

DERMEVAL SAVIANI

A PEDAGOGIA NO BRASIL  
HISTÓRIA E TEORIA



AUTORES  
ASSOCIADOS



DERMEVAL SAVIANI

A PEDAGOGIA NO  
BRASIL  
HISTÓRIA E TEORIA

## *Coleção Memória da Educação*

A coleção, dedicando-se especialmente à análise da educação brasileira, busca explicitar a fecundidade de seu passado para a compreensão do momento atual de suas manifestações e para a projeção de seu futuro, recuperando assim a nossa memória e a nossa historicidade.

Conheça mais obras desta coleção, e os mais relevantes autores da área, no nosso site:

[www.autoresassociados.com.br](http://www.autoresassociados.com.br)



DERMEVAL SAVIANI

A PEDAGOGIA NO  
BRASIL  
HISTÓRIA E TEORIA

Campinas  
**AUTORES  
ASSOCIADOS**   
2020

**Copyright © 2020 by Editora Autores Associados Ltda.**

Todos os direitos desta edição reservados à Editora Autores Associados Ltda.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Saviani, Dermeval

A pedagogia no Brasil [livro eletrônico]: história e teoria/ Dermeval Saviani. – Campinas, SP: Autores Associados, 2020. – (Coleção memória da educação)  
ePub

Bibliografia.

ISBN 978-65-990552-8-7

1. Pedagogia – Brasil – História 2. Pedagogia – Brasil – Teoria I. Título. II. Série.

20-42658

CDD – 370.981

**Índice para catálogo sistemático:**

1. Brasil: Pedagogia: História 370.981

CIBELE MARIA DIAS - BIBLIOTECÁRIA - CRB-8/9427

**Ebook – setembro de 2020**  
**Conversão EPub – Bookwire**

[versão impressa: 2. ed., fev. 2012 | 1. ed., jul. 2008]



Este livro resultou de projeto  
integrado de pesquisa financiado  
pelo CNPq



[www.abdr.org.br/site/](http://www.abdr.org.br/site/)  
denuncie a cópia ilegal

EDITORA AUTORES ASSOCIADOS LTDA.  
Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 | Barão Geraldo CEP 13084-008 | Campinas - SP

Telefone: +55 (19) 3789-9000

E-mail : [editora@autoresassociados.com.br](mailto:editora@autoresassociados.com.br)

Catálogo on-line: [www.autoresassociados.com.br](http://www.autoresassociados.com.br)

Conselho Editorial “Prof. Casemiro dos Reis Filho”

Bernardete A. Gatti

Carlos Roberto Jamil Cury

Dermeval Saviani

Gilberta S. de M. Jannuzzi

Maria Aparecida Motta

Walter E. Garcia

Diretor Executivo

Flávio Baldy dos Reis

Coordenadora Editorial

Érica Bombardi

Revisão

Aline Marques

Anna Violin

Rafaela Santos

Diagramação

DPG Editora

Maisa S. Zagria (2. ed.)

Capa

Rodrigo Nascimento

Imagem da capa baseada em: *A Escola de Atenas*, Rafael,  
c.1509-1510

*Aos pedagogos e estudantes de pedagogia que,  
contra a maré montante de tantas profissões  
glamorosas, não perderam o fascínio por este  
que é o mais apaixonante de todos os ofícios:  
produzir a humanidade no homem.*

# Sumário

LISTA DE SIGLAS

PREFÁCIO À 2ª EDIÇÃO

PREFÁCIO

INTRODUÇÃO GERAL. PEDAGOGIA: A TEORIA NA HISTÓRIA

## PARTE I PERSPECTIVA HISTÓRICA

INTRODUÇÃO: A QUESTÃO PEDAGÓGICA, DA COLÔNIA À PRIMEIRA REPÚBLICA

### CAPÍTULO I

SIGNIFICADO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS

### CAPÍTULO II

O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PAULISTA E A  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

### CAPÍTULO III

O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CARIOCA E A  
UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL

## CAPÍTULO IV

O CURSO DE PEDAGOGIA

## CAPÍTULO V

ESTUDOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO

## CAPÍTULO VI

AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES  
NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA

CONCLUSÃO: A RICA TRADIÇÃO TEÓRICA DA PEDAGOGIA

## PARTE II PERSPECTIVA TEÓRICA

INTRODUÇÃO. PEDAGOGIA E TEORIA DA EDUCAÇÃO:  
REFERÊNCIAS PRELIMINARES

## CAPÍTULO VII

PEDAGOGIA ANTES DA PEDAGOGIA

## CAPÍTULO VIII

A QUESTÃO TEÓRICA NA CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO  
ACADÊMICO DA PEDAGOGIA NO BRASIL

## CAPÍTULO IX

O DILEMA DA PEDAGOGIA E SEU IMPACTO NAS ESCOLAS

## CAPÍTULO X

PARA SUPERAR O DILEMA

## CAPÍTULO XI

PEDAGOGIA E CIÊNCIA(S) DA EDUCAÇÃO

## CAPÍTULO XII

### A POLEMIZAÇÃO DO CAMPO PEDAGÓGICO

CONCLUSÃO: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

## PARTE III GLOSSÁRIO PEDAGÓGICO

GLOSSÁRIO PEDAGÓGICO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

SOBRE O AUTOR

## Lista de siglas

<b>ABE</b>	<b>Associação Brasileira de Educação</b>
<b>AEC</b>	<b>Associação de Educadores Católicos</b>
<b>ANDE</b>	<b>Associação Nacional de Educação</b>
<b>ANFOPE</b>	<b>Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação</b>
<b>ANL</b>	<b>Aliança Nacional Libertadora</b>
<b>ANPED</b>	<b>Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação</b>
<b>AP</b>	<b>Ação Popular</b>
<b>APML</b>	<b>Ação Popular Marxista Leninista</b>
<b>BOC</b>	<b>Bloco Operário-Camponês</b>
<b>CAPES</b>	<b>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior</b>
<b>CBPE</b>	<b>Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais</b>
<b>CEDEC</b>	<b>Centro de Estudos da Cultura Contemporânea</b>
<b>CEDES</b>	<b>Centro de Estudos Educação &amp; Sociedade</b>
<b>CES</b>	<b>Câmara de Educação Superior</b>
<b>CFE</b>	<b>Conselho Federal de Educação</b>
<b>CNE</b>	<b>Conselho Nacional de Educação</b>
<b>CNPq</b>	<b>Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico</b>
<b>CONARCFE</b>	<b>Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores</b>
<b>CRPEs</b>	<b>Centros Regionais de Pesquisas Educacionais</b>

<b>ENDIPE</b>	<b>Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino</b>
<b>FFCLRP- USP</b>	<b>Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo</b>
<b>FLACSO</b>	<b>Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales</b>
<b>HISTEDBR</b>	<b>Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil</b>
<b>IEDES</b>	<b>Institut d'Étude du Développement Économique et Social</b>
<b>INEP</b>	<b>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira</b>
<b>IPES</b>	<b>Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais</b>
<b>ISCHE</b>	<b>International Standing Conference for the History of Education</b>
<b>JEC</b>	<b>Juventude Estudantil Católica</b>
<b>JUC</b>	<b>Juventude Universitária Católica</b>
<b>LDB</b>	<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b>
<b>MEB</b>	<b>Movimento de Educação de Base</b>
<b>MEC</b>	<b>Ministério da Educação</b>
<b>MST</b>	<b>Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra</b>
<b>OEA</b>	<b>Organização dos Estados Americanos</b>
<b>PCB</b>	<b>Partido Comunista Brasileiro</b>
<b>PEA</b>	<b>População Economicamente Ativa</b>
<b>PSB</b>	<b>Partido Socialista Brasileiro</b>
<b>PUC-Rio</b>	<b>Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro</b>
<b>PUC-SP</b>	<b>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo</b>
<b>SBHE</b>	<b>Sociedade Brasileira de História da Educação</b>
<b>UFMG</b>	<b>Universidade Federal de Minas Gerais</b>
<b>UFRJ</b>	<b>Universidade Federal do Rio de Janeiro</b>
<b>UFSCAR</b>	<b>Universidade Federal de São Carlos</b>
<b>UNICAMP</b>	<b>Universidade Estadual de Campinas</b>
<b>USP</b>	<b>Universidade de São Paulo</b>

## Prefácio à 2ª edição



esses tempos acelerados em que as informações circulam freneticamente aparecendo e desaparecendo antes de serem compreendidas e apropriadas, a escola, contrariamente ao que por vezes se acredita, torna-se ainda mais necessária como agência encarregada de possibilitar às novas gerações o acesso ao conhecimento sistematizado produzido pela humanidade ao longo da história.

Mas, para cumprir esse papel a escola não pode, também ela, surfar nas ondas do imediatismo, das informações dispersas e na superficialidade dos estímulos multifacetados e dos apelos midiáticos. Em lugar disso cabe-lhe propiciar o acesso ao conhecimento que é mais do que informação. Conhecimento significa compreender as relações entre os fenômenos, entender como a realidade se processa, como a sociedade se organiza, como os homens se relacionam entre si. Conhecimento é, pois, compreensão de relações e o simples acesso às informações não garante isso. A partir do conhecimento sistematizado, propiciado pela educação escolar, as crianças e jovens poderão se mover com segurança no universo das informações processando-as adequadamente, discriminando entre as falsas e as verdadeiras e diferenciando entre o que é e o que não é relevante.

Nesse contexto, faz-se necessário retomar a longa e rica tradição da pedagogia como ciência da e para a educação. É essa a tarefa que se propôs o presente livro que, lançado em 2008 chega, agora, à segunda edição, o que indica que vem cumprindo seu papel de oferecer aos professores um instrumento voltado à fundamentação teórica consistente de sua prática educativa.

