sua tradição da especificidade da ciência pedagógica.” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 57).

As marcas positivistas na Pedagogia trazem a influência de Durkheim que advogava em favor de sua separação em relação às ciências da educação, pois ela é normativa e prescritiva, não tratando dos fenômenos educacionais que estariam a cargo de outras ciências. Ela é uma teoria prática “[...] interessada na realização do fenômeno educativo, em contraposição à teoria científica, interessada no conhecimento do fato educativo, tarefa esta acometida à sociologia da educação.” (SAVIANI, 2012, p. 03).

Saviani (2007), bem como Franco, Libâneo e Pimenta (2007) opõem-se às ideias de Durkheim, que considera a Pedagogia como reflexão sobre as coisas da educação. Ferreira (2010) também reage ao posicionamento de Durkheim e diz que a sociologia não é capaz de atender às necessidades e expectativas da educação, uma vez que o seu objeto é o estudo do social, nas suas diversas abordagens.

Contudo, no positivismo, a Pedagogia foi assimilada à prática educativa e trocou seu lugar de submissão à filosofia para as ciências empíricas (SAVIANI, 2012).

Portanto, com a industrialização, ocorrida a partir do século XIX, são apontadas para a Pedagogia novas tarefas sociais, com um modelo de rigor epistemológico ligado aos processos ideológicos (CAMBI, 1999). Com essas mudanças, o que se configura na relação trabalhador-trabalho é a mudança do saber que “[...] tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também de sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho [...]” (MANACORDA, 2010, p. 328). Para o autor, a substituição rápida dos instrumentos de trabalho e a necessidade de trabalhadores com capacidade técnica para operarem tais instrumentos passaram a constituir a problemática da instrução das massas. Isso porque substituir toda a força produtiva (no caso o trabalhador) a cada mudança nas tecnologias dos instrumentos se tornaria “demasiadamente caro”. Por decorrência, [...] o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna.” (MANACORDA, 2010, p. 328).

Em síntese, a Pedagogia da época contemporânea implica dois modelos antagônicos de interpretação da sociedade, expostos no quadro 1 a seguir.

---

caráter reprodutor da sociedade atual. No caso da sociedade brasileira, a Pedagogia dominante era a Pedagogia oficial.

### Quadro 1 - Explicações de sociedade a partir da Época Moderna.

EXPLICAÇÕES	PRESSUPOSTOS
<b>Positivista</b>	Exalta a ciência e a técnica; O progresso é a ordem primeira; Valorização dos saberes experimentais.
<b>Socialista</b>	Exalta valores negados pela sociedade dominante; Solidariedade e igualdade; Emancipação cultural e humana para todos.

Fonte: Elaboração nossa com base em Cambi (1999).

Observa-se que a Pedagogia está cada vez mais atrelada à sociedade, o que se configura como um dos seus grandes problemas estruturais. Isso porque esse envolvimento social e político se vincula à ideologia. Nesse sentido, Cambi (1999, p. 384-385) afirma que ela oscila entre

[...] modelos tecnocráticos e modelos emancipativos, que sublinham ora a funcionalidade da pedagogia-educação-escola à sociedade e ao seu desenvolvimento justamente funcional (e não aberto à mudança) [...] ora à função crítica, emancipatória e transformadora [...] que é a própria pedagogia, como saber social guiado pelo critério de libertação do homem, comum a todas as ciências humanas, mas aqui mais explícito e mais forte [...].

Para Franco (2008), a Pedagogia precisou responder à necessidade emergente da educação laica, difundir os valores burgueses e deixar de ser filosofia para passar a ser ciência. Nesse caso, traz como enfoques básicos o científico-técnico (pragmatista-utilitarista) e o histórico-crítico (dialético), que respondiam aos modelos antagônicos de sociedade: de um lado a burguesia e os proletariados baseados na pedagogia científico-técnica de Comte; de outro, decorrente das ideias socialistas de Marx e Engels. É importante salientar que naquele momento histórico – os movimentos revolucionários pós-1848 – muitas pessoas precisavam ser escolarizadas e os professores serem formados com pouco custo e tempo curto. Em decorrência disso, esperava-se que a ciência colaborasse na organização da configuração de sociedade pós-movimentos revolucionários. Culturalmente, também não se esperavam e não se oportunizavam espaços para reflexão. Não cabia à ciência oferecer possibilidades de emancipação humana (FRANCO, 2008). Com a nova configuração de base empirista, a Pedagogia assume o pressuposto de



atender à necessidade de uma configuração de sociedade emergente, baseada nos interesses da produção de bens.

Vários autores explicitam que, nesse contexto, John Dewey representa o pensador que teve grande influência e impacto na educação e na Pedagogia. Ele foi o maior teórico da escola ativa que, segundo Manacorda (2010) se traduz no lema *learning by doing* (*aprender fazendo*). Dewey faz a formulação de uma teoria da educação concebida na atividade interna da pessoa em interação com o meio, em detrimento às determinações externas dos fins educativos. Os fins são ações do indivíduo (LIBÂNEO, 2010).

Para Franco (2008), Dewey, como um dos precursores do movimento da Escola Nova, também se apresenta como representante da filosofia pragmática. Nessa direção, a Pedagogia pragmatista-utilitarista é aquela que tem como base a ação. Na perspectiva pragmática, a ciência da educação se estabelece a partir de problemas didáticos. Assim, Dewey é responsável por um “[...] o novo modelo de pedagogia, nutrido pelas diversas ciências da educação.” (CAMBI, 1999, p. 546). Ele separa o trabalho docente executado em sala de aula daquele que organiza a escola. Além disso, seus ideais marcariam um novo rumo para a Pedagogia. Sobre essa concepção, Libâneo (2010, p. 75) afirma que “[...] recusa toda orientação externa ao processo educativo, já que a finalidade da educação se confunde com o processo de desenvolvimento”. Em Cuba (1988b) há indicação de que Dewey tinha como premissa uma educação que pudesse aumentar a capacidade vital da criança. Sua função era iminentemente prática, a partir de trabalhos manuais para agir num ambiente imediato. A criança não seria preparada para a vida, viveria ela mesma, e a educação

[...] não serve para a preparação da vida adulta, futura, mas sim para a vida atual [...]. As matérias de ensino são também produto da evolução social, histórica, mas não devem estar distantes da vida real, mas sim movidas por elas. Seu conhecimento não deve estar baseado em razões teóricas, abstratas, e sim posto a serviço da vida. (CUBA, 1988b, p. 214-215).

A organização do ensino proposta por Dewey não se pauta pelo dever do indivíduo, mas naquilo que ele já é. Por isso, “[...] o aprender fazendo é o centro da unidade de instrução e trabalho.” (MANACORDA, 2010, p. 384). Quevedo (2015, p. 97, tradução nossa) entende que, em essência, a obra de Dewey está a ideia de “[...] formar homens úteis,

produtivos e competitivos para o sistema.” O autor considera que em Dewey, se justifica, tal como a reprodução social desde a religião, uma reprodução do sistema capitalista.

De acordo com Saviani (2007), a concepção pedagógica de Dewey, ao trazer novas bases educativas, explicita outra relação entre aluno e professor. Nas palavras de Dewey “[...] o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor – e, tudo em considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenha o menos consciência possível de seu papel.” (DEWEY, 1979, p. 176 apud SAVIANI, 2007, p. 105).

No seu livro *Vida e educação* (1978), fica expresso o entendimento de Dewey sobre Pedagogia<sup>8</sup>, criança e programa escolar. Para o autor, a escola tem um mundo impessoal e extenso, que é totalmente contrário à afeição, aos laços práticos e familiares da criança, opostos a um princípio abstrato. Nesse sentido, o professor tem um papel diferente daquele exercido pelo cientista, com relação às matérias. Em suas palavras:

Para o cientista, a matéria [...] representa simplesmente certo corpo de verdades a ser utilizado para a descoberta de novos problemas, para novas pesquisas e novas conclusões. [...] Como cientista, ele não tem que sair fora dos limites da ciência [...]. O problema daquele que educa é outro [...]. Sua tarefa é de conduzir uma experiência viva e pessoal. Portanto, o que lhe importa, como mestre, são os modos por que a matéria se tornou uma parte daquela experiência; é o que realmente exista na criança de utilizável como referência àquela experiência; o processo por que esses elementos podem ser aproveitados; o modo como seu próprio conhecimento da matéria possa assisti-lo na interpretação dos desejos e atividades infantis [...] (DEWEY, 1978, p. 55-56).

Dewey propõe uma concepção do processo educativo como atividade interna do sujeito em interação com o meio. Confere uma objetividade científica: aprender as leis do desenvolvimento humano, excluindo qualquer determinação eterna de fins educativos. Os fins são imanentes à ação do indivíduo. A ciência da educação não tem conteúdo

---

<sup>8</sup> O primeiro capítulo do livro, por Anísio Teixeira, traz o seguinte título: “A pedagogia de Dewey – esboço da teoria da educação de John Dewey”.

independente, não cabe à Pedagogia geral. As fontes de conteúdos realmente científicos pertencem às outras ciências, especialmente à Biologia, à Psicologia e à Sociologia (LIBÂNEO, 2010).

Nesse universo de objetividade científica, surge a primeira versão do tecnicismo da educação e as preocupações com os fatores internos das instituições escolares: organizar e administrar as escolas, garantir a qualidade do ensino por meio das teorias psicológicas e técnicas de ensino advindas da psicologia experimental (SAVIANI, 2012).

Conforme Libâneo (2010), com o avanço da ciência moderna, o termo Pedagogia vai cedendo espaço para o termo Ciência da Educação. Traz um enfoque positivista, com a ideia da experimentação educacional, de um lado, e da tecnologia educacional de outro. No primeiro caso, essa denominação indica a aplicação, no campo educativo, de princípios científicos de outras ciências (tradição da psicologia experimental francesa e a concepção de Dewey). No segundo caso, a ciência da educação se constitui em suporte científico para a tecnologia educacional, isto é, a aplicação das teorias de aprendizagem comportamentalistas e sistêmicas à prática do ensino (concepção aceita em países de influência norte-americana). Contudo, nos dois casos, dilui-se o caráter ético-normativo associado ao termo Pedagogia, pois os valores e fins da educação não são passíveis de inferências científicas. A pedagogia experimental ou tecnicista, surgida na França em meados do século XIX, ocupa-se com o estudo científico da educação, a elaboração de testes e medidas de desempenho intelectual e de aprendizagem. É uma ciência da educação<sup>9</sup>, ciência experimental da educação, distinta da Pedagogia abstrata e filosófica, predominante até então (LIBÂNEO, 2010).

Manacorda (2010) destaca Dewey como um grande pensador por observar as relações entre educação e produção, educação e sociedade. Contudo, há divergências no que diz respeito ao teor dessas suas relações e aquelas apontadas por outras perspectivas teóricas. Por exemplo, quando a referência é Marx,

Dewey, como Marx, baseia-se no desenvolvimento econômico e produtivo, mas falta-lhe aquela análise dialética do real e suas contradições, cujas

---

<sup>9</sup> O caráter ético-normativo diluído exclui o termo Pedagogia. Isso ocorre nos países anglo-saxões que usam ciência da educação que, em outros lugares, é denominada Pedagogia (LIBÂNEO, 2010). Também ocorre na psicologia experimental francesa e na concepção de Dewey.

exposições, segundo Marx, provocariam mudanças, e aquela perspectiva, talvez utópica, mas fortemente estimulante, de uma totalidade de indivíduos totalmente desenvolvidos; no lugar dessa análise, há nele a conclamada finalidade de educar o indivíduo para participar da mudança concebida como a progressiva evolução de um estado de coisas em si positivo. (MANACORDA, 2010, p. 384).

Essa comparação de Manacorda é indicadora de outra possibilidade da Pedagogia: aquela que adquire um caráter histórico-crítico. Ou seja, que considera as condições sociais e suas contradições, que tem como base epistemológica as contribuições de Marx e Engels. Suas contribuições fundamentam a essência da educação, que tem como base as condições sócio-históricas e sua importância para o desenvolvimento da vida social. Trata-se, pois, de uma perspectiva com fundamentos no materialismo histórico e dialético.

Cambi (1999, p. 535) cita essas contribuições:

Na Europa, a voz talvez mais radical e inovadora, porém, é a do marxismo [...] foi elaborando uma concepção orgânica de pedagogia, orientada no sentido político-social. [...] Afirmam-se assim um novo modelo de pedagogia (como saber histórico-crítico-dialético, científico e político ao mesmo tempo) e um novo modelo de educação (emancipativa, igualitária, baseada no trabalho, delegada a uma escola radicalmente renovada por fins e estruturas) [...]

Isso significa dizer que há dimensões diferentes de constituição da Pedagogia: aquela que não acredita em fins educacionais e aquela que está arraigada às condições do próprio desenvolvimento do gênero humano (CUBA, 1984). A partir do século XX, observam-se modelos totalmente opostos<sup>10</sup> de Pedagogia que orientam os sistemas educacionais e

---

<sup>10</sup> O autor aponta que, a partir do século XX, três modelos de Pedagogia articularam e relançaram a identidade teórico-filosófica dessa ciência: as propostas de Dewey, de Marx e as de Giovanni Gentile (1875-1944). Este último não será abordado neste estudo em função de sua maior objetividade ter acontecido na Itália e não conseguirmos observar influências diretas dessa Pedagogia no Brasil.

sustentam os debates sobre educação e Pedagogia na atualidade (CAMBI, 1999). Isso porque, a partir dos anos 1900, há uma grande renovação do capitalismo como sistema produtivo e forma de se impor e se contrapor a outro modo de produção emergente, o socialismo. Por extensão, ocorrem mudanças estruturais na política em que se manifestam posicionamentos contraditórios por defenderem modelos ditos democráticos e totalitaristas. Os comportamentos sociais e individuais são cada vez mais modificados com a exacerbação do individualismo. Em suma, o século XX se caracteriza pela constituição de um novo homem. Com essas mudanças, a escola se abre às massas, sendo o ativismo a grande voz da Pedagogia. Esse ativismo deixou marcas que ainda hoje são percebidas na Pedagogia (CAMBI, 1999).

Nesse contexto, a Pedagogia traduz manifestações da sociedade, basicamente aquela que se organiza em classes sociais distintas. Atendeu à premissa positivista e utilitarista de formar pedagogos rapidamente, a pouco custo, sem tempo para reflexões. Para Saviani (2007, p. 104), “O eixo pedagógico desloca-se da compreensão intelectual para a atividade prática [...]”. Desse modo, a Pedagogia passou a ser produtora de tecnologia, alheia a reflexões de valores. Por extensão, tornou-se, conforme menciona Franco (2008), a ciência da instrução. E, como tal, indicou o papel do professor como sendo o de homogeneizar as massas, de acordo com as necessidades do sistema industrial. Em termos gerais, apresentou-se com a necessidade de eliminar o caráter individual, pessoal do processo educativo para tornar-se eficiente na medida em que possa controlar, manipular e ser previsível.

Essa vinculação da escola aos objetivos sociais expressa a compreensão de Tonet (2014) ao afirmar que as atividades educativas têm compromisso voltado à constituição de sujeitos cientes de seu papel na construção de uma determinada sociedade. Porém, diferentemente do que preconizam as pedagogias de até então, o objetivo é uma formação do ser humano integral, que lhe permita, no mínimo, discernir a condição de alienação ou não a qual é submetido. O posicionamento de Tonet (2014) tem seus fundamentos em Karl Marx (1818-1883), concernentes às suas compreensões referentes às possibilidades de construção de uma nova sociedade. Ou seja, que supere as relações de produção que primam pela divisão de classes sociais antagônicas, com hegemonia de uma em detrimento da submissão de outra.

Vale reafirmar que Karl Marx e Friedrich Engels “[...] demonstraram cientificamente que a educação, em cada época histórica, está determinada pelas relações sociais dominantes, isto é, depende do modo de produção de seus bens materiais.” (CUBA, 1988b, p. 156,

tradução nossa).

Franco (2008) compreende que várias são as disciplinas que se debruçam sobre a educação como seu objeto de estudo. Entretanto, sendo a educação uma prática histórica/social e dialética da humanidade, não pode ser compreendida e explicada à luz de procedimentos vinculados a fatos estáticos que assim se fixam para traçar as suas características metodológicas. Nesse sentido, sendo prática social e histórica, é preciso que a ciência estabeleça um objeto de estudo que garanta, aos sujeitos envolvidos, a formação da consciência das transformações que se dão no processo do seu desenvolvimento histórico. Isso porque, nas características que são observáveis no fenômeno educativo, há sempre a transformação subjetiva, que conduz a futuras ações. É possível afirmar, então, que há modificações dos sujeitos à medida que compreendem que a educação e sua objetivação estão sempre em processo de desenvolvimento. Por isso há necessidade de se estabelecer ao pressuposto dessa ciência um caráter dialético, de modo que se produzam, no processo, significados. Essa ciência não lida diretamente com o observável e o significado, mas é necessário que se perceba a unidade da representação abstrata e seu concreto. Atrela-se, pois, ao entendimento de que a humanização do homem é o princípio primeiro da educação no sentido de possibilitar-lhe um caráter emancipatório. Sendo assim, o método científico da Pedagogia precisa se organizar de tal modo que produza possibilidades de ações desencadeadoras de emancipação, com vistas à transformação da realidade de maneira democrática.

Para Saviani (2007), a insistente dicotomização entre teoria e prática é peculiaridade da lógica formal, que se expressa em grande parte nas tendências pedagógicas, por preocupar-se com as formas em seu momento analítico. Em contraposição, captar a realidade e compreendê-la como um todo constituído de elementos que integram e interagem uns sobre os outros com dinamicidade é característica do método dialético.

Nesse sentido, para superar o dilema teoria e prática, Saviani destaca (2012, p. 110) que “[...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e ponto de chegada”. Desse modo, a educação privilegia a dimensão da prática educativa como intencional, concretizada na realidade histórica social em processo contínuo (FRANCO, 2008). Essa situação de superação da fragmentação teoria e prática se torna possível à Pedagogia porque, a partir dos estudos de Marx e Engels, é impossível tratar da educação “[...] sem estar referindo-se à realidade socioeconômica e à luta de classe que a caracteriza e sustenta [...] uma pedagogia que absorve em seu fazer social a dialeticidade da realidade

sócio-histórica.” (FRANCO, 2008, p. 45). De acordo com Scalcon (2008, p. 45),

[...] ao tomar a práxis como critério de verdade, diferencia-se de uma epistemologia da prática, porque não se limita às aparências, às impressões primeiras, à vivência espontânea. Ela leva em conta a essência da realidade captada pelo concreto pensado e também leva em consideração o movimento dialético de elaboração de conhecimentos que vai da prática à teoria, na procura da articulação entre o particular e o universal, entre a parte e o todo.

Nessa perspectiva, é necessário um método capaz de compreender a realidade como um todo composto de elementos que se contrapõem entre si e agem e reagem uns sobre os outros em um processo dinâmico, dialético (SAVIANI, 2012). As bases da dialética foram formuladas por Hegel, mas aprimoradas por Marx. Este, juntamente com Engels, estabeleceu uma nova etapa para o pensamento científico. Sendo assim, há uma corrente da Pedagogia que se vincula à teoria marxista-leninista. Essa base oferece outra possibilidade de resolver, a partir de fundamentos científicos, os problemas da Pedagogia e mostrou qual o lugar dessa ciência no movimento histórico da sociedade (CUBA, 1984).

Essa Pedagogia contra-hegemônica, que está a favor dos interesses das classes historicamente desfavorecidas, “[...] entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social.” (SAVIANI, 2015, p. 105). Mas essa compreensão é precedida pelo pressuposto de que a condição primeira para uma atuação consciente em tal realidade, no caso a educacional, é conhecer o seu modo de funcionamento no qual se insere e se desenvolve tal prática educativa.

Na contramão dessa unidade da Pedagogia, Suchodolski (2002) diz que ocorreu uma confluência de dois posicionamentos que se transformaram na Pedagogia moderna quando se identifica a vida individual e o desenvolvimento individual da educação ou por defender as posições da Pedagogia tradicional. Entretanto, também não dão conta de possibilitar uma “[...] atividade pedagógica a uma atividade social que vise evitar que a existência social do homem esteja em contradição com a sua essência [...]” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 105). Em consonância com essas ideias está o conceito práxis, base essencial na formação do gênero humano. Para Kosik (2002, p. 221-222, grifo do autor), “No conceito da *práxis* a realidade humano-social se desvenda como o oposto

a ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do *ser humano*”.

As ideias provenientes da dialética marxista oferecem os subsídios necessários para a fundamentação de uma teoria e prática em prol da formação humana. Para tal entendimento, nós nos reportamos às ideias de Lukács (1978, p. 111-112) quando diz que

[...] o fato de que a dialética marxista, com seu método, leve à consciência a exata relação dos homens para com a realidade objetiva e não refuta em nada a constatação de que apenas com ela se tornou possível uma ciência autêntica, uma direção teórica correta da práxis. O levar à consciência não significa apenas estender o campo do saber a casos inumeráveis, nos quais a espontaneidade necessariamente fracassa de modo completo; mas também, mesmo onde a ciência e espontaneidade parecem coincidir, não se trata de um aprofundamento meramente qualitativo: a possibilidade de descobrir com exatidão todas as determinações de uma situação, mesmo as mais remotas, é um salto qualitativo com relação ao comportamento da espontaneidade ou da falsa consciência.

Nesse sentido, Kopnin (1978, p. 51) dimensiona o lugar do sujeito a partir da ciência marxista quando diz que “O marxismo relaciona sujeito e objeto na base real que eles são unificados na história; a dialética subjetiva é o mesmo movimento objetivo, só que sob uma forma de sua existência diferente da natureza”.

Dito isso, à luz das afirmações da teoria marxista, a educação tem um papel primordial caracterizado por possibilidades, que são próprias de um modo de organização do ensino, o qual oportuniza aos alunos a formação da humanidade, que é peculiar ao homem. Por isso, é necessário estabelecer para a Pedagogia um fundamento teórico que possa dar conta do desvelamento da realidade, considerando as conjunturas econômicas e sociais que participam, em unidade, das questões educacionais. Nas palavras de Scalcon (2008, p. 45): “É, pois, pela apreensão da práxis e de seus pressupostos, no âmbito da formação de professores e dos processos educativos escolares, que a prática educativa ganha significado.”

A Pedagogia, em uma proposta contra-hegemônica, tem como função realizar a análise situacional da educação, com vistas a elucidar as



situações educativas; promover a interpretação do sentido da educação como constituinte da formação humana; e proporcionar a autorreflexão dialética sobre limitações e possibilidades dos enunciados pedagógicos atrelados à prática educacional (PIMENTA, 2011).

Para Cuba (1984), há quatro categorias fundamentais da Pedagogia, compreendidas nesses pressupostos, que se destacam como fundamentais: a educação, o ensino, a instrução e o processo pedagógico. Em sentido estreito, a educação é o trabalho organizado pelos educadores, que encaminha objetivamente a qualidade da personalidade dos alunos (atitudes, convicções, ideais, gostos estéticos e modos de conduta). O ensino se refere ao processo organizado pelo professor com vistas ao desenvolvimento de hábitos e habilidades dos alunos por meio da assimilação dos conhecimentos. A instrução é o resultado do trabalho de assimilação realizado pelo aluno e que corresponde a um nível de preparação para que este possa atuar em cada esfera da vida social. O processo pedagógico diz respeito ao desenvolvimento do ensino e da educação, que são organizados com vistas à formação da personalidade da criança. Nele se estabelecem relações entre professor e aluno que estão em unidade com os objetivos da vida em sociedade. Essas categorias, em unidade, garantem um processo integral de formação humana. Nesse sentido, a

Pedagogia, então, nem é só uma doutrina educacional nem só uma prescrição didática, pois que educar e ensinar sempre estão a requerer, ao mesmo tempo, um projeto que encarna um ideal humano e da sociedade desejada e um modo de realizá-lo com o outro, seja a criança, o adulto, o aluno, o profissional [...]. Ou seja, a pedagogia é a educação que se pensa e se faz, com legitimidade para dizer o que é melhor fazer quando se educa. (LIBÂNEO, 2006, p. 868-869).

Desse modo, é possível “[...] estabelecer que o objeto da pedagogia, *como ciência da educação, será o esclarecimento reflexivo e transformador dessa práxis.*” (FRANCO, 2008, p. 85, grifo do autor).

A Pedagogia, compreendida a partir da práxis educativa, tem uma tarefa destinada à formação de indivíduos que são produtores de sua realidade social. Nesse sentido, a dimensão da práxis educativa na formação dos professores “[...] difere da epistemologia da prática, fundamentalmente, por ter a propriedade de **não negar a dimensão teórica** de seu próprio suporte.” (SCALCON, 2008, p. 45, grifo nosso).

A Pedagogia ancorada nas premissas de Marx e Engels é aquela que incorpora em seu ato educativo a realidade sócio-histórica e suas múltiplas determinações.

Conforme expressa Pimenta (2012, p. 111),

É somente pela investigação dialética que a Pedagogia pode dar conta de conhecer e estabelecer as finalidades (atividade teórica) conjugadas às necessidades e possibilidades materiais para fazer da educação (práxis educativa) o processo de humanização do homem.

Essa Pedagogia, nas palavras de Saviani (2015, p. 129), “[...] colocou como tarefa precípua da escola a organização e o desenvolvimento do processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade ao longo da história”. Esse tipo de organização do ensino é primordial para uma Pedagogia que se propõe a outro tipo de organização de sociedade, porque

[...] “sem dominar o que os dominantes dominam, os dominados não chegam a se libertar da dominação”, ela empenha-se num trabalho configurado por dois momentos articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica à concepção dominante representada pela ideologia burguesa; e um momento positivo que implica no domínio dos instrumentos teóricos e práticos necessários à transformação social. (SAVIANI, 2015, p. 129, grifo do autor).

Pelo exposto até o momento, observamos que as diferentes Pedagogias que se apresentaram a partir da modernidade têm ligações com a educação. Nesse sentido, importa destacar que, historicamente, a educação assumiu, conforme Saviani (2012), diferentes concepções, notadamente: **humanista** (tradicional e moderna), **analítica**, **crítico-reprodutivista** e **dialética**. Em cada uma delas se apresentam três níveis, quais sejam: filosofia da educação, teoria da educação ou pedagogia e a prática pedagógica.

Na primeira concepção – **humanista** tradicional, subsumida à filosofia –, a educação é aquela que caracteriza a *Pedagogia Tradicional* de base humanista. Apresenta uma visão essencialista em que cada indivíduo deve ser conformado a uma essência ideal que caracteriza o

homem. O sujeito, elemento que decide e direciona o processo educativo, é o professor. A questão central é aprender.

Por sua vez, na concepção **humanista** moderna, o entendimento é que os homens precisam ser considerados em sua existência real. Nesse sentido, há diferença entre eles, o que requer a atenção da Pedagogia, não apenas em suas situações de vida, mas também na interação entre eles. Naquele momento de sua história, a Pedagogia se emancipa da filosofia da educação e busca fundamentos nas ciências de base positivista, ao pressupor que o método empírico possibilita o acesso às questões da realidade da vida dos estudantes. Por isso, a denominada *Pedagogia Nova* precisou se acunhar em atributos de cientificidade, em patamares alcançados por outras ciências consideradas consolidadas (Biologia, Psicologia e Sociologia). A iniciativa do processo se desloca para o aluno, “[...] situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva” (SAVIANI, 2013b, p. 382). Aqui a questão central é aprender a aprender.

A concepção **analítica**, conforme Saviani (2012), não tem como objetivo a análise do fenômeno educativo e, por consequência, a orientação para a prática pedagógica. Restringe-se à filosofia da educação (como análise da linguagem educacional). Portanto, não contempla a teoria da educação ou Pedagogia e, muito menos, a prática pedagógica. Isso porque “[...] não tem como objeto a realidade, mas a linguagem que se profere sobre a realidade” (SAVIANI, 2013b, p. 384). Tem afinidades com a *Pedagogia Tecnicista*, pois mantém os pressupostos da neutralidade, objetividade e positividade do conhecimento, mas não leva em consideração as consequências de tais afinidades.

A Pedagogia Tecnicista trata o ser humano como um organismo, com enfoque para o seu comportamento e não para sua consciência. Ela pretende explicar o fenômeno educacional com base na descrição empírica, bem como objetivar enunciados operacionais para orientar a prática pedagógica. Suas bases são a psicologia behaviorista<sup>11</sup>. Referida Pedagogia preconiza a reordenação do processo educativo com a finalidade de torná-lo objetivo e operacional, o que reduz as interferências subjetivas.

Essas características se explicitam nas “[...] propostas pedagógicas, tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. A questão central é

---

<sup>11</sup> Conforme Libâneo (2010), o behaviorismo concebe o homem como um ser possível de ser moldado. Portanto, as ações externas exercem influência predominante na educação, que tem como premissa a organização.

aprender a fazer.” (SAVIANI, 2013b, p. 382). Para Saviani (2013b), tanto a Pedagogia Nova como a Pedagogia Tecnicista conservam a mesma base ideológica: o liberalismo. Conforme Libâneo (2010), na Pedagogia com viés liberalista, os indivíduos devem ser preparados para desempenhar um papel na sociedade de acordo com as suas aptidões individuais. Mas é importante salientar que

[...] embora a pedagogia nova também dê grande importância aos meios, há, porém, uma diferença fundamental: enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que os professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão. Portanto, embora a pedagogia tecnicista possa ser vista como uma radicalização da ênfase metodológica contida na pedagogia nova, há, entre essas duas concepções, uma diferença substantiva. (SAVIANI, 2013b, p. 382).

Na concepção **crítico-reprodutivista**, a teoria da educação assimila a filosofia da educação. É entendida como uma teoria da sociedade em um nível máximo de generalidade. Também não se preocupa com as sistematizações sobre a prática pedagógica. Limita-se, pois, a explicar as condições sociais que “[...] compelem a educação a exercer necessariamente a função de reprodução das relações sociais dominantes, alheia à prática pedagógica a ser utilizada.” (SAVIANI, 2012, p. 69). Sua predominância surge junto com a concepção analítica e a tendência tecnicista e com a pretensão de fazer uma crítica à Pedagogia dominante. Para Saviani (2013b, p. 393, grifo do autor) essa concepção é crítica

[...] porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais [...]. Mas é *reprodutivista* porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes.

A concepção **dialética**, segundo Saviani (2012), articula a filosofia

da educação, a teoria da educação ou Pedagogia e a prática pedagógica em relações recíprocas que, ao mesmo tempo, são todas determinantes e determinadas entre si. A prática pedagógica é ponto de partida e de chegada e não apenas a aplicação da teoria da educação. Esse ponto de partida e de chegada é mediado pela filosofia e pela própria teoria da educação. Essas Pedagogias podem ser compreendidas como *Pedagogias contra-hegemônicas*<sup>12</sup>, pois se posicionam contrárias ao tipo de formação preconizada na atual organização da sociedade.

De certo modo, podemos considerar, tal como afirma Saviani (2007, p. 103), que “[...] do ponto de vista da pedagogia, as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências [...]”: 1) a prática que se subordina à teoria – atrelada à concepção de educação **humanista tradicional**; 2) de modo inverso, a prioridade é a prática sobre a teoria – relacionada à concepção de educação **humanista moderna**.

Essas duas tendências, apesar de coerentes, se excluem mutuamente. Em suma, a primeira tendência foi predominante até o final do século XIX. Na segunda tendência, a Pedagogia, a partir do positivismo (ciência dominante), precisou habituar-se à metodologia científica, ligando-se à lógica das ciências empíricas para reinventar-se como saber científico e autônomo, fato esse que será retomado no século XX (CAMBI, 1999).

Mas as concepções analítica e crítico-reprodutivista não são representadas por nenhuma Pedagogia? Segundo Saviani (2007, 2012), as concepções e/ou teorias que não têm como função formular diretrizes para orientar a atividade educativa, não se configuram como Pedagogias. Entretanto, é importante destacar que tais concepções nem sempre são percebidas pelos educadores em sua forma pura. Elas se dissolvem umas nas outras, tornando seus pressupostos quase sempre implícitos (LIBÂNEO, 2010).

Essas configurações são fundamentais para a compreensão de qual Pedagogia e, conseqüentemente, qual orientação pedagógica direcionam o processo educativo. Isso porque o objeto de estudo de cada ciência, vinculado a seus processos investigativos, é definido pela dimensão

---

<sup>12</sup> Saviani (2013b), no capítulo XIII, destaca que no Brasil essas concepções tiveram um grande movimento entre 1980-1991. Em função de os governos neoliberais terem ascendido ao poder, tais tentativas ainda não conseguiram transpor a Pedagogia dominante, ou hegemônica. Dentre elas, cita o autor: Pedagogias da “educação popular”; Pedagogias da prática; Pedagogias crítico-social dos conteúdos; Pedagogias histórico-crítica.

epistemológica que o confere e o define. Isso significa que a Pedagogia também, historicamente, passou por configurações que demarcaram profundas mudanças em sua dimensão epistemológica, consequência de constante teorização de diferentes campos do conhecimento (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011). Por decorrência, Fabelo e Rodríguez (2003), ao citarem o pedagogo Jaime Cárdenas (1991)<sup>13</sup>, enfatizam que um dos temas menos debatidos e aprofundados pelos pedagogos é seu *status* epistemológico, seu objeto de estudo, a teoria da sua ciência e, por consequência, seu campo de ação e investigação.

Segundo Cambi (1999), a partir dos anos 1950, a transformação da Pedagogia se completa definitivamente. Em síntese: de Pedagogia passou à ciência da educação – não mais um saber fechado, mas plural das ciências. Sua transformação foi tão sólida que não retornou para a situação anterior de Pedagogia. Essa mudança se deu não apenas nas questões epistemológicas (que, como mostramos, aos poucos passou por uma reconfiguração), mas também por razões histórico-sociais: a sociedade cada vez mais dinâmica, necessidade de formação de homens mais técnicos e abertos para enfrentarem as inovações (sociais, culturais e técnicas). Isso requereu uma formação com fundamentos empíricos, uma formação mais experimental. Em decorrência, tem-se o seguinte cenário na Pedagogia: a) declínio da compreensão de único saber da educação; b) muitas outras ciências se afirmam como constitutivas do saber pedagógico-educativo; c) controle reflexivo dessas diversas ciências.

Essas **ciências da educação**, na atualidade, são aquelas que têm os saberes especializados em fenômenos que precisam ser pensados por múltiplas disciplinas. No entanto, as novas configurações são “[...] também o princípio da problematicidade da própria pedagogia contemporânea, um problema aberto, que deve permanecer *criticamente* aberto [...]” (CAMBI, 1999, p. 600).

Essa posição é difundida em países como França, Itália, Alemanha, Espanha e Portugal. Ou seja, a Educação é considerada objeto de estudo de várias ciências. Consequentemente, em alguns lugares, desaparece o campo de conhecimento denominado de Pedagogia. Essa tendência foi introduzida nas universidades francesas em 1967. Entretanto, recebe crítica por provocar dispersão no estudo da problemática educativa. A autonomia dada a cada uma das ciências da educação leva a enfoques

---

<sup>13</sup> Para um maior aprofundamento quanto às ideias desse autor, ver CÁRDENAS, Jorge Jaime. *Alguns conceptos sobre Epistemología y Pedagogía*. Revista “Palavra del Maestro”. Peru, 1991.

parciais da realidade educativa, bem como abre espaços para reducionismos (LIBÂNEO, 2010).

No cenário brasileiro, a Pedagogia, como ciência, começa a se delinear na primeira metade do século XX, com predominância da Pedagogia Nova, decorrente das ideias de Dewey (SAVIANI, 2013b). Anteriormente a isso, o que existia era uma concepção de uma Pedagogia mais geral, que se fez presente no período dos jesuítas até os anos que precederam ao lançamento do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova.

Ao longo da Primeira República até por volta do início da década de 1920, predominava a Pedagogia Tradicional (um misto de visões: católica, herbatiana, pestalozziana e positivista). Nela, os estudos sobre educação se sustentaram na unicidade da Pedagogia, isto é, como a ciência da Educação. Como apontado, a Pedagogia Tradicional divide-se em cunho teórico-especulativo, firmado na filosofia, e cunho prático aplicado, ocupando-se dos meios e de métodos educativos. Alguns se referem a essas duas partes como uma sendo a Pedagogia propriamente dita (estuda os princípios da educação) e a outra a didática (estuda os elementos do ato educativo implicados na instrução). Não é por acaso, portanto, que nos currículos antigos aparece um curso, separado, chamado Didática (LIBÂNEO, 2010).