Para essa nova edição, aproveitando o ensejo da revisão geral determinada pela exigência de adequação à nova ortografia da língua portuguesa, providenciei a inclusão de mais dois verbetes ao glossário que constitui a terceira parte do livro. Trata-se de “pedagogia da alternância” e “pedagogia Waldorf”. A pedagogia da alternância vem sendo amplamente utilizada no meio rural, especificamente pelas escolas da família agrícola. E a pedagogia Waldorf, embora de abrangência mais restrita, vem sendo praticada desde 1956 em cerca de 50 escolas distribuídas pelos estados da Bahia, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, além de Brasília. Com esses dois acréscimos o glossário pedagógico passa a contar com 48 verbetes.

Campinas, 3 de junho de 2011

*Dermeval Saviani*

## Prefácio



Este livro socializa os principais resultados do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica e teórica”. Atendendo a convite da FFCLRP-USP, esse projeto foi inscrito no processo seletivo da USP. Uma vez aprovado, foi desenvolvido como subsídio à implantação do curso de pedagogia da FFCLRP-USP, entre setembro de 2002 e setembro de 2004, período em que trabalhei como professor titular colaborador na referida instituição. O mesmo projeto contou, ainda, com bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq, a partir de agosto de 2003, sendo concluído em fevereiro de 2007.

Na oportunidade desta publicação, quero, pois, agradecer aos colegas professores do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP e aos alunos das três primeiras turmas do curso de pedagogia dessa faculdade. As discussões ensejadas pelos seminários com os docentes e pelas exposições e aulas magnas ministradas aos alunos foram sempre estimulantes, contribuindo de maneira importante para o avanço das investigações. Igualmente relevante foi o apoio do CNPq, que me permitiu a aquisição de material para a pesquisa e me possibilitou financiar a participação em eventos científicos nos quais pude debater os resultados parciais dos estudos que eram feitos durante a vigência da bolsa de produtividade.

A estrutura do livro segue, em suas linhas gerais, o plano do projeto de pesquisa, que previa a abordagem do tema em duas partes: a perspectiva histórica e a perspectiva teórica. No entanto, para esta publicação, considerei necessário redigir uma introdução geral situando a origem e o

desenvolvimento histórico da pedagogia como um campo epistemológico definido, ao mesmo tempo, como teoria e prática da educação.

Na primeira parte, dedicada ao enfoque histórico, o foco centra-se na constituição do espaço acadêmico da pedagogia no Brasil. Após uma introdução em que são considerados os antecedentes da questão, abordo, num breve primeiro capítulo, a emergência do espaço acadêmico da pedagogia com a proposta, por Francisco Campos, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, em 1931. Seguem-se mais dois breves capítulos tratando do Instituto de Educação paulista incorporado pela USP e do Instituto de Educação carioca, por sua vez incorporado pela Universidade do Distrito Federal, absorvida, em 1939, pela Universidade do Brasil, atual UFRJ. A inserção desses institutos no interior da universidade dará origem aos cursos de formação de professores (pedagogia e licenciaturas) instituídos pelo Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia. Em consequência, o capítulo IV ocupa-se exatamente em traçar a trajetória do curso de pedagogia, sendo seguido pelo capítulo V, que tem por objeto os estudos superiores de educação, analisados a partir da proposta contida na Indicação n. 67, de 2 de setembro de 1975, de autoria de Valnir Chagas. Finalmente, o capítulo VI examina as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, aprovadas em 2006 pelo CNE. A conclusão dessa primeira parte, ao chamar atenção para a rica tradição teórica da pedagogia, faz a ponte com o momento seguinte, dedicado à análise da problemática teórica da pedagogia.

A segunda parte começa por uma introdução que situa a pedagogia como teoria da educação no âmbito das principais concepções educativas. Os dois primeiros capítulos dessa parte abordam a questão teórica da pedagogia em sua manifestação na história da educação brasileira. O capítulo VII mostra que, embora não aparecesse, ainda, o termo “pedagogia”, o problema pedagógico já se faz presente em nossa educação desde a chegada dos jesuítas em 1549. Por isso esse capítulo foi denominado “Pedagogia antes da pedagogia”. Já o capítulo VIII examina as diferentes expressões da teoria pedagógica no período de constituição do espaço acadêmico da pedagogia no Brasil. Os capítulos seguintes debruçam-se sobre o dilema da pedagogia caracterizado pela oposição entre teoria e

prática (capítulo IX), a via de superação desse dilema (capítulo X), a questão científica da pedagogia (capítulo XI) e a polemização do campo pedagógico (capítulo XII). Na conclusão, desenvolvem-se reflexões que articulam os principais elementos necessários para caracterizar o espaço acadêmico da pedagogia como o lugar apropriado para a realização de estudos e pesquisas educacionais amplos e aprofundados. É esse o espaço adequado para acolher os jovens com genuíno interesse em tornar-se educadores e colocá-los num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual.

Além dessas duas partes que fluem diretamente do modo como foi estruturado o projeto de pesquisa, integra o livro uma terceira parte composta por um glossário pedagógico. A ideia da inclusão dessa última parte decorreu do “Projeto 20 anos: navegando na história da educação brasileira”, formulado por ocasião das comemorações do vigésimo aniversário do HISTEDBR. Nesse projeto foi proposto aos participantes que, na elaboração dos respectivos textos, acrescentassem uma seleção dos principais verbetes incidentes sobre os temas tratados. Tendo eu participado desse projeto com o texto “Concepções pedagógicas na história da educação brasileira”, que foi um subproduto do projeto “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, redigi as sùmulas dos principais verbetes que integraram o referido texto. A partir desse trabalho, considerei que seria útil apresentar aos leitores, neste livro, uma conceituação sintética das principais concepções e das várias teorias pedagógicas que têm circulado no contexto brasileiro. Daí a composição do glossário pedagógico, que traz a relação dos verbetes em ordem alfabética.

Na confecção desta obra, incorporei, com nova redação e eventuais ajustes no conteúdo, produtos do projeto de pesquisa divulgados preliminarmente em outros veículos científicos. Tal é o caso do texto “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica”, apresentado de forma condensada no XXV Congresso da ISCHE, realizado em São Paulo, de 16 a 19 de julho de 2003, e depois, numa versão mais extensa, publicado como artigo na revista *Paideia – Cadernos de Psicologia e Educação*, FFCLRP-USP, vol. 14, n. 28, maio-ago. 2004, pp. 113-124. Também no texto “O legado educacional do ‘breve século XIX’ brasileiro” (SAVIANI, 2006, pp. 7-32) antecipo considerações contidas neste trabalho

sobre a presença e o significado da pedagogia no período do Império. Foram, ainda, incorporados aspectos do material que organizei para o tema em destaque “Formação de professores *versus* formação de pedagogos”, publicado em *Cadernos de Pesquisa*, vol. 37, n. 130, jan./abr. 2007, pp. 13-134, no qual se insere igualmente o artigo “Pedagogia: o espaço da educação na universidade”. Por fim, registro que a temática deste livro guarda afinidades com *História das ideias pedagógicas no Brasil* (SAVIANI, 2007b), no qual, como registrei em nota de rodapé, está baseada a construção dos capítulos VII e VIII.

Finalmente, considerarei de interesse para os leitores tornar disponível o teor completo da documentação relativa às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, que entraram em vigor em 2006. Assim, providenciei um anexo contendo o Parecer n. 5/2005, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 13 de dezembro de 2005 e reexaminado pelo mesmo Conselho por meio do Parecer n. 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006, acompanhados da Resolução que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Dessa forma, os leitores poderão, de forma rápida, consultar diretamente os dispositivos que regem atualmente a organização e o funcionamento dos cursos de formação de pedagogos.

É, pois, com alegria que coloco à disposição dos leitores este trabalho que apresenta, de forma sintética, a questão da pedagogia considerada pelos aspectos histórico e teórico. Em sua elaboração, empenhei-me em oferecer aos pais, professores, alunos, políticos, do governo e da oposição, em suma, aos cidadãos deste país, uma obra útil à compreensão do problema pedagógico, sem dúvida um assunto que interessa a todos nós como seres humanos que desejamos formar da melhor forma possível as novas gerações.

Campinas, 6 de março de 2008

*Dermeval Saviani*

# Introdução Geral

## pedagogia: a teoria na história



o longo da história da chamada civilização ocidental, a pedagogia foi firmando-se como correlato da educação, entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo. Efetivamente, a educação aparece como uma realidade irreduzível nas sociedades humanas. Sua origem confunde-se com as origens do próprio homem. Na medida em que o homem se empenha em compreendê-la e busca intervir nela de maneira intencional, vai constituindo um saber específico que, desde a paideia grega, passando por Roma e pela Idade Média, chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo “pedagogia”.

No quadro apontado, a pedagogia desenvolveu-se em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática, sendo, em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação. Ao longo de vários séculos, a pedagogia construiu uma rica tradição teórica e científica sobre a prática educativa que deve continuar a ser desenvolvida, a despeito e até mesmo por causa das inúmeras negativas de que foi alvo na história do pensamento humano.

Desde a Grécia, delineou-se uma dupla referência para o conceito de pedagogia. De um lado, foi desenvolvendo-se uma reflexão estreitamente ligada à filosofia, elaborada em função da finalidade ética que guia a atividade educativa. De outro lado, o sentido empírico e prático inerente à paideia entendida como a formação da criança para a vida reforçou o aspecto metodológico presente já no sentido etimológico da pedagogia como meio, caminho: a condução da criança. A partir do século XVII, esses

dois aspectos tenderam a unificar-se, como o demonstra o esforço realizado por Comenius. Procedendo como Bacon o fez para as ciências em geral, Comenius procurou equacionar a questão metodológica da educação. Por esse caminho, buscou construir um sistema pedagógico articulado em que a consideração dos fins da educação constituía a base para a definição dos meios compendiados na didática como a arte de ensinar tudo a todos. Foi, porém, com Herbart que os dois aspectos da tradição pedagógica foram reconhecidos como distintos, sendo unificados num 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. A partir daí, a pedagogia consolidou-se como disciplina universitária, definindo-se como o espaço acadêmico de estudos e pesquisas educacionais.

No âmbito do idealismo, a pedagogia tendeu a ser dissolvida na filosofia, sendo considerada como filosofia aplicada, identificando-se, pois, com a filosofia da educação em seu aspecto positivo em contraponto ao aspecto negativo exemplarmente expresso no juízo de Gentile: a pedagogia é o “tormento da nossa escola normal que desejaria ser o tormento das universidades e de todos os futuros professores, ensinando-lhes aquilo que não pode ser ensinado”. Na verdade, Gentile nega onexo entre ética e psicologia explicitado por Herbart. Para ele, adepto do idealismo, a pedagogia identifica-se com a filosofia. Entendendo a educação como o desenvolvimento do próprio espírito e o ensino como teoria em ato, para Gentile o método é o próprio professor, que não pode sujeitar-se a nenhuma programação didática: o método não pode ser ensinado. Daí sua frase lapidar, antes citada, que recusa peremptoriamente a identificação da pedagogia com a metodologia do ensino ou didática.

No âmbito do positivismo, a pedagogia foi, na origem, assimilada à prática educativa. É esse o entendimento de Durkheim (1965), para quem a pedagogia 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. Posteriormente se manifestou, ainda no interior do positivismo, o empenho em imprimir caráter científico à pedagogia. No entanto, em lugar de granjear-lhe autonomia científica, apenas a transmutou de uma submissão, aquela da filosofia, a uma outra: a das ciências empíricas

reconhecidas como tais e que foram tomadas como modelo para a pedagogia.

Recentemente, porém, em especial a partir do final dos anos 70 do século XX, a pedagogia enveredou por um caminho de autonomia científica que já não é mais suscetível de maiores contestações, como pode ser atestado por Schmied-Kowarzik, Frabboni e Genovesi. Para Schmied-Kowarzik (1983, p. 7), a pedagogia é “justamente uma das ciências práticas mais ricas em tradição”. Franco Frabboni procura articular a educação e a pedagogia no contexto dos chamados novos paradigmas que vieram a obter grande circulação a partir da década de 90 do século XX. E nesse quadro admite, sem restrições, o estatuto científico da pedagogia, como se pode constatar na obra *Manuale di pedagogia generale*, escrita juntamente com Franca Pinto Minerva (1994, pp. 56-107). Giovanni Genovesi, por sua vez, afirma com toda clareza a pedagogia como ciência autônoma, com uma linguagem própria que se expressa segundo um método e fins próprios, gerando um corpo de conhecimentos que, baseados em experimentações e técnicas, lhe permitem construir modelos educativos (GENOVESI, 1999, pp. 79-80).

Conforme o autor, o papel da pedagogia, como ciência, não é outro senão oferecer modelos formais sobre o problema da formação do indivíduo racionalmente justificáveis e logicamente defensáveis, particularizando as variáveis que os compõem enquanto instrumentos interpretativos e propositivos de uma classe de eventos educativos (idem, p. 98).

No entanto, 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 sob o nome de pedagogia. Ou seja: a trajetória histórica da problemática da pedagogia não coincide necessariamente com a trajetória histórica do termo “pedagogia”.

O termo “pedagogia”, é evidente, surgiu na Grécia. E, conforme Jaeger, é grega também a origem da problemática pedagógica. Ele localiza a origem da pedagogia nos sofistas, quando o fazer da educação se alça ao plano da ideia consciente: é de essencial importância, diz Jaeger, “a íntima conexão em que se acha a elaboração consciente da ideia da educação com o fazer

consciente do processo da educação” (JAEGER, 1967, p. 279). Da Grécia, tanto o termo como a problemática pedagógica transladaram-se para Roma. Segundo Marrou, a influência grega já se exercia sobre os etruscos e marcou tão profundamente o império romano que, a rigor, não se pode falar em uma cultura helenística, de um lado, e uma cultura latina, de outro. Trata-se de uma cultura única que os alemães denominaram “cultura helenístico-romana” (MARROU, 1990, pp. 375-394).

É interessante observar que a passagem do grego para a língua latina deu origem a “*paedagogatus*”, substantivo masculino da quarta declinação que significa educação, instrução; “*paedagogus*” e “*paedagoga*”, com o sentido de pedagogo, preceptor, mestre, guia, aquele que conduz; e “*paedagogium*”, substantivo neutro significando tanto a escola, mais especificamente destinada aos escravos, como as crianças que frequentam essa escola. Assim, a problemática pedagógica expressava-se pelas palavras “*paedagogatus*” e “*institutio*”, não se registrando o termo “*paedagogia*”. No latim clássico a palavra “*institutio*” assumia o significado de educação ou formação, absorvendo o sentido grego de “*paideia*”, posteriormente incorporado ao termo “*pedagogia*”. A ilustração mais conspícua dessa acepção é a obra, em doze volumes, *Institutio oratoria*, também chamada *De institutione oratoria*, escrita por Quintiliano no primeiro século de nossa era como um verdadeiro tratado sobre a formação do orador. Do latim essa acepção transladou-se para o francês, como o demonstra o capítulo XXV dos *Ensaïos* de Montaigne, “*De l’institution des enfants*”, que versa sobre a educação das crianças. O mesmo se diga da palavra “*instituteur*” (“*institutrice*” no feminino), que, em francês, significa aquele que ensina, o mestre e, mais especificamente, o professor primário, o que levou François Mauriac, grande poeta e escritor francês, a exclamar: “*Instituteur, de instituteur, celui qui établit... celui qui institue l’humanité dans l’homme; quel beau mot!*” (ROBERT, 1978, p. 1.013).

A obra *De magistro* foi escrita por Santo Agostinho no ano 389 na forma de um diálogo com seu filho Adeodato. Pretendia ele instruir seu filho não apenas nas verdades divinas, mas também humanas. O diálogo começa pela discussão do sentido e finalidade da linguagem. O que se visa é mostrar em que consiste o ensino. Evidencia-se que os homens só podem ensinar indiretamente, isto é, lançando mão de sinais, entre os quais se

destacam as palavras, para se referir às coisas. Considerando, porém, que as palavras repercutem exteriormente enquanto a verdade ensina interiormente, nós não aprendemos pelas palavras. A verdadeira aprendizagem é aquela que se dá interiormente: Cristo é a verdade que ensina interiormente [*“Christus veritas intus docet”*] (AGOSTINHO, 1956, p. 114).

Evidencia-se, portanto, que, mesmo não lançando mão, em momento algum, do termo “pedagogia”, a problemática pedagógica está no centro da análise empreendida por Santo Agostinho. Essa mesma problemática é retomada por Santo Tomás de Aquino, quase nove séculos mais tarde, igualmente sem recorrer, em momento algum, ao termo “pedagogia”. Em obra homônima, Santo Tomás parte exatamente da reflexão de Santo Agostinho para concluir que o ensino comporta uma “dupla matéria, cujo sinal é o duplo ato cumulado pelo ensino. Pois, uma das suas matérias é aquilo mesmo que se ensina; outra, a pessoa a quem se comunica a ciência” (AQUINO, 1935, p. 120).

Se, como se assinalou, Comenius representa um marco no desenvolvimento da pedagogia, o termo em torno do qual se articula o conjunto de suas reflexões teóricas e práticas é “didática” e não “pedagogia”. Esse termo também não aparece na obra de Condorcet. Como assinala Charles Coutel, “o termo ‘pedagogia’ não figura uma única vez na obra de Condorcet sobre a instrução pública” (COUTEL, 1989, p. 245). Em se tratando de um termo já antigo na língua francesa, datado de 1495, com o significado de “ciência da educação das crianças”, não deixa de ser paradoxal que Condorcet evite o termo “pedagogia”, dando preferência a outras expressões como “método de ensinar”, “arte de ensinar”, “instrução”, “ordem didática”. No entanto, deve-se notar que a própria palavra “educação” é evitada por Condorcet. Para ele esses conceitos são polissêmicos, o que introduz imprecisões no discurso. Além disso, o conceito de “educação nacional”, que depois se generalizou, não era coerente com a concepção de Condorcet em razão do sentido amplo e aberto do termo educação, que se reporta a valores e opiniões de caráter subjetivo, próprios da esfera privada, envolvendo o homem como uma totalidade aberta e problemática. Em lugar de “educação nacional”, Condorcet preferia sempre a denominação “instrução pública”. Quanto ao

termo “pedagogia”, além da polissemia pesava também o sentido pejorativo. Naquela época, o termo “pedagogo” assumia frequentemente um significado depreciativo de “mestre pedante, autoritário e pobre de espírito”, como se evidencia nesta frase de Victor Hugo: “Filisteus! Mestres! Eu vos odeio, pedagogos!” (ROBERT, 1978, p. 1385).