O curso de formação profissional em Pedagogia foi instituído no Brasil como resultado das discussões de um período de coexistência da concepção humanista religiosa e leiga nas ideias pedagógicas brasileiras (SAVIANI, 2013b). Tal estudo será feito na próxima seção.

## 2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E SUA TRAJETÓRIA REGULADORA

Nesta seção, partimos do princípio de que a Pedagogia se insere no âmbito das ciências que têm como um dos fundamentos sociais a organização do ensino com dupla e antagônica possibilidade: reprodução da sociedade vigente ou preconizadora de uma formação humana com vistas à transformação do mundo como forma de superação da sociedade atual. Está, pois, atrelada à educação, prática social necessária a todas as pessoas, em todos os níveis da atual organização administrativa de escolarização formalizada.

Como referenciado na seção anterior, alguns estudos (CUBA<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> A indicação desse estudo se justifica por analisar e discutir a trajetória histórica da Pedagogia e fornecer os seus conhecimentos, os quais contribuem para o

1984, 1988a, 1988b; FRANCO, 1999; MANACORDA, 2010; LIBÂNEO, 2010; SAVIANI, 2007, 2012) apontam que, historicamente, a Pedagogia se insere no âmbito das ciências que têm como fundamento a organização do ensino em conformidade com as necessidades da sociedade. Sendo assim, seus propósitos se voltam tanto para a reprodução das relações sociais vigentes, como também, intuitivamente, preconizam a formação humana com vistas à transformação de uma dada realidade, principalmente no que diz respeito às relações preconizadoras de desigualdades sociais.

Porém, vale antecipar que, atualmente, no Brasil, a Pedagogia também se objetiva como um curso de formação profissional para a docência, preferencialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme prevê a legislação que normatiza o funcionamento do curso – Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 16 de maio de 2006.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) para o Curso de Pedagogia preconizam para a formação dos pedagogos a adoção de concepções teóricas e metodológicas próprias da Pedagogia e de outras áreas afins, com vistas à qualificação da docência na Educação Infantil e dos Anos Iniciais no Ensino Fundamental, prioritariamente. No entanto, Saviani (2012) afirma que, nas Diretrizes, há uma ambiguidade com relação à formação de funções como gestão, planejamento, coordenação e avaliação. Tais atribuições, antes entendidas como sendo dos especialistas em educação, foram incorporadas à função docente; portanto, atribuição dos egressos em Pedagogia.

Para Saviani, as regulamentações normatizadoras do Curso de Pedagogia buscaram a formação de um profissional com embasamento científico. Ao mesmo tempo, foram balizadas por aportes teóricos quer da predominância da Pedagogia nova (resolução de 1939), quer da concepção produtivista (regulamentação da década de 1960).

Scheibe (2007) acrescenta que as reformas promovidas nos cursos de graduação e na formação dos profissionais da educação fazem parte das propostas governamentais de uma determinada época. No entanto, as regulamentações atuais receberam contribuições das instituições de ensino superior. As propostas oportunizaram, além de outras necessidades, a flexibilização curricular, na qual se visualizava a “[...] maior polivalência, de acordo com as demandas do mercado”. (SHEIBE, 2007, p. 45).

---

domínio dos fundamentos teórico-científicos do processo de formação do docente. Além disso, pela afinidade que temos com os seus pressupostos teóricos.



As Diretrizes Curriculares Nacionais, em sua regulamentação atual (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), estabelecem uma identidade para o profissional pedagogo como sendo a atuação na docência. Tal finalidade, segundo Ens e Vaz (2011) ao citarem Dubar (1997, p. 112), traz a vinculação entre formação e emprego. Para Dubar, se o emprego é, na atualidade, central no processo de identidade de um profissional, então sua formação está cada vez mais ligada a ele.

Os autores até o momento citados revelam que o entendimento da docência como identidade do curso de Pedagogia é resultado de diferentes concepções que se apresentaram em momentos históricos, endossados por debates e discussões que antecederam a resolução final. Por isso, pressupomos que, para compreender a atual conjuntura regulamentadora do curso de Pedagogia, faz-se necessário retomar o movimento histórico de algumas discussões que precederam e conduziram ao nível de entendimento que se expressa na legislação vigente: a docência como base da formação do pedagogo. Como diz Vigotski (2009), o estudo de um objeto requer que se investigue o seu processo de mudanças, isto é, como algo em movimento.

Antes da primeira regulamentação do curso (Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939), a noção de Pedagogia como única ciência da educação já perdia espaço com o movimento da Escola Nova (hibridizado no Brasil) da Europa e dos Estados Unidos. Com isso, pautou-se um amplo movimento de renovação escolar no País, que girava em torno da reconstrução educacional, com vistas ao desenvolvimento econômico e social brasileiro. O “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, lançado em 1932, exaltava a neutralidade, objetividade da ciência e da técnica (LIBÂNEO, 2010). Para Libâneo (2010), nesse contexto, a Pedagogia se transforma em mera aplicação da ciência da educação, com foco nos métodos, formas processuais e técnicas. O autor traduz as intenções, implícita ou explicitamente, do Movimento da Escola Nova e do Manifesto dos Pioneiros no contexto brasileiro:

[...] não é usual que a Pedagogia vá assumindo, no discurso dos pioneiros, ora conotação instrumental de ênfase no caráter técnico-administrativo da educação, ora na conotação de operacionalização metodológica. Ou seja, vai se firmando o uso do termo “estudos pedagógicos” para caracterizar estudos destinados à formação de professores, quando não apenas para identificar métodos e técnicas de ensino. (LIBÂNEO, 2010, p. 122, grifo do autor).

Em virtude disso, os estudos pedagógicos e a estruturação de cursos de formação de professores, nesse período, assumem essa perspectiva. Com relação à Pedagogia, adota ora conotação instrumental com ênfase no caráter técnico-administrativo, ora operacionalização metodológica (LIBÂNEO, 2010). Essas ideias marcam a origem do curso de Pedagogia no Brasil, que surge com a Faculdade Nacional de Filosofia estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia (Didática como seção especial). Essa Faculdade surge com característica profissionalizante e prevalência de questões pragmáticas. Conforme Saviani (2012, p. 34),

Enquanto as seções de filosofia, ciências e letras abarcavam, cada uma, diferentes cursos, a de pedagogia, assim como a seção especial de didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do curso de pedagogia.

A didática, nas palavras de Pimenta (2011), é a área de estudo da Pedagogia que se centra na problemática das atividades desenvolvidas em aula. Nesse sentido, seria inconcebível separá-la da ciência que a qualifica.

Tomamos como referência Silva (2006) ao sinalizar que, no Brasil, o curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Na primeira configuração, propunha-se a formar bacharéis e licenciados para diferentes áreas do setor pedagógico. A formação dos pedagogos era feita em duas etapas: para os bacharéis, três anos de estudos (SILVA, 2006); para a atuação na docência (licenciatura), um ano a mais de estudos (ENS; VAZ, 2011).

Mas o que objetivamente se diferenciava na formação dos bacharéis e dos licenciados? Que formação tinham os licenciados que configuraria a atuação na docência? De acordo com Saviani (2012, p. 35), o título de licenciado para o magistério do Curso Normal “[...] seria obtido por meio do curso de didática, com duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado”. O bacharelado “[...] focalizava as disciplinas principalmente voltadas aos fundamentos da Educação.” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 87) e se voltava para os cargos técnicos em educação. O curso se estruturava em conformidade com o esquema conhecido como “3+1” (SILVA, 2006).

Libâneo (2010) diz que, influenciado pelos escolanovistas, o

referido Decreto-Lei expressava sua concepção pragmática de curso de Pedagogia ao definir sua finalidade: formar os técnicos em educação, cuidar dos métodos e técnicas de ensinar. Mas quem eram esses técnicos e quais as suas atribuições? Em parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) encontramos que

Estes eram, à época, professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação e desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, secretarias dos estados e municípios. (BRASIL, 2005, p. 02).

Dadas as atribuições, necessariamente, os técnicos/pedagogos deixariam a docência para desempenharem uma função de administrador/orientador pedagógico em diversos espaços da organização educacional brasileira.

Os bacharéis tinham estudos específicos de fundamentos e teorias educacionais. Para o CNE (BRASIL, 2005, p. 03, grifo nosso) essa configuração criava uma dicotomia entre bacharelado e licenciatura, pois o curso de Pedagogia “[...] dissociava o **campo da ciência da Pedagogia do conteúdo da Didática**, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente”. Tratavam-se, pois, de dois cursos distintos que abordavam conceitos e conteúdos diferentes. Conforme exposto nessa regulamentação, seriam os fundamentos e as teorias educacionais o campo da ciência da Pedagogia e a didática as questões metodológicas exclusivas para a atuação em sala de aula, destinadas apenas aos futuros professores? Tal como cristalizado nas atuais regulamentações para a formação de professores (BRASIL, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2009, 2010, 2015b), os fundamentos educacionais e os estudos sobre as teorias da educação ficam subsumidos às questões metodológicas. Voltaremos a esse conhecimento mais adiante.

Para o CNE (BRASIL, 2005), naquela configuração de currículo do curso de Pedagogia (Decreto-Lei nº 1.190/1939), existia a dicotomia do trabalho do técnico em educação daquele que atuaria como professor. Para Silva (2006), a separação do currículo na formação dos pedagogos incidia na identidade profissional de ambos os formados, bacharéis e licenciados. Aos bacharéis, a ideia de que seriam responsáveis pelas

funções de ordem técnicas. Aos licenciados, um incômodo ainda maior, uma vez que, além dos problemas de sua formação, eles não tinham um campo de trabalho definido, pois poderiam lecionar as matérias pedagógicas no Curso Normal, em nível secundário, no primeiro e segundo ciclo (BRASIL, 2006). O curso Normal não era campo exclusivo de atuação, pois, para tal, bastava ter diploma de ensino superior, de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal (SILVA, 2006). A consequência dessas articulações era a concepção dicotômica entre conteúdo e método, ou seja, a legislação de 1939 separava o campo da ciência da Pedagogia com os conteúdos da Didática (BRASIL, 2005). A respeito da Didática e sua definição na Pedagogia, Pimenta (2012) salienta que ela tem por objeto de estudo o ensino-aprendizagem. Ela é uma das áreas da Pedagogia, ciência da Educação. O conteúdo da Pedagogia seria a educação e, por método, os conhecimentos relativos à Didática. Na configuração da primeira legislação do curso, o licenciado “[...] era também, e *a priori*, bacharel nesse campo do conhecimento. Formava-se, assim, o *professor bacharel*.” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 87, grifo dos autores).

Então o curso de Pedagogia não teria uma ciência com um objeto de estudo que a caracteriza? Seriam “duas” ciências, cada qual com seu objeto de estudo, a saber: uma dos fundamentos e teorias educacionais e a outra da didática e seus métodos de ensino? Que espaço é destinado à práxis educativa como decorrência desse entendimento dado à Pedagogia? Tais questionamentos se apresentam a partir do pressuposto de que as teorias, métodos e propostas pedagógicas precisam ser estudados, analisados e avaliados num contexto maior e não como algo em si mesmo; visam, pois, às múltiplas determinações que produziram historicamente tais situações (SAVIANI, 2006).

Para Scheibe e Durli (2011), a criação do curso de Pedagogia pelo o decreto de 1939 cumpria a função de uma proposta universitária profissionalizante. Entretanto, contribuía para a indefinição do objeto de estudo da Pedagogia. Essa constante indefinição resulta não apenas em práticas descontextualizadas, mas influi também na constituição científica da Pedagogia (ROVARIS; WALKER, 2012). Por consequência, refletia na identidade profissional, que

[...] revelava-se dicotômica, entre ser técnico e ser professor. A ambivalência na identidade derivava de uma situação curricular estranha em que o conteúdo da pedagogia era dissociado do conteúdo da didática e os cursos eram distintos, provocando

a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos epistemológicos específicos do campo da pedagogia e o método de ensinar esse conteúdo. A identidade ambivalente era caracterizada pela dicotomia entre conteúdo e método, com sérias implicações na prática cotidiana quando do exercício da profissão. (BRZEZINSKI, 2011, p. 124).

De acordo com Brasil (2005), o curso de Pedagogia distanciou-se da ciência da Pedagogia, pois “[...] a **formação do licenciado em Pedagogia** fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que **tem a docência como base.**” (BRASIL, 2005, p. 07, grifo nosso). Diante dessa leitura, surgem alguns questionamentos que explicitaremos, mas não os trataremos neste momento: Teria, então, a Pedagogia, no atual contexto, se organizado para que a Didática seja seu objeto de estudo e o perfil dos pedagogos seja a ênfase metodológica? Se à Pedagogia cabe, conforme as legislações atuais, a prevalência da preparação para a docência, a quem competiria teorizar, discutir, planejar e pensar a educação? É possível abarcar tantos perfis profissionais em um único curso com tal configuração?

Em busca de repostas a essas questões, encontramos outra corrente de compreensão defensora de que a Pedagogia precisa ter como um dos seus pressupostos essenciais a práxis educativa não apenas nas escolas, com os professores, mas nas mais diversas instituições educativas (FRANCO, 2008).

Nas atuais Diretrizes Curriculares, são centrais as seguintes ideias referentes à formação do licenciado em Pedagogia: o conhecimento da escola como organização complexa de formação que promova a educação para e na cidadania; a percepção de que a escola é um importante mecanismo de desenvolvimento e valorização das culturas étnicas e ambientais no que se refere aos povos indígenas e sua articulação com o restante da sociedade brasileira; com base na perspectiva de gestão democrática, tenham conhecimento da participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino; e que tenham formação para proposição de pesquisas e aplicação de resultados, tendo como objetivo identificar e gerir, nas práticas educativas, situação que fortaleça identidades na perspectiva histórica, cultural, política, ideologia e teórica (BRASIL, 2006).

Nas orientações atuais, observa-se uma discrepância entre os

elementos constituintes do campo teórico da Pedagogia e a finalidade do curso que forma os pedagogos, uma vez que, ao mesmo tempo que instituiu a docência como base da formação profissional, também atribuiu como “competência” (e nesse caso as instituições formadoras precisariam organizar seus currículos para tal) uma série de funções dos chamados especialistas em educação.

Nessa perspectiva, há que se concordar com Saviani (2012, p. 58) quando assevera:

O resultado coloca-nos diante do seguinte paradoxo: as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritivas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, aquilo que configura a pedagogia como campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência [...].

Mas seria apenas nas atuais diretrizes que o curso e, conseqüentemente, seu objeto de estudo sofrem tamanha confusão? Os documentos normativos que os precederam davam conta do perfil a ser formado, campo profissional e sua relação com o objeto da Pedagogia?

Silva (2006) salienta que, desde a sua criação e respectivas regulamentações, o curso teve problemas. Isso também ocorrerá em outro momento da história do curso, mais especificamente no previsto pelo parecer do CFE nº 251/62, mesmo com a introdução de algumas mudanças. De acordo com a autora, esse parecer, de autoria de Valnir Chagas<sup>15</sup>, mostrava a fragilidade do curso e já continha, em si, a ideia de

---

<sup>15</sup> Valnir Chagas é apontado por Silva (2006) e Saviani (2012) como sendo o conselheiro do Conselho Federal de Educação nas décadas de 1960 e 1970 que gerou diversas legislações educacionais brasileiras. Dentre essas legislações, destacam-se as que reformularam o curso de Pedagogia e algumas licenciaturas entre 1962 e 1969. Para Piletti e Piletti (2013), Valnir Chagas foi o principal responsável pelo projeto que transformava o ensino do antigo 2º grau em obrigatório e exclusivamente profissional. O título do capítulo de que trata do conselheiro recebeu o nome de “Valnir Chagas e a educação autoritária”, quando

que a formação de técnicos em educação deveria acontecer após a graduação. Portanto, apontava a formação de professores primários em nível superior e a dos especialistas em educação uma formação em nível de pós-graduação. Para Silva (2006) e Saviani (2012), nessa regulamentação estava clara a ideia de provisoriedade do curso de Pedagogia em função desse horizonte para a formação dos professores e dos “técnicos em educação”. Esse caráter de provisoriedade<sup>16</sup>, com uma possível extinção do curso de Pedagogia, fez com que essa regulamentação sofresse apenas alguns ajustes<sup>17</sup>.

O que diferenciava o currículo dessa regulamentação em relação à de 1939 era a possibilidade de cursar as disciplinas de licenciatura concomitantemente com as do bacharelado. Nesse contexto, ainda não haviam sido introduzidas as habilitações (SAVIANI, 2012). Para ambos, a duração do curso era de quatro anos. O currículo mínimo continha sete matérias, das quais cinco eram obrigatórias: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral e da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar. Além dessas, duas disciplinas opcionais seriam escolhidas pela instituição. Não especificava as habilitações do bacharelado. Os interessados em licenciatura tinham que cursar também didática e prática de ensino (LIBÂNEO, 2010).

Persistia, ainda, a dicotomia entre bacharelado e licenciatura. O campo profissional era nebuloso para ambas as áreas, tendo em vista que o parecer fixava um currículo mínimo tanto para a licenciatura como para o bacharelado. Mesmo assim, a identidade profissional dos concluintes era vaga ao não considerar o campo de trabalho dos profissionais chamados de técnicos educacionais. Conforme Silva (2006), a atuação do bacharel em Pedagogia ou do técnico em educação não era definida. De outro modo, os licenciados tinham o seu campo de atuação exposto a profissionais de outras áreas que ministravam aulas, o que, legalmente, seria de suas competências. Vale esclarecer que tal situação era consequência da escassez de concursos públicos no estado de São Paulo,

---

as reformas eram impostas para todos os níveis de ensino, sem a participação da sociedade. Fato esse que concatenava com o período histórico nacional da ditadura militar.

<sup>16</sup> Segundo Brzezinski (1994) e Chaves (1981), citados por Libâneo (2010), faltou pouco para o curso ser extinto ao final da década de 1970.

<sup>17</sup> Libâneo (2010) indica que, no parecer de 1962, Valnir Chagas apontava duas correntes que se manifestavam com relação ao curso: uma que pretendia sua extinção, por não ter conteúdo próprio, e a outra defendia a sua existência e continuidade em prol de mais aprofundamentos da teoria da educação.

foco da pesquisa de Silva (2006). Para essa autora, os problemas fundamentais, desde a criação do curso (identidade do curso), não sofreram alterações nessa nova regulamentação, uma vez que, com a possível extinção do curso<sup>18</sup>, para uma situação posterior apenas fixou um currículo mínimo e a duração do curso.

Libâneo (2010) faz a seguinte leitura desse período: o pensamento educacional que dominou os anos 1920-1945 teve influências que afetam o desenvolvimento teórico do campo científico da Pedagogia uma vez que: a) a Pedagogia se afasta da ideia de ciência da educação e não teria um conteúdo científico próprio, o que requeria uma concepção de ciência da educação que estabelecesse moldes científicos às questões educacionais; b) os estudos pedagógicos foram caracterizados para a formação dos professores e técnicos em educação, não para a investigação da Pedagogia como um campo teórico; c) o trabalho pedagógico se imbuíu de caráter tecnicista, que predomina até hoje em função das políticas educacionais do regime militar; d) criou, o que predomina ainda hoje, a ambiguidade nos estudos pedagógicos ou para formação de professores ou para o aprimoramento da reflexão científica da educação e formação dos especialistas. Desse modo, a intenção de criar o curso de Pedagogia para possíveis investigações científicas teóricas da educação nunca aconteceu. Isso porque, com a adesão das ideias da Escola Nova e o que a baliza teoricamente, não é possível uma Pedagogia geral. O autor sintetiza:

[...] nossa hipótese é de que houve uma influência acentuada dos pioneiros da educação nova na educação brasileira que levou ao privilegiamento das dimensões metodológica e organizacional em detrimento das dimensões filosófica, científica e metodológica, mesmo considerando esforços isolados de uni-las<sup>19</sup> [...] (LIBÂNEO, 2010, p. 125).

---

<sup>18</sup> Silva (2006) diz que Valnir Chagas explicava a ideia de extinção do curso em razão da acusação de que não tinha um conteúdo próprio. Ele previa que antes de 1970 a formação dos técnicos em educação se deslocaria para o nível de pós-graduação para bacharéis e licenciados de qualquer procedência. Além disso, o curso de Pedagogia seria aquele que formaria o professor primário em nível superior.

<sup>19</sup> Conforme Bomeny (1995) e Warde (1993), citados por Libâneo (2010), Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo realizaram esforços em propostas de organização de estudos da educação em nível universitário com essa perspectiva.



A partir da década de 1960, os ideais da Escola Nova apresentavam sinais de crise. Com isso, uma nova perspectiva começa a se delinear: a Pedagogia tecnicista. A segunda regulamentação do curso surgiu a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961 (LBD/1961<sup>20</sup>). Os contextos social e político das décadas de 1940 e 1950 refletiram no pensamento pedagógico dessas legislações. No âmbito político, existia a mobilização para que a democracia fosse contra as ordens autoritárias do Estado Novo. No âmbito social, em função da industrialização e urbanização do país, emergia a necessidade de qualificação dos trabalhadores. O pensamento pedagógico refletido nessas legislações estabeleceu o vínculo entre educação e mercado de trabalho. Portanto, regulados “[...] na economia da educação de cunho liberal, responsável pela elaboração da chamada ‘teoria do capital humano’,<sup>21</sup> estabelecendo relação subordinada à produção [...]” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 91, grifo dos autores).

Nesse contexto de pensamento político e social, são organizadas diversas reformas nos currículos educacionais para o ensino superior, como também para o ensino primário e médio (Lei nº 5.540/68 e Lei nº 5.692/71, respectivamente) sob a concepção do regime militar-tecnocrático. Com as reformas preconizadas na reforma universitária (Lei nº 5.540/68), o curso de Pedagogia também foi alvo de uma nova legislação (SCHEIBE; DURLI, 2011). Para Silva (2006, p. 25), a partir da aprovação da lei da reforma universitária, “[...] triunfam os princípios

---

<sup>20</sup> Para Scheibe e Durlí (2011), a primeira LBD brasileira foi resultado de muitas disputas com relação à reforma geral da educação. Citam Romanelli (1978) ao indicar que houve submissão aos interesses da iniciativa privada.

<sup>21</sup> Saviani, em publicação intitulada “O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias” (s.d.) diz que, a partir da década de 1960, a educação foi concebida como decisiva para o desenvolvimento econômico do país. Assim se estabeleceu a relação escola e trabalho. Aquela se submete ao sistema capitalista na medida em que, não apenas ideologicamente, mas economicamente, atende ao capital ao qualificar a mão de obra do trabalhador. Saviani (2006, 2012, 2013b) salienta que a concepção produtivista da educação, que nas escolas era garantida pela figura do técnico em educação, permanece hegemônica até os dias atuais. A função da escola é formar mão de obra que vai ser incorporada ao mercado de trabalho. Além disso, antes dos anos 1970, a educação volta-se para uma lógica econômica com vistas às necessidades coletivas. O que prevaleceu, a partir da década de 1990, foi a lógica voltada para os interesses privados. É preciso adquirir competências e habilidades para que se possa “sobreviver” no mercado de trabalho.

da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do ensino superior”. Com o parecer do CFE nº 252/69, a Pedagogia Tecnocista tem predomínio na reformulação do curso. Saviani (2013a, p. 77) afirma que o curso “[...] é organizado mais à base de formação de técnicos e de habilitações profissionais e reflui aquela formação básica, formação geral, que era marca anterior do curso de pedagogia”. O referido parecer acena para a eliminação das barreiras que delimitavam as fronteiras entre os currículos de bacharéis e licenciados. A peculiaridade, que o diferencia das normatizações e definições anteriores, era que os próprios acadêmicos, a partir de determinado momento do curso, optassem por cursar disciplinas que correspondessem à formação almejada. Para o CNE (BRASIL, 2005, p. 03, grifos do autor), o Parecer nº 252/69 e a Resolução nº 2/69

[...] indicavam como finalidade do curso preparar profissionais da educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. A Resolução CFE nº 2/1969 determinava que a *formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado.*

A citação apresenta elementos que caracterizariam a atuação profissional do licenciado em Pedagogia. Ou seja, o referido parecer e a resolução estabelecem como finalidade do curso de Pedagogia a formação de professores para o ensino normal e de especialistas que atuariam na administração, inspeção, supervisão ou orientação escolar. Mas, segundo Silva (2006), a questão da formação docente e da atuação na educação não foi suficientemente resolvida, uma vez que ainda se formava o educador com dualidade de campos conceituais: uma tendência generalista e uma tendência tecnicista. Implícita ou explicitamente a essa duplicidade de finalidade está a concepção de racionalização do ensino, que permeou todo o ensino superior, com base nas premissas da eficiência, produtividade e economia de recursos. Com relação ao curso de Pedagogia, conforme Silva (2006, p. 23), ficava evidente, em razão dessa tendência tecnicista, “[...] a correspondência direta e imediata entre currículo e tarefas a serem desenvolvidas em cada profissão”. Essa correlação entre currículo e profissão, segundo Saviani (2006, p. 45, grifo do autor), refere-se ao que denominou de

[...] ‘concepção produtivista de educação<sup>22</sup>’ que, impulsionada pela teoria do capital humano formulada nos anos 50 do século XX, se tornou dominante em nosso país a partir do final da década de 1960, permanecendo hegemônica até os dias atuais.

Essa concepção produtivista da educação chegou ao curso de Pedagogia com a ideia de que o técnico em educação seria aquele profissional imprescindível para que a educação fosse um fato de desenvolvimento (SILVA, 2006). Apesar de receber críticas, a partir dos anos 1980, essa concepção continuou como referência para as políticas educacionais no país. Além disso, foi a base para a formulação da LDB de 1996 e, posteriormente, para o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (SAVIANI, 2013b).

Com o parecer CFE/nº 252/69 e a resolução nº 2/1969, também de influência de Valnir Chagas, instauram-se no curso as chamadas habilitações a partir de uma base comum. Nesse currículo, o egresso deveria receber o título de bacharel. Contudo, o CFE aprovou o título único de licenciado para todas as habilitações (SAVIANI, 2012).

O currículo comum aos pedagogos seria composto das disciplinas de Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e a Didática (SAVIANI, 2012). Essas disciplinas do currículo comum também compunham as cinco habilitações (algumas também tinham suas especificidades): Magistério do Ensino Normal; Orientação Educacional; Administração Escolar (Administração de Escola de 1º e 2º graus; Administração de Escola de 1º grau); Supervisão de Ensino (Supervisão de Escola de 1º e 2º graus); Inspeção Escolar (Inspeção de Escola de 1º e 2º graus; Inspeção de Escola de 1º grau) (SCHEIBE; DURLI, 2011). Aqui também se tem a configuração de duas modalidades de licenciatura para as habilitações, conforme esclarecem Saviani (2012), Scheibe e Durli (2011). A licenciatura plena correspondia ao curso com 2.200 horas de duração em que estariam inseridas as habilitações de Orientação Educacional (1º e 2º graus), Administração Escolar (1º e 2º graus), Supervisão Escolar (1º e 2º graus), Inspeção Escolar (1º e 2º graus) e Magistério do Ensino Normal. A licenciatura curta compreendia as habilitações que teriam como atuação específica o 1º grau: Orientação Educacional (1º grau), Administração Escolar (1º grau), Supervisão Escolar (1º grau), Inspeção Escolar (1º

---

<sup>22</sup> Formulada a partir de Theodore Schultz (SAVIANI, 2013b).

grau). A explicação para essa distinção no curso de curta duração se encontra no próprio Parecer (nº 252/69) citado por Saviani (2012, p. 42, grifo do autor):

[...] isto se deve “tão somente às exigências imediatas do mercado de trabalho” não se ignorando “que os problemas de organização e controle da escola primária oferecem tanta complexidade quanto os do ensino médio e superior”.

Silva (2006) considera que esse parecer deixa claro quais profissionais sairiam do curso: aqueles que atuariam como docentes do ensino normal e os especialistas para as atividades técnicas em educação. Ainda assim, essa estrutura curricular fragmentava a formação do profissional pedagogo. Em análise a esse parecer, a autora entende que, para os legisladores da época, “[...] apenas o pedagogo é considerado educador [...] a profissão que corresponde ao setor de educação é uma só [...]” (SILVA, 2006, p. 37). Salienta a autora que essa concepção e tratamento diferenciado dados ao curso de Pedagogia perante as demais licenciaturas eram consequência do entendimento dos legisladores acerca do trabalho nas instituições escolares.

Nesse sentido, os professores das outras licenciaturas não eram considerados educadores. Embora realizassem a essência do processo educativo, eles estariam voltados apenas à dimensão psicológica do processo. A questão não era que as tarefas desses técnicos em educação (supervisores, orientadores, administrações, inspetores) não seriam objetivas, mas sim o entendimento dos legisladores em relação à divisão das tarefas e à formação para quem seria responsável por elas.

Para Saviani (2012, 2006), o resultado da legislação de 1969 descaracterizou e esvaziou o curso. Os problemas existentes na legislação de 1939 e no Parecer nº 252/1969 subordinaram a educação à lógica do mercado. Portanto, a formação humana preconizada nas escolas precisaria atender às demandas econômicas. A partir dessa nova caracterização da função social do curso de Pedagogia, iniciam-se as articulações das iniciativas de repensar e reformular a formação profissional dos que atuam na educação. Esse movimento foi importante para manter as reflexões, os debates e as possíveis tensões necessárias para um consenso acerca do perfil do egresso, tanto do curso de Pedagogia quanto das demais licenciaturas. A busca era por soluções de problemas pendentes nas legislações existentes do curso de Pedagogia em sua constituição

histórica.

Nas palavras de Silva (2006, p. 49-50), desde sua criação, em 1939,

[...] o curso foi instituído com a marca que o acompanharia em todo o seu desenvolvimento e que se constitui até hoje no seu problema fundamental: a dificuldade em se definir a função do curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos [...] o curso de pedagogia teria um conteúdo próprio e exclusivo que pudesse justificar sua existência? [...] a quem caberia o estudo e o desenvolvimento desse conteúdo ou, melhor dizendo, desse campo de conhecimento? [...] essas questões não foram enfrentadas teoricamente no período em estudo e, por serem fundantes, comprometeram todo o desenvolvimento do curso no Brasil [...].

O currículo definido para o curso de Pedagogia no parecer de 1969 sofreu severas críticas com relação à “[...] fragmentação da formação do pedagogo, à divisão técnica do trabalho na escola, à separação entre teoria e prática, à separação entre o pedagogo especialista e o trabalho docente” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 244).

A análise de Libâneo (2010) sobre esse período (final da década de 1960 e início de 1970) é a da rearticulação do tecnicismo educacional assentado mais explicitamente no behaviorismo e na teoria de sistemas. A marca mais profunda, entretanto, não foi na concepção de ensino, mas sim nas questões formais de organização escolar e didática, influenciando os projetos governamentais e estudos na área. Move-se o pensamento educacional em torno de uma ciência da educação nos moldes do empirismo lógico e da filosofia analítica, um neopositivismo. Não há possibilidade, assim como nos moldes do positivismo, para a formulação de fins da educação, intencionalidade e valores tal como preconizava a Pedagogia geral. Em suas palavras,

A ciência da educação exclui juízos valorativos em troca de enunciados que sejam intersubjetivos, lógicos e empiricamente comprováveis. Seu objetivo é investigar a realidade educativa e propor procedimentos científicos (estratégias) visando à condução eficaz da aprendizagem em relação aos objetivos comportamentais definidos. Também

aqui a ação pedagógica reduz-se à mera aplicação da ciência da educação. (LIBÂNEO, 2010, p. 126).

A organização curricular do curso de Pedagogia com as habilitações, segundo Saviani (2012, p. 43), “[...] permaneceu em vigor até para além da aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996, só sendo formalmente alterada com as novas diretrizes curriculares nacionais homologadas em 10 de abril de 2006”. Então, ao longo desse período (quase 40 anos), as discussões sobre a especificidade do curso, perfil profissional e atuação na sociedade permaneceram estagnadas? O que deflagrou uma nova alteração nas diretrizes do curso?

Ao final da década de 1980, com a abertura política pós-regime militar, houve um maior movimento das frentes de resistência, o que também acontece na área da educação. Segundo Saviani (2013a, 2013b), ao mesmo tempo que havia a concepção tecnicista da Pedagogia aliada a uma concepção analítica ocorreu um processo de crítica a esse tipo de concepção de educação e organização do ensino. Isso ocorreu, principalmente, na pós-graduação (que foi instalada no regime militar e que, embora tivesse uma estrutura organizacional de orientação tecnicista (fruto do acordo entre o Ministério da Educação e Cultura – MEC e a *United States Agency for International Development* – USAID), seu aspecto teórico ficou por conta da influência européia), onde era formada a maioria dos docentes desse nível de ensino. Ali se desenvolveram estudos críticos<sup>23</sup> com relação à educação como reprodutora dos condicionantes sociais que atuam determinadamente sobre ela.

Nesse cenário, Saviani (2006, 2012) destaca que os educadores iniciaram uma mobilização com relação às questões da formação dos profissionais da educação. Esse movimento surge em um clima de crítica à estrutura sociopolítica do país.

Essa articulação resultou na criação de entidades como, por exemplo, a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), que participa até hoje de órgãos oficiais. A ANFOPE foi precedida por outros movimentos. Em 1980, criou-se o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura em razão da I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo. Em 1983,

---

<sup>23</sup> As principais influências nesses estudos são “a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, de Bordieu e Passeron; a “teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado”, esboçada por Althusser; e “a teoria da escola dualista”, resultado dos estudos de Baudelot e Establet (SAVIANI, 2013b).

esse comitê se transformou na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) e, em 1990, transformou-se na ANFOPE.

Silva (2006) diz que o primeiro Comitê Pró-Formação do educador na regional de São Paulo, em 1981, entendeu que existiam no curso duas linhas distintas: uma generalista e uma tecnicista. A tendência generalista, ao invés de considerar a educação concreta como um objeto em si, se pautava na psicologia, na filosofia e em outras ciências que não a educação. A parte tecnicista do curso dava conta apenas de uma simples divisão de tarefas fragmentadas e não considerava o todo, ou seja, a complexidade da ação educativa. Dessa forma, a escola reproduzia a divisão técnica do trabalho, cumprindo as funções do sistema econômico vigente até os dias atuais, uma vez que “[...] os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

A partir da análise da crise da educação e, conseqüentemente, da formação de professores no país, os movimentos de educadores tinham entre seus objetivos

[...] a luta por uma educação voltada para a transformação social, pela valorização da escola pública e do magistério, propondo para isso a redefinição e a busca de identidade do curso de Pedagogia. (LIBÂNEO, 2010, p. 129).

Desde então, as teses defendidas pela ANFOPE fixam a docência nas bases da formação de todo educador. Conforme Saviani (2012), esse movimento em prol do debate com relação à formação de educadores resultou no pressuposto de que a base de toda formação do educador é a docência; por decorrência, os cursos de Pedagogia tenderiam a se articular em prol da formação de professores com habilitação para o Magistério do 2º grau e para as primeiras séries do Ensino Fundamental. Mas que medidas justificam, depois de tantos anos de discussões e debates, essa decisão? É consenso entre os educadores tal identidade profissional e, antes disso, é a docência que compõe a base epistemológica da Pedagogia? Esse foi o pressuposto teórico que balizou e justificou tal conclusão?

A tese da ANFOPE que foi assumida como base da formação do pedagogo é uma visão ampliada ou alargada. A justificativa a essa situação, além do empenho em superar a suposta divisão social do trabalho na escola, tem como intuito formar o docente, o especialista

(gestor) e o pesquisador. Para tanto, a base seria a docência. Para Evangelista e Triches (2008), as situações que se referem à gestão e produção do conhecimento são confusas. Elas citam o artigo 4º das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) por enfatizarem que o egresso do curso tem possibilidade de **participação** nessas tarefas. Entretanto, esse artigo

[...] não esclarece se o curso fornecerá conhecimentos que possibilitem ao professor participar/acompanhar a gestão da escola, bem como se produzirá e difundirá conhecimentos ou se sua função supõe as duas tarefas. (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 08).

Esse propósito central, docência, deveria assegurar uma base de formação coerente. Mas o conceito alargado de docência “[...] encarrega à formação inicial uma amplitude de quesitos formativos, configurados na formação do professor, gestor e pesquisador” (TRICHES, 2010). Para Leal e Braúna (2014), esse entendimento ampliado de formação inicial é um desafio à organização curricular do curso: propiciar uma formação teórica sólida em que se reduz o tempo de formação a cada conteúdo do currículo, em prol dessa polivalência. Isso resultaria, possivelmente, em um empobrecimento teórico de cada uma dessas áreas de atuação. Em outras palavras, ao admitirem a gestão, pesquisa e docência em um único curso, isso poderia acarretar uma formação esvaziada de conteúdos e estritamente pragmática, com ênfase para uma concepção epistemológica da prática.