Foi a partir do século XIX que tendeu a se generalizar a utilização do termo “pedagogia” para designar a conexão entre a elaboração consciente da ideia da educação e o fazer consciente do processo educativo, o que ocorreu mais fortemente nas línguas germânicas e latinas do que nas línguas anglo-saxônicas. E esse fenômeno esteve fortemente associado ao problema da formação de professores. A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII; e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, com o nome de “Seminário dos Mestres” (DUARTE, 1986, pp. 65-66). Mas a questão da formação de professores irá exigir uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, se coloca o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais, como instituições encarregadas de preparar professores.

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela Convenção, em 1794, e instalada em Paris, em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal, simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. Assim é que Napoleão, ao conquistar o norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, destinava-se à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática transformou-se em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além de França e Itália, os demais países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais.

Contudo, se o problema se configura apenas a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido

apenas nesse momento. Antes disso havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades, que se expandiram a partir do século XVII. Ora, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. Ocorre que, até então, prevalecia o princípio do “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício (SANTONI RUGIU, 1998). E as universidades, como uma modalidade de corporação que se dedicava às assim chamadas “artes liberais” ou intelectuais, por oposição às “artes mecânicas” ou manuais, formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-lhes os conhecimentos que eles deveriam transmitir nas referidas escolas.

A partir, porém, do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores, também em grande escala, para atuar nas referidas escolas. E o caminho encontrado para equacionar-se essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários, atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários.

Nesse contexto, configuraram-se dois modelos de formação de professores:

*a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos:*

Para este modelo, a formação dos professores esgota-se na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar.

*b) modelo pedagógico-didático:*

Contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Na história da formação de professores, constatamos que o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior, que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários.

Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado está o modelo para o qual a formação de professores, propriamente dita, se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações.

Do outro lado contrapõe-se o modelo segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores.

Veremos que, no Brasil, esse fenômeno também se fez presente.

PARTE 1  
PERSPECTIVA HISTÓRICA

# Introdução

## a questão pedagógica, da Colônia à Primeira República



Como veremos na segunda parte, na análise da perspectiva teórica da pedagogia no Brasil, a problemática pedagógica se pôs, pelo menos, desde a vinda dos jesuítas, em 1549, dando origem à “pedagogia brasílica” (1549-1599), à pedagogia do *Ratio Studiorum* (1599-1759) e à “pedagogia pombalina” (1759-1834). Mas em nenhuma dessas situações aparece o termo “pedagogia”. Este só irá manifestar-se após a independência, mais precisamente na reabertura do Parlamento em 1826. Nesse momento foi apresentado o projeto de lei do ensino de Januário da Cunha Barbosa que pretendia instituir um sistema completo de educação distribuído em quatro graus, sendo que o primeiro, relativo ao ensino elementar, isto é, aos conhecimentos mínimos necessários a todos indistintamente, foi chamado de “pedagogias”. O significado, aí, coincidia com o de escola de primeiras letras. Tanto assim que o projeto que resultou na Lei das Escolas de Primeiras Letras promulgada em 15 de outubro de 1817 prescrevia, no artigo 1º : “Haverão [sic] escolas de primeiras letras, *que se chamarão pedagogias*, em todas as cidades, vilas e lugares populosos [...]”.

Ao que parece, é essa a primeira vez, na história da educação brasileira, que aparece a palavra “pedagogia”. Mas seu caráter controverso já se manifestou também, de imediato, pois foi rechaçada pelo deputado Ferreira França, que informou tratar-se de um termo de origem grega que significa “guia de meninos”, incompreensível para a maioria das gentes. Pronunciou-se, pois, pela sua rejeição, optando pela expressão “instrução pública”, que

figura na Constituição, ou então por “escolas de primeiras letras”, devendo-se, em qualquer caso, riscar o nome bárbaro de “pedagogia”. Naturalmente, Januário da Cunha Barbosa contra-argumentou e outros deputados intervieram no debate. O certo é, porém, que o termo foi riscado do texto da lei, em cujo artigo 1º prevaleceu a seguinte redação: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão [sic] as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Assim, em todos os 17 artigos da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em nenhum momento aparece a palavra “pedagogia”. No entanto, é claro, a problemática pedagógica esteve presente e a lei procurou equacioná-la mediante o método monitorial-mútuo, aparecendo, aí, pela primeira vez, a preocupação explícita com a questão da formação de professores. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipulou, no artigo 4º, que os professores deveriam ser treinados nesse método, à própria custa, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, estas tenderam a adotar, para a formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. A província do Rio de Janeiro saiu à frente instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Tratava-se de uma escola bastante simples, regida por um diretor que era também o professor, com um currículo que praticamente se resumia ao conteúdo da própria escola elementar, sem prever sequer os rudimentos relativos à formação didático-pedagógica, conforme determinou a Lei Provincial (Ato n. 10), de 4 de abril de 1835:

*A escola será regida por um diretor que ensinará: os conhecimentos de leitura e escrita pelo método lancasteriano, cujos princípios doutrinários e práticos explicará; as quatro operações de aritmética, quebrados, decimais e proporções; noções de geometria teórica e prática; elementos de geografia; princípios da moral cristã e da religião oficial e gramática nacional [VILLELA, 2000, p. 109].*

Esse caminho aberto pela iniciativa fluminense foi seguido pela maioria das províncias, ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869;

Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente.

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas próprias do modelo pedagógico-didático. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. Nesse sentido, pode-se considerar que gravitavam, ainda, em torno do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias que integravam o currículo das escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, excluindo-se, ou pelo menos secundarizando, o preparo didático-pedagógico sob forma intencional e sistemática.

A via normalista de formação docente, embora adotada já a partir de 1835, além de somente adquirir certa estabilidade após 1870, permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações. Ilustra isso a posição de Couto Ferraz, que considerava as Escolas Normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois muito pequeno era o número de alunos formados. Por isso Couto Ferraz, quando presidente da província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói em 1849, substituindo-a pelos professores adjuntos, regime que adotou no Regulamento de 1854, ao exercer o cargo de ministro do Império. Os adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas do ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais. Aliás, deve-se registrar que nesse Regulamento do Ensino Primário e Secundário do município da Corte, baixado em 1854, também conhecido como Reforma Couto Ferraz, não aparece o substantivo “pedagogia” nem o adjetivo “pedagógico”. A problemática pedagógica manifesta-se, contudo, em vários dispositivos, com destaque para a adoção do método simultâneo.

Mas o caminho preconizado por Couto Ferraz, que pretendia formar os novos docentes no próprio exercício do magistério pela via dos professores adjuntos, não prosperou. Os Cursos Normais continuaram a ser instalados e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859. Leôncio de Carvalho, por sua vez, irá reabilitar a Escola Normal. O artigo 9º da reforma por ele instituída em 1879 regulamenta o funcionamento das Escolas Normais fixando o seu currículo, a nomeação dos docentes, o órgão dirigente e a remuneração dos funcionários.

Na Reforma Leôncio de Carvalho, baixada pelo Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformou o ensino primário, secundário e superior no município da Corte, a questão pedagógica é equacionada sinalizando para a adoção do método intuitivo. É o que se evidencia no enunciado da disciplina “prática do ensino intuitivo ou lições de coisas” (Art. 9º) do currículo da Escola Normal, bem como no componente disciplinar “noções de coisas” (Art. 4º) do currículo da escola primária. E o substantivo “pedagogia” assim como o adjetivo “pedagógico” já aparecem cada um uma vez no texto do decreto. Trata-se do inciso 10 do artigo 8º, onde se lê: “Fundar ou auxiliar bibliotecas e museus *pedagógicos* nos lugares onde houver escolas normais” e do § 1º do artigo 9º, onde se fixa “*pedagogia* e prática do ensino primário em geral” como uma das disciplinas do currículo da Escola Normal. Vê-se que se trata, ainda, de uma aparição incidental, num plano claramente secundário. Com efeito, “pedagógico” está adjetivando os museus e não o processo educativo; e “pedagogia” está nomeando uma atividade prática, não exprimindo, portanto, a teoria da educação.

Ainda no final do império merece ser lembrada, embora não tenha sido implantada, a proposta de criação de Internatos Normais nas capitais das províncias, apresentada por Abílio César Borges, o Barão de Macahubas, no Congresso Internacional de Educação realizado em 1882, em Buenos Aires (MACAHUBAS, 1882). Tais internatos receberiam gratuitamente jovens pobres do interior, os quais, terminado o curso, voltariam para as respectivas cidades, vilas ou aldeias para reger as escolas.

Pode-se considerar que o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo levada a efeito em 1890. Segundo os reformadores, “sem

professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1890). E mestres assim qualificados “só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los” (REIS FILHO, 1995, p. 44). Portanto, uma vez que a Escola Normal então existente no estado não satisfazia as exigências do trabalho docente a que se destinava, “por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos” (SÃO PAULO, 1890), era imperioso reformar o seu plano de estudos.

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores; e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da Escola-Modelo anexa à Escola Normal, na verdade a principal inovação da reforma. De fato, foi por meio dessa escola de aplicação que o modelo pedagógico-didático se tornou a referência para a formação de professores propiciada pelas Escolas Normais. Arcando com os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que sem assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática não se estaria, em sentido próprio, formando professores.

Essa reforma da Escola Normal da capital estendeu-se para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e tornou-se referência para outros estados do país que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas. Dessa forma, o padrão da Escola Normal centrado no modelo pedagógico-didático de formação docente tendeu a firmar-se e expandir-se por todo o país.

Foi também nessa reforma da instrução pública paulista do início da República que ocorreu a primeira tentativa de elevar os estudos de educação ao nível superior. A Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892, instituiu o curso superior da Escola Normal organizado em duas seções, a científica e a literária, com dois anos de duração, tendo como finalidade a formação de professores para as Escolas Normais e ginásios. E “no regulamento da Escola Normal de São Paulo, aprovado em 9 de outubro de 1896, o curso superior reaparece apenas como um dos cursos da Escola Normal de São Paulo”,

tendo como objetivo a formação de professores para o ensino secundário (REIS FILHO, 1995, p. 162). Mas, embora essa legislação tenha permanecido até a reforma de 1920, o curso superior previsto jamais foi implantado.

Essa questão foi retomada em 1931, quando, no Decreto n. 19.851/31 que baixou o Estatuto das Universidades Brasileiras, se previu, entre os cursos necessários para se constituir uma universidade no Brasil, o de educação, ciências e letras. Começa-se a abrir, a partir daí, o espaço acadêmico da pedagogia. Com efeito, considerando-se que o conceito de academia, quando referido ao desenvolvimento dos estudos e ao cultivo das ciências, se aplica por excelência às universidades, o conceito de “espaço acadêmico da pedagogia” expressa o lugar ocupado pelos estudos de educação no âmbito do ensino superior, de modo geral, e, mais especificamente, no âmbito das universidades. E o referido decreto, exatamente quando se propõe a regular o funcionamento das universidades estabelecendo as condições para que uma instituição de ensino superior se constitua como universidade, introduz a educação como uma dessas condições.

É certo que esse requisito aparece, no decreto, apenas como uma possibilidade e não como uma exigência impositiva; pois a Faculdade de Educação, Ciências e Letras figura, ao lado das tradicionais faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, entre as quatro unidades dentre as quais pelo menos três são definidas como indispensáveis para constituir uma universidade. Assim, de fato, continuava possível a instituição de universidades com as três faculdades tradicionais sem se abrir o espaço acadêmico para os estudos educacionais. Mas o simples fato de essa nova faculdade figurar ao lado das três tradicionais com peso equivalente podendo somar-se a elas ou, até mesmo, substituir uma delas na organização da universidade já representa um indicador da importância que se passou a dar aos estudos superiores de educação. E, efetivamente, como procurarei evidenciar, o espaço acadêmico dos estudos educacionais não deixou de se firmar, a partir daí, nas escolas de nível superior.

# Capítulo I

## significado da Faculdade de Educação, Ciências e Letras



ministro Francisco Campos, responsável pela elaboração do decreto relativo ao Estatuto das Universidades Brasileiras, em sua exposição de motivos esclarece as razões da introdução da Faculdade de Educação, Ciências e Letras no texto do Estatuto, como condição possível e não obrigatória. Trata-se das mesmas razões que o levaram a incluir a mesma faculdade na reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, efetivada pelo Decreto n. 19.852/31, definida pelo ministro como “modelo para as universidades e institutos equiparados” (CAMPOS, 2000, p. 126).

Pela alta função que exerce na vida cultural, é [a Faculdade de Educação, Ciências e Letras] que dá, de modo mais acentuado, ao conjunto de institutos reunidos em Universidade, o caráter propriamente universitário, permitindo que a vida universitária transcenda os limites do interesse puramente profissional, abrangendo, em todos os seus aspectos, os altos e autênticos valores de cultura, que à Universidade conferem o caráter e atributo que a definem e individualizam, isto é, a universalidade [idem, p. 127].

O que consta acima é, entretanto, uma aspiração geral que resulta, no parágrafo seguinte, não apenas relativizada, mas cujo sentido é, até mesmo, invertido. Continua o ministro:

Cumpria, porém, não esquecer, na primeira tentativa que se faz de instalar no Brasil um Instituto de Alta Cultura, que nos povos em formação, como o nosso, a alta cultura não pode ser organizada de uma vez, integralmente e de maneira exclusiva. Para que instituto dessa

ordem vingue entre nós, torna-se indispensável resultem da sua instituição benefícios imediatos, devendo a sua inserção no meio nacional fazer-se exatamente nos pontos fracos ou nas lacunas da nossa cultura, de maneira que o seu crescimento seja progressivo e em continuidade com as nossas exigências mais próximas e mais imperativas. Essas considerações determinaram o caráter especial e misto da nossa Faculdade de Educação, Ciências e Letras, dando-lhe ao mesmo tempo funções de cultura e papel eminentemente utilitário e prático [idem, *ibidem*].

Assim, em lugar de um instituto de estudos desinteressados do ponto de vista profissional, voltado para o cultivo do saber humano em sua universalidade, antes sugerido, temos, no parágrafo anterior, um instituto cuja inserção é motivada pelo seu caráter “utilitário e prático”. Eis como o ministro justifica essa inversão:

Esse caráter resulta diretamente da observação do nosso estado de cultura e dos defeitos e vícios do nosso ensino. O ensino no Brasil é um ensino sem professores, isto é, em que os professores criam a si mesmos, e toda a nossa cultura é puramente autodidática. Faltam-lhe os largos e profundos quadros tradicionais da cultura, nos quais se processam continuamente a rotação e renovação dos valores didáticos, de maneira a constituir para o ensino superior e secundário um padrão, cujas exigências de crescimento e de aperfeiçoamento se desenvolvem em linhas ascendentes [idem, *ibidem*].

Essa passagem já vai deixando claro que a razão de ser da inclusão da palavra “educação” nessa nova faculdade, em lugar de “filosofia”, aponta para a questão da formação de professores. Isso vai ficar explícito no parágrafo seguinte:

Impunha-se, portanto, para que a Faculdade de Ciências e Letras não se reduzisse, tendo em vista as imperiosas necessidades do presente, a um adorno ou decoração pretensiosa em casa pobre, dar-lhe uma função de caráter pragmático e de ação imediata sobre o nosso estado de cultura e, neste estado, exatamente sobre aqueles pontos ulcerados do nosso ensino superior e secundário, a saber, os relativos à formação e recrutamento dos professores, particularmente os das matérias básicas e fundamentais. Daí o destino atribuído, no nosso sistema universitário, à Faculdade de Educação, Ciências e Letras [idem, pp. 127-128].

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

Para o ministro, o ensino secundário existente no Brasil era “pobre, ineficiente e muitas vezes nulo” e assim iria permanecer por muito tempo,

independentemente dos esforços que viéssemos a fazer. E isso se devia à falta de um corpo docente “de orientação didática segura e com sólidos fundamentos em uma tradição de cultura” (idem, p. 128). A proposta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras era feita para sanar essas deficiências. Considerando-se o juízo do ministro de que a pobreza, a ineficiência e a nulidade do nosso ensino secundário permanecerão, ainda, por muitos anos, deduz-se que os efeitos da nova faculdade só se exerceriam no longo prazo. Prescrevia-a, contudo, como obrigatória para todos quantos pretendessem exercer o ensino secundário nas instituições oficiais e equiparadas. As disciplinas dessa nova faculdade, em todas as suas seções, cobririam os conhecimentos necessários à docência em todos os ramos do ensino secundário. E seu currículo seria organizado de acordo com o “sistema eletivo” que permitiria aos candidatos escolher o ramo que melhor correspondesse “aos seus intuítos culturais ou às suas necessidades técnicas e profissionais” (idem, *ibidem*).

Fica claro, portanto, na visão do ministro, o motivo pelo qual se optou pela denominação “Educação, Ciências e Letras” para a nova faculdade introduzida na organização do sistema universitário com a entrada em vigor do Estatuto das Universidades Brasileiras. Essa nova unidade universitária teria como papel primordial a preparação sistemática de professores para o exercício do magistério no ensino secundário e normal. Tinha, pois, o caráter de formação profissional. Marcava-a, porém, uma dupla ambiguidade: entre a formação profissional e a cultura geral, por um lado, e, por outro lado, entre a formação didático-pedagógica e o preparo no domínio das matérias que compunham o currículo enciclopédico do ensino médio. Com efeito, o ministro referia-se à função didática da faculdade na tarefa de transformar, “das fundações à cúpula, o arruinado edifício do nosso ensino secundário” e, ao mesmo tempo, definia como missão desse nível de ensino a elevação da cultura geral do povo. E defendia que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras deveria ir “muito além da sua função didática” em direção à investigação original e à alta cultura literária e científica.

Entretanto, embora o Decreto n. 19.852/31, que reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, tenha introduzido a Faculdade de Educação, Ciências e Letras em caráter obrigatório, esse dispositivo legal não se concretizou “por haver, da parte do Colégio Pedro II, interesse em

que a nova faculdade fosse integrada ao colégio”. O ministro, porém, não reconhecendo “a competência ou capacidade” do Colégio Pedro II “para assumir tão alta responsabilidade”, adiou a solução do problema (FÁVERO, 2000, p. 47).

## Capítulo II

# o Instituto de Educação paulista e a Universidade de São Paulo



o ser criada a USP em 1934, definiu-se como espinha dorsal da nova instituição a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que, na concepção de seus fundadores, assumia o caráter de *alma mater* da universidade enquanto instituição integradora de todos os conhecimentos humanos. Cultivando todos os ramos do saber, promovendo o ensino de disciplinas comuns aos demais institutos universitários e colaborando na formação dos professores tanto das escolas secundárias como das próprias instituições de ensino superior, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se constituiria, ao mesmo tempo, no alicerce e na cúpula da universidade. Por ela deveriam passar todos os alunos para adquirir sólidos conhecimentos que lhes permitiriam inserir-se na alta cultura como base para obter a formação específica exigida pela carreira profissional que viessem a abraçar.