De acordo com Libâneo (2010, 2006), nos anos 1980 e subsequentes, os estudos pedagógicos tiveram uma forte influência de estudos de base marxista. Entretanto, as análises da educação foram feitas a partir das ciências sociais que tinham como objeto de investigação estruturas macrosociais, o que resultou no esvaziamento da teoria pedagógica. Nesse sentido, as justificativas para eliminar as habilitações da Pedagogia (o foco continua sendo a atuação prática) estariam na crítica à divisão social do trabalho na escola, que teria como consequência a degradação e alienação do professor no desenvolvimento do seu trabalho. Ou seja, uns seriam os responsáveis por planejar, pensar e refletir; enquanto outros executariam as atividades, isto é, o serviço prático e cumpriam as determinações dos gestores. Enfim, ocorreria exatamente o que acontece na divisão técnica do trabalho na atual sociedade. Para Libâneo (2010, p. 131), o reflexo dessa situação é que



O curso de Pedagogia fica apenas no nome, uma vez que desaparece qualquer núcleo científico em torno do campo de conhecimento próprio. Não é necessário muito esforço para constatar-se a grande dispersão na investigação temática educacional provocada, assim como inúmeros reducionismos provocados por essa visão do campo de estudos da educação.

Foi com base nessas explicações sociológicas – e não em dimensões epistemológicas da Pedagogia – que se fixou na docência a solução para a eliminação da fragmentação do trabalho pedagógico na escola. Ou seja, as explicações não se traduziam em uma teoria de educação ou proposta educativa. Relembrando a definição de Saviani (2012, p. 70), “[...] toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. [...] o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa”. Saviani (2006) afirma que, a partir disso, não aconteceu mais o movimento de outras épocas que buscava dar fundamentos científicos à prática pedagógica. Disso resultou o grande desenvolvimento dos programas de pós-graduação. Por decorrência, ocorreu a aproximação das áreas afins das ciências humanas, que definiu efetivamente o lugar da educação nas universidades. Contudo, a pós-graduação se afastava da Pedagogia como teoria e prática da educação e o curso submergia profundamente em crise.

O curso de Pedagogia, na configuração da legislação de 1969, sofreu mais uma vez com algumas imprecisões e indefinições com a aprovação da atual LDB (Lei nº 9.394/96). Especificamente, três artigos da LDB corroboram com essas indefinições: o artigo 62, que estabelece que a formação dos professores para atuar na Educação Básica deve ser feita em nível superior em universidades e institutos de educação superior; o artigo 63, que mantém os institutos de educação superior, por meio do curso normal superior, para a formação dos docentes para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental; e o artigo 64, que oferece duas possibilidades para a formação dos profissionais da educação para atuarem nas funções de administração, inspeção, planejamento, supervisão e orientação escolar – o curso de Pedagogia ou em nível de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Com a criação dos Institutos Superiores de Educação, a partir do artigo 63 da LDB/96, Sheibe (2007) entende que essa legislação fez o movimento contrário ao que estava ocorrendo com os educadores em prol da formulação de fixar a docência como base da identidade dos

profissionais da educação. Isso porque, com a minuta da Resolução para as DCNP (divulgada em março de 2005), tinham diretrizes semelhantes aos dos Cursos Normais Superiores. Tal documento apresentava como perfil profissional para os egressos duas habilitações: magistério para a educação infantil e magistério para os anos iniciais do Ensino Fundamental assim como acontece com os Cursos Normais Superiores. Em outras palavras, reduziria a função e a identidade unicamente à formação docente. Ainda em dezembro do mesmo ano, o Parecer CNE/CP nº 5/2005 continha o resultado das negociações feitas entre as entidades da sociedade civil e educacionais e o CNE. Porém, indicava a extinção da formação de especialistas e que deslocariam esses estudos em especializações. Essa indicação contrariava a própria LDB, no artigo 64 (que garantia a formação desses profissionais também no curso de Pedagogia). Com a pressão das entidades, o parecer retornou ao CNE e, em fevereiro de 2006, foi enviado ao MEC o Parecer nº 3/2006, que reverteu aquela situação, sendo aprovada a resolução final do curso em maio de 2006 (EVANGELISTA, TRICHES, 2008).

Para Saviani (2012, p. 52), essa situação cristalizada na LDB “[...] deslocou para segundo plano a questão da Pedagogia, especialmente no que se refere ao aspecto epistemológico, essa preocupação esteve inteiramente ausente”. Esse movimento foi, em parte, também deixado de lado pelas próprias entidades de profissionais da educação. Como aponta Silva (2006), a partir de 1990, a identidade do curso deixa de ser uma questão central desses movimentos, em consequência das diferentes opções e experiências regionais. A centralidade das discussões passa a ser a base comum nacional para a formação de educadores. Com todas essas divergências em relação ao futuro do curso de Pedagogia, o MEC solicitou que a Secretaria de Educação Superior (SISU) encaminhasse propostas para a formulação das novas diretrizes para o curso (SILVA, 2006).

As atuais DCNP são resultado de um amplo processo de mobilização, elaboração e conturbadas negociações entre as principais entidades envolvidas. Houve vários projetos de formação em disputa, especialmente a partir da década de 1990, com a consolidação neoliberal na política educacional brasileira. A reforma central das questões educacionais foi a formação de professores (EVANGELISTA; TRICHES, 2008).

Das diferentes propostas que movimentaram os interesses para a efetivação das DCNP, duas delas estiveram no auge da disputa. Uma

sistematizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia<sup>24</sup> (CEEP), incorporando as principais ideias da ANFOPE (síntese dos movimentos realizados entre 1980 e 1990) e a proposta elaborada pela Comissão Bicameral (CB) do CNE (constituído pelo MEC/CNE) (DURLI; BAZZO, 2008).

A CEEP tomou como referência as sugestões enviadas por Instituições de Educação Superior, ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Fórum de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração Escolar (ANPAE) e o Centro de Educação e Sociedade (CEDES). A partir dessas referências, o CEEP entendeu ser a docência a base do curso.

Com relação à ANFOPE, Silva (2006) destaca que, a partir da LDB, suas formulações caminham no sentido de redirecionar a formação dos profissionais da educação. Dessa maneira, o curso de Pedagogia precisaria superar a fragmentação gerada a partir das habilitações, e as demais licenciaturas, a dicotomia existente entre a formação dos pedagogos e desses profissionais. Ou seja, a base comum nacional deveria adotar a docência como identidade para todos os profissionais da educação. Ainda assim, a CEEP considerou outras demandas provenientes do Grupo de Trabalho sobre Pedagogia, realizado no V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores de 1998. Nesse relatório continha, além das funções pertinentes à atuação na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Escola Normal, a atuação nas empresas, órgãos de comunicação e, ainda, a atuação “[...] de portadores de necessidades educacionais especiais, além de propor que o curso supere a cisão entre as funções organizativas e gestacionárias da escola e funções docentes.” (SILVA, 2006, p. 81).

No movimento de reformulação da formação de profissionais da educação, a ANFOPE (2001) produz um documento com o objetivo de subsidiar a audiência pública sobre as diretrizes para a formação inicial dos professores da Educação Básica em cursos superiores. Nele, explicita seus pressupostos e tem como base a formação de educação para além das

---

<sup>24</sup> De acordo com Scheibe (2007), fizeram parte dessa comissão professores de diferentes universidades do país: Celestino Alves da Silva (Unesp/Marília – Universidade Estadual Paulista), Márcia Ângela Aguiar (UFPE – Universidade Federal de Pernambuco), Leda Scheibe (UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina), Tizuko Morchida Kishimoto (USP – Universidade de São Paulo) e Zélia Míleo Pavão (PUC/PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná).

políticas internacionais que busquem adequar os profissionais às demandas do mercado globalizado. Propõe uma educação que leve em conta os problemas sociais de nosso país de maneira contextualizada, bem como as produções teóricas das nossas universidades. Além disso, salienta a necessidade de se ter no curso de Pedagogia o local de formação de professores.

Libâneo e Pimenta (1999, p. 249) discordam da posição adotada pela ANFOPE – a docência como princípio da identidade profissional de todo educador – quando dizem:

[...] esse princípio levou à redução da formação do pedagogo à docência, à supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente) ao esvaziamento da teoria pedagógica em virtude da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e das demais ciências da educação, à retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação e, em consequência, da formação do pedagogo para a pesquisa específica na área e para o exercício profissional.

Desde o edital lançado em 1997 pela SESU/MEC, foram nove anos marcados por disputas, negociações e consensos. A proposta do Estado era que o projeto do curso atendesse às demandas do capital. Isso resultou em imediatas mobilizações das organizações vinculadas à educação. Três manifestações contrariam a posição oficial: da ANFOPE, do FORUMDIR e do Manifesto de Educadores Brasileiros. O posicionamento conjunto da ANFOPE e do FORUMDIR defende a tese da docência como base de formação do pedagogo. O Manifesto de Educadores Brasileiros – organizado por Libâneo, Pimenta e Franco, pesquisadores históricos na temática específica da Pedagogia – seria contrário à ideia de docência como base de formação do pedagogo, defendida pelo CNE e pela ANFOPE. Como esse movimento não foi constituído de uma manifestação resultante de entidades sociais, sequer chegou a ser discutido no âmbito do Estado. O que prevaleceu no processo de constituição da DCNP foram as propostas da sociedade civil e da ANFOPE, também apoiada pela ANPED, FORUMDIR e CEDES. A exceção dos princípios da ANFOPE se deu em função do entendimento de que o curso deveria se constituir também de bacharelado. Os representantes do FORUMDIR conseguiram inserir o artigo 14 no parecer

(que trata da formação dos especialistas em educação, formados também no curso de Pedagogia). Já os defensores do Manifesto dos Educadores Brasileiros não tiveram suas ideias contempladas (DURLI; BAZZO, 2008).

Ao instituir as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, em 15 de maio de 2006, o Conselho Nacional de Educação eliminou as habilitações que ainda eram ofertadas por algumas universidades. Entretanto, propôs um leque de informações e habilidades a serem contempladas nos currículos, com olhar de diferentes concepções teóricas, conforme seu artigo 3º:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006, p. 01).

No entanto, essa finalidade para o curso de Pedagogia, particularmente, produz alguns questionamentos: Quais as condições objetivas de se organizar um currículo em prol dessa gama de informações quando se tem a docência como base de formação? É possível que um currículo de 3.200 horas oportunize cientificamente tal conhecimento? Não se corre o risco de superficialidade em vez de essências conceituais científicas?

Ainda no artigo 3º, parágrafo único, essa resolução estabelece algumas centralidades para a formação do futuro profissional em Pedagogia: compreender a escola como uma organização complexa que tem como objetivo promover a cidadania por meio da educação; pautar na pesquisa, na análise e, conseqüentemente, na aplicação desta para os interesses educacionais; e, ainda, participar na gestão e organização das instituições de ensino (BRASIL, 2006).

É importante salientar, entretanto, que no Documento Oficial do IV Encontro Nacional da Comissão Nacional para Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, ainda em 1989, consta o objetivo inicial de posicionar-se frente à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nesse sentido, manifestou suas preocupações com relação à revisão para reformulação dos cursos de formação de educadores. No que diz respeito ao curso de Pedagogia, a discussão se

volta para a necessidade de formar os profissionais da educação. Apesar de a base da formação do pedagogo se pautar na docência, o referido documento também propôs que seu estudo fosse a ciência da educação. Isso se explicita quando o documento do IV Encontro cita o texto do II Encontro Nacional de 1986:

No momento atual percebe-se, no Curso de Pedagogia, um movimento em busca de sua identidade. Refletindo sobre a questão, os participantes do II Encontro Nacional defenderam que este curso seja o local privilegiado, na Universidade, para o estudo aprofundado da ciência da educação. (...) O Curso de Pedagogia tem uma destinação prática – formar profissionais da educação. (...) O Curso de Pedagogia tem, também, uma função teórica não menos importante de transmissão crítica e construção de conhecimentos sobre a ciência da educação. Esta função é cumprida através da docência, pesquisa e extensão.<sup>25</sup>

Para Evangelista e Triches (2008), na atual configuração do curso há três eixos que se caracterizam em ordem de importância: docência, gestão e produção de conhecimento. Contudo,

[...] o documento final das DCNP se caracteriza por uma grande imprecisão, em especial, conceitos como, por exemplo, “pedagogia” e “docência”. Considerada esta como base de formação, ora parece ser a base, ora a identidade profissional, ora a própria ação docente [...] a formação é ampla em relação ao âmbito de atuação do licenciado em Pedagogia e restrita em relação aos conteúdos a serem viabilizados no curso dado que será impossível oferecer uma formação aprofundada para um conjunto extenso de atribuições. (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 06).

---

<sup>25</sup> COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. **Coletânea de Documentos**. São Paulo: Coordenação Nacional, 1988, p. 33-34. A citação foi extraída do Documento Oficial do IV Encontro Nacional da Comissão Nacional para Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores de 1988, p. 14.

Dado o exposto na citação, o documento oficial do IV Encontro Nacional da Comissão Nacional para Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, de 1989, já salientava sobre a necessidade de subsídios para estabelecer a identidade da Pedagogia. O documento expressa o entendimento de que o curso é o “[...] local privilegiado da produção do conhecimento sobre a ciência da educação” e chama a atenção para a vocação prática da educação sem perder de vista seu lado “teórico” (COMISSÃO PARA REFORMULAÇÃO DE EDUCADORES, 1989, p. 14, grifo no documento).

Tal perspectiva é um dos pontos importantes para o presente estudo, isto é, a reflexão sobre a Pedagogia como ciência da educação. Conforme Saviani (2008), todo o movimento de reformulação da formação de educadores, desde a década de 1970, focou nos elementos organizacionais do curso. Aspectos relativos à questão da identidade do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, de seu objeto de estudo deixaram de ser as questões centrais de discussões e debates nesses movimentos sob a coordenação da ANFOPE (SILVA, 2006).

É certo que nem o sentido de docência e muito menos a configuração do curso das DCNP/2006 são consenso entre os que pensam a educação. Se, por um lado, as considerações da ANFOPE foram as mais contempladas na legislação, por outro, possibilitaram também a continuidade e o movimento de diferentes reflexões sobre a legislação consolidada. Evangelista e Triches (2008) mostram que para alguns intelectuais<sup>26</sup>, a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação. Libâneo (2006) compreende que o docente é aquele que ensina, que se identifica com o ato de ensinar. Em outras palavras, o docente é o professor. Para Evangelista e Triches (2008, p. 13), a docência da atual legislação

[...] assume o contorno de “ação”, com viés pragmático, reforçado pela noção de pesquisa assentada sobre a solução de problemas postos pela prática pedagógica e a busca de resultados, tanto no que se refere aos escores a serem alcançados pelos alunos, como pelos professores e instituições escolares.

Para Franco, Libâneo e Pimenta (2011) houve uma desqualificação

---

<sup>26</sup> Helena Costa Lopes Freitas é apontada (na época da publicação do texto) como presidente da ANFOPE e Marcelo Soares P. Silva como presidente do FORUMDIR.

da dimensão epistemológica em relação às reflexões e discussões sobre o campo científico da Pedagogia, sobretudo quando as regulamentações legais estagnaram o curso para a preparação para a docência. A Pedagogia passou a ser tratada como metodologia e o curso que a identifica se esvaziou de saberes teóricos, em contraposição aos saberes práticos, instrucionais e metodológicos.

Vale destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução do CNE nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, – portanto, quatro anos antes da aprovação das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia – trazem diversas passagens acerca das competências a serem formadas nos egressos dos cursos de licenciatura.

Para Saviani (2007), uma das possíveis explicações para o desprestígio e crise do curso de Pedagogia diz respeito à demora para a aprovação de suas diretrizes curriculares. Fato esse que aconteceu somente no ano de 2006, dez anos após a aprovação da última LDB e muito depois da aprovação das diretrizes para as demais licenciaturas.

Saviani (2012) entende que até se poderia fazer uma crítica ao movimento que foi desencadeado, ainda na década de 1980, com relação à reformulação dos cursos de formação de professores, entre eles o de Pedagogia. Nesse sentido, o movimento centrou excessiva atenção às questões organizacionais e deixou de lado os aspectos mais substanciais referentes ao conteúdo da Pedagogia. O autor afirma ainda que a legislação atual do curso, e sendo o CNE um representante da visão dominante da sociedade, foi concebida por um clima de negociação.

Depois de tantos anos de estudo e discussões para a definição de um documento que expresse a essência não só de um curso, mas de sua ciência, poderíamos supor que o dilema de décadas de existência estaria resolvido. Contudo, ao analisarmos algumas recentes publicações a respeito das diretrizes curriculares e o novo perfil do profissional da educação em sua cientificidade, diferentes contradições e entendimentos se apresentaram.

Franco, Libâneo e Pimenta (2007) salientam para a necessidade de se discutir a função da Pedagogia como ciência da educação, na contramão da referida diretriz curricular, então recentemente aprovada pelo CNE. Para os autores, a partir da legislação atual, que recusa a articulação entre as dimensões epistemológica, disciplinar e prática da Pedagogia, sua missão não é atender às demandas da educação brasileira na sua complexidade. E concluem: “A prática docente sem a presença “cientificizadora” da pedagogia torna-se tecnologia do fazer.” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 68, grifo dos autores).



Ressaltam esses autores que

[...] a Resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, da corrente da precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo da educação. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 94).

Para Rovaris e Walker (2012), essa legislação delimitou o espaço da Pedagogia como fragmentada e reducionista, baseada apenas na docência. Não é possível, então, a Pedagogia responder aos fenômenos educativos com propriedade. Pela falta de clareza de seu objeto de estudo, talvez seja o que promoverá mudanças a partir de novos pressupostos gerados nas relações estabelecidas no campo político, cultural e nas relações de poder dessa área.

Esse entendimento discorda do pronunciamento feito pelas entidades que estiveram no bojo das discussões para subsidiar a legislação atual da diretriz do curso. Em documento publicado no ano de 2006 por essas entidades, fica claro que a legislação contemplou aquilo que era reivindicado. As entidades entenderam que a aprovação da configuração atual traduziu o avanço histórico dos debates para a formação de educadores, especialmente para os egressos do curso de Pedagogia. O documento indica, ainda, que os avanços se expressam na definição de ser o curso de Pedagogia o local privilegiado para a formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; que na formação se articula a produção do conhecimento que rompe com a formação aligeirada e fragmentada de profissionais da educação; que reconhecem a produção teórica realizada nos últimos anos para a área. Também “[...] trazem outras importantes contribuições para a melhoria da educação brasileira, ao articularem de maneira consistente a formação a ser desenvolvida nesse curso com o que estabelece a Lei nº 9.394/96.” (PRONUNCIAMENTO..., 2006, p. 1362).

Esse pronunciamento é contraditório em alguns momentos, pois o próprio documento legal (Parecer do CNE nº 05 de 2005) enfatiza que o documento como resultado de um longo processo de estudo – mesmo estabelecendo os objetivos, princípios e finalidades do curso e, conseqüentemente o perfil do egresso, assim como a organização curricular para dar conta dessas premissas – não consegue responder ou

sequer discutir acerca das dimensões epistemológicas dessa ciência. Nas palavras do próprio documento: “Por certo, não esgota o campo epistemológico da pedagogia, mas procura responder às diferentes problematizações, formulações e contribuições da comunidade acadêmica.” (BRASIL, 2005).

Para Franco (2008, p. 145, grifo do autor):

Esse documento legal não discriminou as diferentes matrizes conceituais pelas quais se pode analisar a Pedagogia: ou seja, a Pedagogia *como área do conhecimento; a Pedagogia como curso de formação e a pedagogia como prática social* [...]. No caso da atual Resolução do Conselho Nacional de Educação constata-se que a Pedagogia não foi considerada como campo científico, o que, por certo, dificultará a inserção dos processos e práticas de formação na realidade do mundo contemporâneo.

Então estaria a Pedagogia ainda sob o aspecto pragmatista-utilitarista? Que formação seria essa preconizada aos futuros profissionais pedagogos? Para Tonácio (2010, p. 08), essa gama de tipos de formação “[...] indica a necessidade de uma formação docente rápida e flexibilizada”. Sabem tudo do quê? São capazes de responder a que exigências da educação atual? Afinal, qual o objetivo dessa ciência a partir da atual legislação? Vejamos o que o próprio documento legal afirma sobre isso:

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

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e intuições de ensino, englobando:

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

- planejamento, execução, coordenação e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2005, p. 07-08).

Novamente emerge um questionamento relacionado às questões curriculares: É possível um curso que conta com apenas 3.200 horas de formação<sup>27</sup> dar conta dessa complexidade de formação, se o próprio documento indica que a dimensão epistemológica, ou seja, a ciência que alicerça a Pedagogia, não foi explicitada a contento? “É possível uma prática docente sem os fundamentos dos saberes da ciência pedagógica?” (FRANCO, 2008, p. 128). Poderiam os futuros licenciados em Pedagogia ser os principais responsáveis por pensar, refletir, analisar e propor diretrizes para a educação brasileira nesse cenário? Se isso fosse possível, dar-se-ia a partir de que premissas epistemológicas, filosóficas, uma vez que estas não balizaram o objetivo principal da legislação atual? A preocupação da atual legislação foi precedida de amplo processo de discussão nas principais entidades educacionais do país. Mesmo assim, ela restringiu ao pedagogo “[...] a formação e atuação docente [...]. Com isso, definiu-se o pedagogo como professor. A Pedagogia e outras qualificações profissionais possíveis a ela ficaram subordinadas à docência, entendida como *praticismo*.” (TONÁCIO, 2010, p. 11, grifo do autor).

Essas situações também são evidentes para Evangelista e Triches (2008) quando dizem que, ao se considerar o pedagogo<sup>28</sup> professor, deixa séria abertura para “[...] pensarmos que o curso pode se transformar em campo de práticas educativas baseadas em performances, escores e *rankings*, em sintonia, portanto, com a lógica do mercado vigente e o sistema de avaliação em andamento.” (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 14). Soariam atuais esses apontamentos de quase uma década? Ou seriam apenas suposições, especulações?

Mais recentemente, a formação dos profissionais da educação

---

<sup>27</sup> O conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, em seu voto a esse parecer, salienta que a carga horária do curso não pode ser diferente das demais licenciaturas, e que isso, além de ser uma impropriedade, não sobreviveria em comparação com as condições das outras licenciaturas. Em outras palavras, a carga horária do curso, em seu entendimento, é extensa.

<sup>28</sup> As autoras salientam que nas atuais DCNP sequer aparece a palavra pedagogo.

entra novamente em cena. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, ou seja, cursos de licenciatura, segunda licenciatura, formação pedagógica e formação continuada dos profissionais da educação, indicam novas mudanças estruturais para esses cursos. Em seu capítulo IV, artigo 9º, parágrafo 2º, estabelece: “§2º A **formação inicial** para o exercício da docência e da **gestão** na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.” (BRASIL, 2015b, p. 11, grifo nosso). Onde seria a formação inicial dos que atuariam na gestão? Sabendo que o curso de Pedagogia deve formar prioritariamente professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essa “formação adequada à área de conhecimento” se daria em que curso?

Nesse sentido, reportar-nos-emos aos escritos de Saviani (2008, p. 51) sobre a formação dos docentes que sucumbiu:

[...] à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos. Nestas circunstâncias, a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico. [...] Trata-se, em suma, daquilo que estou denominando “concepção produtivista da educação”, que, impulsionada pela teoria do capital humano formulada nos anos 50 do século XX, se tornou dominante em nosso país a partir do final da década de 1960, permanecendo hegemônica até os dias de hoje.

Tonácio (2010, p. 12, grifo do autor) traduz essas considerações para a legislação atual do curso:

As referências dominantes das DCNs/Pedagogia foram, portanto, os modos de fazer, ou seja, a instrumentalização técnica ao trabalho pedagógico: aplicar, planejar, implementar, avaliar, realizar [...]. Deste modo, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2005-2006)* pareceram se afinar mais como o modelo flexibilizado e pragmático da

formação docente e, muito menos, com um outro relacionado à pesquisa e à organização política dos profissionais.

Mesmo que na atual legislação o curso tenha definido por 3.200<sup>29</sup> horas para seu pleno funcionamento e que dê conta dos fundamentos necessários à formação do perfil traçado na legislação, saltam aos olhos inúmeras dúvidas, dentre as quais consideramos essencial: que fundamentos epistemológicos embasarão essa formação? Aqui se apresentam ainda mais dúvidas quando Brasil (2015b) – Resolução para Diretriz Curricular de Formação dos Profissionais da Educação – trata da estrutura e do currículo da formação inicial do magistério que ficam assim estabelecidos: 400 horas de prática; 400 horas de estágio supervisionado; 2.200 horas de atividades formativas; 200 horas de atividades teórico-práticas. Surgiram horas práticas que causam ainda mais dúvidas sobre a insistente dicotomia teoria e prática. Ou seja, com relação ao currículo das diretrizes para o curso de Pedagogia, por que retiram as 400 horas de atividades formativas que foram encurraladas em atividades essencialmente práticas? A partir de que premissas educacionais e de Pedagogia serão o alicerce dos futuros profissionais? Haverá espaço para esse tipo de aprofundamento teórico fundamental para a definição de uma formação de Pedagogia? Poderíamos entender que, por se tratar da formação prioritariamente do docente, não seriam necessários tais fundamentos? Estariam estes apenas a serviço dos cursos de pós-graduação?

Com relação à configuração do curso a partir de 2006, Saviani (2006, p. 644) diz que o movimento que precedeu a atual regulamentação do curso entendeu que “[...] formar para a docência foi interpretado pelo movimento como formar professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental [...] é isso que eu chamo de debilidade do movimento”.

Entretanto, Scheibe e Durli (2011) entendem que a docência defendida pela ANFOPE tinha um sentido muito mais abrangente do que aquela preconizada pela atual regulamentação do curso. Seria o trabalho educativo em um sentido muito mais amplo do que aqueles realizados imediatamente em sala de aula. A respeito dessa concepção equivocada por parte do CNE, as autoras postulam:

---

<sup>29</sup> As 3.200 horas são assim definidas pela diretriz do curso: 2.800 horas para as atividades formativas; 300 horas dedicadas ao estágio; 100 horas para atividades teórico-práticas (BRASIL, 2006).

A concepção inicialmente apresentada pelo CNE no Projeto de Resolução de março de 2005 incorporou o princípio da docência como base do curso, porém num sentido restrito de docência. O percurso curricular apresentado visava uma formação idêntica àquela já apresentada para o curso normal superior em consonância com uma perspectiva reducionista e pragmática de formação. (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 103).

Para as autoras acima citadas, isso ocorreu em função da reação das entidades envolvidas na discussão do projeto, no intuito de reconsideração, pelo CNE, das suas reivindicações. O fato é que nos documentos que regularizam, autorizam e renovam o funcionamento dos cursos de graduação (Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação presencial e a distância), constam vários itens obrigatórios para as licenciaturas que se referem exclusivamente à atuação escolar. Ou seja, cada vez mais os cursos precisam oportunizar atividades formativas nas instituições escolares. Por exemplo, para a Pedagogia, ainda é obrigatório o funcionamento da brinquedoteca nas instituições de formação (BRASIL, 2015a). Fica subentendido que a docência está restritiva ainda mais à atuação nas salas de aula. Libâneo e Pimenta (1999, p. 252) defendem que

Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas [...] O pedagógico e docente são termos inter-relacionados, mas conceitualmente distintos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia. A não ser que os defensores da identificação pedagogia-docência entendam o termo pedagogia como metodologia, isto é, como procedimento de ensino, prática de ensino, que é o entendimento vulgarizado do termo.

Essa perspectiva debatida pelos autores pode ser observada na situação indicada ao curso de Pedagogia pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do CNE. Para a reorganização dos currículos de todas as licenciaturas, deverão ser garantidas a relação teoria e prática – portanto, uma compressão de não unidade – em que ambas precisam fornecer elementos que subsidiem conhecimentos e habilidades para a docência.

No caso específico do curso de Pedagogia, o parágrafo 5º do artigo 13 deixa evidente a perspectiva de docência e trabalho educativo:

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de curso articulados, **deverão preponderar os tempos dedicados à construção do conhecimento sobre os objetos de ensino [...]**. (BRASIL, 2015b, p. 15, grifo nosso).

Nesse caso, percebe-se que os objetos de ensino precisam ser ainda mais preponderantes para a formação do pedagogo, uma vez que mesmo tendo possibilidades de flexibilização curricular, a formação para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental é obrigatória em todos os cursos de Pedagogia. Tal situação já era criticada por Saviani (2006) para os demais cursos de licenciatura, o que agora também se transpôs para o curso de Pedagogia. Em suas palavras:

Na universidade, via de regra, prevalece o entendimento de que o professor precisa dominar os objetos de ensino, ou seja, para ser professor de história tem que saber história, para ser professor de matemática tem que saber matemática, e assim por diante. O “como se ensina” decorreria do próprio conhecimento, conforme o princípio “quem sabe, ensina”, se aprendeu história, ele sabe ensinar história. Garantida a condição básica do “o que ensinar”, o “como ensinar” será adquirido na própria prática, seguindo-se o princípio do “aprender fazendo”, vigente no sistema das corporações de ofício. (SAVIANI, 2006, p. 647-648).

Para Franco (2008), o curso de Pedagogia precisa ter suas bases fundamentadas na raiz epistemológica de sua base de conhecimento. É essa epistemologia que vai organizar e concretizar o processo educacional da sociedade. Sobre isto, o artigo 3º da DCNP deixa uma série de dúvidas e imprecisões quando diz que “O estudante de Pedagogia trabalhará com repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos [...]” (BRASIL, 2006, 01).

Por decorrência, a Pedagogia “[...] não responde com eficiência aos estudos dos fenômenos educativos (ROVARIS; WALKER, 2012, p. 11).

Para tal, a investigação educacional necessitaria pautar suas pesquisas nos “[...] saberes que se organizam historicamente, fundamentando as bases dos saberes, das diretrizes e orientações à práxis educativa.” (FRANCO, 2008, p. 115).

Poderíamos entender que, nas atuais diretrizes curriculares para o curso, essa base epistemológica não estaria garantida em termos de formação? Que é, em termos teóricos, a docência no referido documento? “[...] em todo o texto da resolução, a única definição teórica de termos, é a mencionada conceituação de docência.” (FRANCO, LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 91). É importante notar, mais uma vez, o voto do conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone ao parecer quando diz que

[...] não poderia deixar de apontar que a formulação apresentada contém uma contradição intrínseca no que se refere à definição do Pedagogo, que leva a especificação de apenas uma modalidade de formação, a licenciatura. Essa definição, que afirma inicialmente ser o Pedagogo professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, reveste em seguida esse profissional de muitos atributos adicionais que deformam consideravelmente seu perfil. Talvez a solução para essa contradição lógica fosse a admissão de um espectro mais amplo de modalidades de formação, como o bacharelado, não previsto no Parecer. (BRASIL, 2005, p. 18).

Percebe-se, a partir da constante indefinição do objeto de estudo da Pedagogia, que ele resulta não apenas em práticas descontextualizadas, mas influi também na constituição científica de si própria (ROVARIS, WALKER 2012).

Não é objetivo deste trabalho voltar à discussão da necessidade de formação de licenciados e bacharéis em Pedagogia, mas sim estabelecer que, independente de qual modalidade de formação se defina para o curso, este tem em sua base epistemológica a educação e a práxis educativa. Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 70) entendem que a atual legislação “[...] não fundamentou nem definiu o campo conceitual da Pedagogia, fragmentou sua articulação disciplinar e desprezou os saberes historicamente construídos”.

Mas por que tanta discussão acerca de um documento que foi discutido por muito tempo? Por que ainda recebe críticas? Que



manifestações se estabeleceram a partir da aprovação do documento oficial? Que conseqüências estão por vir a partir de tal definição? Que caminhos tomar a partir disso? Para Saviani (2007)

[...] não nos resta outro caminho senão, diante do fato consumado, procurar tirar proveito da fluidez, exercitando a flexibilidade e criatividade apregoadas. Assim procedendo, poderemos, para além das diretrizes curriculares aprovadas, concentrar as atividades do Curso de Pedagogia nos aspectos essenciais, acolhendo os alunos e os colocando num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual que os incite ao estudo aprofundado dos clássicos da pedagogia como referência para compreender o funcionamento da escola e intervir deliberadamente na prática educativa desenvolvida em seu interior.

O que resta a fazer pelas instituições de ensino superior? Cumprir o que prevalece no momento atual, a docência, descaracterizada da Pedagogia e de sua epistemologia? Percebe-se que diversos autores, apesar de divergirem sobre a docência em termo ampliado ou restrito, têm em comum o posicionamento de que tal docência não conseguiu ainda caracterizar as questões epistemológicas da Pedagogia. Mas, se a Pedagogia “[...] como teoria da educação, busca equacionar de alguma maneira o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem.” (SAVIANI, 2012, p. 70), existem outras possibilidades de organizar o ensino de tal modo que possamos garantir a formação humana? Nesse sentido, concordamos com Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 68) quando mencionam que o papel da Pedagogia “[...] será o de refletir para transformar, refletir para conhecer, para compreender e, assim, construir possibilidades de mudança das práticas educativas”. Sobre as possibilidades de organização do currículo com vistas a essa transformação, trataremos na próxima seção.

Ao final desta seção, trataremos, em forma de síntese, das diferentes características do curso de Pedagogia no país e suas finalidades no quadro que segue.

## Quadro 2 - As características do curso de Pedagogia e suas finalidades

REGULAMENTAÇÃO	CARACTERÍSTICAS DO CURSO	FINALIDADES DO CURSO
Decreto-lei nº 1.190/1939	-Esquema 3+1: 3 anos para o título de bacharel mais 1 ano de didática para obtenção do título de licenciado.	- Formar o bacharel em educação para atuação em funções técnicas e burocráticas da educação; - Formar o professor para atuar nas matérias pedagógicas do Curso Normal, após concluírem os estudos de didática.
Parecer do CFE nº 251/1962	-Currículo mínimo para bacharelado (5 disciplinas + 2 opcionais) e didática e prática de ensino da licenciatura. -Cursar as disciplinas da licenciatura concomitantemente com as do bacharelado.	-Formar o técnico em educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos; - Formar o professor das disciplinas pedagógicas do curso normal.
Parecer CFE nº 252/1969 e Resolução CFE nº 2/1969	-Currículo mínimo idem ao do parecer 251/1962 (mas a administração escolar é trocada pela didática). -Alunos optavam por cursar as áreas de interesse. -Surtem as habilitações profissionais. -Licenciatura plena (2.200h) e curta (1.100 horas).	- Formar especialistas para atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção escolar; - Formação de professores para o nível normal.
Resolução CNE/CP nº 1/2006	Extinguem-se as habilitações; O curso conta com 3.200h.	- Docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (prioritariamente).

Fonte: Elaboração nossa, com base nos estudos deste capítulo.

Sobre o debate das ciências da educação, Libâneo (2010) entende que a Pedagogia como ciência da e para a educação busca fundamentar-se em uma teoria pedagógica<sup>30</sup> que seja capaz de orientar a prática educativa dos professores. Para alguns autores<sup>31</sup>, a Pedagogia teria um

<sup>30</sup> O autor cita a Pedagogia Crítico-Social e a Pedagogia Histórico-Crítica como exemplos dessas teorias que assumem a Pedagogia como ciência da educação, como propunha Suchudolski (1977) e Schmied-Kowarzik (1983).

<sup>31</sup> No Brasil, os que se dedicam a estudar e investir esforços sobre teoria educacional, estrutura do conhecimento pedagógico e questões pertinentes ao exercício profissional do pedagogo são: Saviani (como pioneiro da Pedagogia

lugar distinto no campo das ciências da educação “[...] por sintetizar e integrar os diversos aportes das demais ciências da educação, dando unidade e sentido à multiplicidade de enfoque do fenômeno educativo.” (LIBÂNEO, 2010, p. 133).

É sobre essas perspectivas – a Pedagogia como ciência da educação, capaz de utilizar-se dos estudos das demais ciências da educação (Sociologia da educação, Psicologia da Educação, Antropologia da Educação, Economia da Educação, Biologia Educacional e outras) e como teoria da educação com vistas a proposições de organização do currículo – que trataremos na próxima seção.

### 2.3 A PEDAGOGIA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Nas seções anteriores, tratamos das diversas concepções e articulações da Pedagogia com a educação e outras ciências. Vimos que, na atualidade, ela tem vinculação com a formação de professores, principalmente para a Educação Básica (com maior ênfase para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Como tal, traz entre outras preocupações a função docente de organização do ensino. Dentre as diversas concepções de objeto da Pedagogia, focaremos na perspectiva dialética que entende a educação como uma prática social necessária ao desenvolvimento humano. Ou seja, concebe-se como a ciência da educação que tem um papel fundamental no sentido de dar as bases para uma organização de ensino capaz de atingir esse objetivo. Mais especificamente, voltamo-nos à teorização do modo de organizar o ensino numa perspectiva histórico-cultural em que a educação

[...] consiste no processo pelo qual o homem se humaniza pela apropriação cultural. [...] O homem se apropria da cultura e nela se objetiva. Portanto, esse movimento é dialético, a partir do qual o homem se constitui enquanto ser humano e, nesse mesmo movimento, constituiu a humanidade (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 94).

Nesse sentido, Libâneo (2010) considera a prática educativa como

---

como campo científico de investigação na concepção contra-hemegônica), seguido de outros autores como Libâneo, Mello, Cury e Pimenta.

algo inerente ao ser social atrelada, não de forma dicotômica, a uma base teórica. Portanto, constitui-se em um objeto de conhecimento e cabe à Pedagogia estudá-lo. Por ser intencional, a prática educativa corresponde sempre a uma concepção pedagógica que orienta um modo de organização do ensino. Por consequência,

[...] o movimento, a transformação da realidade educativa, leva também a mutações na Pedagogia, cabendo-lhe orientar a prática educativa conforme exigências concretas postas pelo processo de conquista da humanização em cada momento do processo histórico-social. (LIBÂNEO, 2010, p. 96).

A Pedagogia articulada à práxis educativa se volta a uma educação com fundamentos distintos daqueles preconizados pelas Pedagogias tradicionais. Sua superação em relação às demais ocorre, conforme Saviani (2006), por ter sua base firmada na compreensão de que a educação não é autônoma ou dependente absoluta das condições sociais vigentes. Sobretudo, tem na superação dessas crenças seu ponto basilar.

A Pedagogia, concebida para além das tradicionais, entende a educação como democrática, por reivindicar as condições necessárias para propiciar, a todos, o “[...] saber escolar que constitui-se em elemento de elevação cultural, base para a inserção crítica do aluno na prática social de vida.” (LIBÂNEO, 2012a, p. 13). Ela carrega consigo – no seu constituir-se historicamente enquanto ciência – uma visão de mundo e concepção de sociedade. É a ciência que se organiza de modo a atender às premissas filosóficas que apontam para as possibilidades de superação de relações humanas que tomam como condição de desenvolvimento a desigualdade. Nesse âmbito, a Pedagogia tem levantado bandeiras acerca do entendimento de como organizar o ensino para cumprir seu papel social em determinado momento histórico.

Saviani (2006), Libâneo (2012a) e Duarte (2001, 2010) analisam as diferentes Pedagogias e suas concepções no processo educativo.

Libâneo (2012a) destaca as tendências que fundamentam as práticas educativas dos professores e divide-as em Pedagogia liberal e Pedagogia progressista. A primeira traz uma concepção de educação concernente às relações sociais que defende a propriedade privada dos meios de produção. Portanto, justifica o sistema atual que sustenta os interesses individuais acima dos sociais. A educação tem como função social “[...] preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais,

de acordo com as aptidões individuais.” (LIBÂNEO, 2012a, p. 22). A segunda tendência tem seu fundamento a partir de finalidades sociopolíticas da educação, por meio de uma análise crítica da realidade e “[...] não tem como instrumentalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.” (LIBÂNEO, 2012a, p. 33). Cabe à Pedagogia organizar a prática educativa para atender às funções educativas de cada concepção.

Saviani (2006) toma por base as teorias educacionais e a marginalidade das crianças em relação ao acesso à escola. Ele destaca dois grupos: as teorias não críticas e as teorias crítico-reprodutivas. A primeira entende que a educação é um instrumento que pode superar a marginalidade e tem como papel corrigir distorções, uma vez que a sociedade é harmoniosa. A segunda entende que a educação é, em si, um instrumento de discriminação social, pois se insere numa sociedade marcada pela divisão de classes sociais, em que “[...] o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social.” (SAVIANI, 2006, p. 04). A educação, então, dependente dessa estrutura social que inclui alguns e exclui muitos. Portanto, reforça ainda mais a dominação de uns e a marginalização da maioria.

Em sua delimitação das teorias educacionais, Saviani (2006) ressalta a necessidade de alternativas capazes de articular as possibilidades de superação do problema da marginalidade, isto é, a seletividade educativa em prol dos interesses da sociedade, que se apresenta na atualidade. Nas palavras de Saviani (2006, p. 31), “[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares”. Isso para “[...] garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais”. A esse entendimento de uma educação capaz de ter como premissa uma sociedade para além dos interesses da classe dominante, Saviani (2006) denomina de teoria crítica da educação e, conseqüentemente, uma Pedagogia que atenda às premissas de organização do ensino dessa concepção.

Em oposição a esse entendimento, a defesa, neste estudo, é pela Pedagogia como ciência que trata da educação. Para Vigotski (2010, p. 01), “Como ciência da educação, a pedagogia precisa estabelecer com clareza e precisão como organizar essa ação, que formas ela deve assumir, de que procedimentos lançar mão e em que sentido”.

Duarte (2001), Eidt e Duarte (2007) e Duarte (2010) criticam as

Pedagogias<sup>32</sup> que exaltam o primado do fazer para atender a interesses utilitários e pragmatistas – cognominadas por eles de modismos educacionais – por não permitirem uma apropriação dos progressos da ciência. Isso porque sua concepção de educação tem como pressuposto a formação de capacidades adaptativas dos indivíduos. Portanto, não entendem que “[...] a função da escola é a de socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico produzido pela humanidade através dos tempos, *em suas formas mais elevadas.*” (EIDT; DUARTE, 2007, p. 54-55, grifo dos autores). Em vez disso, as Pedagogias do aprender a aprender conclamam por um desenvolvimento da criatividade, nos indivíduos, em condições de adaptação de cada um a formas de inserção na sociedade atual (DUARTE, 2001).

Essas Pedagogias admitem a aprendizagem como mérito de esforço individual do sujeito, do que o conhecimento e apropriação daquilo que nos constitui sujeitos históricos e faz parte do patrimônio cultural da humanidade. Elas<sup>33</sup> primam pela não diretividade do ensino em prol da ideia basilar de suas concepções de que o desenvolvimento antecede a aprendizagem e, por si só, conduz o curso do processo de aprendizagem de cada aluno, sem a interferência externa de outros sujeitos. Para tais Pedagogias,

[...] é mais importante o aluno desenvolver um método científico de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. [...] o indivíduo só poderia adquirir o método de investigação, só poderia “aprender a aprender” através de uma atividade autônoma. [...] a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. (DUARTE, 2001, p. 04, grifo do autor).

Outra peculiaridade dessas Pedagogias é o entendimento de diferenças individuais, que caracteriza cada ser como único, o que

---

<sup>32</sup> A esse tipo de pedagogia Duarte (2001, 2010) e Eidt e Duarte (2007) intitulam de Pedagogias do aprender a aprender.

<sup>33</sup> Duarte (2010) considera essas Pedagogias como negativas na medida em que negam as formas tradicionais de educação escolar, currículos, conteúdos e métodos.

possibilita aprendizagem e realização de ações independentes. Elas pautam-se nas descobertas da Biologia e da Psicologia no momento da organização do ensino, que tem como finalidade a adaptação dos alunos ao meio, com criatividade. Esta é entendida “[...] em termos de capacidade de encontrar formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.” (DUARTE, 2001, p. 07).

Contudo, opõe-se à Pedagogia, denominada por Saviani de tradicional que, sob o enfoque da racionalização científica, tem como função “[...] transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade [...]” (SAVIANI, 2006, p. 06). A organização do ensino da Pedagogia tradicional preconiza a centralidade do professor, que transmite os conhecimentos a serem memorizados passivamente pelos estudantes.

Para Duarte (2010), é consistente o desprezo e a ridicularização das teorias pedagógicas contemporâneas – intituladas pelo autor de: construtivismo, Pedagogia do professor reflexivo, Pedagogia das competências, Pedagogia de projetos e Pedagogia multiculturalista – em relação à Pedagogia tradicional. Isso porque todas partem dos mesmos princípios epistemológicos, filosóficos e pedagógicos. Como já mostramos na seção 2.1, o movimento de constituição dessas teorias surge com as ideias rousseauianas (século XVIII), perpassam pelas concepções de escola e educação de Pestalozzi e Froebel (século XIX), bem como pela Escola Nova (século XX). Para Duarte (2010), todas têm diversos aspectos em comum. Um deles é o entendimento de que não é necessário superar a sociedade tal como se apresenta, mesmo que tais teorias tenham momentos de crítica a ela. Trata-se de uma visão idealista de educação, pois

[...] os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas. (DUARTE, 2010, p. 35).

As Pedagogias contemporâneas não entendem a lógica do capital como uma situação a ser superada. Além disso, negam a totalidade, pois a compreensão da realidade humana ocorre por fragmentos constituídos por relações causais, isto é, acontecimentos inacessíveis ao conhecimento racional, que determinariam o que é relevante para a formação de cada sujeito (DUARTE, 2010).

Nas nomenclaturas expressas pelos atores citados, há algo em

comum: situam a educação como um ato intencional, vinculado ao processo histórico de desenvolvimento da humanidade.

No entanto, um dos entendimentos da Pedagogia, aos poucos perdido, é sua função como teoria e prática educativa, pois em seu desenvolvimento histórico

[...] foi sendo vista como organizadora do fazer docente, dos manuais, dos planos articulados, feitos com uma intencionalidade não explícita; ela foi se distanciando de sua identidade epistemológica, qual seja, de ser articuladora de um projeto de sociedade. (FRANCO, 2008, p. 71).

O debate empreendido por Saviani, Duarte, Libâneo e outros nos sugere alguns questionamentos: Que ações pedagógicas podem ser organizadas a partir dessas diversas teorias? É possível um modo de organização do ensino diferente dessas concepções idealistas de educação? Pedagogicamente, há outro modo de oportunizar a aprendizagem? Que tipo de aprendizagem?

Para Moura et al. (2010), um dos maiores problemas pedagógicos incide na compreensão de que o conteúdo, o ensino, as consequentes ações pedagógicas, bem como os sujeitos são interdependentes. É nesse âmbito que situamos Davídov (1988) ao afirmar que uma nova Pedagogia, concernente aos princípios da dialética materialista, requisita uma mudança tanto de método como de conteúdo em relação às propostas tradicionais (entendidas como sendo as contemporâneas e a tradicional). Isso porque a perspectiva histórico-cultural tem como premissa que a educação é uma condição para o desenvolvimento humano. Nesse contexto, a instituição escolar emerge como aquela que tem um papel fundamental na formação do novo pensamento de humanidade e de homem. Da mesma forma, a educação tem um valor social diferente das relações predominantes na atual sociedade. Ou seja:

[...] a educação pressupõe um processo de formação e transformação de capacidades e habilidades psíquicas, que fazem do homem um homem em sua plenitude. Nesse sentido, a escola, instituição socialmente definida como espaço de apropriação da cultura, não pode se limitar à transferência do patrimônio cultural, precisa criar mecanismos que possibilitem esse



desenvolvimento. (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 94).

Entretanto, essa formação diferencia-se da concepção preconizada por outras perspectivas. Para Duarte (2010), ao negar a totalidade, as Pedagogias contemporâneas têm como consequência tanto o relativismo epistemológico quanto cultural. Sobre o relativismo epistemológico, o autor sinaliza para a impossibilidade de universalidade e objetividade do conhecimento, uma vez que o ato de conhecer dependeria das particularidades de cada sujeito. Sendo assim, torna-se impossível o conhecimento que ultrapasse essas particularidades. No que diz respeito ao relativismo cultural, a questão que se apresenta é a seguinte: se o mundo é constituído por uma infinidade de culturas, seria possível entender que existe um conhecimento verdadeiro e outro errado à luz de cada cultura? Não há como considerar algo verdadeiramente certo ou errado se não tiver por base de análise cada uma dessas culturas. O conhecimento assim entendido afeta, de modo especial, à escola, pois

[...] o relativismo cultural incide diretamente sobre o currículo escolar, acarretando sua fragmentação, podendo levar, no limite, ao seu desaparecimento. Como definir conteúdos que devam ser ensinados a todas as crianças se o critério de relevância ou até mesmo de veracidade dos conhecimentos é a cultura específica à qual pertence cada indivíduo? Como definir-se um currículo comum a todos se não existe cultura que possa ser referência a todos? [...] O relativismo tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações. (DUARTE, 2010, p. 36-37).

Se a possibilidade de balizar o conhecimento é somente a partir da sua função no seio de cada cultura, então não há de se esperar dessas Pedagogias a não ser a bandeira de que os conceitos cotidianos é a referência para a aprendizagem escolar. Por isso a decorrente necessidade do aprender a aprender, tomada como algo individual e útil para cada indivíduo. Se não existe currículo pronto, não há o que considerar como conhecimento em sua totalidade, mas sim, nas particularidades de cada aluno, o que é válido para sua experiência individual. A esse utilitarismo soma-se “[...] o princípio epistemológico pragmatista de que o

conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana.” (DUARTE, 2010, p. 37). Sem desconsiderar o papel dos conhecimentos espontâneos, Davídov (1987) sinaliza que tal orientação é indispensável para as tarefas cotidianas, mas insuficiente para assimilar o espírito autêntico da ciência contemporânea e os princípios de uma relação<sup>34</sup> criativa, ativa e de profundo conhecimento da realidade<sup>35</sup>.

A realidade latino-americana de formação humana se baseia em outros princípios. Libâneo (2012a) indica que há impactos de políticas neoliberais nos acordos internacionais em prol dos países em desenvolvimento. Tais afirmações do autor corroboram com o entendimento de Duarte (2010) de que suas propostas sugerem que, nesses países, a escola deixe de ter como ponto basilar o domínio dos conhecimentos produzidos pela humanidade, que tenha como função social a apropriação da cultura humana. Em vez disso, é um local de organização das relações, que valoriza as diferenças e a integração social onde há solidariedade entre todos. Nesse sentido, as diferenças psicológicas de cada indivíduo com seus ritmos de aprendizagem e a consequente flexibilização curricular seriam a base de uma educação inclusiva com viés humanitário. Percebe-se que, para além da aparente “boa vontade” das políticas internacionais com os países em desenvolvimento, no que tange à educação, elas transformam a instituição

---

<sup>34</sup> Davídov (1987a) indica que essas relações são justamente aquelas ignoradas no pensamento empírico, ou seja, a compreensão das contradições internas das coisas.

<sup>35</sup> Vale esclarecer que as proposições de Davídov se apresentam no contexto da então União Soviética. Isso significa dizer que tais elaborações fazem parte do período histórico da Guerra Fria (1947-1991), que demarcou a segunda metade do século XX. De um lado, os países do Oeste que estavam em defesa dos princípios de uma democracia liberal e da sociedade capitalista. De outro, os países do Leste que elaboraram uma concepção de educação a partir dos clássicos marxistas, com viés socialista (CAMBI, 1999). Anterior a esse período, a educação na URSS passou por um período de grande entusiasmo no início do século XX. Com Lênin, logo após a Revolução de 1917, havia necessidade de formação de um cidadão para uma sociedade revolucionária, tal como os pressupostos marxistas. Entretanto, no período de Stalin (1927-1953), o ideal de educação voltou-se a uma escola dualista (escolas de formação separada das escolas profissionais). Com o fim da Guerra Fria (1991) e o início da abertura política da Rússia, Davídov e Slobódchikov (1991) compreenderam que seria necessária uma educação que se voltasse aos princípios básicos marxistas, restaurando a sua profundidade e significado.

escolar como tendo as seguintes características:

[...] a) conteúdos de aprendizagens entendidos como competências e habilidades *mínimas* para a sobrevivência e o trabalho [...] b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideias de solidariedade e participação no cotidiano escolar). (LIBÂNEO, 2012a, p. 20, grifo do autor).

Esse tipo de escola é o que ainda traduz a perspectiva atual de educação e de aprendizagem. Isso significa que pouco mudou na essência das instituições escolares desde o início das relações de produção capitalistas. O que se tem hoje é a tentativa de conduzir a escola cada vez mais à promoção (adaptação) do indivíduo à sociedade tal como ela se apresenta. Davídov (1987), com base na análise da finalidade da escola primária<sup>36</sup>, mostra que, no decurso histórico, a sua função era preparar a massa da população para: a atividade laboral extremamente simples por meio do conteúdo utilitário-empírico e uma alfabetização elementar. Essa configuração de escola é o resultado do sistema econômico que atende

[...] o caráter comum dos objetivos sociais da educação escolar, próprio de toda a época capitalista e, por outra parte, o caráter comum das vias e dos meios para formar as capacidades psíquicas do homem em consequência desses objetivos. (DAVÍDOV, 1987, p. 143, tradução nossa).

Por decorrência, a ideia de desenvolvimento humano continua sendo a preparação e formação de um homem parcial, que não se apropria dos bens culturais produzidos pela humanidade. A estrutura da organização escolar, além de ditar a seleção dos conhecimentos e

---

<sup>36</sup> Corresponde à primeira etapa do Ensino Fundamental na atual realidade educacional brasileira. Segundo Davídov (1987), esses princípios se estenderam para as demais etapas da educação escolar, uma vez que na formação além do primário, que acontecia de forma espontânea, não se percebia a necessidade de formulação clara de especificidades para as etapas seguintes.

habilidades utilitário-empíricas, determinava a fisionomia espiritual geral, o tipo de pensamento dos alunos que por ela passavam (DAVÍDOV, 1987).

Nessas perspectivas não há, portanto, possibilidade de aprendizagem com vistas à formação do gênero humano, uma vez que o conhecimento só tem sua validade comprovada à medida que é útil para a resolução de um problema imediato e pessoal da prática cotidiana que, conforme Duarte (2010, p. 37), conduzirá a “[...] validade epistemológica e pedagógica do conteúdo escolar”. A escola é considerada um lugar de convivência e socialização dos indivíduos. Portanto, perde sua característica de instituição que promove o “[...] acesso à cultura e à ciência acumulada pela humanidade.” (LIBÂNEO, 2012a, p. 23).

Vale ressaltar, no entanto, a discordância da concepção de escola como um local de ensinar aos sujeitos os modos de se adaptarem ao contexto social. Conforme Libâneo (2004b, p. 05), numa Pedagogia pautada nos pressupostos da perspectiva dialética,

[...] a escola continua sendo lugar de mediação cultural e a pedagogia, ao viabilizar a educação, constitui-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados para, de certa forma, promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos.

A Pedagogia, numa perspectiva histórico-cultural, entende que o ensino organizado corretamente é capaz de promover o desenvolvimento humano. Para Davídov e Slobódchikov (1991), a ideia principal, basilar, desse desenvolvimento é o que está no centro da ideologia de um sistema de ensino em reconstrução, entendido como um desenvolvimento do próprio ensino. Um ensino capaz de desenvolver-se em sintonia com as novas diretrizes para toda a vida social no mundo contemporâneo. Em outras palavras, escola e sociedade são unidade, indivisíveis, voltadas para uma formação que pode desenvolver as capacidades gerais do homem a partir do profundo conhecimento teórico da realidade.

Mas qual o entendimento acerca de desenvolvimento humano em que se inserem os estudos de Davídov? Para tal, faz-se necessário recorrer a Leontiev (2004) pela sua compreensão de que, em face do desenvolvimento da humanidade nos homens, a consciência humana é fruto de múltiplas determinações sociais que se configuram em cada período histórico e o lugar que cada indivíduo ocupa nessas relações. Trata-se de um entendimento que se opõe à psicologia tradicional, que

compreende a consciência como algo imutável e as modificações só ocorrem no conteúdo do nível da experiência e dos conhecimentos. A questão central é a compreensão de que o homem nasce e evolui biologicamente enquanto espécie, mas no processo perde o predomínio dessa característica, bem como o entendimento da ocorrência de adaptação interna ao ambiente externo. Há que se considerar, pois, as transformações no decurso do desenvolvimento humano de humanidade em cada indivíduo.

Nesse sentido, Moura et al. (2010) afirmam que a aprendizagem tem certa dependência das condições biológicas não de maneira espontânea ou simplesmente adaptativa do sujeito, mas por meio do processo de mediação que é realizada pela cultura. Isso se dá a partir das relações históricas homem-natureza e homem e sociedade, portanto, na atividade humana. Nesse sentido, Leontiev (2004, p. 98) compreende que “[...] a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da atividade”.

Acerca da função da atividade humana, Longarezi e Franco (2013, p. 85) conclamam: “É fundamental compreender que, por meio da atividade, o homem domina não somente o uso dos instrumentos materiais, mas, principalmente, o sistema de significações que encontra já pronto, formado historicamente”. Portanto, a consciência humana se forma a partir das relações sociais de cada período do desenvolvimento histórico; não é algo imutável e eterno, pois, em diferentes épocas sociais caracterizadas por diferentes condições materiais e sociais, o homem não teve as mesmas percepções, memória e pensamento. Por exemplo, na sociedade de classes, o homem não desenvolve ou permanece com a mesma consciência do homem da sociedade feudal. Portanto, a consciência se desenvolve por consequência da atividade dos homens galgada pelas relações que se estabelece na sociedade. Toda atividade tem ligações e relações entre o homem e a natureza, num processo de transformação mútua (homem/natureza) e, por consequência, da própria consciência dos homens. Conforme Leontiev (2004, p. 106), “A atividade humana não poderia, aliás, ter outra estrutura que a criada pelas condições sociais e as relações humanas que delas decorrem”.

Se é na e pela atividade que o homem se produz enquanto humano, então qual o entendimento de atividade em cada etapa do desenvolvimento do sujeito? O que caracteriza essa atividade de desenvolvimento humano na criança seria a mesma de um adulto? Para Libâneo (2004a, p. 116):

A atividade representa a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os objetos da realidade, dando a configuração da natureza humana. Entretanto, o desenvolvimento da atividade psíquica, isto é, dos processos psicológicos superiores, tem sua origem nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior, ou seja, com seu contexto social e cultural.

Os estudos de Leontiev (2004) acerca da atividade humana compreendem que, em cada período do desenvolvimento do sujeito, e, portanto, de suas funções psíquicas, há um tipo de atividade que se constitui em “atividade principal”, isto é, aquela que guia o percurso do desenvolvimento, também chamada de atividade-guia. É ela que possibilitará o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em determinado período da vida, em consonância com o lugar que o indivíduo ocupa nas relações sociais. Por exemplo,

Na infância, a **atividade guia é o brincar**. A brincadeira é a atividade externa que governa as atividades psíquicas nessa faixa etária, mediante o lugar social que a criança ocupa, é a partir dela que a criança se apropria da cultura e desenvolve funções psicológicas. (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 94, grifo nosso).

A aprendizagem escolar é garantida à criança por meio de outra atividade principal, peculiar dessa fase da vida humana. “No ensino escolar, a atividade da criança para assimilar a experiência socialmente elaborada se realiza pela **atividade de estudo**.” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 323, grifo nosso). A criança em idade escolar estaria em seu percurso de desenvolvimento por meio da atividade de estudo, que é antecedida pela atividade do jogo (predominante no período pré-escolar) e precedida pela atividade do trabalho (na idade adulta). De acordo com Longarezi e Franco (2013, p. 95), é por meio da atividade de estudo a criança se humaniza, pois “[...] é ela que possibilitará o desenvolvimento do seu pensamento científico, propósito de uma educação escolarizada [...]”.

Sendo assim, a atividade de estudo é aquela que dá as bases de humanidade às crianças em idade escolar, a partir da possibilidade de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores

(atenção voluntária, memória lógica, pensamento científico). Estas, segundo Vigotski (2009), são, em si, processos mediatizados. Por exemplo, os signos são elementos mediadores primordiais de orientação e domínio nos processos psíquicos que, ao mesmo tempo, se unem à estrutura das referidas funções.

Por sua vez, a educação proverá a criança dessa possibilidade humana por meio da apropriação da cultura. Isso requer um ensino que Davýdov denomina de desenvolvimental. Ou seja, aquele capaz de criar possibilidades e “[...] condições objetivas de colocar os sujeitos em atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento de tal modo que seja possível a apropriação de conhecimentos científicos.” (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 96).

O ensino desenvolvimental foi objeto de estudo de Davýdov (1987); Davýdov e Márkova (1987a; 1987b) e Davýdov e Slobódchikov (1991). Para tanto, esses autores fazem uma análise dos seus princípios didáticos considerados inéditos no âmbito da organização do ensino. “[...] Davydov não apenas aprimorou a teoria pedagógica dentro da teoria histórico-cultural como levou a consequências práticas a relação entre educação e desenvolvimento formulada por Vygotsky.” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 323.).

Davýdov, com base nas teorias de Vigotski, considera que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento na medida em que aquela estimula nas crianças processos mentais internos. Esses só acontecem por meio das relações e colaborações entre criança e pessoas de sua convivência. Essas relações no processo de desenvolvimento interno se prolongam e se convertem em aquisições da criança. Para tal desenvolvimento, o aprendizado requer um modo de organização do ensino que ative na criança seus processos mentais (LIBÂNEO; FREITAS, 2013).

Nesse sentido, o desenvolvimento psicológico dos indivíduos não é um postulado de cada ensino, mas sim de como ele é organizado (EIDT; DUARTE, 2007). Ou seja, para que haja o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o ensino deve ser organizado de modo tal que propicie essa finalidade. Que proposta traduz esse tipo de entendimento de escola e educação? Uma das possibilidades é a proposta de ensino desenvolvimental, organizada por Davýdov que, segundo Libâneo e Freitas (2013), faz parte do projeto de formação de um novo homem para a sociedade soviética.

Tal proposta se apresentou em contraposição à escola que se configurava com o repasse de informações e fatos isolados, o que não seria suficiente para tal propósito. De acordo com Libâneo e Freitas

(2013, p. 315), Davýdov

[...] esperava da escola que ensinasse os alunos a orientarem-se com autonomia na informação científica e em qualquer outra esfera de conhecimentos, ou seja, que os ensinasse a pensar dialeticamente mediante um ensino que impulsionasse o desenvolvimento mental.

Mas para satisfazer tal expectativa, o ensino e a escola também devem se organizar para promover o desenvolvimento. Trata-se, então, de um novo entendimento de educação e finalidade da instituição escolar, cuja essência é o desenvolvimento das capacidades gerais, genéricas do homem. A escola, nesse contexto, é aquela que promove o desenvolvimento dos indivíduos em crescimento com uma dimensão social e humana. Ou seja, que seus objetivos de ensino se voltem para: uma postura cívica consciente, a criatividade social da participação na autogestão democrática e a responsabilidade pelos destinos do país e da civilização (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991).

Essa concepção se formou sob as bases dos princípios dialético-materialistas que concebem a unidade entre a psique e a atividade humana (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a). Em outras palavras, compreende que a atividade humana atua na formação do indivíduo, em cada período evolutivo, sem isolar os aspectos ontológicos do ser e seu desenvolvimento histórico-social (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987b).

Por isso, a atividade preconizada por Leontiev é entendida como aquela que tem como “[...] traço principal a transformação criativa da realidade e, ao final, também do próprio homem.” (DAVÍDOV, 1999, p. 01). Essa concepção levada à escola direciona-se para aquilo que é peculiar dos alunos, a atividade de estudo. Esta tem como mote o conhecimento teórico e as generalizações teóricas que, segundo Davýdov, realmente promovem o desenvolvimento do aluno. Sua importância se dá porque nesse período da vida humana há forte dependência da escola para que se atinja o nível de pensamento e abstrações teóricas. Ela ocorre em confluência com estágios anteriores e posteriores, impulsionados pelo predomínio, respectivamente, da atividade do jogo e do trabalho (LIBÂNEO; FREITAS, 2013).

O desenvolvimento pleno da atividade de estudo no período escolar, assim como as demais atividades, é condição para a emancipação humana. Mas para tal, depende do modo de organização de outra atividade, o ensino (peculiaridade do professor), a fim de que propicie a



assimilação, por parte do estudante, do patrimônio cultural da humanidade em suas formas mais desenvolvidas, isto é, tenha como base os conhecimentos teóricos (LIBÂNEO; FREITAS, 2013). A não apropriação - por parte dos estudantes - das produções humanas pode se caracterizar como negação da possibilidade de sua formação social-psíquica, de seu devir e emancipação humana. Em outras palavras, aliena o estudante em relação ao que lhe é de direito: as produções da humanidade. De acordo com Leontiev (2004, p. 86), “[...] o homem alienado é aquele desprovido das riquezas materiais e não-materiais produzidas pela humanidade”.

A assimilação, nessa perspectiva, é compreendida como o “[...] processo de reprodução, pelo indivíduo, dos procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante.” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a, p.321). Portanto,

[...] não é a adaptação passiva do indivíduo às condições existentes na vida social [...] é o resultado da atividade do indivíduo destinada a dominar os procedimentos, socialmente elaborados, de orientação em um mundo objetal, e suas transformações, procedimentos, paulatinamente, se convertem em meios da própria atividade do indivíduo. (DAVÍDOV, MÁRKOVA, 1987b, p. 323).

Mas essa atividade de estudo tem um conteúdo e uma estrutura que necessariamente são referência para uma efetiva organização do ensino numa perspectiva dialética de Pedagogia. Nesse sentido, a proposta que explicitaremos é de Davýdov e colaboradores que, segundo Rosa (2012) e Libâneo e Freitas (2013), é a mais atual e atende aos ditames da referida perspectiva teórica. Davýdov e Márkova (1987a, p. 324, tradução nossa) afirmam que:

O resultado da atividade de estudo, no curso da qual tem lugar a assimilação dos conceitos científicos, é, antes de tudo, a transformação do próprio aluno, seu desenvolvimento. [...] esta transformação é a aquisição pelo aluno de novas capacidades, isto é, de novos procedimentos de ação com os conceitos científicos. Assim, a atividade de estudo é, antes de tudo, aquela atividade, cujo produto são as transformações no

aluno. Trata-se de uma atividade de autotransformação; e nisso consiste sua principal particularidade.

Mas o que seria o conteúdo da atividade de estudo? O que caracteriza em essência essa atividade? Qual sua função no processo de desenvolvimento humano? De acordo com Davídov e Márkova (1987a, p. 324, grifo do autor), “[...] o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as trocas qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sob esta base”. Libâneo e Freitas [200-?] sintetizam: o conteúdo da atividade dominante na criança em idade escolar é o conhecimento teórico-científico. Por isso, necessariamente, os métodos de ensino terão como base para o modo de organizar o ensino que desenvolve justamente os conteúdos teórico-científicos.

Além do conteúdo, Davídov e Slobódchikov (1991) caracterizam a estrutura da atividade de estudo com destaque para os seus componentes: necessidades, motivos, tarefas, ações e operações. Os três últimos componentes subsidiam a estruturação da própria organização do ensino. Davídov e Márkova (1987a) apontam que a unidade fundamental da atividade de estudo é a  *tarefa*  de estudo, que tem como finalidade e resultado a transformação do próprio estudante e não apenas das coisas com as quais ele atua. Trata-se de um processo dialético de transformação da realidade e transformação do próprio sujeito. As  *tarefas de estudo* , estabelecidas pelo professor, propiciam aos alunos a elaboração de generalizações substanciais (teóricas), como consequência do domínio de novos procedimentos de ação relativos às relações peculiares da área de conhecimento estudada. De acordo com Moura et al. (2010, p. 209),

A compreensão das tarefas de estudo pelo estudante está associada à generalização teórica, sendo o conteúdo da atividade de estudo, as formas mais elevadas da consciência social – como a ciência, a arte e a ética – ou seja, o conhecimento teórico.

Definidas as tarefas de estudo, estabelecem-se a  *ações de estudo* , isto é, aquelas que orientam os procedimentos para apropriação e concretização das ideias conceituais-chaves de determinada área. Davídov (1988) apresenta detalhadamente, como exemplo, uma tarefa e seis ações de estudo a serem empregadas na formação do conceito de número. Cada

ação de estudo é desenvolvida por meio de tarefas particulares e operações.

Davídov (1988, p. 178-179) especifica o que as tarefas proporcionam aos estudantes:

1) a análise do material fático com o fim de descobrir certa relação geral que apresenta uma vinculação sujeita à lei com as diferentes manifestações deste material, isto é, a construção da abstração e da generalização substanciais; 2) a dedução, sobre a base da abstração e generalização, das relações particulares do material dado e sua união (síntese) em certo objeto integral, isto é, a construção de sua ‘célula’ e do objeto mental concreto; 3) o domínio, nesse processo analítico-sincrético, do procedimento geral da construção do objeto estudado.

Também fazem parte da referida estrutura as *ações de controle e avaliação* indicadas pelo professor e desenvolvidas pelos alunos, em consequência dos demais componentes que proporcionam as condições para que eles se tornem sujeitos ativos de seu processo de desenvolvimento. Desse modo, o resultado da atividade de estudo é a própria transformação do estudante, seu desenvolvimento (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a).

Vale destacar que essa composição da atividade estudo, orientadora da organização do ensino na perspectiva histórico-cultural, tem por finalidade o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Nesse sentido, Libâneo e Freitas (2013, p. 331) destacam a centralidade das pretensões de Davýdov em seu modo de organização do ensino:

Fundamentando-se em Leontiev, Davydov identificou o conhecimento teórico como o conteúdo central e específico da atividade de aprendizagem dos alunos. Esta atividade supõe, em primeiro lugar, a necessidade dos alunos de se apropriarem da experiência social e histórica da humanidade, ou seja, os objetos de conhecimento.

Para Davídov e Márkova (1987a), esses componentes – tarefas de estudo, ações de estudo e ações de controle e avaliação – precisam estar

presentes na organização do ensino para que não ocorra apenas assimilação dos conhecimentos restritos a ideias cotidianas para o cumprimento de hábitos utilitários, tal como preconizam algumas concepções pedagógicas vigentes.

Por isso, Davídov e Slobódchikov (1991) salientam a necessidade de investigação de programas de ensino que contemplem diversas áreas; por exemplo, no caso da educação, a Pedagogia e a Psicologia. Esses autores fazem ressalvas em relação a algumas disciplinas – a didática, a metodologia do ensino e a psicologia do desenvolvimento – quando desenvolvidas de forma superficial, por isolarem em si mesmas, sem explicitar a articulação com outros campos. Também propõem que as investigações integrais sejam organizadas sobre a base de um experimento formativo. Justificam esse modelo de investigação por se tratar de uma busca de construção de um novo conteúdo e método de ensino e educação.

Como dito em várias oportunidades, Davídov (1987) está imerso em preocupações e investigações marcadas por necessidades de superação da escola tradicional, que só ocorrerá a partir do desejo por uma escola nova, moderna, que acarreta em compromisso com outra organização do ensino. Por isso, Davídov (1987) analisa os postulados ou princípios da escola tradicional para, a partir deles, em contraposição, indicar aqueles que moverão a nova organização do ensino desenvolvimental. Davídov (1987) e Davídov e Slobódchikov (1991) elencam quatro princípios da escola tradicional, aqueles precisam ser superados, quais sejam: *caráter sucessivo da aprendizagem; acessibilidade; caráter consciente; e visual, direto ou intuitivo do ensino*. Destacaremos esses princípios e, também, aqueles propostos por Davídov (1987a) e Davídov e Slobódchikov (1991).

O **princípio sucessivo da aprendizagem** é pertinente à própria estruturação das disciplinas escolares, sobretudo na primeira etapa do ensino fundamental<sup>37</sup>. Trata-se, pois, da ideia de que deve ocorrer a continuidade e permanência do conjunto de conhecimentos cotidianos que a criança recebeu antes de entrar na escola. Isso significa que, em termos essenciais, o ensino não muda absolutamente nada em seu conteúdo, não há nada de novo, o que ocorre é o acréscimo e complexificação de temas ou conceitos. Davídov (1987) concorda que, em qualquer didática e metodologia, aumente o volume dos

---

<sup>37</sup> Optamos por atualizar o termo à realidade educacional brasileira a qual Davídov (1987a) e Davídov e Slobódchikov (1991) nomeiam como escola primária.

conhecimentos necessários ao desenvolvimento dos alunos. Porém, questiona quando não se traduzem modificações internas específicas de conteúdo e forma de ensino. Ou seja, as mudanças são apenas quantitativas, sem considerar a existência de uma especificidade de conhecimentos assimilados a partir do ingresso da criança na escola, que são necessários ao processo de apropriação das etapas posteriores. A análise desse princípio por Davídov (1987) mostra que a ideia de uma tal sequência (na verdade, a monotonia), realizada na prática escolar, não faz diferença na forma de conceitos científicos e cotidianos. Além disso, a compreensão de mundo assume característica de uma simples informação sobre ele.