Vê-se, pois, que na concepção dos criadores da USP a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se destinava ao cultivo do saber desinteressado em que “a ciência pela ciência era a regra e o espírito de pesquisa e investigação seria o princípio norteador de todos os trabalhos” (FÁVERO, 2000, p. 60). Pode-se entender que, assim considerada, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras correspondia ao sentido também indicado para a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de um Instituto de Alta Cultura destinado ao cultivo do saber desinteressado. No entanto, distanciava-se ela claramente do caráter “utilitário e pragmático” atribuído por Francisco Campos à Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Com efeito, na

estrutura da USP, o espaço da educação não se encontrava na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mas em outro lugar: o Instituto de Educação, que se constituiu por incorporação da Escola de Professores do antigo Instituto Caetano de Campos, ao qual ficaram subordinados administrativa e tecnicamente, como institutos anexos, o Curso Complementar; a Escola Secundária; a Escola Primária; e o Jardim de Infância, “destinados à experimentação, demonstração e prática do ensino, e ao estágio profissional dos alunos da Escola de Professores”, conforme se estipulou no artigo 5º do Decreto Estadual n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934, que criou a USP (SÃO PAULO, 2000, p. 211).

A Escola Normal de São Paulo, também chamada “Escola Normal da Praça”, porque instalada num suntuoso prédio na Praça da República na região central da capital paulista, fora transformada em Instituto Pedagógico por Lourenço Filho em 1931, efetivado pelo Decreto n. 4.888, de 12 de fevereiro, baixado pelo interventor, coronel João Alberto. Nomeado diretor geral da Instrução Pública em 27 de outubro de 1930, Lourenço Filho permaneceria no cargo até 23 de novembro de 1931, quando se transferiu para o Rio de Janeiro atendendo a convite de Francisco Campos, então chefiando a pasta do recém-criado Ministério de Educação e Saúde Pública, para ser seu chefe de gabinete.

Ao criar o Instituto Pedagógico, Lourenço Filho propôs-se a remodelar os serviços técnicos e administrativos, reorganizando o ensino profissional e normal em sintonia com o ideário renovador. Além de instituir a Diretoria Geral do Ensino, criou órgãos especializados como a Inspeção Médica Escolar, a Biblioteca Central, o Museu da Criança, a Inspeção Escolar e o Serviço de Assistência Técnica. Este último, em especial, adquiriu importância primordial, tendo sido organizado em áreas correspondentes ao ensino primário, ensino normal, ensino profissional, educação física, ensino de música e psicologia aplicada.

A área de psicologia aplicada foi confiada à professora Noemy Silveira, assumindo as tarefas da organização das classes seletivas do primeiro ano, aplicação dos testes mentais e pedagógicos, destacando-se o manuseio dos testes Binet-Simon. Transformada em “Serviço de Psicologia Aplicada” por Sud Mennucci em 1932, organizou-se nas seções de Medidas, Orientação Profissional e Estatística.

Passado o tumultuado ano de 1932, marcado pela revolução constitucionalista, Fernando de Azevedo toma posse, em 11 de janeiro de 1933, do cargo de diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. Embora tenha permanecido pouco mais de seis meses (de 11 de janeiro a 27 de julho), ambicionou reordenar todo o arcabouço do ensino paulista consolidando a legislação e reorganizando o conjunto do sistema escolar. Para tanto fez aprovar um extenso código de educação instituído pelo Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933. Entre as medidas tomadas, destaca-se a criação do Instituto de Educação, cuja estrutura contemplava Jardim de Infância, Escola Primária, Escola Secundária, Escola de Professores, Centro de Psicologia Aplicada à Educação e Centro de Puericultura. À Escola de Professores cabia ministrar cursos de formação de professores primários, de formação pedagógica para professores secundários e de especialização para diretores e inspetores.

Por essa nova estrutura, o Curso Normal, isto é, o curso de formação de professores primários, foi organizado em três seções de ensino: 1. Educação, compreendendo as disciplinas psicologia, pedagogia, prática de ensino e história da educação; 2. Biologia aplicada à educação, abrangendo fisiologia e higiene da criança, estudo do crescimento da criança e higiene da escola; 3. Sociologia, com as disciplinas fundamentos da sociologia, sociologia educacional e investigações sociais em nosso meio.

No que se refere aos cursos para professores secundários e de especialização para diretores e inspetores, a Escola de Professores contava com uma estrutura semelhante, apenas levemente alterada. Estava organizada em cinco seções. A primeira, também denominada Educação, abrangia história da educação, educação comparada, princípios gerais de educação e filosofia da educação; a segunda, biologia educacional, fisiologia e higiene, estudo do desenvolvimento físico, higiene escolar e estatística; a terceira, psicologia educacional, psicologia da criança e do adolescente, psicologia aplicada à educação, testes e escalas e orientação profissional; a quarta, sociologia educacional, problemas sociais contemporâneos e investigações sociais em nosso meio; por fim, a quinta seção: prática de ensino.

Como assinala Carlos Monarcha, “tanto Lourenço Filho quanto Fernando de Azevedo inauguraram uma espécie de Escola Normal

Superior” (MONARCHA, 1999, p. 330). Eis por que, ao ser criada a USP, o Instituto de Educação pôde ser incorporado sem maiores dificuldades à nova instituição.

Vê-se, pois, que o Instituto de Educação da USP, com sua Escola de Professores, tinha um caráter de formação profissional (a formação de professores para as Escolas Normais e secundárias) do mesmo modo que os demais institutos ou faculdades. Assim, também os alunos do Instituto de Educação deveriam passar pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, já que “lá os estudantes estudariam as matérias fundamentais de todos os cursos (matemática, física, química, biologia, estatística, economia e outras), após o que se encaminhariam para as faculdades propriamente profissionais” (CUNHA, 1986, p. 270).

O papel atribuído à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras pelos fundadores da USP ligava-se ao objetivo fundamental de criação dessa universidade que era a formação de uma elite dirigente respaldada nos conhecimentos científicos. Com efeito, para Fernando de Azevedo, um dos membros da comissão que elaborou o projeto de criação da USP, as elites são “as verdadeiras forças criadoras da civilização” (idem, p. 262). Tratava-se, no caso, da preocupação das elites paulistas de recuperar a hegemonia perdida com a Revolução de 1930 e consumada com a derrota da Revolução Constitucionalista de 1932, como deixa claro Júlio de Mesquita Filho, outro membro da comissão: “Vencidos pelas armas, sabíamos perfeitamente que só pela ciência e pela perseverança no esforço voltaríamos a exercer a hegemonia que durante longas décadas desfrutáramos no seio da Federação” (Mesquita Filho apud FÁVERO, 2000, pp. 57-58).

Mas a implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras esbarrou na resistência das faculdades profissionalizantes que não aceitavam a centralização das disciplinas básicas na nova faculdade. Assim, a partir de 1938, também essa faculdade veio a tornar-se, como as demais, uma escola profissional com o objetivo de formar professores para o ramo secundário do ensino médio. É nesse contexto que, pelo Decreto Estadual n. 9.269, de 25 de junho de 1938, se extinguiu o Instituto de Educação, que foi absorvido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como seção de Educação. Por esse caminho, ela aproximou-se da estrutura definida para a Faculdade de

Educação, Ciências e Letras que fora prevista pelo Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, que reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro em três seções: a de Educação, a de Ciências e a de Letras. A primeira formaria os professores para as Escolas Normais; a segunda e a terceira, para o ensino secundário. Com efeito, a seção de Ciências compreendia os cursos de matemática, física, química e ciências naturais. E a seção de Letras abrangia os cursos de letras, filosofia, história e geografia, e línguas vivas. De forma semelhante, ao absorver o Instituto de Educação, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP passou a abarcar quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Educação.

Se, como já se assinalou, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras não chegou a ser implantada, o modelo por ela preconizado, adotado também na USP, veio a ser consagrado na Universidade do Brasil pelo Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia, como se verá no capítulo IV.

## Capítulo III

# o Instituto de Educação carioca e a Universidade do Distrito Federal



conquista de um espaço acadêmico para a pedagogia beneficiou-se fortemente do processo de organização do campo educacional que se desencadeou na década de 1920, impulsionado pelo movimento renovador. A própria proposta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Francisco Campos insere-se nesse quadro, já que Campos foi, de algum modo, tributário do movimento renovador, tendo encabeçado, juntamente com Mário Casasanta, a reforma do ensino em Minas Gerais em 1927. Igualmente a USP teve entre seus criadores Fernando de Azevedo, um dos principais protagonistas da renovação pedagógica. Aliás, conforme o testemunho de Paulo Duarte, a incorporação do Instituto de Educação à USP teria sido “uma concessão a Azevedo, para respeitar sua posição na educação” (MENDONÇA, 2002, p. 26).

De fato, a organização do campo educacional implicava a profissionalização da atividade dos educadores, de modo geral, e dos professores, em particular. E a profissionalização, por sua vez, implicava uma formação específica, o que se iniciou no século XIX com as tentativas intermitentes de criação de Escolas Normais para a formação de professores primários as quais vieram a adquirir alguma estabilidade no século XX. Colocava-se, porém, a questão da formação dos professores das Escolas Normais e do ensino secundário em seu conjunto, o que acabou por provocar a exigência de se abrir espaço para os estudos pedagógicos em nível superior.

Nesse contexto, o movimento renovador não apenas deu maior visibilidade às críticas dirigidas às Escolas Normais consideradas “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p. 72); empenhou-se em oferecer um novo modelo que corrigisse as insuficiências e distorções do modelo então vigente.

Foi provavelmente na gestão de Anísio Teixeira como diretor geral de Instrução do então Distrito Federal que as novas ideias assumiram uma formulação mais orgânica e conseqüente, encarnando-se numa experiência prática. Na Exposição de Motivos do Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira deixa clara a intenção de erradicar aquilo que ele considerava o “vício de constituição” das Escolas Normais, que, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (VIDAL, 2001, pp. 79-80). E em outro texto denominado “Como ajustar os ‘cursos de matérias’ na escola normal com os ‘cursos de prática de ensino’”, indicava o caminho a seguir: “Se a ‘escola normal’ for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir o caráter específico que lhes determinará a profissão do magistério” (idem, p. 80).

Guiando-se por essa concepção, Anísio traçou o *programa ideal* que deveria ser implantado nas Escolas Normais, compreendendo:

- A. Cursos de fundamentos profissionais – em que se deve incluir os que oferecem conhecimentos gerais e preliminares para a atividade educativa, como biologia educacional, sociologia educacional etc.;
- B. Cursos específicos de conteúdo profissional – em que se devem incluir todos os que fornecem o material e conteúdo propriamente ditos do tipo especial de ensino, a que se destina o estudante – como os cursos de matérias de ensino, em geral, ou da matéria de ensino especializada;
- C. Cursos de integração profissional – em que se incluem todos os cursos de técnica educativa ou de filosofia ou cultura geral educativa, que ministram os elementos científicos dos métodos,

a sua prática e, ainda, a cultura geral relativa à profissão, como os cursos de psicologia educacional, de testes e medidas, de administração, de técnicas de ensino, de filosofia e história da educação e de observação, participação e prática de ensino [idem, pp. 81-82].

Após essa citação, Diana Vidal acrescenta:

A constituição da Escola de Professores do Instituto de Educação era exemplo prático de observância do modelo ideal. No primeiro ano geral do curso, estudavam-se: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História da Educação, Introdução ao Ensino – Princípios e Técnicas, Matérias de Ensino (Cálculo, Leitura e Linguagem, Literatura Infantil, Estudos Sociais, Ciências Naturais) e Prática de Ensino (observação, experimentação e participação) [idem, p. 82].

Com uma estrutura de apoio que envolvia jardim de infância, escola primária, escola secundária, que funcionava como “campo de experimentação, demonstração e prática de ensino aos cursos da Escola de Professores”; um Instituto de Pesquisas Educacionais, Biblioteca Central de Educação, Bibliotecas Escolares, Filmoteca, Museus Escolares e Radiodifusão; e tendo como diretor Lourenço Filho, a Escola Normal, agora transformada em Escola de Professores, empenhou-se em pôr em prática o modelo ideal antes descrito. Em 1935, com a criação da Universidade do Distrito Federal, também por iniciativa de Anísio Teixeira, a Escola de Professores a ela foi incorporada com o nome de Escola de Educação.

A Universidade do Distrito Federal foi instituída na cidade do Rio de Janeiro pelo Decreto n. 5.513, de 4 de abril de 1935, tendo como um de seus fins “prover a *formação* do magistério, em *todos* os seus graus (Art. 2º, alínea e – grifos no original). Entre seus órgãos constitutivos figuravam o “Instituto de Educação” (Art. 3º, alínea a) e “instituições complementares para experimentação pedagógica, prática de ensino, pesquisa e difusão cultural” (Art. 3º, alínea f). O Instituto de Educação é assim descrito no artigo 4º:

O Instituto de Educação que tem por fim prover formação do magistério e concorrer, como centro de documentação e pesquisa, para a formação de uma cultura pedagógica nacional, fica diretamente incorporado à Universidade pela sua atual Escola de Professores, que passa a

denominar-se Escola de Educação, mantidos os objetivos estabelecidos pelo Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932 [Distrito Federal in FÁVERO, 2000, p. 235].

Por sua vez o artigo 9º continha nove alíneas contemplando as instituições complementares da universidade que eram as seguintes: a) a Biblioteca Central de Educação; b) a Escola-Rádio; c) a Escola Secundária do Instituto de Educação; d) a Escola Elementar do Instituto de Educação; e) o Jardim de Infância do Instituto de Educação; f) uma escola secundária técnica; g) uma escola elementar experimental; h) uma escola maternal experimental; i) laboratórios e clínicas dos hospitais do Distrito Federal (idem, pp. 235-236).

Vê-se que, com exceção da alínea *i*, todas essas instituições estão diretamente referidas aos estudos educacionais, configurando, portanto, aquilo que estou chamando de “espaço acadêmico da pedagogia”. Compreende-se, então, por que a Universidade do Distrito Federal foi considerada “universidade de educação” (MENDONÇA, 2002, p. 35).

Mas, ainda em 1935, Anísio Teixeira, “perseguido pelo governo Vargas, acusado de professar ideias comunistas, deixava a Instrução Pública carioca” (VIDAL, 2001, p. 20). Nesse clima desfavorável, “a recém-criada universidade sofreu grave revés, embora os cursos oferecidos continuassem funcionando, em bom nível, até 1938” (FÁVERO, 2000, p. 72). A Universidade do Distrito Federal resultou, na expressão de Maria de Lourdes Fávero, na “utopia vetada”. O veto consumou-se com o Decreto n. 1.063, de 20 de janeiro de 1939, que extinguiu essa universidade incorporando seus cursos à Universidade do Brasil, organizada pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, por iniciativa do ministro da Educação, Gustavo Capanema, um dos principais opositores de Anísio Teixeira e de sua “universidade de educação”. Na verdade, a Universidade do Brasil resultou da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, vindo, depois, a configurar-se como a atual UFRJ. A estrutura da Universidade do Brasil, pensada como modelo padrão para todo o país, previa a existência de 15 faculdades, todas adjetivadas de “nacional”. As duas primeiras da lista eram a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação. Mas, a partir de 1939, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, assim como aquela da USP, acentuou sua característica profissionalizante, prevalecendo, portanto, o

espírito “utilitário e pragmático” que Francisco Campos atribuíra à Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Quanto à Faculdade Nacional de Educação, embora prevista em lei, não chegou a ser implantada.

## Capítulo IV

# o curso de pedagogia



endo sido concebida como modelo padrão a ser seguido por todas as instituições de ensino superior do país, a Universidade do Brasil, de fato, determinou a forma de organização desse nível de ensino durante todo o período que vai de 1940 a 1968, quando é aprovada a Lei n. 5.540/68, conhecida como a Lei da Reforma Universitária. E essa tarefa foi facilitada pelo quadro político, uma vez que estava em vigência o regime centralizado do Estado Novo. É nesse contexto que se dá a promulgação do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que dá organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia. A concepção que orienta a organização dessa faculdade se contrapõe tanto à ideia inicial que presidiu à proposta de criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, quanto, principalmente, à Universidade do Distrito Federal. Enquanto nesta a formação profissional é ancorada no desenvolvimento de estudos e pesquisas e na observação e no exercício prático das escolas-laboratório, naquela separa-se o profissional do cientista, deslocando-se o eixo das atividades universitárias para a formação profissional. Compreende-se, assim, a razão de uma medida que, à primeira vista, pareceria surpreendente, a saber, o teor do parágrafo único do artigo 1º do decreto que extinguiu a Universidade do Distrito Federal, incorporando-a à Universidade do Brasil. Eis, para maior clareza, a transcrição desse dispositivo do Decreto n. 1.063, de 20 de janeiro de 1939:

Art. 1º – Ficam incorporadas à Universidade do Brasil as instituições educativas e culturais que compõem a Universidade do Distrito Federal.

Parágrafo único. Fica excluído das instituições de que trata este artigo o Instituto de Educação, com suas escolas secundária, primária e pré-primária [MENDONÇA, 2002, p. 114].

De fato, à primeira vista soa estranho esse parágrafo único. Com efeito, se o *caput* do artigo determina a incorporação das instituições *educativas* e culturais, como excluir exatamente os órgãos tipicamente educativos que constituíam o aspecto mais saliente, inovador e de maior envergadura da instituição que estava sendo incorporada? Mas essa estranheza se desvanece quando constatamos que, conforme explicitado pelo ministro Capanema, a Faculdade Nacional de Filosofia foi definida como “o estabelecimento federal padrão do ensino destinado à preparação do magistério secundário” (idem, p. 156), desempenhando um papel orientador e disciplinador da cultura do país. Como, nessa visão, o preparo de professores assumia o caráter de simples formação profissional, desvinculada do desenvolvimento de pesquisa, resultavam desnecessários aqueles órgãos cuja presença na universidade se justificava exatamente em função do objetivo de imprimir caráter científico ao processo de formação dos professores.

O mencionado Decreto n. 1.190/39, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturou-a em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando, ainda, a de didática, considerada “seção especial”. Enquanto as seções de filosofia, ciências e letras albergavam, 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.

Todos os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia e, dado o seu caráter de modelo padrão, também das demais faculdades de filosofia, ciências e letras instaladas no país, organizaram-se em duas modalidades: o bacharelado, com a duração de três anos, e a licenciatura. O curso de pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema conhecido como “3+1”.

Foram definidos, para todos os cursos, os respectivos currículos plenos. Para o curso de pedagogia foi previsto o seguinte currículo:

- 1º ano: Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional.
- 2º ano: Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar.
- 3º ano: Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação.

Vê-se, por esse quadro, que psicologia educacional se destaca, pois é a única disciplina que figura em todas as séries. Em seguida posicionam-se história da educação e administração escolar, figurando em duas séries. Às demais disciplinas reservou-se apenas um ano de estudo.

O curso de didática, com duração de um ano, compunha-se das seguintes disciplinas: didática geral; didática especial; psicologia educacional; fundamentos biológicos da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar. Assim, no caso do bacharel em pedagogia, para obter o título de licenciado, bastava cursar didática geral e didática especial, uma vez que as demais já faziam parte de seu currículo de bacharelado.