Para uma superação desse princípio, Davídov (1987), Davídov e Slobódchikov (1991) entendem que é preciso haver um caráter de sucessão dos conhecimentos, mas que se tenha uma relação qualitativa diferente do ensino, tanto no que se refere ao conteúdo, como aos procedimentos utilizados para a sua assimilação pelo estudante. Os métodos passivos, que preconizam o verbalismo e a memorização mecânica, resultam em uma perda do interesse das crianças já na primeira etapa do ensino escolar (DUSAVISTKII, 2014).

Ao contrário disso, Vigotski e seus precursores afirmam que a criança se desenvolve e forma suas funções psicológicas superiores quando o ensino assim possibilita. Os estudos de Vigotski (2009, p. 250) comprovam que a criança, ao entrar em contato pela primeira vez com o “[...] significado de uma nova palavra, o processo de desenvolvimento dos conceitos não termina, mas está apenas começando”.

Ao tratar sobre o percurso do desenvolvimento interno pelas crianças do conceito cotidiano e do conceito científico, Vigotski (2009) evidencia o falso entendimento tradicional de que os conhecimentos científicos são assimilados pela criança de forma pronta, com base no pressuposto de que não há nenhuma modificação interna na estrutura do pensamento infantil. Tal postura é um dos principais motivos do fracasso dos métodos escolásticos por meio dos quais, através do verbalismo, a criança memoriza a palavra referente ao conceito. O desenvolvimento dos conceitos, para Vigotski (2009, p. 244),

[...] transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores com o auxílio e a participação do adulto

[...] isso se manifesta na sempre crescente relatividade do pensamento causal e no amadurecimento de um determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico, nível esse criado pelas condições de ensino.

Mas que condições de ensino poderiam oportunizar às crianças essa arbitrariedade do pensamento a ponto de elas se tornarem conscientizadas? Essa colaboração entre pedagogo e criança seria caracterizada de que maneira? Haveria algo diferente daquilo que a criança aprende, além das etapas iniciais do ensino? Como dito anteriormente, os estudos de Davýdov apontam para a necessidade de um novo modo de organização do ensino que dê conta dessa colaboração entre adulto e criança, em prol do desenvolvimento dos conceitos científicos. Para Davýdov (1987, p. 150, grifo do autor, tradução nossa),

Com o ingresso na escola, a criança deve sentir claramente o caráter novo e a peculiaridade daqueles conceitos que agora recebe, ao contrário da experiência pré-escolar. Se tratam dos conceitos científicos que é preciso *tratá-los* com um procedimento diferente e *inesperado* em comparação a como a criança trata os significados das palavras [...]

Ao ingressar na escola, a criança ocupa um lugar diferente nas relações sociais. A atividade principal da criança passa a ser gradativamente a atividade de estudo, cujo conteúdo, a partir dos anos iniciais, é a apropriação teórica da realidade (MOURA et al., 2010). Esse tipo de conteúdo e maneira de tratá-lo, Davýdov (1987) denomina de **princípio de científicidade** que, na escola tradicional, se refere ao pensamento empírico. Na organização de ensino davydoviana, esse princípio diz respeito à formação nas crianças, desde os primeiros anos escolares, do pensamento teórico. Para tal, o método de ensino precisa ser aquele capaz de oportunizar um movimento do pensamento, reflexo mental da realidade, de ascensão do abstrato ao concreto. Nesse movimento é que se formam as abstrações e generalizações próprias do pensamento teórico. Essas generalizações e abstrações se constituem – não pela comparação das coisas de maneira tal como elas se apresentam e se subordinam ao pensamento empírico, mas por elas não serem suficientes para o pensamento teórico – pela análise da relação dos vínculos essenciais em um sistema de conceitos (DAVÍDOV;

SLOBÓDCHIKOV, 1991).

Para Dusavitskii (2014), nas sociedades contemporâneas, o que se tem observado é o caráter pragmático-utilitarista, o que é incompatível com um ensino que tem como pressuposto o desenvolvimento humano. É justamente no segundo aspecto (mediatizado), apontado por Davýdov, que se baseia o processo de organização de ensino para substituição do princípio de sucessão.

Outro princípio a ser superado é o **princípio da acessibilidade**, que diz respeito ao critério de organização das disciplinas de modo que seus conceitos sejam acessíveis ao serem ensinados às crianças de determinada faixa etária. Davýdov e Slobódchikov (1991) então questionam: Seria possível determinar exatamente e o que seria essa acessibilidade? Quem seria capaz de determinar isso com precisão e sem erros? Os autores relembram que, no seu percurso histórico, a organização do ensino foi marcada por espontaneísmos. O ensino assim estruturado é consequência de normas e organizações pautadas pela Psicologia Evolutiva e a Didática. Davýdov (1987) diz que essas orientações se apóiam em duas premissas, das quais ele manifesta sua discordância. A primeira se refere ao menosprezo das condições históricas sociais e concretas da infância. A outra diz respeito ao entendimento decorrente do princípio de sucessão, cujo pressuposto é que se considerem apenas as possibilidades já formadas da criança; ou seja, em sua vida escolar, ela não desenvolve nada novo.

Shuare (1990), ao explicitar as contribuições de Vigotski para a explicação da psique humana, esclarece que o tempo atua no processo de desenvolvimento da psique em unidade com as características intrínsecas de cada indivíduo. Em outras palavras, não é o tempo necessário para a maturação fisiológica/biológica que define, antes de tudo, o desenvolvimento da psique, mas aquele que atua com o processo de desenvolvimento da sociedade, a partir da atividade das pessoas. Sendo assim, o princípio da acessibilidade se vincula às possibilidades do estudante para a aprendizagem de conceitos que, no entendimento da Psicologia tradicional, depende da maturação da criança. Porém, para Vigotski (2009, p. 246),

[...] um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio

desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. [...] o conceito é [...] um ato de generalização [...]. A essência de seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização.

Como anunciado anteriormente, o princípio de acessibilidade, postulado pelas Pedagogias tradicionais, não é concebível pela base histórico-cultural. Em oposição, Davídov (1987) e Davídov e Slobódchikov (1991) estabelecem um princípio concernente à **educação que desenvolve**, ou seja, aquela capaz de organizar os ritmos e os conteúdos por meio de ações que favoreçam o desenvolvimento. Esse entendimento parte do pressuposto de que o ensino, em si, promove o desenvolvimento ao “[...] criar nas crianças as condições e premissas do desenvolvimento psíquico que ainda podem faltar nelas do ponto de vista das normas e exigências supremas da escola futura [...]” (DAVÍDOV, 1987, p. 151, tradução nossa.). O princípio da educação que desenvolve tem suas bases nos pressupostos vigotskianos, sobretudo no que diz respeito ao conceito de zona de desenvolvimento iminente<sup>38</sup> (ZDI). De acordo com Vigotski (2009), tratam-se das possibilidades intelectuais do estudante, indicadoras do seu potencial de fazer algo sozinho, mas que, no momento, requer a colaboração de outros. Na escola, essa disposição para aprendizagem é criada pelas condições propiciadas na organização do ensino dos conceitos. Isso significa dizer que as possibilidades de solicitação de colaboração – prenunciadora de estado de aprendizagem e o consequente desenvolvimento – só ocorrem por consequência do modo de organização do ensino propiciador para que o estudante desenvolva a atividade de estudo. Conforme Shuare (1990), o ensino e o desenvolvimento na escola se relacionam entre si e, na mesma condição, vinculam-se à ZDI e ao nível de desenvolvimento atual. Para Vigotski (2009), na infância, só é correto o ensino que se adianta e conduz o desenvolvimento. Portanto, não se trata apenas de uma mudança interna à organização de uma determinada disciplina, mas de uma estruturação escolar que dê conta de um desenvolvimento psíquico geral nos alunos, em seu processo de formação do gênero humano.

Nesse sentido, é pertinente o que sinalizam Eidt e Duarte (2007, p.

---

<sup>38</sup> Em algumas traduções e estudos brasileiros nomeiam como zona de desenvolvimento próximo ou proximal.



55): “[...] o conhecimento científico não equivale a um mero somatório de classificações e conceituações das várias ciências, mas é uma síntese da atividade material e intelectual produzida pelas gerações anteriores”.

O **princípio do caráter consciente** é o que se posiciona contrário à memorização mecânica preconizada pela escolástica. Contudo, qualquer conhecimento deve se apresentar como abstrações verbais, cuja veracidade é estabelecida pelo professor. Em decorrência, cada abstração verbal deve corresponder a um exemplo concreto, uma ilustração, uma imagem sensorial. Todo o conceito adquirido se correlaciona com o significado da palavra e suas relações sensoriais que, segundo Davídov e Slobódchikov (1991), são procedimentos internos do pensamento empírico classificador, que se opõem ao pensamento teórico. O princípio do caráter consciente estabelece a predominância do pensamento empírico e da desconexão entre a atividade humana e a transformação criativa do objeto. Por isso a crítica de Davidov (1998, p. 149, grifo do autor):

Y si en la sala, un niño tiene que dominar algún conocimiento “preparado” que había sido formulado *antes*, y que por eso está entregado por el profesor, si no hay ninguna sugerencia del origen y desarrollo del objeto para estudiar respecto a su contenido, entonces podemos estar seguros que no hay ninguna actividad de aprendizaje en lo que el niño está haciendo. En este caso, lo que hace el alumno es dominar con la ayuda de los ejemplos y explicaciones del profesor, algún *conocimiento empírico*. Tenemos que confesar, tristemente, que esto es lo que pasa en una sala de clase normal.

Contrapondo-se a esse princípio, Davídov (1987), Davídov e Slobódchikov (1991) apresentam o **princípio da atividade que desenvolve**, como fonte, procedimento e maneira de estruturação, conservação e utilização dos conhecimentos. No princípio do caráter consciente, o estudante só consegue operar com os conhecimentos aprendidos. Por consequência, resulta na máxima da didática tradicional: é preciso unir os conhecimentos e sua utilização prática. Para Davídov e Slobódchikov (1991), a criança aprende a generalização dos conceitos científicos em processo de atividade que traduz as suas relações internas refletidas nos objetos. Isso se explicita na resolução de tarefas práticas, que superam o sensualismo e nominalismo do ensino tradicional. Sendo assim, é questionável a preocupação das Pedagogias tradicionais, em

voga na atualidade, de conclamar a falsa ideia de unir teoria e prática. Trata-se, então, de uma inquietação incompatível com a ideia de um ensino que desenvolve que, segundo Libâneo (2004a, p. 124),

[...] propicia a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento, dois processos articulados entre si, formando uma unidade: enquanto o aluno forma o pensamento teórico, vai desenvolvendo ações mentais, mediante a solução de problemas que suscitam a sua atividade mental. Com isso, assimila o conhecimento teórico e as capacidades e habilidades relacionadas a esse conhecimento.

Nas Pedagogias tradicionais, o **princípio do caráter visual, direto e intuitivo** tem como pressuposto que: a) o conceito se dá a partir da comparação da diferença sensorial das coisas; b) essa comparação faz com que se separem os semelhantes, gerais dessas coisas; c) as representações sensoriais, verbais dessas coisas, se constituem no significado da palavra, ou seja, seu conteúdo se transforma em conceito; d) é preciso estabelecer as dependências entre gênero e espécie desses conceitos, que se constituem na principal tarefa do pensamento, que é levado pelas leis que têm como fonte o sensorial (DAVÍDOV, SLOBÓDCHIKOV 199). A organização do ensino pautada a partir do caráter visual “[...] opera com representações concretas. O ensino primário<sup>39</sup> “[...] desde ponto de vista, <<continua>> e utiliza esta forma de atividade que surge e se forma antes que comece a escolarização e se forma independente dela.” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 175, grifo do autor, tradução nossa).

Esse entendimento está pautado nas ideias dos conceitos empíricos “[...] constituintes do pensamento do tipo racionalista discursivo-empírico classificador, em cuja base se encontra só o reflexo das propriedades externas, sensorialmente dadas do objeto [...]” (DAVÍDOV, 1987, p. 149), aos quais se apoiam a Pedagogia e a didática tradicional. Em outras palavras, o caráter visual opera justamente com aquilo que se forma nas crianças independente da organização do ensino, fora do sistema escolar, que é inerente ao desenvolvimento do pensamento empírico. Mas o que seria esse pensamento empírico? Qual sua característica? São justamente aqueles que geram atitude utilitarista

---

<sup>39</sup> Corresponde à primeira etapa do Ensino Fundamental no Brasil.

cotidiana, pautada na categorização e classificação dos objetos pelas suas características externas (DAVYDOV, 1998). Para Libâneo e Freitas (2013) a consciência e o raciocínio provenientes do pensamento empírico estão voltados justamente para as manifestações externas e as classificações dos objetos, o que resulta nas generalizações formais, empíricas e suas noções. Esse princípio, que mantém na criança o pensamento concreto-prático, é fortalecido pelo modo atual de organização do ensino. De acordo com Davídov (1987) e Dusavitskii (2014), esse tipo de pensamento cria uma resistência, um obstáculo, no processo de apropriação do conhecimento científico e à formação do pensamento com conteúdo teórico.

Em contraposição ao princípio de caráter visual, Davýdov e colaboradores propõem o **princípio do caráter objetal**, que se opõe à organização do ensino em que o movimento do pensamento vai do particular para o geral. Ou seja, aquele no qual o pensamento empírico proporciona a descoberta das relações das coisas a partir de suas aparências e se traduz em conceito a partir de palavras externamente dadas.

Na proposta de Davýdov, o princípio do caráter objetal preconiza a possibilidade dos estudantes identificarem e descobrirem o conteúdo geral e sua relação universal de um conceito, que se manifestam nas situações particulares (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV 1991). Nas palavras de Libâneo e Freitas (2013, p. 320),

[...] primeiro os alunos devem aprender o aspecto genético e essencial dos objetos, ligado ao modo próprio de operar da ciência, como um método geral para análise e solução de problemas envolvendo tais objetos. Depois, utilizando o método geral, os alunos resolvem tarefas concretas, compreendendo a articulação entre o todo e as partes e vice-versa. A este procedimento mental Davydov denominou de pensamento teórico.

Para tanto, propõe um conjunto de tarefas particulares em cada ação de estudo (demonstradas anteriormente), que coloca o estudante em processo de análise e síntese, o qual dialoga com o conteúdo científico. Inicialmente, as tarefas possibilitam que os alunos descubram aquilo que é geral – ou sua base genética – e estabelece relações que expressam sua presença em outras situações particulares, atingindo, assim, a generalização do objeto de estudo. Os estudantes elaboram abstrações e

generalizações teóricas e, pelo método dedutivo, chegam a outras abstrações particulares (EDIT; DUARTE, 2007). Esse movimento caracteriza o processo de investigação do geral para o particular, por meio do qual os estudantes atingem o pensamento teórico.

A superação do princípio de caráter visual e concreto passa pelo entendimento de que

[...] os conhecimentos, que refletem a interligação do interno com o externo, da essência com o fenômeno, do primitivo com o derivado, são chamados de *conhecimentos teóricos*. Mas estes só podem ser apreendidos reproduzindo-se o próprio processo de seu *surgimento*, obtenção e conformação, ou seja, transformando novamente em certo material (DAVIDOV, 1999, p. 02, grifos do autor, tradução nossa).

Desse modo, a aprendizagem ativa não é exclusiva do contexto escolar, mas visa a uma consistência em toda atividade dos indivíduos na sociedade. Trata-se de algo capaz de transformar e desenvolver não apenas aspectos mentais, mas também os morais e pessoais dos estudantes, tendo em conta a unidade entre a psique e a atividade, pois, segundo Shuare (1990, p. 61, tradução nossa, grifo do autor), “[...] a história da psique humana é a história social de *sua constituição*”.

Vale reafirmar que esse conjunto dos princípios concernentes ao modo de organização do ensino desenvolvimental está atrelado ao compromisso de desenvolver no estudante a atividade de estudo. Diz respeito, pois, à preocupação de evitar o equívoco como o explicitado por Dusavitskii (2014, p. 79, grifo do autor):

[...] o principal problema da escola [...] é que não há *nenhum entendimento dos traços psicológicos específicos da criança em idade escolar como uma etapa do desenvolvimento da personalidade do ser humano contemporâneo*.

Ao explanarmos a possibilidade de uma nova organização de ensino com vistas à superação dos modelos atuais, pautada na teoria histórico-cultural, surge-nos uma pergunta: Se para um novo modo de organização do ensino é necessário recorrer a uma Psicologia que embasa tal organização, não seria então a Pedagogia a ciência da educação como

preconiza este trabalho? Seria a educação objeto de estudo da Psicologia e a Pedagogia colocaria isso em prática? Nesse sentido, Duarte (2013) destaca que a psicologia histórico-cultural **é um** dos fundamentos da educação. Desse modo, ela contribuiu, assim como também há a contribuição de outras ciências, para o trabalho educativo. Porém, para que essa contribuição possa efetivamente ser objetivada na organização de ensino, há que existir uma mediação, nesse caso, pedagógica. Nas palavras do próprio autor: “A psicologia histórico-cultural não é e não pode ser uma pedagogia, o que ela pode ser é um dos fundamentos de uma pedagogia.” (DUARTE, 2013, p. 20). Ainda conforme o autor, essa teoria pedagógica<sup>40</sup> compatível com os preceitos da psicologia histórico-cultural é aquela que tem como premissa a superação do modo de organização da atual sociedade.

No entanto, o próprio Vigotski (2010) se preocupou com as questões pedagógicas com articulações com a psicologia histórico-cultural. Isso se expressa em seu livro, “Psicologia Pedagógica”, com o objetivo de auxiliar a escola e os professores na elaboração do que ele denomina de concepção científica do processo pedagógico, por consequência dos dados da ciência psicológica.

Pelas exposições feitas até o momento, há uma discordância em relação às atuais Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia quando entendem que a formação de um pedagogo que, segundo observação crítica de Libâneo (2006, p. 844), é uma “[...] regulamentação do curso de pedagogia exclusivamente para formar professores para a docência”. Ou de uma concepção ampliada de docência, contudo superficial, conforme mencionam Evangelista e Triches (2008) e Triches e Evangelista (2012). Também divergem do entendimento de aprendizagem expresso pela resolução de Brasil (2002, p. 02), em seu artigo 3º, parágrafo II, alínea b, ao instituírem as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. Essa regulamentação orienta para que os futuros professores considerem, dentre outros aspectos, “[...] a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso as capacidades pessoais.”, visto que a qualidade da educação se atinge por meio de um ensino que incite as habilidades e adaptabilidades das pessoas em *interação* com o meio e com os indivíduos.

Contrariamente, Davídov e Márkova (1987b) enfatizam que, nos

---

<sup>40</sup> O autor considera que essa teoria, na sociedade atual, é a Pedagogia histórico-crítica. Contudo, explicitar tal teoria não é o foco deste trabalho.

anos iniciais de estudo, as crianças precisam ter um desenvolvimento psíquico geral e uma boa capacidade de estudar. Para tal, o ensino é organizado por princípios que garantem aos estudantes a assimilação, de maneira eficaz, daquilo que há de mais avançado em termos de ciência e cultura produzidas pela humanidade.

O conteúdo desta seção produz a necessidade de formulação de perguntas pertinentes ao objeto do presente estudo: Quais profissionais são os responsáveis, no contexto atual, por pensar a educação e seu modo de organização do ensino no âmbito de uma Pedagogia que tenha como objeto a teoria e a prática educacional? Objetivamente, há avanços educacionais com vistas à formação do gênero humano? Como se expressa, nos currículos dos cursos de Pedagogia, seu objeto de estudo? Essas indagações se aproximam das sinalizações da ANFOPE e ANPED (2001, p. 01) ao tratarem da definição das diretrizes para o curso de pedagogia: “[...] a formação dos profissionais da educação, no Curso de Pedagogia, constitui reconhecidamente um dos principais requisitos para o desenvolvimento da educação básica no país”. Se a educação se objetiva na organização preconizada por uma Pedagogia, e os profissionais formados a partir desse curso são parte importante para o desenvolvimento da educação, questionamos: É possível um modo de organização de ensino em um curso de Pedagogia a partir das discussões desta seção? É possível uma organização para o curso de Pedagogia que atenda, além do que preconiza nas diretrizes curriculares, a um modo de organização do ensino com vistas à formação do gênero humano? Essa análise será feita no próximo capítulo.

### **3 UNIDADE DE ANÁLISE: A ARTICULAÇÃO ENTRE O OBJETO DA PEDAGOGIA E AS FINALIDADES EDUCATIVAS EXPRESSAS NA COMPOSIÇÃO CURRICULAR DO CURSO**

A exposição do texto apresentada até aqui teve como foco o processo de investigação bibliográfica que possibilitou a reflexão referente ao objeto de estudo da Pedagogia em sua constituição histórica, bem como ao modo de organização do ensino com vistas ao desenvolvimento humano. Para tanto, estabeleceu-se uma correlação entre a teoria adotada – histórico-cultural – com o objetivo de esclarecer os elementos essenciais deste estudo.

Neste capítulo, analisaremos as manifestações do objeto de estudo em dois Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Instituição de Ensino Superior que é a referência da pesquisa. Para tanto, concentramos essa ação da pesquisa na unidade de análise que intitula o presente capítulo.

Sendo assim, inicialmente, retornaremos aos diversos percursos no movimento histórico de constituição da Pedagogia como ciência e sua vinculação ao curso de formação de professores. Por sinal, tal movimento tem priorizado, direta ou indiretamente, a docência para o ensino fundamental e infantil. Como suporte de explicitação do “princípio explicativo”, procuramos promover uma articulação com as possibilidades de uma concepção de ensino desenvolvimental que tem como finalidade profícua a formação humana integral.

Dessa retomada às bases históricas, extraímos ideias centrais que contribuíram para a análise do curso de Pedagogia. Por exemplo, uma delas é de que essa ciência e sua expressão no curso de formação profissional (atualmente licenciatura em Pedagogia) fora marcada por contradições, disputas e divergências no âmbito teórico, de concepção e de finalidades. Isso se revela, sobretudo, com relação ao perfil a ser formado nos futuros professores e à concepção de docência, conforme apresentado na seção 2.2. No que se refere à docência, explicitam-se posicionamentos que transitam entre: 1) algo **restrito**, como o defendido pelo Manifesto dos Educadores Brasileiros (2004); 2) o excessivamente **alargado** (EVANGELISTA; TRICHES, 2008; TRICHES; EVANGELISTA, 2012). Vale explicitar que tais conceitos foram elaborados em contextos diferentes: enquanto o primeiro refere-se à discussão deflagrada anteriormente à aprovação das DCNP – tratadas na seção 2.2, especificamente com relação à extinção das habilitações e à base da formação pautada na docência –, compreendida pelo grupo de estudiosos como atuação em sala de aula; o segundo conceito refere-se às

já aprovadas DCNP. Portanto, objetivamente, o segundo conceito é expressão da própria regulamentação para o curso e da já aprovada base de formação – docência – e não necessariamente uma postura teórica das autoras. Atualmente, há um posicionamento oficial que estabelece a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; nos cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar; e, também, em áreas que preveem conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006) como centralidade do curso, que são compartilhados pela ANFOPE.

Retomamos também o entendimento de Saviani (2012) que possibilitou a formulação de outra ideia referente ao critério para a definição de Pedagogia. O autor afirma que nem toda teoria da educação é Pedagogia. Esta se baseia em uma teoria e se configura e depende da prática educativa. Portanto, como teoria da educação, a Pedagogia orienta o processo de ensino e aprendizagem, a prática educativa. Nesse âmbito, apresentam-se diferentes Pedagogias. A Tradicional, que elabora enunciados filosóficos com relação à educação; a Nova, que se centraliza nas diferenças individuais e valorização dos interesses dos alunos; a Tecnicista, que busca na descrição empírica os enunciados operacionais, neutros e objetivos. Todas elas de base idealista. E as contra-hegemônicas, que se pautam na atividade prática histórico-social para uma direção transformadora da realidade.

A atenção também se volta para as leituras dos dois projetos de curso, instrumento de análise, com vistas à identificação de manifestações pertinentes às hipóteses de interesse deste estudo. Para manter, de certo modo, o anonimato do curso, adotamos a seguinte identificação: Projeto Pedagógico do Curso (A), que está em fase de extinção, e Projeto Pedagógico do Curso (B), implementado em 2015. Os projetos de curso estabelecem diretrizes para a formação dos profissionais dos cursos de graduação. Para tal, algumas prerrogativas compõem a essência desses documentos: carga horária, objetivos e perfil do egresso, estrutura curricular, metodologia, avaliação da aprendizagem, disciplinas curriculares, estágios obrigatórios e não obrigatórios, trabalho de conclusão de curso, atividades complementares, ementas e bibliografias. O formato de organização e apresentação de cada PPC é de responsabilidade das IES, o que resulta em documentos singulares para cada instituição. Por decorrência, como síntese da primeira leitura dos projetos analisados, elaboramos seis quadros, cada qual com um indicador de alguns conceitos pertinentes ao objeto da pesquisa, que apontam os **componentes** essenciais da unidade de análise na composição curricular: objeto da Pedagogia e as finalidades educativas. Ou seja,



trazem os indicadores de análise que se expressaram objetivamente nos Projetos. Para tanto, dos referidos documentos, compilamos as definições caracterizadoras do que denominamos de **elementos dos componentes da unidade de análise** expressas nos seguintes quadros: Quadro 03 - Concepção Pedagógica do Curso; Quadro 04 - Organização Curricular; Quadro 05 - Objetivos do Curso; Quadro 06 - Finalidades; Quadro 07 - Perfil do Egresso. Vale reafirmar que os referidos projetos seguem as orientações das DCNP (BRASIL, 2006). A mudança é consequência dos problemas detectados pela instituição quando esta avaliou a organização curricular do curso e chegou à conclusão de que a mesma não atendia a uma realidade posta no desenvolvimento do curso. Cita-se, por exemplo, o fato de as disciplinas referentes às Metodologias (Matemática, Ciências, História e Geografia) serem ministradas após os Estágios nos Anos Iniciais, concomitantemente com os estágios no Ensino Médio, na modalidade Normal. Outra necessidade observada pela instituição se refere ao que preconiza o artigo 64 da LDB quando sinaliza que a formação dos profissionais da educação, para atuar na gestão, pode ser feita em curso de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação (BRASIL, 1994), o que também poderia ter maiores reflexões na organização curricular do curso.

As compilações dos quadros são anunciadoras dos propósitos do curso e se constituem em referências para enunciação do princípio explicativo da base de análise que construiria o desenvolvimento da pesquisa sem perder de vista a sua questão central, bem como as suas perguntas auxiliares.

A enunciação do princípio educativo também se respalda teoricamente, principalmente quando se percebe que a Pedagogia, como ciência, tem uma especificidade que se constitui historicamente e muda seu objeto de estudo e de investigação. No Brasil, o curso de formação de licenciados em Pedagogia, às vezes obscuramente, outras vezes nitidamente, se articula com o movimento do objeto da Pedagogia como campo científico. É nesse processo de desenvolvimento que se produzem os projetos pedagógicos dos cursos e a organização curricular que indicam uma perspectiva de formação dos futuros profissionais pedagogos.

Em síntese, a análise a seguir dirige-se para as manifestações particulares do objeto de estudo da Pedagogia no PPC, mas com interesse de que seja explicitada a intenção de um curso que vise ao desenvolvimento humano. As seções seguintes tratam da análise de dois documentos: o projeto pedagógico do ano de 2009 (PPC-A) e o projeto pedagógico do curso do ano de 2015 (PPC-B). A preocupação centra-se

nos conteúdos que dão sentido ou não ao objeto de estudo da Pedagogia presentes neste estudo.

### 3.1 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO

O Projeto Pedagógico do Curso é o documento que sistematiza a organização de um curso de ensino superior. Nesse documento são expressos a concepção do curso, a organização curricular, a estrutura física e administrativa e outros instrumentos de apoio. Mas ele não é produzido a partir de concepções exclusivas de seus elaboradores, visto que segue orientações legais, para que contemple uma base comum nacional para o referido curso. No entanto, tem uma margem de autonomia para contemplar especificidades da própria Instituição e atender às expectativas locais. Dentre as prerrogativas legais dos projetos de curso, destacam-se as DCN's e os instrumentos de avaliação de curso, ambos de responsabilidade do MEC. A proposta formativa dos cursos se estabelece com centralidade para esses dois documentos, mas com diferenças essenciais: enquanto as DCN's apresentam diretrizes norteadoras, os instrumentos de avaliação são reguladores. Nesse sentido, na análise ora empreendida, adotamos a orientação de Saviani (2007) de que é preciso aproveitar a flexibilidade prevista nas Diretrizes, a fim de centrar esforços para uma formação que tenha em consideração um ambiente com exigência intelectual intensa. Além disso, preconize o estudo dos clássicos da educação em prol de uma formação para a docência que dê conta dos aspectos primordiais de uma práxis educativa consciente da realidade escolar e dos seus desafios.

Os quadros-síntese, elaborados a partir da leitura dos PPCs, passam a ser referência no processo de compreensão dos elementos constituintes da formação profissional oferecida no curso pesquisado.

Tendo como pressuposto que os componentes essenciais da unidade de análise – objeto da Pedagogia e as finalidades educativas – se manifestam em concepções apontadas nos PPCs, focaremos nossas reflexões em conformidade com a organização dos próprios documentos. Sendo assim, elas nomearão as próximas subseções.

#### 3.1.1 Concepção do curso

Vale reafirmar que, ao adotarmos os PPCs como referência, a intenção foi a busca de elementos que subsidiassem a compreensão da concepção pedagógica proposta e a manifestação do objeto de estudo da Pedagogia. Porém, essa intencionalidade traz um entendimento de que

esse documento – orientador da organização e dos propósitos do curso – é conduzido pelas DCNs. Estas, por sua vez, apresentam uma concepção de Pedagogia e de Curso de Pedagogia que traduz uma síntese que contempla um posicionamento assumido por seus elaboradores, dado o debate que as precedeu no âmbito acadêmico/político/administrativo. Isso significa dizer que os PPCs se orientam por um documento de âmbito governamental, cujo conteúdo é aceito e defendido por alguns estudiosos da área e, ao mesmo tempo, é questionado por outros.

O trânsito por esse terreno de concordância/discordância, de imediato, subsidiou-nos para a elaboração de um pressuposto, observado no processo de análise, qual seja: há probabilidade de os PPCs assumirem um dos dois posicionamentos. Isso serviu de alerta, pela possibilidade de eles expressarem um aparente posicionamento, mas, subjacentemente, a intenção é outra, às vezes totalmente contrária.

Essa precaução, às vezes, levou-nos a questionamentos nem sempre possíveis de respostas plausíveis dadas às limitações da própria organização dos documentos.

Os dois Projetos do Curso trazem em sua “concepção pedagógica” a ideia central: “formação de pedagogo com compreensão crítica da realidade”. Tal afirmação necessitaria de uma maior explicitação da compreensão do que seria realidade em tais projetos. Por exemplo, o *Idealismo* concebe a realidade como representação de nossas ideias. O mundo exterior à nossa consciência são representações de nosso pensamento dessa realidade. O *Materialismo dialético* é compreendido como teoria dialética da realidade. Esta existe independente da consciência que temos dela, ou seja, a diferença é aquilo que é conhecido por nossa consciência e aquilo que ainda não o é. A consciência do homem é resultado das relações que ele estabelece com a realidade e não o contrário (ABBAGNANO, 2007).

Com relação à ideia central de formação dos PPC's, trata-se, pois, de uma exigência, aparentemente, condizente com a perspectiva que a literatura (SAVIANI, 2012; LIBÂNEO, 2010; CUBA, 1988; VIGOTSKI, 2010; entre outros) denomina de dialética de formação humana. Sendo assim, essa proposição para a “transformação da realidade” traz dois posicionamentos característicos do atual desenvolvimento da humanidade: 1) o antagonismo entre forças sociais de manutenção e transformação das relações de produção, predominantemente, entre capitalismo e socialismo, portanto diz respeito a diferentes projetos de sociedade; 2) ou mudar as condições de vida num ponto de vista de um projeto individual, isto é, de ascensão para uma nova classe social ou categoria profissional.

Nesse sentido, urgem evidências de quais são as bases do entendimento dos dois documentos.

No **projeto pedagógico A**, há a indicação de uma postura bem definida em relação à concepção do curso, ao expor que o estudo de diferentes teorias possibilita a compreensão crítica da realidade. Além disso, implicitamente, há indícios do conteúdo dessas teorias, bem como a finalidade do referido entendimento, qual seja: capaz de produzir a realidade de forma mais científica. Para tanto, chama a atenção para algumas características a serem atendidas pelas disciplinas curriculares: criatividade, flexibilidade e busca de soluções para as dificuldades dos acadêmicos. Com relação ao desenvolvimento pessoal, enfatiza, em dois momentos, a formação que estimule posturas críticas e transformadoras, capazes de atuar diretamente na solução de problemas a partir da realidade socioeconômica e cultural. Além disso, indica as consequências almeçadas desse processo formativo no contexto escolar da educação básica. Requisita que a atuação desses profissionais possibilite que os educandos explorem os elementos da cultura e do pensamento contemporâneo.

O **projeto pedagógico B**, ao tratar da concepção pedagógica, indica um entendimento de curso de Pedagogia ao prospectar ações pertinentes à atuação do futuro profissional. Requer que se analise o contexto escolar e a realidade a partir de uma perspectiva crítica e coerente teoricamente. Isso implica em compreender as necessidades da educação estadual e nacional, que exercem influência decisiva, tanto para o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, quanto para o socioeconômico do país. Requisita a compreensão da função da educação não como um fim em si, mas que se articula com a sociedade. Dá indícios do que entende por articulação entre educação e realidade: preconiza o pluralismo de ideias e conclama por propostas educativas que atendam às demandas atuais - o social, o aprimoramento ético, as relações de trabalho, a consciência da diversidade, bem como a atenção às questões ambientais, étnico-raciais, de gênero e classes sociais, religiões, entre outras. Por fim, faz o apelo para que os processos educacionais sejam percebidos com relação à produção e às relações sociais; portanto, não desvinculada da realidade objetiva.

Como mencionamos anteriormente, apresentaremos o quadro com os excertos dos PPCs que subsidiaram as descrições anteriores, bem como as reflexões analíticas posteriores.

### Quadro 3- Elementos de análise referentes às concepções de curso

<b>Transcrição dos documentos</b>	
<b>Projeto Pedagógico A</b>	<p>[...] fundamentação teórico-metodológica que possibilite ao aluno uma visão crítica da realidade, isto é, que permita distinguir através do conhecimento das diferentes teorias que interpretam a realidade, qual delas produz de forma mais científica a realidade (p. 44);</p> <p>Em cada uma das disciplinas, uma prática criativa, flexível, voltada à procura de soluções adequadas para superar as dificuldades (p. 44);</p> <p>[...] desenvolvimento pessoal contínuo que estimule propostas de ação que revelem uma atitude crítica e transformadora da realidade (p. 44);</p> <p>[...] formação ligada à realidade socioeconômica, cultural, voltada para a compreensão e a solução dos problemas, sobretudo educacionais (p. 44);</p> <p>Profissional capaz de promover situações que possibilitem o desenvolvimento dos processos de aprendizagem e a exploração dos elementos da cultura e do pensamento contemporâneo (p. 44);</p> <p>[...] formar professor que toma a realidade dos conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia através de atividades que tenham um significado concreto para a criança e que contribuam para a formação da sua cidadania (p. 44);</p> <p>[...] profissionais críticos, capazes de, de fato, fazer, e de forma que possam atuar diretamente na resolução dos problemas (p. 45);</p> <p>[...] analisar com criticidade e consistência teórica a realidade que atua (p. 47);</p> <p>Formação que possibilite a compreensão da realidade com uma visão concreta do contexto escolar (p. 47);</p> <p>Considere as [...] necessidades mais prementes da educação brasileira e catarinense da educação básica, bem como de influência decisiva sobre o desenvolvimento pessoal do indivíduo e socioeconômico do país (p. 47);</p> <p>Compreensão [...] da função da educação e sua intrínseca articulação com os diferentes âmbitos da sociedade, isto é, a compreensão de que a educação não é neutra nem isolada do contexto social em que está inserida (p. 47);</p> <p>A concepção do curso [...] sejam previstos conhecimentos pedagógicos vinculando os estudos relativos às discussões sobre o domínio e disseminação do conhecimento específico (p. 47);</p> <p>[...] pluralismo de ideias [...] novas propostas educacionais que direcionam para o social, para o aprimoramento ético, para as relações do trabalho, para a consciência da diversidade, o respeito às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais; tudo de modo contextualizado, não prevendo para os processos educacionais um fim em si mesmo, mas sim o seu permanente desdobramento, no que se refere à produção e às relações sociais de um modo em geral (p. 48-49).</p>
<b>Projeto Pedagógico B</b>	

Fonte: Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia objeto desta pesquisa.

Os dois projetos, ao exporem suas concepções pedagógicas, dão indícios de articulações com determinadas perspectivas de Pedagogia como ciência e do objeto da Pedagogia em suas regulamentações legais.

O **PPC-A** postula uma fundamentação teórico-metodológica que possibilite uma visão crítica da realidade, o que requer como condição o estudo de diferentes teorias. São elas, segundo o entendimento implícito, que possibilitam a formação de uma atitude transformadora. Essa perspectiva é acentuada, no documento, ao indicar o atrelamento necessário entre formação e realidade socioeconômica e cultural. Além disso, propõem que os egressos, no exercício da profissão, explorem os elementos da cultura.

Essas possibilidades - visão crítica da realidade com perspectivas de transformação e formação em condições de desempenhar tal atitude - supõem a compreensão de uma Pedagogia que não pode estar alheia às situações concretas da sociedade, bem como às possibilidades de sua transformação. Se assim for, atrela-se à concepção assumida pela Pedagogia na contemporaneidade, qual seja: com forte vínculo ideológico e político. Isso ocorre na medida em que ela reivindica programas de intervenção “[...] da educação, da instrução, da formação, que se distribuem em várias instituições (da escola às associações) que o “político” deve administrar e controlar.” (CAMBI, 1999, p. 385, grifo do autor).

Tal suposição também se respalda em Davýdov, conforme indicam Libâneo e Freitas (2013, p. 316), ao afirmar que o ensino compatível com o mundo contemporâneo é “[...] aquele compromisso com a transformação pessoal e social do aluno, que o ajude a desenvolver a análise dos objetos de estudo por uma forma de pensamento abstrata, generalizada, dialética”.

Entretanto, ao postular que os profissionais formados tenham visão crítica e possam efetivamente atuar na resolução dos problemas, algumas indagações se apresentam. É possível, em uma formação que preconize a compreensão da unidade social, cultural, econômica e educacional a atuação direta na resolução destes problemas? Que tipo de articulação seria necessária à formação para atender a essa necessidade? Esse fazer estaria ancorado nas práticas criativas e flexíveis, como orienta o projeto? Que seriam essas práticas criativas na busca de soluções de problemas? Que problemas são esses e quais suas gêneses? Eles são previsíveis e por quê?

Esses questionamentos dão margem a dúvidas se a concepção do **PPC-A** condiz com o entendimento de Saviani (2012) ao apontar uma nova fase das ideias pedagógicas, a partir da década de 1980, no Brasil. Para o autor, naquele momento, a Pedagogia estabelecia uma relação entre as bases econômicas, didático-pedagógicas e psicopedagógicas que orientavam as atividades educativas. Porém, com a clareza de que, na

perspectiva econômica, não havia lugar para todos num mesmo patamar de classes sociais, por consequência das próprias relações de produção. Isso significa que uma Pedagogia e, por extensão, uma educação, ao falarem em transformação da realidade, entendiam que a condição substancial era a mudança do modo de produção vigente (MÉSZARÓS, 2008).

No entanto, outras compreensões de transformação da realidade se apresentam a partir da década de 1990 no cenário educacional brasileiro. Elas deslocam a centralidade das relações de produção para o plano individual. Em seus entendimentos, “[...] é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho.” (SAVIANI, 2012, p. 430). Isso demanda desse profissional a capacidade para lidar com o novo, com situações emergentes, o que requer o desenvolvimento da disposição para aprender a aprender, na busca do conhecimento. Essas bases pedagógicas são indicadas por Saviani (2013B) como uma nova versão da Escola Nova. Ou seja, trata-se do neoescolanovismo, que traz a ressignificação do lema “aprender a aprender”, com novas e constantes demandas de adaptação dos indivíduos em função das exigências econômicas imprevisíveis. Por isso, o constante aprender a aprender. Encontramos elementos dessa perspectiva no PPC-A quando destaca que os futuros profissionais “[...] tenham a realidade da criança como ponto de partida na ação pedagógica e a amplie através de atividades que tenham significado concreto [...]” (PPC-A, p. 44).

De acordo com Libâneo (2012a), em decorrência dessa necessidade, as práticas educativas precisam ser flexíveis, criativas. Isso aponta para uma formação com características renovadas, em que o saber fazer é acentuado e se sobressai consideravelmente em relação ao saber. Ou seja, um saber pragmático, necessário à constante exigência de adaptação às novas formas de organização e inserção ao mercado de trabalho. O que está em pauta, então, não é a aquisição dos conhecimentos científicos, teóricos, mas sim que os futuros profissionais sejam capazes de adquirir competências para responder aos diferentes problemas e incertezas da prática (SCALCON, 2008), sendo capazes de agir rapidamente para a solução dos problemas.

Para Sheibe (2007), ao indicar que tal pressuposto de formação está atrelado às demandas do mercado de trabalho, é necessária uma flexibilização curricular, dinamicidade e adaptação do indivíduo para agir na resolução dos problemas. No entanto, a autora alerta para que os cursos tomem como constante a reflexão e a discussão da necessidade de se “[...] estabelecer uma formação teórica sólida, e não ceder à incorporação da

racionalidade técnica ou do pragmatismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial [...]” (SHEIBE, 2007, p. 60), que vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista. Essas considerações são referendadas por Franco (2008): é importante que durante o processo formativo, os futuros pedagogos não sejam expostos apenas à prática, mas aos confrontos suscitados pela prática.

Vale destacar que na concepção do PPC-A, algumas contradições se revelam, entre elas a que propõe uma formação com visão e atitude crítica e transformadora da realidade por meio de diferentes teorias. Mas como será possível uma visão crítica da realidade que enfatiza a importância do saber fazer atuando diretamente na resolução de problemas, se esses problemas não estão atrelados à realidade? Que realidade é essa? Qual a ordem desses problemas? Seriam problemas cotidianos? Seriam resolvidos esses problemas enfatizando-se uma formação técnica? Que tipo de visão crítica se apresenta nesse contexto? Qual seria o entendimento de transformação da realidade? Possivelmente, aquela que está voltada preferencialmente para a adaptação ao mercado de trabalho. Em tal cenário, é responsabilidade de cada indivíduo se preparar para se inserir nesse contexto. Prevaecem, então, os interesses individuais acima dos coletivos, como afirmam, em tom de questionamento, Silva e Carvalho (2015, p. 226):

A formação profissional volta-se à preparação do indivíduo para tomar iniciativas e assumir responsabilidades nas situações profissionais com as quais se confronta. Entra em jogo o discurso da valorização da inteligência prática manifesta nas situações de trabalho. O trabalhador deverá se apoiar em conhecimentos adquiridos e transformá-los à medida que a diversidade das situações aumenta.

No entanto, tal projeto está em consonância com o que preconizam as atuais DCNP. Logo, entram em consonância com as políticas direcionadoras da formação de profissionais da educação no país, que, conforme mostramos anteriormente, seguiram a mesma lógica da ordem econômica atual.

No **projeto pedagógico B**, embora algumas indicações se assemelhassem às apresentadas no PPC-A (análise da realidade a partir de uma consistência teórica), alguns elementos são mais explícitos. Por exemplo, ao se referir à “visão concreta do contexto escolar”, manifesta a



precaução para não se considerar a educação como neutra e isolada do contexto social. Ainda, indica a existência de perspectivas de uma concepção pedagógica e de Pedagogia que não consideram os fins educacionais em si mesmos. Portanto, entra em consonância com a afirmação de Cambi (1999) de que, na sociedade contemporânea, um dos grandes temas da Pedagogia é seu vínculo com a sociedade. Tal estreitamento se deve ao seu envolvimento com as questões sociais e políticas, atreladas à ideologia que as caracterizam. Também sugere uma vinculação com uma perspectiva mais crítica de Pedagogia, por desconsiderar uma visão idealista a ela, conforme os estudos de Suchodolski (2002).

A unidade educação-pedagogia-sociedade, no PPC-B, pode ser observada quando indica que o pluralismo de ideias deve estar inserido nas propostas educacionais que apontam para o social. Além disso, alerta que os processos educativos determinam e são determinados pelas condições sociais e os modos de produção. Mesmo assim, também nos leva à elaboração de alguns questionamentos, principalmente pela sua indicação da necessidade de considerar a “[...] influência decisiva sobre o desenvolvimento pessoal do indivíduo e socioeconômico do país [...]” (PPC-B, 2015, p. 46). Nesse caso, nossa pergunta é: Essa compreensão não é a mesma apontada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) ao citar que não é possível desenvolver as forças econômicas e produtivas de um país sem o devido preparo e o desenvolvimento das aptidões de sua sociedade? Ou, então, tal como preconizam as teorias crítico-reprodutivistas, que entendem a condição social e econômica vigente, mas que não veem outra função da educação senão aquela de reproduzir essas condições, não há outra saída? Para Saviani (2012, p. 398), nesse entendimento, a educação – portanto, não é Pedagogia –, tem como objetivo “[...] compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa”.

Com a análise dos demais elementos da unidade, é possível que se apresentem e se estabeleçam outras mediações a respeito dessas indagações concernentes ao **PPC-B**.

Ao encerrarmos esta subseção, que se centrou na “concepção do curso” como um elemento da unidade de análise, vale explicitar que os questionamentos levantados se constituem em expressão das impossibilidades de emissão de afirmações com teor conclusivo. Afinal, a referência da análise se volta para dois documentos que, por si, expõem pretensões de um curso de formação de professores, Pedagogia. Portanto, não é um sujeito vivo que se possa dialogar com exposição de dúvidas e equívocos emergentes no processo de análise.

Além disso, como documentos/projetos, traduzem-se em síntese de determinações de múltiplas atividades humanas. E, como tal, trazem percepções implícitas que não são tão simples de serem identificadas e analisadas, mesmo com recorrência à base teórica e ao movimento histórico das ideias ali expostas. Contudo, é possível dizer que as concepções explicitadas nos dois PPCs não se traduzem em peculiaridades do Curso de Pedagogia em referência. Afinal, elas são fiéis às orientações legais, particularmente às respectivas Diretrizes que originaram a obrigatoriedade de produção dos dois projetos. Ou seja, neles não se revelam um posicionamento autônomo em sua essência, mas, prioritariamente, atendem aos dispositivos e orientações advindas do Ministério da Educação. São exigências de instâncias administrativas superiores que, obrigatoriamente, deverão ser atendidas, pois são referências para o estabelecimento de critérios de avaliação do curso pelo referido órgão federal.

Importa dizer, ainda, que essas incertezas/certezas são anunciativas de alertas para o processo de produção de um PPC, uma vez que nele se delinea o curso. Nele, estão todas as indicações, de ordem teórica e prática, que formarão “o professor” e, por extensão, promoverão a formação humana de gerações de estudantes.

### **3.1.2 Organização Curricular**

Outro elemento da unidade de análise que buscamos nos documentos é o tipo de organização curricular proposto pelos respectivos projetos a partir da concepção pedagógica. Para tanto, adotamos a mesma sistemática na análise dos elementos da subseção 3.1.1, em que trazemos as evidências de cada um deles e, na medida do possível, as articulações entre ambos.

O **PPC-A** destaca três eixos norteadores dessa organização: arcabouço conceitual, eixo profissionalizante e saber fazer. No primeiro, arcabouço conceitual, preconiza uma estrutura que seja capaz de favorecer a dinâmica do aprendizado, com combinação das disciplinas teórico-práticas. O eixo profissionalizante se refere à capacidade de o futuro profissional atuar em diferentes unidades de ensino, com crianças que tenham necessidades especiais. O último eixo preocupa-se com o fazer, não só o saber. Isso requer que os docentes organizem o ensino com vistas ao aprendizado experiencial.

O **PPC-B**, por sua vez, se estrutura a partir de cinco núcleos a seguir especificados com suas respectivas definições:

- 1) Estudos básicos, referentes às questões teóricas gerais, necessárias para a compreensão articulada da educação com questões políticas, científicas e éticas.
- 2) Educação e docência que indicam a estruturação considerada como capaz de possibilitar, aos acadêmicos, os conhecimentos do campo da docência.
- 3) Prática de ensino, que faz referência às atividades de estágio curricular.
- 4) Fundamentos da educação, que enfocam nos conhecimentos relacionados às questões de organização do ensino, epistemologias e função social da escola.
- 5) Aprofundamento de estudos, que trata das atividades de pesquisa, extensão, culturais e de produção de conhecimento.

O quadro 4, a seguir, traz os excertos extraídos dos dois PPCs que caracterizam esse elemento de análise, organização curricular.

#### Quadro 4 - Elementos de análise referentes à organização curricular dos projetos analisados

---

##### **Transcrição dos documentos**

---

##### **Projeto Pedagógico A**

Eixos norteadores

[...] primeiro eixo, o arcabouço conceitual [...] construção da estrutura curricular de modo a favorecer a dinâmica do aprendizado [...] combinando-se as disciplinas teórico-práticas ao longo de cada semestre. (p.45)

O eixo profissionalizante preocupa-se em formar um profissional que seja capaz de trabalhar nas diversas unidades de ensino, com crianças que apresentem as mais diversas necessidades específicas. (p. 45.)

Um outro eixo norteador [...] é a flexibilização curricular. (p. 45)

O eixo final pode ser identificado com o saber fazer, isto é, a concepção de que não adianta só saber, mas saber fazer; traduz-se num paradigma que será trabalhado pelo corpo docente do curso, buscando o desenvolvimento contínuo de disciplinas e metodologias de ensino-aprendizagem que privilegiem o aprendizado experiencial. (p. 45).

---

---

**Transcrição dos documentos**


---

**Projeto Pedagógico B**

Núcleos de estudos

Um primeiro núcleo compõe os estudos necessários ao acadêmico à inserção no ambiente ético, político e científico do ensino superior e se estendem de início ao fim do currículo. (p.48)

Núcleo de educação e docência [...] reflexão e análise dos conhecimentos que compõem o campo de atuação do docente. (p. 48)

[...] núcleo de [...] práticas de atuação profissional [...] vivência profissional sistematizada por meio de estágios. (p. 48)

Núcleo de fundamentos da educação [...] compreensão da educação de forma contextualizada [...] aspectos relativos às questões epistemológicas [...] às relações com a organização do ensino e à compreensão da função social da escola. (p. 48)

Núcleo de estudos integradores [...] articulação entre os conhecimentos [...] com atividades de pesquisa, extensão, atividades culturais e produção de conhecimento. (p. 48)

---

Fonte: Cópia na íntegra dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia objeto deste estudo.

Como evidenciado anteriormente, com base nos excertos do quadro 4, o **PPC-A** é estruturado em eixos que orientam a organização curricular do curso. Eles se apresentam com o que consideramos como sendo algumas indicações de definição da prática pedagógica para as quais a sociedade se voltará para a formação almejada dos futuros licenciados em Pedagogia. Mesmo sendo apenas indícios de orientações, estão coerentes com a concepção indicada pelo projeto.

É importante a explicitação de que os eixos decorrem de conhecimentos que favorecem a dinâmica do aprendizado dos acadêmicos e de seus alunos. Isso nos sugere que tais pressupostos se pautam em uma Pedagogia que privilegia o sujeito e sua subjetividade no processo de apropriação do conhecimento. Desse modo, poderíamos supor, tal como entende Duarte (2010, p. 40), que: “Aprender o conteúdo não é o fim, mas apenas um meio para a aquisição ativa e espontânea de um método de construção de conhecimentos”. A flexibilização curricular se dá em função das necessidades de atualização, que têm no “saber fazer” um dos eixos norteadores. Desse modo, atrela-se à outra configuração compatível com o tecnicismo.

O **PPC-A**, ao se referir às finalidades do curso, se pauta em três pilares: favorecer a dinâmica do aprendizado; flexibilização curricular; e a primazia do saber fazer. O ponto mais claro da concepção que embasa

o curso está no eixo que estabelece a primazia “do saber fazer”. Essa preferência expressa a concepção de uma pedagogia utilitarista, baseada na filosofia da ação. Tal como questiona Serrão (2002, p. 02, grifo do autor), “[...] quem não gostaria de ser um sujeito de sua prática? Quem não busca autonomia e autoria em seu *saber-fazer* profissional docente?”. A própria autora indica que o risco desse tipo de formação está nas apropriações acríticas decorrentes desses pressupostos. Serve de argumento para este nosso entendimento da explicitação, no Projeto, de que a finalidade do currículo se dirige para um “processo construtivo nesta sociedade” (grifos nossos). Sendo assim, não visa à sua superação, mas à adaptação nas relações sociais atuais. Diríamos ainda que se trata de uma concepção empírica de conhecimento pedagógico. Isso se assemelha às bases escolanovistas e tecnicistas, mesmo que em suas configurações reformuladas. Está, pois, exposta à crítica de Saviani (2007) ao dizer que assim sendo, a questão central para formação dos futuros pedagogos está na perspectiva de que o conhecimento vem da experiência, das aquisições espontâneas da criança. Nesse caso, a educação não terá outro intuito senão ensinar aquilo que é útil aos estudantes, no tempo certo e no que ele sabe fazer.

Essa mesma orientação aparece implicitamente para as metodologias das aulas, uma vez que, o **saber fazer** traduz-se num paradigma da atividade de ensino do **corpo docente do curso**, ao conclamá-lo para que privilegiem o aprendizado experiencial (PPC-A, 2013). Essa perspectiva é questionada por Scalcon (2008) ao intitulá-la de epistemologia da prática. Em suas palavras:

O professor, formado sob as condições propostas pela epistemologia dessa prática, própria das políticas educacionais atuais, ao assumir o caráter de espontaneidade de sua atividade, reduz o saber profissional a mera aquisição de informações e dados que não ultrapassam o nível do senso comum, não permitindo apreender as articulações históricas existentes entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado. (SCALCON, 2008, p. 45).

Para Eidt e Duarte (2007), quando se adota como perspectiva o conhecimento que só tem valor se é passível de emprego na prática cotidiana de resolução dos problemas, este é compreendido como uma ferramenta, um instrumento que é útil. Essa validade epistemológica credenciaria também a organização dos conteúdos a serem ensinados.

Nessa perspectiva, “[...] a teoria perderia o primado como conteúdo cultural, cientificamente elaborado e fundamental para a formação do homem [...] um fazer na e para a vida meramente cotidiana.” (SCALCON, 2008, p. 43).

Esse posicionamento implícito no PPC-A, no entanto, é uma manifestação de seu compromisso com as DCNP, que preconizam prover os futuros pedagogos de uma série de funções: “[...] se responsabilizem pelos processos e resultados educacionais; deem conta de toda a demanda e diversidade e gerenciem sua formação [...] um superprofessor [...]” (TRICHES; EVANGELISTA, 2012, p. 07). Será que essas funções, explicitadas nas DCNP, possibilitam que as IES organizem seus projetos de curso para uma sólida formação teórica que dê conta dessa amplitude de funções? Se, como postura teórica que assumimos, a teoria se apresenta em unidade com a prática, essa amplitude de funções proposta pela regulamentação legal do curso se apresenta como um grande desafio às instituições formadoras? Sobre esses desafios, Triches e Evangelista (2012, p. 07) fazem com que se perceba nas DCNP,

[...] um empobrecimento teórico, tanto pelo alargamento da docência quanto o da gestão. Ou seja, de um lado alarga-se a docência e a gestão, pois além de acoplá-las, adicionam-se outras demandas para ela. De outro, como consequência, temos a restrição da concepção de docência, gestão e pesquisa; a formação numa perspectiva prática e utilitarista e o encurtamento do tempo de formação em razão da quantidade de conteúdos que compõem o currículo do curso.

Em outras palavras: para a docência não há necessidade de teoria? As funções de docência, gestão e pesquisa possibilitam a **unidade** teoria e prática? Existem possibilidades para superar a perspectiva que dicotomiza teoria e prática?

Essa dicotomização não se apresenta numa perspectiva de Pedagogia Dialética. Isso porque, conforme apresentado na seção 2.1, ao tratar da Pedagogia numa perspectiva materialista histórica e dialética, a educação, o ensino, a instrução e o processo educativo foram a unidade do processo de formação humana integral. Um processo desencadeia e é desencadeado por outro. A instrução não é compreendida isoladamente, pois é parte integrante e constituinte do processo educativo. Por decorrência, a educação se torna um importante processo de humanização dos homens.

Do mesmo modo, a proposta do **PPC-A** apresenta concordância com as Diretrizes de Formação de Professores (BRASIL, 2002) que, conforme sinalizado neste estudo, compreendem a aprendizagem como um processo em que entram em ação as capacidades pessoais dos estudantes.

Para Dusavitskii (2014), uma proposta de formação que considera uma atitude pragmática – em relação ao conhecimento de mundo, de sociedade e de contextos históricos – é incompatível com a proposta preconizadora da formação humana integral. O objeto de estudo da Pedagogia, a partir desse pressuposto, não pode ser outro senão a preocupação com a instrução organizativa. Por consequência, o saber fazer não reflexivo acaba com qualquer possibilidade de interpretação das práticas. Além disso, não há possibilidade de articulação da teoria com a atividade educativa (FRANCO, 2003). A preocupação é a adaptação dos sujeitos às constantes demandas econômicas e de empregabilidade.

Para Silva e Carvalho (2015, p. 225), esses currículos “[...] passam a se orientar para o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas imprevistos e a consequente aquisição das competências adquiridas”. Os autores acrescentam: “[...] a noção de competência assume diferentes sentidos, estando estreitamente vinculada à promoção da empregabilidade.” (SILVA; CARVALHO, 2015, p. 225). Essa configuração de Pedagogia é explicitada por Saviani (2012) como uma nova fase da Pedagogia do aprender a aprender, compreendida na atualidade como Pedagogia das competências. Seu objetivo é o mesmo da anterior, porém, com ênfase na flexibilidade de ajuste dos indivíduos à sociedade, uma vez que as condições de sobrevivência não são garantidas. Por sua vez, o individualismo supera um compromisso coletivo.

A finalidade da educação, preconizada no projeto de curso em pauta, não poderia ser outra que aquela observada no documento. E, como tal, a educação não tem como intuito a superação da sociedade tal como se apresenta. A função do currículo se volta para a reprodução das relações sociais vigentes. Franco (2008), Saviani (2006), Saviani (2007), Saviani (2012), Libâneo (2010), Libâneo (2012a), Duarte (2010) assinalam que essa perspectiva de formação faz parte das pedagogias hegemônicas da atualidade, que estão em consonância com as políticas neoliberais da educação.

Essas perspectivas, mesmo divergentes em algumas ideias, não têm como finalidade de formação uma possibilidade de nova organização social. Fica impossibilitada a Pedagogia como ciência da educação, na dimensão da práxis educativa que é intencional e reflexiva (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011). Seu objeto de estudo teria um teor de

neutralidade, além de resgatar características de uma educação pautada, não apenas na Pedagogia ancorada na filosofia, mas na Pedagogia pragmatista. O objetivo agora é maximizar a produtividade dos indivíduos (SAVIANI, 2012). Isso porque não se articula com possibilidade de superação da atual sociedade e, tampouco, oportuniza que o futuro professor compreenda as múltiplas determinações que a compõem. Para Duarte (2010, p. 47), pelo viés pragmatista, “[...] a atividade e o pensamento humanos não ultrapassariam jamais a vida cotidiana”. Portanto, ao se falar em formação de professores numa proposta pautada no pragmatismo, tem-se como decorrência a desvalorização do conhecimento científico. E, por consequência, esse tipo de formação recairá na atuação docente das instituições escolares. Se, na organização curricular, o mais valorizado é o conhecimento cotidiano dos alunos, a função do professor será a organização do ensino de modo que atenda e dê significado para tal prioridade. Desse modo, os conhecimentos construídos pela humanidade que são ensinados pelos professores perdem sua função esclarecedora com base científica. Quando se recorre aos conhecimentos produzidos pela ciência, sua utilidade tem apenas “[...] o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana.” (DUARTE, 2010, p. 38).

Por sua vez, para a formação do pedagogo a partir da postura teórica assumida neste trabalho, é fundamental a compreensão da importância dos conceitos em um nível mais elaborado. Essa concepção é assim caracterizada por Mello (2007, p. 87): na “[...] apropriação de instrumentos culturais complexos [...] não basta a relação espontânea”. Em outras palavras, os conteúdos escolares se configuram como aqueles que precisam de uma cultura mediada e organizada intencionalmente por pessoas mais experientes, nesse caso, o professor. As apropriações menos complexas, que se baseiam na observação e imitação, próprias da vida cotidiana, ocorrem sem necessidade de organização intencional e sistematizada, peculiar do trabalho escolar.

O **PPC-B** se estrutura em conformidade com as DCNP 2006, porém em cinco, em vez de três núcleos de estudos. Em cada um deles, articulam-se algumas ideias para a organização curricular. As disciplinas que oportunizam um conhecimento geral de sociedade, filosofia e interpretação da realidade, fazem parte do primeiro núcleo de estudos e se distribuem ao longo do percurso formativo. É possível observar que, na composição dos núcleos, há uma separação do campo de estudos para a docência daqueles conhecimentos que se referem aos fundamentos da educação. Estes, segundo o PPC-B, é que subsidiarão a compreensão da educação a partir das questões epistemológicas e sua articulação com as



constituições sociais. Neles estão previstas as questões relacionadas ao modo de organização do ensino e sua função no processo de aprendizagem.

Nesse aspecto, recorreremos à matriz do curso, na qual as disciplinas estão elencadas nos cinco núcleos de estudo citados no PPC-B, quais sejam: estudos básicos; educação e docência; práticas do ensino; estudos integradores e fundamentos em educação.

Em relação ao outro projeto, a mudança apresentada no PPC-B é a de que uma disciplina do **núcleo de estudos básicos** passe a ser optativa, isto é, sua escolha fique a critério do aluno para, ainda que minimamente, possa acrescentar outras características à sua formação. O **núcleo de educação e docência** contempla a inclusão das seguintes disciplinas: Lúdico e Aprendizagem, Educação de Jovens e Adultos e Processos Educativos, além de duas disciplinas de Educação Especial em vez de uma como na matriz anterior. Os **núcleos de estudos integradores** – dos quais fazem parte as atividades de monitoria, pesquisa e atividades de extensão propostas pela instituição – são exclusividades desta matriz. No **núcleo de fundamentos em educação**, foram incluídas duas disciplinas: Teoria e Saberes do Currículo e Pensamento Pedagógico Brasileiro. Também mudou o foco da disciplina referente à avaliação. No PPC-A, a disciplina era Avaliação da Aprendizagem. No PPC-B, a disciplina tem como foco os processos internos e externos, com nome de Avaliação Educacional e da Aprendizagem.

Nesse aspecto – questões atinentes à avaliação educacional e da aprendizagem –, observa-se que essa organização curricular separa as questões docentes – entendidas no projeto como relação professor-aluno – daquelas que possibilitam os estudos da educação em sua complexidade. No entanto, não é uma opção peculiar do curso, mas um ponto de convergência com os documentos legais. Isso pode ser percebido na Portaria Normativa nº 8, de 14 de março de 2014, do INEP (BRASIL, 2014), que define os conhecimentos dos estudantes de Pedagogia a serem avaliados na prova do ENADE, realizada em 2014. Em seu artigo 7º, incisos II e III, manifesta o que o INEP entende como áreas de docência e de gestão. No inciso II, faz o seguinte detalhamento do que sejam as “áreas específicas para a docência”: questões relacionadas à identidade e especificidade do trabalho docente; planejamento e avaliação do ensino e da aprendizagem; os conteúdos e metodologias específicas para as diferentes áreas do ensino, dentre elas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Arte, Geografia, História; conhecimentos relacionados à alfabetização e letramento; as linguagens expressivas da infância; as práticas educativas no que concerne ao processo de aprendizagem das

crianças, jovens e adultos; Libras e os temas transversais.

Mello (2007, p. 90) destaca que o próprio conceito de infância requer professores intelectuais capazes de compreender que esse período “[...] é o tempo em que criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas”. Por decorrência, tal compreensão parte do pressuposto de que é permitida essa apropriação da cultura humana na infância. “[...] permite às novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores para superá-las no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social.” (MELLO, 2007, p. 90). Destarte, a compreensão de criança, nessa perspectiva, muda qualitativamente. Ao invés de considerá-la um ser frágil e incapaz, a criança é compreendida como um ser capaz de estabelecer relações e explorar os espaços e objetos ao seu redor. Ou seja, ela aprende desde que nasce e este aprender é o motor do desenvolvimento. Entretanto, tal compreensão não aparece explicita nem nas DCNP nem nos projetos analisados neste estudo.

No inciso III, destaca as especificidades “para a gestão escolar e outros espaços educativos”, quais sejam: planejar e organizar a gestão da escola e outros espaços educativos; coordenar, elaborar e avaliar os projetos político-pedagógicos; implementar e avaliar currículos e programas educacionais; coordenar e acompanhar os processos de ensino e aprendizagem; articular conhecimentos relacionados à gestão democrática na educação e as políticas e práticas que articulam a escola, a comunidade e os movimentos sociais (BRASIL, 2014). Com relação à ampliação do foco da disciplina de Avaliação da Aprendizagem para Avaliação Educacional e da Aprendizagem, é possível perceber que houve uma percepção daquilo que se configurou nas principais políticas públicas da educação: supervisão, inspeção e punição pautadas em índices de testes-padrão em âmbito nacional.

O entendimento de docência do núcleo destinado a este fim do PPC-B – apesar de algumas entidades terem defendido o contrário – também aparece no parecer do CNE/CP nº 5/2005 ao tratar da formação do pedagogo e sua articulação com as práticas educativas. Em seu teor traz que “[...] tais práticas compreendem tanto o exercício da docência, como o de diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, o planejamento, a coordenação, a avaliação de práticas educativas [...]” (BRASIL, 2005, p. 06). Sendo assim, a organização curricular do **PPC-B** – ao separar as disciplinas atinentes às questões de docência daquelas relacionadas aos fundamentos de gestão escolar – não se distancia do que preconizam os pressupostos do próprio MEC.

Entretanto, há indícios de um salto qualitativo deste Projeto em

relação ao PPC-A. Isso se expressa no primeiro núcleo de estudo, ao sugerir a constante articulação dos conhecimentos que compõem a formação em nível superior ao longo de todo o curso. Tal orientação se revela no segundo e quarto núcleos com o pressuposto de que possibilita a compreensão da educação de forma contextualizada que é necessária para o entendimento dos aspectos epistemológicos e da organização do ensino. Além disso, por se articular com a atuação profissional e as atividades de pesquisa, extensão e outros (terceiro e quinto núcleos). Outra peculiaridade do PPC-B não contemplada no PPC-A são os núcleos de estudos integradores. Estes também estão em consonância com o que estabelecem as DCNP, ao tratarem da organização curricular, no artigo 6º, inciso III. Esse dispositivo legal prescreve como núcleo de estudos integradores as atividades voltadas para a pesquisa, seminários, bem como a ampliação e diversificação dos estudos.

Se compararmos com a concepção do curso expressa no quadro 03, são possíveis algumas alusões ao modo de organização do currículo. Observa-se uma separação das disciplinas que compõem as questões atinentes ao trabalho docente (entendido no PPC-B como trabalho professor e aluno, diretamente em sala de aula) e o que fundamenta o entendimento da Pedagogia e da educação de uma maneira geral. Essa formação preconiza uma compreensão concreta da realidade escolar e sua articulação com a organização social, que se constitui como determinada e determinante de si própria.

Uma preocupação que vem à tona a partir de tal organização curricular não é outra senão: Ao prever na formação profissional do futuro pedagogo todo o leque de possibilidades de atuação profissional previstos nas DCNP, não se correria o risco de uma formação superficial? O tempo necessário para tal formação (3.200 horas) daria conta de maiores aprofundamentos de tantos perfis profissionais?

A legislação atual do curso concebe autonomia às IES para a estrutura curricular do curso. Essa autonomia pode ser observada no artigo 6º da Resolução nº 1/2006 do CNE/CP: “A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de [...]” (BRASIL, 2006, p. 03), três núcleos de estudos que preconizam uma formação abrangente e flexibilizada. Novamente, as questões de organização do currículo são um desafio para as instituições formadoras. Apesar dessa orientação na estruturação dos currículos, as DCNP ainda não apontam uma especificação daquilo que vai compor o currículo de tais núcleos de estudos (SHEIBE, 2007). No entendimento de Saviani (2012), essa tentativa de múltiplas funções inviabiliza uma formação que seja

qualitativamente aceitável.

Sendo assim, que organização curricular poderíamos estabelecer para os cursos de formação de educadores? A partir de que premissas educativas?

Uma proposta de escola e educação para o século XXI, segundo Saviani (2015), aponta duas alternativas. Uma voltada cada vez mais aos interesses do mercado, tal como vem prevalecendo. A outra seria aquela que percebe uma possibilidade de reversão, o que implica necessariamente uma transformação não apenas da escola, da educação e da formação dos sujeitos, mas de toda a organização da sociedade. Esta segunda se assenta no **trabalho como princípio educativo** e possui três sentidos. O primeiro diz que a referência para a organização do ensino fundamental é o modo que a sociedade está organizada atualmente. O segundo traz a referência para a organização do ensino médio e superior como sendo a necessidade de participação direta dos sujeitos no trabalho socialmente produtivo. Em nível médio, a premissa é o resgate da relação prática entre trabalho e conhecimento, visando à formação politécnica, com o domínio de diferentes técnicas da produção e não de adestramento em técnicas produtivas. Para o nível superior não cabe apenas a formação profissional, mas também a organização da cultura superior, que possibilite, aos sujeitos, a participação da vida cultural de modo pleno independente da atuação profissional. O terceiro sentido aponta para o trabalho pedagógico como referência para a escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos, com vista à formação humana. Para tal, a necessidade premente é a garantia do acesso, a todos, ao mais elevado grau de desenvolvimento das produções da humanidade, mais especificamente os conhecimentos científicos. Esse preceito para a organização curricular tem ampla aproximação com as elaborações teóricas desenvolvidas por Davýdov e seus colaboradores. Em seus estudos, Davýdov (1987) preconiza em seus princípios de organização do ensino com vistas ao desenvolvimento teórico dos estudantes. Trata-se de uma finalidade pertinente à perspectiva materialista-dialética atrelada ao pressuposto de que a compreensão dos nexos conceituais teóricos, das contradições e suas determinantes são fundamentais para a atuação consciente na sociedade.

Embora não referenciado em nenhuma de suas partes, vislumbramos que, no processo de implantação do PPC-B, o modo de organização do ensino preconizado por Davýdov – voltado ao desenvolvimento da atividade de estudo – se apresenta como uma possibilidade. Isso porque, para Davýdov, a educação escolar e o desenvolvimento humano constituem uma unidade que tem por base os

conceitos científicos e culturais, objetivados nas matérias escolares (LIBÂNEO; FREITAS, 2013).

Porém, por se tratar de um curso de formação de professores, implica na compreensão de que a educação não é autônoma ou dependente absoluta das condições sociais vigentes e tem na superação dessas crenças seu ponto basilar (SAVIANI, 2006). Tal prerrogativa também é indicada pelo **PPC-B** ao se referir à concepção do curso.

Contudo, não se pode perder de vista o alerta de Franco, Libâneo e Pimenta (2007), ao enfatizarem que o curso de Pedagogia tem se constituído a partir das formas burocráticas, com desprezo da dimensão epistemológica. Isso produz inúmeras dificuldades para compreensão da identidade profissional e a formação dos futuros pedagogos. Na sequência, o foco desta análise estará voltado para a formação manifestada nos dois projetos do curso.

### 3.1.3 Os objetivos do Curso

Quanto a esse elemento da unidade de análise, os objetivos do curso, tanto no **Projeto Pedagógico A** quanto no **Projeto Pedagógico B**, estabelecem como objetivo geral “Formar profissionais que tenham competência científica, técnica e humana para atuar na educação, comprometidos com o atendimento das necessidades dos estudantes e do contexto que estão inseridos”. Os dois projetos também apresentam um objetivo específico em comum, que direciona para a formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com compreensão da realidade educacional nacional e estadual. Além deste, o **PPC-A** estabelece uma formação com práticas pedagógicas que possibilitem o embate de conhecimentos entre os envolvidos, o desenvolvimento de habilidades e competências, bem como capacitar o educador para atuar na educação especial.

O **PPC-B** define a formação não só para a Educação Infantil e os Anos Iniciais da educação fundamental, mas também para a Educação de Jovens e Adultos e o magistério do Ensino Médio. Acrescenta, em termos de objetivo específico, a aquisição de conhecimento para a participação dos profissionais na elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico de ambientes escolares e não escolares. Além disso, possibilitar, aos futuros pedagogos, o conhecimento interdisciplinar das diferentes fases do desenvolvimento humano. Também indica que, a partir de uma perspectiva crítico-investigativa e problematizadora das questões educacionais, deve estimular a participação em eventos de caráter acadêmico-científico.

## Quadro 5 - Elementos de análise referentes ao objetivo geral e objetivos específicos do curso de Pedagogia

<b>Transcrição dos documentos</b>	
<b>Projeto Pedagógico A</b>	<p>Objetivo geral: Formar profissionais com competência científica, técnica e humana para atuar na educação, comprometendo-se com o atendimento às especificidades dos estudantes e do contexto que estão inseridos. (p. 45)</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formar profissionais para o campo da atuação pedagógica, a saber, o educador de magistério na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental; (p. 46)</li> <li>- Formar educadores habilitados para a compreensão da realidade educacional brasileira e catarinense; (p. 46)</li> <li>- Aproveitar a vivência de situações pedagógicas que possibilitem o permanente embate de conhecimentos entre sujeitos (alunos/professores) constituinte do processo formativo; (p. 46)</li> <li>- Desenvolver habilidades e competências no novo profissional, sejam elas as mais diversas, para que sua formação seja a mais completa possível. (p. 46)</li> </ul>
<b>Projeto Pedagógico B</b>	<p>Objetivo geral: Formar profissionais com competência científica, técnica e humana para atuar na educação, comprometendo-se com o atendimento às especificidades dos estudantes e do contexto que estão inseridos. (p. 49)</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formar profissionais para o campo da docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio na modalidade Normal; (p. 49)</li> <li>- Oportunizar o conhecimento para a participação na elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico de ambientes escolares e não-escolares; [sic] (p. 49)</li> <li>- Assegurar conhecimentos que possibilitem ao futuro docente trabalhar os saberes escolares de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; (p. 50)</li> <li>- Promover uma perspectiva crítico-investigativa e problematizadora frente aos processos educativos, estimulando a participação em eventos científicos e atividades de pesquisa e extensão. (p. 50)</li> </ul>

Fonte: Cópia na íntegra dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia objeto desta pesquisa.

Dado que os dois projetos estabelecem o mesmo objetivo geral, nossa atenção voltou-se aos objetivos específicos, a fim de entendermos seus desdobramentos para a função formativa do curso. Esta situação traz em si uma contradição, tendo em vista que os objetivos se produzem a

partir de pressupostos e meios para atingir as finalidades.

No **PPC-A** é possível perceber certa coerência em alguns pontos no que se refere ao ajuste da formação às exigências legais e atuais. Isso se manifesta na insistência em desenvolver, nos futuros pedagogos, competências e habilidades para lidarem com o novo e o inesperado. Além disso, adaptem-se ao atual contexto marcado por mudanças cada vez mais rápidas, bem como saibam resolver problemas emergentes. Portanto, segundo Scalcon (2008, p. 42), “[...] não se trata da intencionalidade de produção de conhecimento, mas de aquisição e desenvolvimento de habilidades e competências úteis para o enfrentamento dos problemas da realidade”. Um dos objetivos também aponta para o “embate” de conhecimentos entre professor e aluno, tendo como referência as vivências de situações pedagógicas.

Nesse elemento de análise, observamos algumas contradições no **PPC-A**. Em um dos objetivos específicos, estabelece uma formação capaz de possibilitar a compreensão da realidade educacional em âmbito nacional e estadual. Porém, ao mesmo tempo, enfatiza o desenvolvimento de “[...] habilidades e competências para que a formação seja a mais completa possível” (PPC-A, p. 46). A contradição se apresenta à medida que estabelece uma formação em que os sujeitos humanos estejam constantemente adaptados às demandas atuais (sociais, econômicas e políticas). Isso entra em choque com a capacidade de compreender e realizar a análise histórico-social de determinantes que são fruto de produções humanas; portanto, não a adaptação entendida como sobrevivência do mais capaz.

A formação pretendida no PPC-A é aquela priorizada nas instituições escolares, questionada por Duarte (2010) ao enfatizar que as atividades e projetos escolares demandam de conhecimento que é proveniente do campo da ciência; entretanto, “[...] o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana (DUARTE, 2010, p. 38).

Contrariamente, as Pedagogias com características críticas se baseiam numa organização de ensino que dá conta de produzir no indivíduo singular a humanidade que se estabeleceu no conjunto dos homens. Nesse sentido, a práxis é a categoria central para a formação que preconiza a transformação das condições objetivas de existência humana. Para Scalcon (2008, p. 44),

[...] o conceito de práxis, como atividade social humana, prática social e categoria fundamental para a compreensão dos processos de elaboração do conhecimento e de formação de professores,

possibilita-nos uma aproximação das relações existentes entre o trabalho educativo e os fins sociais dessa atividade, uma vez que tomamos a prática social como ação consciente, pressuposto e alvo, fundamento e finalidade da atividade pedagógica.

Vale enfatizar que, nesse contexto, está o processo de apropriação dos conceitos científicos e da cultura humana, como função do ensino sistematizado. Para Moura et al. (2010), essa apropriação só é possível quando decorrente da própria atividade do homem, nesse caso, de ensino. Portanto, diferencia-se da atividade espontânea, imediata, tal como sugere o PPC-A. Para os autores,

A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante, deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade [...]. O professor [...] em atividade de ensino continua se apropriando de conhecimentos teóricos que lhe permitem organizar ações que possibilitem, ao estudante, a apropriação de conhecimentos teóricos explicativos da realidade e o desenvolvimento do pensamento teórico, ou seja, ações que promovam a atividade de aprendizagem de seus alunos. (MOURA et al., 2010, p. 213-214).

Para se prover uma atividade de ensino aos futuros pedagogos, uma situação que precisa ficar clara no seu percurso de formação, oposta ao proposto no **PPC-A**, é apontada por Hurtado (2003). Para a autora, o processo de assimilação e aprendizagem dos alunos se torna mais completo e eficaz quando a orientação dada pelos docentes é capaz de expressar com qualidade o domínio correto e consciente aos alunos dos conteúdos e os procedimentos necessários.

Mais uma vez o **PPC-A** manifesta consonância com as novas demandas das políticas educacionais brasileiras para a formação de educadores e a organização do ensino nas instituições escolares. Por sinal, demandas que, segundo Saviani (2013b), já se explicitam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997. Para o autor, no referido documento, fica claro que a Pedagogia deve tratar da função da educação



e, conseqüentemente, da organização do ensino, como sendo de capacitar os alunos para adquirir novas competências, novas habilidades e novos saberes. Ou seja:

[...] trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional [...] Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (BRASIL, 1997, p. 28).

Para Davídov (1987), quando o ensino tem como função principal a adaptação dos sujeitos às necessidades econômicas, ele não é capaz de prover uma formação humana integral, mas sim parcial. Sua função é preparar o homem para adaptar-se cada vez mais aos modos de produção da sociedade atual, subordinado e reprodutor desse contexto.

Com relação aos objetivos do **PPC-B**, encontramos o entendimento de que a docência é a atuação direta com o aluno, distinta da área de gestão e produção do conhecimento. Há, pois, coerência com o sinalizado na sua organização curricular ao estabelecer uma distinção entre os núcleos e as disciplinas de docência.

Alguns autores estabelecem a docência como base de formação. Porém, não entendida em sentido restrito, mas sim como um avanço em relação às demais regulamentações existentes até então. Para Sheibe (2001), a contribuição da ANFOPE na formação do pedagogo, no cenário brasileiro, não considera pertinentes categorizações estabelecidas pela SESU/MEC, tais como o bacharelado (acadêmico e profissionalizante) e a licenciatura. A referida entidade, conforme Sheibe (2001, p. 07), destaca que a finalidade na formação do pedagogo “[...] é capacitá-lo para a docência e, conseqüentemente, para outras funções que envolvem técnicas educacionais, considerando que a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional”. Se tomarmos o entendimento de docência proposto nas DCNP, então uma das principais preocupações é com o alargamento das funções do profissional,

desde a formação inicial: professor, gestor e pesquisador. Entretanto, não discutiremos aqui essas centralidades, mas elas servem de alerta a fim de gerarem reflexões por parte das IES nesse momento que as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial precisam de adequação até o ano de 2017 (BRASIL, 2015b).

Entre os objetivos específicos, o PPC-B também acena para o trabalho interdisciplinar, tal como as DCNP. Vale destacar que com relação ao trabalho interdisciplinar nas instituições escolares, algumas indagações se apresentam: Que condições objetivas essa efetivação do trabalho interdisciplinar proporciona às escolas? São dadas condições para efetivar a interdisciplinaridade nas escolas? Será que pelas condições de trabalho dos professores é possível um trabalho interdisciplinar? Afinal, o que se entende por interdisciplinaridade na formação dos professores?

As DCNP, no artigo 3º, explicitam que a pluralidade de concepções teóricas/práticas e todo o repertório de “informações”, adquiridos durante a formação, fundamentar-se-ão no princípio da interdisciplinaridade. Também serão levadas em conta outras premissas referentes à relevância social, à ética e à estética, à democratização e à contextualização (BRASIL, 2006). Se entendermos que a Pedagogia é uma ciência teórica – porque forma as pessoas a partir de uma determinada postura da realidade – e também uma ciência prática – porque lida com a busca do conhecimento a partir das interações humanas (NOGUEIRA, 1994), então não lhe é possível outra relação com o seu objeto, neste estudo, senão de uma organização do ensino interdisciplinar. No entanto, isso não desqualifica a Pedagogia como ciência da educação, pois, conforme definição de Libâneo (2010), ela promove uma síntese integradora de diferentes concepções de cada uma das ciências da educação sem perder sua autonomia epistemológica ou se reduz a qualquer uma delas. Para o autor, é a partir da perspectiva histórico-crítica que a Pedagogia se torna uma teoria capaz de orientar a prática cotidiana dos professores, isto é, uma ciência da e para a educação.

Entretanto, um questionamento se apresenta: Que tipo de interdisciplinaridade as DCNP preconizam? Como ela se apresenta nos currículos? É a mesma compreensão de Freire (1994) ao dizer que se faz necessária a adoção de um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, pois a busca pela objetividade se apresenta dessa forma? Para Freire (1994), a totalidade da realidade se apresenta e se impõe à subjetividade e não o contrário. Em outras palavras, o real em sua totalidade é transdisciplinar. O que entendemos por interdisciplinaridade, em tais regulamentações é aquilo que se articula com as Pedagogias contemporâneas – que são

releituras feitas pelo viés idealista – que negam incisivamente a totalidade da realidade. Para Duarte (2010), tal entendimento é decorrência de uma crença de que esses fragmentos se unem ao acaso e que, por decorrência, são inacessíveis ao conhecimento racional. Portanto, é preciso juntar os fragmentos daquilo que no real, em essência, é desfragmentado, ou, conforme os termos mais “modernos”, transdisciplinar.

### 3.1.4 Finalidades do Curso

O **PPC-A** traz como finalidade do curso de Pedagogia a formação do educador que atuará na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conclama por uma concepção atual e abrangente a partir da inter-relação dos eixos articuladores do currículo. O **PPC-B** tem como finalidade a formação do docente para atuação em diversos âmbitos que preconizam as DCNP: docência da Educação Infantil, anos do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio na modalidade Normal, atividades de gestão, planejamento e avaliação dos sistemas de ensino. Porém, de modo tal que o pedagogo compreenda o saber historicamente sistematizado e a articulação de diferentes contextos: ordem social, cultural, natural.

Quadro 6 - Elementos de análise referentes à finalidade do curso no projeto analisado

<b>Transcrição dos documentos</b>	
<b>Projeto Pedagógico A</b>	<p>O curso tem a finalidade de formar o educador com habilitação no Magistério da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental. (p. 46)</p> <p>A formação de um profissional habilitado dentro de uma concepção atual e abrangente [...] e são atendidas a partir da inter-relação dos eixos norteadores do projeto pedagógico do curso. (p. 47).</p>
<b>Projeto Pedagógico B</b>	<p>O curso tem a finalidade de formar o educador para atuar no Magistério da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio na modalidade Normal, atividades de gestão, planejamento e avaliação dos sistemas de ensino. (p. 51)</p> <p>Tem-se como finalidade que os futuros profissionais compreendam a sistematização do saber historicamente acumulado pela humanidade e construção de novos conhecimentos; e procura-se um desenvolvimento amplo do futuro pedagogo, de maneira que compreenda as diferentes articulações de ordem humana, natural e sócias e seus desdobramentos. (p. 51)</p>

Fonte: Cópia na íntegra dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia objeto deste estudo.

As finalidades do curso, expressas no **PPC-A**, voltam-se para a atuação na docência, entendida como a atuação direta na relação professor e aluno. No entanto, essa concepção difere do entendimento de Libâneo e Pimenta (1999) ao dizerem que a Pedagogia é mais ampla que a docência. Para os autores, a defesa da ideia ampliada de docência, preconizada nas legislações, não se ampara em nenhuma teoria ou conceito. Essa concepção reducionista de formação dissolve a Pedagogia, identificando-a num curso de formação de professores, (BRASIL, 2006), prioritariamente, para o magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao explicitar que a finalidade do curso se atrela à concepção atual de educação – cuja objetivação ocorre a partir dos eixos norteadores do projeto (quadro 6) –, pensamos que outras evidências se fazem necessárias, porém negligenciadas no projeto.

Se compararmos a finalidade indicada no projeto com o que orienta o Parecer do CNE/CP nº 5/2005, observaremos que ambos vão na mesma direção da política de formação de pedagogos nacional. Ao tratar das finalidades do curso, o referido parecer apresenta princípios a serem observados na organização curricular das IES: “[...] o respeito às diferentes concepções teóricas e metodológicas próprias da Pedagogia e àquelas oriundas de áreas de conhecimento afins[...]” (BRASIL, 2005, p. 06). Tal concepção é prevista no **PPC-A** e se fundamenta em um paradigma pragmático, como foi observado na análise anterior. No entanto, vale reafirmar que existem resistências para com tais concepções. Para Eidt e Duarte (2007), ao se adequar o ensino aos interesses imediatos e pragmáticos dos alunos, estes são privados do acesso à cultura humana em suas formas mais desenvolvidas. Mas as políticas educacionais atuais estabelecem a finalidade da escola – e, conseqüentemente, dentre outras situações, para o professor – num contexto de contradição. Isso fica explícito, conforme Libâneo (2012a, p. 20, grifo do autor), ao indicar que

[...] o papel socializador da escola mediante a promoção da equidade social, o respeito às diferenças e a solidariedade ao próximo [...] da mesma forma que, para os alunos, oferece-se um *kit* de habilidades para sobrevivência, oferece-se ao professor um *kit* de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD).

Para Davídov (1987), quando a finalidade e os objetivos da educação não conseguem dar conta da diferenciação dos conceitos cotidianos e científicos – os cotidianos são os que pautam o princípio do **caráter sucessivo da aprendizagem** –, revela-se uma coerência com a escola tradicional. Tais práticas, para Saviani (2013b), pautam e orientam as reformas educacionais no país a partir dos anos 1990. Elas se apresentam com características *light* e não requerem maiores precisões conceituais.

Algumas considerações podem ser feitas a respeito da finalidade estabelecida pelo **PPC-B** que, novamente, destacamos: necessidade de os futuros pedagogos compreenderem que o saber é historicamente produzido pela humanidade e suas articulações em diferentes esferas sociais. Isso indica que, na organização curricular, faz-se necessário o estudo dos conteúdos numa perspectiva histórica, com suas diferentes articulações e contradições. Por consequência, considera a compreensão do movimento histórico de constituição humana e suas relações.

Para tanto, em seu processo de formação profissional, o pedagogo deve apropriar-se do conceito de realidade, entendida como histórica e em constante movimento. Além do mais, com o entendimento de que o tempo histórico se aproxima das elaborações das ciências sociais e humanas (SAVIANI, 2015).

Portanto, a expectativa no direcionamento do ensino é que as futuras gerações tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido, o que requer uma orientação coerente para o ensino, a fim de possibilitar a atividade cognoscitiva dos alunos. Nesse sentido, Hurtado (2003, p. 103) diz que

[...] la actividad cognoscitiva correctamente estructurada, orientada y dirigida produce también el desarrollo del es escolar que la realiza. Em ello radica un principio pedagógico fundamental: lograr una enseñanza que deserrele.

Ou seja, a atividade de ensino direciona para o aprendizado daquilo que o estudante ainda não sabe, mas tem condições de aprender com orientação de outra pessoa (VIGOTSKI, 2009). Sem a nítida compreensão desse processo, a aprendizagem continuará em nível de conceito cotidiano do aluno e, por consequência, se restringirá ao desenvolvimento do pensamento empírico. A atuação do professor voltada para aquilo que o estudante ainda não consegue fazer sozinho tem

mais importância para o seu desenvolvimento intelectual do que as possibilidades de fazer por si só (SHUARE, 1990).

Esse é, para nós, o sentido da Pedagogia para a organização do ensino com vistas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos alunos. Por isso, a atenção na organização do ensino se volta para o estágio atual de seu desenvolvimento e, principalmente, para o seu desenvolvimento próximo (VIGOTSKI, 2010). Em outras palavras: “La pedagogia no debe orientarse al ayer, sino al mañana del desarrollo infantil.” (SHUARE, 1990, p. 77).

O tipo de formação que pode dar conta da articulação preconizada no PPC-B é aquela na qual o pedagogo tem condições da abrangência de sua atuação não só em sala de aula, mas da escola e da sociedade como um todo. Tal situação sugere a necessidade de uma atuação consciente. Esse tipo de consciência só é possível a partir de conhecimentos teóricos sobre a realidade (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Entretanto, mais uma vez é preciso destacar que se corre o risco de interpretações equivocadas de tais compreensões teóricas – necessárias para o entendimento da realidade – expostas no PPC-B. Isso porque, ao enfatizar para a finalidade do curso a formação do pedagogo para atuar em níveis e modalidades distintas (Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio na modalidade Normal, atividades de gestão, planejamento e avaliação dos sistemas de ensino) pode estar “[...] em construção um profissional polivalente, com um espectro de atuação amplo, embora com formação restrita do ponto de vista teórico.” (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 01-02). Essa situação também é decorrente de uma outra situação: entre as finalidades do curso, não aparecem as questões relacionadas à produção e difusão do conhecimento científico no campo da educação, conforme orienta o inciso III do artigo 4º das DCNP. Esta finalidade também não foi observada no PPC-A.

A síntese sobre ambos os projetos é que a concepção de docência ora configura-se restrita à atuação em sala de aula (PPC-A), ora como uma docência extremamente ampliada (PPC-B). Para Triches e Evangelista (2012), na concepção de docência ampliada, configura-se o pressuposto pragmatista, traduzido nas atuais diretrizes do curso. A docência é compreendida como prática profissional da ação, voltada à resolução de problemas centrados na busca por controle e “bons” resultados. Para tal situação, a centralidade das DCNP pauta-se na lógica das competências.

### 3.1.5 O perfil do Egresso

O perfil do egresso proposto pelo **PPC-A** traz uma idealização de profissional com algumas capacidades que favoreça o desenvolvimento infantil em diversos aspectos; promova a ampliação de experiências da criança; contribua para a interação e convivência na sociedade com valores de solidariedade, respeito, cooperação e liberdade; e seja comprometido com a transformação de uma sociedade mais justa e igualitária. O **PPC-B** espera que o futuro docente atue nas diferentes funções, etapas e modalidades da educação (escolar e não escolar) com vistas à aprendizagem dos sujeitos em suas diferentes fases de desenvolvimento.

#### Quadro 07 – Elementos de análise referentes ao perfil do egresso manifesto nos projetos analisados

##### Transcrição dos documentos

<b>Projeto Pedagógico A</b>	<p>O professor idealizado evidenciará:</p> <p>Capacidade de favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social da criança; (p. 47)</p> <p>Capacidade de promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social; (p. 47)</p> <p>Capacidade de contribuir para que sua interação e convivência na sociedade sejam produtivas e marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito; (p. 48)</p> <p>Ao mesmo tempo, sua formação deverá priorizar aspectos que o tornem um profissional comprometido com a transformação da realidade, com a ampliação das possibilidades de Educação e com a construção de uma Escola de qualidade, capaz de tornar menos distante o sonho de uma sociedade justa e igualitária. (p. 48)</p>
<b>Projeto Pedagógico B</b>	<p>Atuar na função de docente no âmbito da Educação Infantil, no magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental e do magistério de disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, em escolas de Educação Especial. Poderá atuar também nas funções de gestão e suporte pedagógico, no planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educacionais educativas não escolares com vistas à promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e demais atividades do processo educativo. (p. 51-52)</p>

Fonte: Cópia na íntegra dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia objeto deste estudo.

O profissional preconizado pelo **PPC-A** deve ser capaz de compreender a infância, bem como seu processo de aprendizado e

desenvolvimento em diferentes aspectos, para ampliação das experiências e conhecimentos da criança. A atuação na realidade compreende a inserção em uma sociedade democrática (com os princípios de liberdade, respeito, cooperação e outros). O que é um preceito da pós-modernidade, isto é, a legitimação se dá pelo respeito à diferença (SAVIANI, 2013b). Em outras palavras, trata-se de uma atuação docente com foco na preparação da criança para a inserção em uma sociedade cooperativa, democrática. Tal prerrogativa faz parte do que Saviani (2013b) nomeia de novas pedagogias que exercem grande influência na mente dos professores brasileiros. Uma incessante busca por soluções mágicas e rápidas, o que desqualifica o saber científico. Desse modo, simplifica-se ao extremo, resultando numa cultura escolar na qual “[...] o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade.” (SAVIANI, 2013b, p. 449).

Tendo por base uma formação que enfatiza o saber fazer na atuação profissional, o perfil do pedagogo do **PPC-A** também propõe que ele se comprometa com a realidade. Para tanto, pressupõe a construção de uma escola de qualidade que, por consequência, terá uma sociedade mais justa e igualitária. Ou seja, há a compreensão de que é por meio da educação que se pode sanar as deficiências de uma sociedade desigual e excludente. Para Duarte (2010), essas configurações de Pedagogias contemporâneas trazem consigo a ideia de que os problemas sociais são resultados de desajustes individuais. Por decorrência, a educação dessas mentes levaria à superação de tais problemas: uma educação para a paz para combater a violência; educação ambiental para combater o desmatamento; formação profissional cada vez mais flexível ou com apelo ao empreendedorismo como suporte para superar o desemprego; e o extremo de formar o indivíduo para a competitividade do mercado de trabalho, mas que tenha forte espírito de solidariedade social.

Um dos objetivos do curso preconiza o aprendizado espontâneo por meio da experiência e dos conhecimentos infantis. Isso secundariza os conceitos científicos, pois “[...] não importa o que o aluno venha saber por meio da educação escolar, mas sim o processo ativo de reinvenção do conhecimento.” (DUARTE, 2010, p. 40). A aprendizagem dos conteúdos e dos saberes produzidos pela humanidade não é a finalidade, mas sim a ampliação de experiências que possibilitem uma aquisição espontânea de construir seu próprio conhecimento.

Tomando como referência as Pedagogias explicitadas por Saviani (2012), o **PPC-A** dá indícios de inserir-se numa concepção humanista moderna. Nessa situação, a Pedagogia “[...] deverá dar conta das



diferenças que caracterizam os indivíduos, os quais devem ser considerados nas suas situações de vida e na interação com os outros indivíduos.” (SAVIANI, 2012, p. 68). Nesse caso, a prática pedagógica tem o intuito de “[...] valorizar a atividade, as experiências, a vida, os interesses dos educandos.” (SAVIANI, 2012, p. 68). Essa concepção humanista moderna traz indícios de novas configurações de Pedagogia com uma reconfiguração do lema “aprender a aprender”, agora com “[...] necessidade constante de atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade.” (SAVIANI, 2013b, p. 432).

Vigotski, Davýdov, entre outros, defendem que a prioridade na educação escolar é para o ensino desenvolvimental, aquele que antecede a aprendizagem e promove o desenvolvimento. Isso é possível por meio dos conceitos científicos, pois,

[...] se os conceitos científicos desenvolvem alguma área não percorrida pela criança, se a assimilação desses conceitos vai à frente do desenvolvimento, ou seja, opera em uma zona que na criança ainda não amadureceram as possibilidades, então começam a entender que a aprendizagem dos conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um grande papel no desenvolvimento da criança. Pode-se dizer que os conceitos científicos ampliam o círculo da ideia da criança. [...] é essencial entender não o que há de comum no desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos, mas em que eles são diferentes, logo, o que eles trazem de novo ao formarem a zona de desenvolvimento imediato. (VIGOTSKI, 2010, p. 544).

Em tom questionador, Libâneo (2012a) afirma que se a escola compreende a aprendizagem como simples necessidade para um fim instrumental, ela se desvincula do acesso a formas superiores de pensamento, necessárias para a formação do homem no mundo contemporâneo.

Quanto ao **PPC-B**, temos expressada nossa preocupação com uma possível fragmentação e esvaziamento do currículo em função dos múltiplos perfis profissionais almejados. As atividades da função docente perpassam pela educação formal até a não formal e em diferentes modalidades. Por decorrência, entre o perfil do egresso está a preocupação com a aprendizagem dos estudantes em diferentes fases de

seu desenvolvimento.

Isso preconizaria, dentre outras necessidades, aquela indicada por Leontiev (2006), ou seja: para cada período do desenvolvimento do sujeito e suas funções psíquicas, existe uma atividade-guia. Então, por se tratar de um curso de formação de professores, Pedagogia, um dos requisitos seria a compreensão, por parte dos acadêmicos, da atividade principal que guia as transformações mais importantes para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ou seja, o entendimento de que, “[...] durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas da vida, o lugar que objetivamente ela ocupa no sistema das relações humanas se altera.” (LEONTIEV, 2006, p. 59).

Essas preocupações seriam entendidas pelos futuros professores para a organização do ensino com vistas ao desenvolvimento humano, quando da atuação nos diferentes níveis de ensino e espaços educativos. Por exemplo: a organização do ensino para a Educação Infantil levaria em conta a dependência da criança com as pessoas que a cercam. É, sobretudo, por meio do jogo que ela desenvolve, da manipulação dos objetos a uma assimilação do “[...] mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles.” (LEONTIEV, 2006, p. 59). O que une as crianças entre si é a posição que elas ocupam nas relações humanas objetivas e as ações que desenvolvem nessas relações. As mudanças vitais básicas da criança implicam na reestruturação das relações objetivas. Isso decorre de outros papéis sociais que requerem relações mais amplas. No caso da infância pré-escolar, o sentido dessas mudanças muda quando a criança começa a estudar.

## 4 CONSIDERAÇÕES: SÍNTESE E POSSIBILIDADES

Em vista do contexto desta dissertação, são tecidas algumas considerações. Estas não têm como objetivo determinar o fechamento da problemática apresentada, o objetivo maior é justamente suscitar um debate. A pretensão é a possibilidade de novos espaços e oportunidades de investigação sobre o objeto de estudo da Pedagogia, suas finalidades e a organização do ensino a partir de tais pressupostos. Para tanto, faz-se algumas ponderações organizadas em duas seções, que evidenciam a proposta deste estudo. A primeira relaciona-se à totalidade de um percurso de formação observado em dois projetos de curso de Pedagogia. A segunda, refere-se a algumas possibilidades para uma formação, com vistas ao pensamento teórico dos estudantes e seus futuros alunos.

### 4.1. SÍNTESE INTEGRADORA DO PPC-A E DO PPC-B

Ao final da análise das partes que constituem os projetos pedagógicos do curso de Pedagogia analisado, elaboramos uma síntese que integra em termos gerais aquilo que foi observado em ambos os projetos.

Para tanto, daremos maior destaque para o PPC-B, por estar em processo de implantação, e porque as reflexões dele advindas podem contribuir para a sua efetivação sem as margens de dúvidas que foram levantadas até aqui. Encontramos nele pequenas inferências sobre as mediações pertinentes ao processo de formação de professores na perspectiva teórica crítica objetivada na organização curricular. Entretanto, temos como pressuposto que é possível que suas mazelas apontadas anteriormente possam ser superadas no sentido de possibilitar maiores reflexões sobre a organização do ensino preconizada por Dávdyov e seus princípios de base histórico-cultural. Isso se justifica por evidências dos elementos da unidade de análise adotados no presente estudo, as quais serão, a seguir, objeto de destaque.

- a) A concepção do curso por preconizar uma análise e compreensão da realidade com consistência teórica; entendimento da educação no contexto social em que está inserida e que não prevê processos educacionais em si mesmos, mas seus desdobramentos às relações sociais e de produção.
- b) A organização curricular que, em conformidade com a concepção do curso, poderia considerar as questões atinentes às atividades-guia de cada fase do

- desenvolvimento humano, com as quais o pedagogo irá atuar e pautar-se, consistentemente, nas atividades teóricas para a necessária compreensão das relações sociais em que a escola está inserida.
- c) Os seus objetivos, que preveem uma formação ampliada da docência, em consonância com o que estabelecem as DCNP, porém, com a compreensão do contexto dos estudantes. Também porque indicam a necessidade dos saberes escolares na formação docente. Sendo assim, há o entendimento de que a escola deve ensinar o saber sistematizado historicamente, o que acorda com os preceitos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Dialética (ou Histórico-Crítica, para Saviani). Isso fica mais claro quando evidencia que no processo de ensino está a condição de levar em consideração as diferentes fases do desenvolvimento humano e promover uma perspectiva crítico-investigativa da educação.
  - d) As finalidades do curso nas quais encontramos indicativos para a possibilidade de sistematizar o Curso de Pedagogia a partir da teoria histórico-cultural, ao proporem que os futuros pedagogos compreendam a sistematização do saber acumulado historicamente e sua importância para a construção de novos saberes. Também por apontarem a necessidade de compreensão das articulações sociais e seus desdobramentos.
  - e) No perfil do egresso, repete a explicitação da necessidade de promoção da aprendizagem dos estudantes, considerando as diversas fases de seu desenvolvimento.

Essas razões encontrariam em vários estudos (SAVIANI, 2006, 2009, 2012, 2013a, 2013b; LEONTIEV, 2006; VIGOTSKI, 2009, 2010; DAVIDOV, 1987; DAVÝDOV, 1998; DAVIDOV, 1999; DAVIDOV e MÁRKOVA, 1987a, 1987b) um respaldo que possibilitasse ao curso a formação preconizada no **PPC-B**, ou, no mínimo, para esclarecer suas pendências. Uma questão que merece análise e definição diz respeito ao que se pretende com a aprendizagem das crianças e jovens. Isso porque é a partir do entendimento do que se espera da aprendizagem do aluno que será possível visualizar o que “[...] também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores.” (LIBÂNEO, 2004b, p. 115).

O **PPC-A** nos parece mais distante da expectativa de oportunizar um ensino desenvolvete a partir das prerrogativas deste estudo, pelas

razões a seguir especificadas: (a) na **concepção do curso**, sugere-se que o futuro pedagogo tenha uma visão crítica da realidade, explore os elementos da cultura e sua formação considere a realidade atual. Entretanto, (b) na **organização do ensino**, outra situação se apresenta: o ensino preconiza a flexibilização curricular, o que pode trazer uma formação com ênfase nos conceitos cotidianos ao invés dos conceitos científicos. Isso porque essa flexibilização em tal projeto é compreendida a partir de situações espontâneas que privilegiam a subjetividade do sujeito. Em outras palavras, são os conhecimentos espontâneos que continuam a ser organizadores das atividades pedagógicas. Essa situação acaba se voltando inevitavelmente para a organização curricular também da Educação Básica, que será o principal local de atuação desses egressos; (c) os **objetivos** comprovam a contradição existente entre a concepção do curso e a organização do ensino, ao pretenderem a formação docente com uma compreensão da realidade educacional local e nacional, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades para agir nas situações problema; (d) isso também é observado nas **finalidades do curso** quando estabelece uma formação de acordo com a concepção atual. Por consequência, dá margem para que a referência seja a concepção em pauta nas políticas educacionais atuais vigentes em nosso país. Ou seja, docente é aquele que atuará na Educação Infantil e nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental; (e) O **perfil do egresso** também vem ao encontro das políticas educacionais vigentes: a escola como um local de convivência, com valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito para que se possa ter uma sociedade mais justa e igualitária.

Sobre o perfil do egresso manifestado em ambos os projetos, a condição de docência como base de formação do pedagogo não é consenso entre os estudiosos da área. Resta às IES, a partir da prerrogativa de sua autonomia para a elaboração dos seus projetos pedagógicos, abarcar um sentido ampliado de docência com as oito possibilidades de atuação profissional do pedagogo. Porém, correm o risco de uma fragmentação do currículo (LEAL; BRAÚNA, 2014) ou de priorizar a formação para a atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo deficiente a formação para as outras áreas de atuação desse profissional.

Para Saviani (2008, p. 646-647),

A prática educativa é a base da formação do educador e essa prática foi compreendida como docência. O problema é que nunca se conseguiu definir exatamente do que se tratava. [...] Parto da

constatação de que a escola na sociedade moderna se converteu no espaço por excelência da educação. O docente é, assim, educador por excelência, porque é aquele que atua na instituição educativa para formar as novas gerações.

Para Triches e Evangelista (2012), o projeto de formação de professores, no caso de Pedagogia, faz parte do perfil profissional preconizado na reforma das políticas educacionais de ordem mundial. Sendo assim, visa à homogeneização dessas políticas, especialmente em nosso contexto e em países da América Latina e Caribe. Para tanto, a ênfase do projeto de formação de professores, cristalizado nas atuais diretrizes, está “[...] na aprendizagem; nos conteúdos aplicáveis e úteis; nas competências; na educação inclusiva ou na educação da tolerância.” (TRICHES; EVANGELISTA, 2012, p. 10). Tal projeto de formação humana perpassa todos os níveis: na formação profissional e, em decorrência, na formação básica. Nesse processo, segundo Triches e Evangelista (2012, p. 10), “Professores e alunos são objetos e, ao mesmo tempo, instrumentos dessa reforma tendo em vista a constituição de um sujeito adaptado, competente e flexível”. Em outras palavras, o professor é o objeto na reforma das políticas de formação e, posteriormente, será o instrumento quando do exercício da docência. Por isso é que se observam, cada vez mais, preocupações em acompanhar, avaliar e medir se a atividade do professor se desenvolve de acordo com os “padrões de qualidade” estabelecidos pelos órgãos governamentais. Ou seja, o instrumento de formação humana, voltado para uma sociedade, precisa ser monitorado, verificado, avaliado e ranqueado. Se o instrumento falhar, culpabilizar-se-á o seu executor que, em consequência, será substituído por outro que tenha mais competência. Por isso, para uma formação humana que pretenda uma nova sociedade, não requer apenas uma mudança nas questões pedagógicas e nas suas implicações na atuação escolar. Além disso, não basta uma boa dose de conhecimentos cotidianos (aqueles que são acessíveis aos alunos). A referência para a mudança tanto do método como do conteúdo de ensino deve estar fortemente atrelada à necessidade de compreensão teórica da realidade, com suas contradições e ideologias que podem colocar o ser humano em permanente inércia social. Para tanto, uma questão entre tantas a ser contemplada no novo modo de organização da atividade pedagógica é que os estudantes não só consigam diferenciar os seus conceitos cotidianos dos científicos, mas encontrem possibilidades de lidar com seus conceitos já formados com vista a um novo devir (DAVÍDODV, 1987).

Em outras palavras, uma formação que preconize o pensamento teórico, um ensino contemporâneo, conclama necessariamente pelo exame da estrutura e proposição de alguns princípios escolares (DAVÍDOV, 1987) que embasam os objetivos sociais atuais.

Portanto, trata-se de outros objetivos sociais e não aqueles pautados nas aptidões naturais, nas competências e habilidades individuais e, conseqüentemente, na adaptação dos indivíduos àquilo que se configura socialmente hoje. Enfim, superar a compreensão de que os melhores preparados, os que têm mais capacidade de adaptação e resolução de diferentes problemas, agindo de maneira rápida e prática, são os mais aptos para “esta” sociedade.

Em ambos os projetos, o que precisa ficar claro – tanto para os docentes que atuam no curso quanto para os futuros pedagogos – é o entendimento de que as políticas neoliberais de educação insistem em multifacetar o processo educativo em diferentes espaços. Caso contrário, não é possível compreender o movimento inverso (SAVIANI, 2012). Deste modo, para que o pedagogo se tornasse especialista na organização dos processos educativos, seria necessário o domínio da forma que uma escola é constituída e organizada, com um currículo em funcionamento. Nas palavras de Saviani (2008, p. 647), esse pedagogo “[...] ao dominar o modo como a escola funciona, estaria, sem dúvida, capacitado tanto para ministrar o ensino, como para coordenar as atividades didático-pedagógicas ou gerir o funcionamento da escola”.

Por isso, as perspectivas defendidas por nós neste estudo apontam para a importância da escola como um local para a transmissão da cultura e do saber sistematizado pela humanidade para as futuras gerações. É importante observar que tal premissa também está indicada no parecer do CNE/CP nº 5 (BRASIL, 2005, p. 06, grifo nosso) ao tratar dos princípios do curso de graduação em Pedagogia: “Para a formação do licenciado em Pedagogia é **central** o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem função social e formativa [...]”.

Os aspectos de cada PPC elencados e refletidos neste estudo nos possibilitam inferir algumas indicações para a problemática de pesquisa: *a manifestação do objeto de estudo da Pedagogia na organização curricular com centralidade para o pensamento teórico, com vistas ao desenvolvimento humano*. Os objetos de estudo da Pedagogia, implícita ou explicitamente observados no PPC-A, são aqueles que se atrelam às expectativas do atual modelo de sociedade, com centralidade para o atendimento às diferenças individuais, o saber fazer e o desenvolvimento de competências e habilidades com vistas à empregabilidade. Trata-se, pois, de uma “[...] tentativa de decomposição do aprender a aprender em

uma listagem de habilidades e competências [...]” (DUARTE, 2010, p. 42). Em decorrência, a organização curricular também se volta para o atendimento ao perfil do egresso: o professor é responsável pela formação de valores, solidariedade e respeito necessários para um mundo “justo” e “igualitário”. Em outras palavras, o mundo é justo, compete a cada sujeito (singular) esforçar-se para estar apto a adequar-se nele. Atrela-se, pois, fundamentalmente às Pedagogias que defendem o modelo atual de sociedade.

No PPC-B, as possibilidades do objeto de estudo da Pedagogia são mais implícitas, mas há indícios de uma perspectiva com viés para além das Pedagogias não críticas. Em tal concepção, o objeto da Pedagogia se articula não apenas com seu contexto social, mas com os processos inculcados nas múltiplas determinações sociais. Vislumbramos uma possibilidade de compreensão da Pedagogia e seu objeto com vistas à outra organização social. Tal situação seria alicerçada não apenas pela docência em sala de aula, tal como o PPC-A, mas com vistas às demais atividades pedagógicas que são atribuições profissionais dos futuros pedagogos. Vale explicitar alguns sinais de alerta. O primeiro diz respeito à possível redução de estudos aprofundados em cada uma das tantas áreas de atuação profissional (docência em Educação Infantil, Anos Iniciais, EJA, gestão, avaliação e supervisão e produção do conhecimento).

O segundo é em função da proposta de organização curricular, que pode cair apenas no aprimoramento daquilo que está posto. No entanto, a preocupação é que tal formação, a partir do que foi preconizado no projeto, centralize-se naquilo que é objeto da Pedagogia, a teoria da educação que orienta a prática educativa. Portanto, o entendimento de que a criticidade e a compreensão da educação e suas múltiplas determinações não sejam apenas tratadas no âmbito de teorias da educação, mas verdadeiramente de uma Pedagogia.

Não está claro nos dois projetos, uma das preocupações deste estudo, a possibilidade de proporcionar aos futuros profissionais uma formação e, por decorrência, a atuação profissional a partir daquilo que a humanidade produziu de mais sofisticado: os conhecimentos científicos. Ambos, apesar de diferenças substanciais, estão em consonância com a proposta de formação oficial do curso (as DCNP). Entretanto, vislumbramos a possibilidade de, além de dar conta daquilo que é imposto pelas regulamentações oficiais, prospectar outra formação. Tal situação será tratada a seguir.



## 4.2. POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA

Percebemos que ambos os projetos analisados (PPC-A e PPC-B) possuem similaridades e diferenças com relação à formação dos pedagogos. Entretanto, ambos estão de acordo com as atuais políticas educacionais do país. Sendo assim, corre-se o risco de continuar com uma formação pragmática e excessivamente diluída no que se refere aos fundamentos da ciência pedagógica.

Conforme já anunciado, de acordo com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a, p. 21), artigo 22, “Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a essa Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação.” Por extensão, os cursos de Pedagogia necessitarão empreender esforços para a submissão aos sistemas eletrônicos do MEC, em 2016, de uma nova matriz curricular que atenda aos dispostos na referida legislação.

Apesar dessas exigências e de tantos dissensos, reafirmamos que, dependendo da disposição da IES, é possível conjeturar uma proposta de formação para o referido curso a partir dos pressupostos de uma Pedagogia que tenha como referência a prática como ponto de partida e de chegada. Além disso, que avance no processo de superação das polêmicas referentes às concepções pedagógicas e de Pedagogia, marcantes na atualidade. Como diz Saviani (2012, p. 128), para entrar numa fase mais clássica, madura, pois “[...] já se deu uma depuração, ocorrendo a superação dos elementos da conjuntura polêmica com a recuperação daquilo que tem caráter permanente porque resistiu aos embates do tempo”.

Nessa possibilidade, buscar-se-ão fundamentos nos autores que tomam a perspectiva dialética materialista e histórica em seus estudos. Por exemplo, das bases da Psicologia Histórico-Cultural, dar-se-á atenção para a prerrogativa de Vigotski a respeito do desenvolvimento dos conceitos científicos. Além disso, serão aprofundadas as questões referentes ao modo de organização do ensino, como referência os princípios de Davýdov. Da mesma forma, adotar-se-ão os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica preconizados por Saviani e outros pesquisadores.

Essas articulações poderão ser analisadas a partir daquilo que Vigotski (2010) traduz como a **unidade** necessária para a Pedagogia. A Pedagogia precisa estabelecer com precisão como organizar a educação, definir para si mesma que leis (concepções) implicam no

desenvolvimento do organismo no qual a organização do ensino irá atuar. Sendo assim, sua essência abarcará diferentes setores do conhecimento. Se de um lado ela está implicada nas questões do desenvolvimento infantil, precisa recorrer às ciências biológicas. Se por outro a educação corresponde sempre a ideias, finalidades e normas, ela precisa também se articular com as ciências filosóficas e normativas.

Com relação à prática educativa, a qual a Pedagogia deve orientar, nós nos pautamos na importância do princípio teórico na formação dos futuros profissionais. Em outras palavras, a teoria como mediadora da prática educativa, com o objetivo de sua transformação (SERRÃO, 2002). Conseqüentemente, a teoria também seria a base de organização do ensino em função da orientação da prática educativa.

Importante também é o papel da história na organização do currículo. É ela que mostra o movimento das determinações e dos determinantes – sociais, culturais, políticas e econômicas – que interferem decisivamente na educação, no ensino e na escola. Nas palavras de Saviani (2013a, p. 129):

[...] a história seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificando o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos.

Portanto, é inegável que a compreensão da complexidade das relações sociais – seus desdobramentos e suas relações com a organização escolar – também requer o entendimento de suas múltiplas determinações. Nesse âmbito, a base histórica também se voltará para o processo de produção do conhecimento, uma vez que revelará as suas ideias essenciais, bem como os nexos conceituais. Estes se constituem em elementos fundamentais no momento da organização do ensino e da aprendizagem, isto é, na elaboração das tarefas, ações e operação que conduzirão o processo de apropriação conceitual por parte dos estudantes. Nesse sentido, Araújo (2013a, p. 154), ao estudar as contribuições de Rubinstein<sup>41</sup> para um ensino que desenvolve, indica que avocar a

---

<sup>41</sup> Sergei L. Rubinstein faz parte da geração de teóricos que se pautam nos princípios marxistas e no ensino desenvolvimental em suas pesquisas científicas.

dimensão lógico-histórica do conhecimento implica um modo organização do ensino que supere a esfera das sensações. Que o sentido do conhecimento também seja percebido na esfera dos processos mentais. Tal afirmação é decorrente do entendimento de que “[...] no trabalho mental há um movimento do pensamento que permite compreender os nexos conceituais do conteúdo científico”.

Isso justifica a necessária recorrência à historicidade dos homens e do conhecimento como norteadora do currículo de um curso de formação de professores, tendo como referência o teor teórico dos conceitos. Afinal, o esforço é para uma organização do ensino que não tenha como compromisso apenas aqueles “[...] conhecimentos e habilidades sem os quais é impossível obter uma profissão mais ou menos significativa na produção industrial e na vida social [...]” (DAVÍDOV, 1987, p. 143, tradução nossa).

Tais afirmações decorrem do entendimento de Marx (s.d.) ao explicitar que o pleno desenvolvimento de uma categoria mais simples só é possível a partir de condições mais desenvolvidas. Esse desenvolvimento não se dá de outra forma senão pelo processo histórico.

Essas articulações – historicidade dos homens e questões teóricas – também são observadas nos estudos de Davýdov e comentadas por Libâneo e Freitas (2013, p. 330):

Por meio da apropriação da experiência social e histórica, o sujeito individual reproduz em si mesmo a atividade coletiva, as formas histórico-sociais da atividade. Essa atividade coletiva realizada de forma externa se converte em meios da atividade individual por meio do processo de interiorização.

O processo de interiorização da atividade externa social em individual – relações sociais interpsicológicas, posteriormente intrapsicológicas – se constitui numa condição para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, tem “[...] origem nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior, ou seja, com seu contexto social e cultural.” (LIBÂNEO, 2004a, p. 116).

Para Vigotski (2007, p. 57-58), o processo de internalização cria uma série de transformações, pois:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...]
- b) Um processo interpessoal é

transformado num processo intrapessoal. [...] c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos no desenvolvimento.

É para o processo de internalização que se volta à organização curricular preconizada por Davýdov, e, como reafirmamos várias vezes, é uma possibilidade para o curso de Pedagogia. Como a configuração atual do curso se direciona para a formação do professor cujo maior campo de atuação é a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, algumas questões sobre o desenvolvimento humano tornam-se centrais. Entre elas, a compreensão de que: a) a atividade principal da criança em idade pré-escolar é o jogo; b) a atividade de estudo como atividade-guia das crianças no Ensino Fundamental.

Sobre a importância da atividade do jogo, Rubinstein *apud* Araújo (2013, p. 153) destaca: “No jogo formam-se já, de modos diferentes, as características necessárias para a aprendizagem na escola e nas quais se origina a disposição para o estudo”. Sendo assim, o modo de sua organização é determinante para a criação, por parte das crianças, da necessidade para a etapa de escolarização (DAVÍDOV, 1987).

Segundo Araújo (2013), Rubinstein compreende que esse processo formativo pertence à Pedagogia. No entanto, somente a sua compreensão não garante a formação dos pedagogos, o que requer o conhecimento que provém de outras ciências. Ou, como esclarece Libâneo (2010), demanda um entendimento de Pedagogia que promove uma síntese integradora dos diferentes processos analíticos correspondentes a cada uma das ciências da educação, com base em seus respectivos objetos específicos de estudo. Porém, ao apoiar-se nas ciências da educação, não perde sua autonomia epistemológica e se reduzir uma a outra ou ao conjunto delas.

Por exemplo, com relação à organização curricular para a Educação Infantil, Mello (2007) enfatiza que para a Teoria Histórico-Cultural, a forma intencional dessa organização precisa considerar, dentre outros aspectos, a dialética do desenvolvimento psíquico da criança e as formações qualitativamente novas dessas estruturas. Nesse aspecto, é necessária a compreensão quanto à dinâmica do desenvolvimento da personalidade da criança, que inicia na infância, o qual é condicionado à experiência social em unidade com a base orgânica que propicia tal desenvolvimento. Em outras palavras: na criança pequena, as “[...] possibilidades de desenvolvimento não são qualidades psíquicas prontas, mas exigem, para a sua formação, as condições correspondentes de educação e ensino.” (MELLO, 2007, p. 92). Cita, ainda, a autora que, no

primeiro ano de vida das crianças, a atividade principal é a comunicação emocional com os adultos que convivem com ela; o tateio com objetos representa a atividade principal da primeira infância e a atividade do jogo se constitui em uma atividade principal na idade pré-escolar.

Com relação ao ingresso da criança nos anos iniciais do ensino – atividade de estudo –, conforme temos enfatizado, a premência é por uma organização do ensino com um caráter totalmente novo em relação à educação infantil. Essa característica original, de acordo com Davýdov (1982), deve estar: a) no método, que oportuniza o movimento do pensamento (redução do concreto caótico à abstração e ascensão do abstrato ao concreto pensado); b) no conteúdo de base teórica em vez de empírica. O novo, portanto, significa um modo de organização do ensino que dê possibilidades de a criança assimilar, na atividade de estudo, a historicidade produzida pela coletividade humana. Ou seja, aquelas produções humanas que ultrapassaram as compreensões de base empíricas, que têm sua importância no processo de desenvolvimento, mas podem se converter em obstáculos para a formação do pensamento teórico (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a). Além disso, que deem conta de desenvolver as funções psicológicas superiores, uma vez que elas “[...] não são apenas premissas para a aprendizagem, mas produto, isto é, o desenvolvimento não é apenas meio, mas objetivo da aprendizagem.” (ARAÚJO, 2013, p. 155).

Para tanto, a necessidade emergente é a mudança da estrutura curricular, no que se refere a alguns princípios, que destacaremos a seguir:

- a) O caráter sucessivo do ensino – que conserva os conhecimentos empíricos e não os diferencia dos científicos – pelo princípio de cientificidade voltado para a formação do pensamento teórico.
- b) A acessibilidade – com ênfase para aquilo que o estudante pode fazer em determinada faixa etária – pelo princípio da atividade que desenvolve; ou seja, aquele ensino, segundo Davýdov (1987), voltado para o desenvolvimento psíquico, primordial para as exigências da escola e da sociedade futura. Tal princípio se opõe às atuais políticas educacionais, que ainda pautam sua organização curricular naquilo que a criança já sabe fazer. Contrariamente, segundo Vigotski (2009), é justamente aquilo que o estudante não sabe – mas tem condições de aprender – que se voltará à atuação do professor.
- c) O caráter consciente – com predominância do pensamento empírico, desconectado de seu uso prático – pelo princípio

da atividade que permite “[...] reproduzir o objeto através da revelação das condições gerais de sua origem (estes objetos podem ser reais e ideais) [...]” (DAVÍDOV, 1987, p. 151). Essa mudança de princípios permite que se supere a convencional forma de apresentação dos conhecimentos, com características abstratas verbais, adotadas na perspectiva tradicional. Também dá a ideia de que a abstração sempre tem como referência uma imagem definida e precisa. Em outras palavras, a abstração verbal precisa estar acompanhada de um exemplo sensorial, uma ilustração. O conceito adquirido pela criança, nesse caso, sempre será aquele que precisa de uma relação sensorial para a compreensão da palavra. Essa relação dos significados das palavras com uma base sensorial é uma característica, segundo Davídov (1987), do pensamento empírico-classificador. Além disso, a mudança desses princípios possibilitaria a superação da dicotomia teoria/prática – unir os conhecimentos e sua aplicação – que, historicamente, foi um desafio à Pedagogia. A relação de reciprocidade teoria/prática, compreendida numa perspectiva dialética, é o que pretende uma organização curricular orientada pelo princípio e cientificidade. Portanto, descaracterizada do princípio do caráter sucessivo do ensino, com base na lógica formal. Para Saviani (2007, p. 108-109):

[...] se a lógica formal é a lógica das formas, portanto, abstrata, a lógica dialética é a lógica dos conteúdos, logo, uma lógica concreta que incorpora a lógica formal como um momento necessário do processo de conhecimento. [...] a prática é a razão de ser da teoria [...] a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria [...] quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática.

- d) O princípio do caráter visual, direto ou intuitivo – que parte da análise do particular para o geral – pelo princípio do caráter objetual, em que os estudantes descobrem o conteúdo geral do conceito, que supera a percepção das coisas a partir de suas aparências.

A mudança desses quatro princípios – da educação e do ensino tradicionais, para aqueles de uma perspectiva materialista histórico-dialética – atende ao seguinte pressuposto de Libâneo (2004a, p. 115): “[...] o que se espera da aprendizagem dos alunos também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores”. Reafirmamos que tais premissas constituem-se em base para a organização curricular do ensino de Pedagogia, mesmo com as amarras legais. Isso porque existe a “autonomia universitária” que, com um estudo mais detalhados de possibilidades, pode trazer elementos para que se contemplem as orientações das DCPN, porém sem serem as mais evidentes. Em vez disso, sejam incorporadas pelos princípios estudados e desenvolvidos no contexto da autonomia da IES. Além disso, as contribuições de Davýdov congregam algumas preconizações das novas diretrizes para formação de professores. Uma delas diz respeito à própria Pedagogia que, como já anunciamos, tem como foco os objetos de ensino. Porém, a diferença está no momento da organização curricular e do ensino (método e conteúdo) que visa: ao desenvolvimento do indivíduo em base teórica (ensino numa perspectiva dialética) e ao desenvolvimento do pensamento prático (DCNP).

Outro pressuposto diz respeito à possibilidade de que cada disciplina se centre no seu objeto de estudo em articulação com o objeto da própria Pedagogia. Esse foco é que dá o fundamento para o pretensão desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, porque “[...] a base do ensino desenvolvimental é o seu conteúdo, dos quais são extraídos os métodos e a organização do ensino.” (LIBÂNEO, 2004a, p. 134-135). Um estudo referenciado por Libâneo (2004a) traz argumentos para os nossos pressupostos. Trata-se de uma investigação do dinamarquês Seth Chaiklin, com base nas premissas do ensino desenvolvimental, com estudantes de pós-educação básica. De acordo com esse estudo, ainda há, entre eles, certa predominância de características da atividade de estudo. Ora, se admitirmos que os acadêmicos de Pedagogia recém cursaram o ensino médio, significa que trazem peculiaridades da atividade de estudo, porém com novas necessidades peculiares à atividade laboral.

Para tanto, segundo Saviani (2012), não podemos perder de vista que a centralidade na organização do ensino do curso de Pedagogia são conhecimentos teóricos. Segundo o autor,

Emergindo como um corpo consistente de conhecimentos historicamente construído, a pedagogia revela-se capaz de articular num

conjunto coerente as várias abordagens sobre educação, tomando como ponto de partida e ponto de chegada à própria prática educativa. De um curso assim estruturado se espera que irá formar pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde irão atuar com adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz. (SAVIANI, 2012, p. 129-130).

O autor propõe uma ação que considera importante para o curso de Pedagogia: a análise dos livros didáticos, pois é neles que se observa a articulação entre forma e conteúdo, bem como aquilo que é o ensino com a relação necessária para a transmissão-assimilação. Além do mais, eles traduzem as influências teórico-pedagógicas e seus determinantes. Para o autor, ao se analisar os livros didáticos

[...] os cursos de pedagogia mobilizariam os fundamentos da educação examinando as suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem; e efetuariam, a partir desses fundamentos, a crítica [...] evidenciando suas falhas, assim como suas qualidades. Por esse caminho, os futuros pedagogos estariam retomando os conteúdos em sua forma de organização pedagógica, processo pelo qual haviam passado, porém, [...] sem consciência clara de suas relações; ao passo que agora eles têm a oportunidade de fazê-lo [...] com plena consciência das relações aí implicadas. (SAVIANI, 2012, p. 135).

Essa ação é uma manifestação de atendimento dos objetivos propostos pelas DCNP para a formação de pedagogos: a docência para a educação infantil, anos iniciais, disciplinas pedagógicas do curso Normal, participação das áreas de gestão dos processos educativos e organização das instituições escolares, e a produção e difusão do conhecimento.

Vale frisar, no entanto, que não é suficiente ao curso o atendimento às determinações das DCNP. Em vez disso, elas serão incorporadas aos preceitos produzidos pela própria IES, decorrentes de sua autonomia. Além disso, levar-se-á em consideração o critério da historicidade humana; a compreensão do pleno funcionamento da escola e ela como



local privilegiado do conhecimento sistematizado; uma organização curricular com vistas ao desenvolvimento humano; a análise dos livros didáticos; os estudos e pesquisas em educação, articulando a pedagogia com a pós-graduação. Esse contexto de formação daria conta de “[...] elevar a pedagogia à condição de ciência da e para a prática educativa.” (SAVIANI, 2012, p. 137).

O critério de possibilidade de pesquisa apontado por Saviani (2012) também está em acordo com as DCNP (2006), pois traz um núcleo de estudos com tal finalidade. Mesmo as indicações legais preconizam que tais pesquisas adotem como referência as determinações da sociedade. Conforme o CNE/CP nº 5 (BRASIL, 2005, p. 07, grifo nosso): “Também é central, para a formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e aplicação dos resultados, em **perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica** [...]”. Assim sendo, a pesquisa torna-se possível mesmo em instituições que não têm, na atualidade, tal obrigatoriedade, como é o caso de faculdades e centros universitários.

Um cuidado na proposição de um curso de Pedagogia é não cair num isolamento em si próprio. Nesse sentido, Saviani (2012) conclama por organização de grupos de ensino, que abarquem as diferentes disciplinas curriculares das diferentes licenciaturas, em prol de um projeto de formação de educadores. Essas organizações teriam

[...] o espaço específico para os estudos e pesquisas educacionais que, em nível da graduação, giram em torno do curso de pedagogia. [...] Tendo como eixo central a educação, essas unidades universitárias teriam o papel de acolher os jovens com genuíno interesse em se tornar educadores e colocá-los num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual. Sua formação se iniciaria pelo curso de pedagogia, articulando o ensino de fundamentos teóricos e práticos da educação com a pesquisa articulada pela inserção dos alunos nos projetos desenvolvidos pelos professores, mediante programas de iniciação científica. (SAVIANI, 2012, p. 136-137).

Reafirmamos que todas as considerações a respeito do ensino desenvolvimental passam a se constituir como pressupostos para uma organização curricular para o curso de Pedagogia. Como observado, tais considerações atendem – sob diferentes concepções – ao que preconizam as DCNP e à Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015.

Vale explicar que tais considerações para o curso de Pedagogia traduzem as categorias fundamentais de Pedagogia nesta perspectiva: a educação, o ensino, a instrução e processo pedagógico. Compreendidas como **unidade** da ciência da Pedagogia. Tal unidade se traduz também para uma compreensão da realidade conforme enfatiza Marx (s.d, p. 79): “[...] o sujeito, a sociedade, tem que estar continuamente presente como pressuposto de representação”.

O ensino desenvolvimental se atrela àquilo que Saviani (2008) sugere para a superação de uma formação esvaziada: recuperação da ênfase histórica e a compreensão do ensino do clássico, o que possibilita reconhecer o que é secundário e o que é essencial. Assim, nas palavras de Saviani (2008), “Por esse caminho nós podemos libertar a pedagogia e os pedagogos da quase irresistível atração pelas novidades, o que os torna presas fáceis de modismos e propostas enganosas [...]”.

No âmbito da Pedagogia, são necessários estudos mais específicos voltados aos elementos estruturais do currículo que compõe a formação dos futuros pedagogos. Isso demanda estudos de outras áreas de conhecimento. Trata-se aqui de uma superação das Pedagogias hegemônicas de educação escolar, o que, necessariamente, implica em outra perspectiva de formação de professores, não apenas para o curso de Pedagogia, mas a todas as licenciaturas. Em outras palavras, o processo dialético de superação das Pedagogias correntes, na atualidade, será possível quando a adoção de tais pressupostos ocorrer também nas demais áreas da educação e das ciências humanas. E isso será possível a partir de outra organização do ensino, a qual a Pedagogia se propõe a orientar.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: Buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 113, p. 51-64, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2014.

ANFOPE. **Contribuições para Subsidiar a Discussão da Audiência Pública Nacional/CNE sobre a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior**. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANFOPE.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

ANFOPE; ANPED (Brasil). **A definição das diretrizes para o curso de pedagogia**. 2001. Disponível em: <[https://www.fe.unicamp.br/anfope/menu2/.../anfope\\_anped\\_cedes.doc.gz](https://www.fe.unicamp.br/anfope/menu2/.../anfope_anped_cedes.doc.gz)>. Acesso em: 30 jun. 2015.

ARAÚJO, Elaine Sampaio. Rubinstein: um grande psicólogo, uma grande personalidade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1**, de 18 de janeiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 01/2002.

Brasília, DF: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 04 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n. 05**, de 13 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF. Diário Oficial da União, de 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Portaria nº 40**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o E-mec, Sistema Eletrônico de Fluxo de Trabalho e Gerenciamento de Informações Relativas aos Processos de Regulação da Educação Superior no Sistema Federal de Educação. Brasília, DF. Diário Oficial da União, n. 239, de 12 de dezembro de 2007, Seção 1. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/legislacao/2007/portaria\\_n40\\_12122007.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2007/portaria_n40_12122007.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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. Brasília, DF. Diário Oficial da União, n. 124, de 02 de julho de 2015a, seção 1. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Brasília, DF: MEC, 2015b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2015/instrumento](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento)>

\_avaliacao\_cursos\_graduacao\_presencial\_distancia.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2015.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, Goiania, ano 13, n. 10, p. 120-132, jul 2011. Disponível em: <[http://www.proec.ufg.br/revista\\_ufg/Revista%20UFG%20Julho%20-%202011/arquivos\\_pdf/iria\\_brzezinski.pdf](http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/Revista%20UFG%20Julho%20-%202011/arquivos_pdf/iria_brzezinski.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2015.

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

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

COMENIUS, Johann Amos. **Didática magna: 1621-1657**. Digitalização, introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. [S. l.]: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001c. 595 p. Versão para e-book, E-book Brasil. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/didaticamagna.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2015.

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. **IV Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – Documento Final**. Belo Horizonte: [S.n.], 1986. Disponível em: <<http://anfope.com.br/documentos/documentos-de-entidades/documentos-oficiais-dos-encontros-nacionais/>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

CUBA. Ministerio da Educación. (Org.). **Pedagogía**. Ciudad de La Ilustración: Ramón Mondéjar Cruz. Habana: Pueblo y Educación, 1984.

CUBA. Virginia Varea López-Silvero. Ministerio da Educación (Comp.). **Antología de la historia de la pedagogía universal I**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1988a.

\_\_\_\_\_. Virginia Varea López-Silvero. Ministerio da Educación (Comp.). **Antología de la historia de la pedagogía universal II**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1988b.

DAVÍDOV, V. V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, Marta (Comp.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología**. Recopilación, comentarios y traducción: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1987, p. 143-154.

DAVÝDOV, V.V. La renovación de la educación y el desarrollo mental de los alumnos. **Revista de Pedagogía**, Santiago, n. 403, p. 147-150, jun. 1998.

DAVIDOV, V.V. O que é a atividade de estudo. **Escola Inicial**, n. 7, p.1-7, 1999.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento em la edad escolar. In: SHUARE, Marta (Comp.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología**. Recopilación, comentarios y traducción: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1987a, p. 173-193.

\_\_\_\_\_. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: SHUARE, Marta (Comp.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología**. Recopilación, comentarios y traducción: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1987b, p. 316-337.

DAVÍDOV, V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In: LIJNETS, J. L. **La educación y la enseñanza: una mirada al futuro**. Moscu: Ed. Progreso, 1991, p. 118-144.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento do psíquico. **Nuances: estudos sobre**

**Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2150>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

DURLI, Zenilde; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: concepções em disputa. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 3, n. 2, p. 201-226, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/938>>. Acesso em: 25 out. 2015.

DUSAVITSKII, A. K. Educação desenvolvente e a sociedade aberta. **Ensino em Revista**, v. 21, n.1, p. 77-84, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25053/13890>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

EIDT, Nadia Mara; DUARTE, Newton. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade do ensino escolar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 51-72, jan./jun. 2007. Semestral. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752007000100005&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752007000100005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 04 jun. 2015.

ENS, Romilda Teodora; VAZ, Fabiana Andréa Barbosa. Políticas de formação de professores no Brasil: caminhos do curso de pedagogia. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, v. 11, n. 43, p. 143-158, set. 2011. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3233/2865>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: ANPED. **Anais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Itajaí/SC: ANPED SUL, 2008, p. 01-17. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas\\_publicas\\_e\\_Gestao\\_educacional/Trabalho/07\\_22\\_29\\_DIRETR~1.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas_publicas_e_Gestao_educacional/Trabalho/07_22_29_DIRETR~1.PDF)>. Acesso em: 20 out. 2015.

FABELO, Lesbia Cánovas; RODRÍGUEZ, Justo Chávez. Problemas contemporâneos de la pedagogia en la américa latina. In: BATISTA, Gilberto García (Comp.). **Compendio de pedagogía**. Ciudad de Habana: Pueblo y Educación, 2003, p. 01-35.

FERREIRA, Liliana Soares. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 9, n. 227, p. 233-251, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1493>>. Acesso em: 01 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação & História**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Entre práxis e epistemologia: articulando o espaço científico da pedagogia. 2003. **Educação on-line**. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&catid=4:educacao&id=313:entre-praxis-e-epistemologia-articulando-o-espaco-cientifico-da-pedagogia&Itemid=15](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=4:educacao&id=313:entre-praxis-e-epistemologia-articulando-o-espaco-cientifico-da-pedagogia&Itemid=15)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 55-78, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/103/138>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

FREIRE, Paulo. O trabalho em educação considerado em três dimensões. In: NOGUEIRA, Adriano (Org.). **Contribuições da interdisciplinaridade: para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 15-27.

HURTADO, Josefina López. La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares. In: BATISTA, Gilberto García (Comp.). **Compendio de pedagogía**. Ciudad de Habana: Pueblo y Educación, 2003, p. 102-108.



KOPNIN, Pavel Vassílyevicht. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEAL, Elimar Ponzzo Dutra; BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara. A concepção de docência em prescrições curriculares de cursos de Pedagogia. **Facevv: Revista Científica da Faculdade Cenequista de Vila Velha**, Vila Velha, v. 1, n. 12, p. 41-56, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://facevv.cneec.br/revista-facevv-no-12-jan-jun-de-2013/>>. Acesso em: 10 out. 2015.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento e aprendizagem. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, v. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 5-25, 2004b. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. **Cadernos de**

**Pedagogia Universitária**, USP, 2009, p.05-37. Disponível em: <<http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/caderno11.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 27. ed. São Paulo: Loyola, 2012a.

\_\_\_\_\_. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 38, p.13-28, 18 mar. 2012b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022012000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 09 jun. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. **Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática**. [S.l.], [200-?]. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Vasily Vasilyevich Davidov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 315-350.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, ano XX, v. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

LIMA, C. A. D. V. **La investigación pedagógica: Otra mirada**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2012.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 67-110.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUCKESI, Cipriano Carlos; PASSOS, Elizete Silva. **Introdução à filosofia**: aprendendo a pensar. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl. **Grundisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, s.d.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

MÉSZARÓS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 29, n. 10, p. 205-229, abr. 2010. Quadrimestral. Disponível em: <<http2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=3432&dd99=pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

NOGUEIRA, Adriano. O trabalho em educação considerado em três dimensões. In: NOGUEIRA, Adriano (Org.). **Contribuições da interdisciplinaridade**: para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 15-27.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: **V Encontro de Psicologia Social Comunitária**, Unesp-Bauru, 2001. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/gepespp/files/3115/17336/ADialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>. Acesso em 20 nov. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 47-84.

PRONUNCIAMENTO conjunto das entidades da área da educação em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1361-1363, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a14v2797.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2016.

QUEVEDO, Jorge Eduardo Moncayo. La educación: espacio de (re) producción de lo humano. In: SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da (Org.). **Pensamento político e pedagógico na formação do pesquisador em educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015, p. 87-100.

ROSA, Josélia Euzébio da. **Proposições de Davydov para o ensino de Matemática no primeiro ano escolar: inter-relações dos sistemas de significações numéricas**. 2012. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio, ou, Da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROVARIS, Maria Aparecida Zanette; WALKER, Maristela Rosso. Formação de Professores: Pedagogia como Ciência da Educação. In: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul, UCS. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul, UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewFile/525/640>> Acesso em: 27 fev. 2015.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. Pedagogia: espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2015.

\_\_\_\_\_. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 641-660, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795x.2008v26n2p641/11439>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

\_\_\_\_\_. **História do tempo e tempo da história:** estudos de historiografia e história da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

\_\_\_\_\_. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** Disponível em: < [http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP\\_104/dermeval\\_saviani.pdf](http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SCALCON, Suze. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. **Percursos**, Florianópolis, v. 9, n. 02, p. 35-49, jan. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1576>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. **RBPAAE**, Goiânia, v. 23, n. 2, p. 277-292, mai./ago, 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19129/11124>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 79-108, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/104/139>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SERRÃO, M.I.B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 151-160.

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como yo la veo.** Moscú: Progreso, 1990.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2001, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2001. <<http://www.anped11.uerj.br/indexatual.html>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Caetana Juracy Rezende; CARVALHO, Olgamir Francisco da; In: SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da (Org.). **Pensamento político e pedagógico na formação**

**do pesquisador em educação.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015, p. 217-249.

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

TRICHES, Josemara; EVANGELISTA, Olinda. Curso de Pedagogia: espaço de reconversão do professor em *superprofessor*. In: ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2882/519>>. Acesso: 25 nov. 2015.

TONÁCIO, Glória de Melo. **As diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia e o trabalho docente:** a precarização e flexibilização do trabalho. 2010. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Formacao\\_de\\_Professores/Trabalho/09\\_16\\_40\\_DIRETRIZES\\_CURRICULARES\\_NACIONAIS\\_DO\\_CURSO\\_DE\\_PEDAGOGIA\\_E\\_AREASSIGNIFICACAO\\_DO\\_TRABALHO\\_DOCENTE.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Formacao_de_Professores/Trabalho/09_16_40_DIRETRIZES_CURRICULARES_NACIONAIS_DO_CURSO_DE_PEDAGOGIA_E_AREASSIGNIFICACAO_DO_TRABALHO_DOCENTE.PDF)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

TONET, Ivo. Educação e Formação Humana. In: JIMENEZ, Susana et al. (Orgs.). **Marxismo, educação e luta de classes.** Fortaleza: UECE/IMO/SINTSEF, 2008, p. 83-96.

\_\_\_\_\_. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa (PR), v. 2, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298/3905>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 21 reimp. São Paulo: Atlas, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos mentais superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor: 1996.



**APÊNDICE(S)**

APÊNDICE A – Termo de Autorização e Consentimento para a  
Pesquisa – DIREÇÃO



Universidade do Extremo Sul Catarinense  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e  
Extensão – PROPEX  
Unidade Acadêmica de Humanidades,  
Ciências e Educação – UNAHCE  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
(Mestrado) – PPGE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO DA DIREÇÃO

Pelo presente instrumento, declaro que fui informada, com clareza, dos objetivos e da justificativa da proposta de pesquisa de dissertação intitulada: A Pedagogia e seu (s) objeto (s) de estudo (s): manifestações na organização curricular de um curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior do Sul de Santa Catarina.

Autorizo a pesquisadora a realizar sua investigação nesta instituição comprometendo-me a fornecer o material que se fizer necessário.

Fui informado(a) que na publicação dos resultados da pesquisa a privacidade da instituição será resguardada, visto que as informações que possam identificar esta instituição serão omitidas.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa, além de não ser nominado(a) no trabalho.

Este termo, uma vez assinado por mim, ficará de posse da pesquisadora, não sendo anexado ao relatório de pesquisa.

Pesquisadora responsável pela dissertação: Miryan Cruz Debiasi, que poderá ser contatada pelo telefone: (48) 9984-1388 ou e-mail: miryandebiasi@hotmail.com

Criciúma, setembro de 2015.

---

## APÊNDICE B – Termo de Apresentação da Pesquisadora



Universidade do Extremo Sul Catarinense  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e  
Extensão –PROPEX  
Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências  
e Educação – UNAHCE  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
(Mestrado) – PPGE

## TERMO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Criciúma, 08 de setembro de 2014.

Prezados(as) Senhores(as),

Solicitamos que a mestrande Miryan Cruz Debiasi autorizada a desenvolver sua pesquisa documental nesta instituição de ensino. O tema da pesquisa é assim denominado: “A Pedagogia e seu (s) objeto (s) de estudo (s): manifestações na organização curricular de um curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior do Sul de Santa Catarina”, que se refere ao projeto de Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado.

Informamos que a participação da instituição neste estudo é voluntária e que na publicação dos resultados da pesquisa a privacidade da mesma será resguardada, conforme Termo de Consentimento.

Em caso de dúvida(s) e esclarecimentos, você poderá entrar em contato com o professor orientador da aluna: Dr. Ademir Damazio, pelo telefone (48) 3431-2500 ou pelo e-mail [add@unesc.net](mailto:add@unesc.net).

Na expectativa de sermos atendidos, subscrevemo-nos.

---