Pelos nomes das disciplinas nota-se, na organização formal, uma certa influência do ideário da Escola Nova. No entanto, como já se indicou ao se mostrar as diferenças entre os projetos da Universidade do Distrito Federal e da Universidade do Brasil, essa organização distancia-se do espírito que impregnava aquele ideário. Esse desvio torna-se ainda mais nítido quando se levam em conta outros tipos de instituições de ensino superior que foram sendo criadas no período, a partir da iniciativa particular. Isso é evidente, por exemplo, no caso dos católicos, que fizeram uma oposição explícita e acirrada ao grupo dos pioneiros e, em especial, a Anísio Teixeira e à Universidade do Distrito Federal. Disso dão mostra as relações entre o líder católico Alceu de Amoroso Lima (pseudônimo Tristão de Ataíde) e o ministro Gustavo Capanema. Em carta a Capanema datada de 16 de março

de 1935, logo após o início das atividades da Universidade do Distrito Federal, Alceu de Amoroso Lima declarava-se indignado com a “recente fundação de uma universidade municipal, com a nomeação de certos diretores de faculdades, que não escondem suas ideias e pregações comunistas” (idem, p. 115). E perguntava: “Para onde iremos, por esse caminho? Consentirá o governo em que, à sua revelia, mas sob a sua proteção, se prepare uma nova geração inteiramente impregnada dos sentimentos mais contrários à verdadeira tradição do Brasil e aos verdadeiros ideais de uma sociedade sadia?” (idem, *ibidem*).

E os católicos movimentaram-se para criar suas próprias instituições de ensino superior, do que resultou, em 1941, a fundação da PUC-Rio e, em 1946, da PUC-SP. Além disso, empenharam-se na produção de manuais didáticos cobrindo as várias disciplinas dos cursos de pedagogia e didática, obviamente veiculando, por esse meio, sua concepção de educação.

O modelo implantado com o Decreto n. 1.190, de 1939, instituiu um currículo pleno fechado para o curso de pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de filosofia, ciências e letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação. Com isso, em lugar de abrir caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se recusou a enfrentar. Com efeito, supondo que o perfil profissional do pedagogo já estaria definido, concebeu um currículo que formaria o bacharel em pedagogia entendido como o técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como professor. Mas, quais seriam as funções técnicas próprias do pedagogo? Em que medida o currículo proposto para o bacharelado daria conta de formar esse técnico? E o licenciado em pedagogia poderia lecionar que matérias? Por suposto, as matérias constantes de seu currículo de bacharelado, como ocorria com os cursos das seções de filosofia, ciências e letras. No entanto, no caso das demais seções, as disciplinas cursadas, de modo geral, figuravam no currículo das escolas secundárias, estando assegurado que a formação dos professores dessas disciplinas se daria nos cursos das faculdades de filosofia, ciências e letras. Diferentemente, no caso da pedagogia, as disciplinas cursadas figuravam escassamente nos currículos

das Escolas Normais, já que a Lei Orgânica do Ensino Normal dispôs um currículo em que predominavam as matérias de cultura geral sobre as de formação profissional; e, além disso, essa mesma lei determinava que, para lecionar no Curso Normal, “era suficiente, em regra, o diploma de ensino superior” (SILVA, 2003, p. 14). Nesse quadro, como uma espécie de prêmio de consolação, foi dado aos licenciados em pedagogia o direito de lecionar filosofia, história e matemática nos cursos de nível médio.

Essa estrutura prevaleceu até a aprovação da primeira LDB, a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Mas, paralelamente, o campo da educação foi desenvolvendo-se. A criação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; a fundação da CAPES, em 1951; e do CBPE, em 1955, juntamente com os CRPEs (XAVIER, 1999), são espaços que mantiveram oxigenado o campo educacional, tendo reflexos positivos no espaço acadêmico da pedagogia.

Uma nova regulamentação do curso de pedagogia decorreu do Parecer n. 251, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, aprovado pelo CFE em 1962. O texto tece considerações sobre a indefinição do curso; refere-se à controvérsia relativa à sua manutenção ou extinção; e lembra que a tendência que se esboça no horizonte é a da formação dos professores primários em nível superior e a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação, hipótese que levaria à extinção do curso de pedagogia. Considera, entretanto, que a referida hipótese só poderia ser levada em conta num momento posterior, justificando-se, ainda que em caráter provisório, a sua manutenção naquele início dos anos 60 do século XX. Em consequência, procede à sua regulamentação efetuando apenas pequenas alterações na estrutura até então em vigor.

Quanto à duração do curso, foi definida em quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura, correspondendo, portanto, à duração anterior. A diferença fica por conta de certa flexibilidade, uma vez que as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com o bacharelado, não sendo necessário esperar o quarto ano. Recorde-se que a rigidez da situação anterior era tal que o Decreto-Lei n. 3.454, de julho de 1941, “proibiu a todas as faculdades de filosofia, ciências e letras a realização simultânea do curso de didática com qualquer dos cursos de

bacharelado” (MENDONÇA, 2002, p. 153). Com a nova regulamentação deixava de vigorar o esquema conhecido como “3+1”.

No que se refere ao currículo, foi mantido o caráter generalista, isto é, não foram, ainda, introduzidas as habilitações técnicas. O rol de disciplinas sofreu algumas alterações, não, porém, em aspectos substantivos. O novo currículo compreendeu matérias obrigatórias, em número de cinco, e 11 opcionais dentre as quais os alunos deveriam cursar duas. As matérias obrigatórias eram as seguintes: psicologia da educação; sociologia (geral e da educação); história da educação; filosofia da educação; e administração escolar. A lista das opcionais compreendia: biologia; história da filosofia; estatística; métodos e técnicas de pesquisa pedagógica; cultura brasileira; educação comparada; higiene escolar; currículos e programas; técnicas audiovisuais de educação; teoria e prática da escola média; e introdução à orientação educacional.

Diferentemente da regulamentação anterior, não se fechou a grade curricular com a distribuição das disciplinas pelas quatro séries do curso. Essa tarefa foi deixada para as instituições. Provavelmente, com o uso do termo “matéria”, Valnir Chagas já se orientava pela concepção que explicitou claramente quando relatou a reforma do ensino de 1º e 2º graus em 1971. Ou seja, a matéria referia-se ao conteúdo, reportando-se, portanto, à ideia de matéria-prima do currículo que teria de ser trabalhada de modo que se convertesse em disciplinas para integrar o currículo propriamente dito. Assim, no caso de sociologia, o parecer indicava que a matéria deveria ser desdobrada em duas que, ao serem trabalhadas, dariam origem a pelo menos duas disciplinas: sociologia geral e sociologia da educação, ficando em aberto a possibilidade de serem desdobradas ainda mais para figurar em um número maior de séries. No caso das demais, o procedimento ficava inteiramente em aberto. Desse modo seria possível, por exemplo, desdobrar a matéria psicologia educacional em três disciplinas, distribuindo-as pelas três primeiras séries, tal como ocorria na situação anterior, ou desdobrá-la em apenas duas ou, até mesmo, em quatro. O mesmo pode-se dizer das demais matérias.

O currículo da licenciatura compunha-se das seguintes matérias: psicologia da educação; adolescência e aprendizagem; elementos de administração escolar; didática; prática de ensino. Considerando-se a

revogação do esquema “3+1”, a prática que se generalizou foi a de cursar psicologia educacional, didática e elementos de administração escolar na segunda e terceira séries do curso, deixando-se prática de ensino para a quarta série. Quanto ao curso de pedagogia, como já constavam de seu currículo psicologia educacional e administração escolar, para obter o título de licenciado bastava aos alunos cursar didática e prática de ensino.

Conforme o entendimento de Carmen Silvia Bissolli da Silva, os legisladores teriam regulamentado o curso de pedagogia começando por onde deveriam ter terminado: “fixaram o currículo mínimo visando à formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse” (SILVA, 2003, p. 17).

Mas, da mesma forma que ocorreu no período anterior, o campo educacional continuou movendo-se. A década de 1960 foi uma época de intensa experimentação educativa. Além dos colégios de aplicação e das escolas experimentais que se consolidaram nesse período (WARDE, 1989), surgiram os ginásios vocacionais (RIBEIRO, 1989), deu-se grande impulso à renovação do ensino de matemática (MOTEJUNAS, 1989) e de ciências (KRASILCHIK, 1989), colocando em ebulição o espaço acadêmico da pedagogia. Essa década, contudo, não deixou também de assinalar o esgotamento do modelo renovador, o que se evidencia pelo fato de que as experiências mencionadas se encerram no final dos anos 60, quando também são fechados o CBPE e os CRPEs a ele ligados.

A entrada em vigor da lei da reforma universitária (Lei n. 5.540/68) aprovada em 28 de novembro de 1968 ensejou uma nova regulamentação do curso de pedagogia, levada a efeito pelo Parecer n. 252/69 do CFE, também de autoria de Valnir Chagas, do qual resultou a Resolução CFE n. 2/69, com a seguinte ementa: “fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia”.

Valnir Chagas, em seu parecer, situa o tema referindo-se aos antecedentes da questão, desde o Decreto n. 1.190, de 1939, até o Parecer n. 251/62, esclarece as razões das opções adotadas e apresenta, anexo, o anteprojeto de Resolução.

Tendo argumentado no Parecer que a profissão que corresponde ao setor de educação “é uma só e, por natureza, não só admite como exige

‘modalidades’ diferentes de capacitação a partir de uma base comum” (BRASIL, CFE, 1969, p. 106), o relator conclui que não há razão para se instituir mais de um curso. Considera, assim, que os diferentes aspectos implicados na formação do profissional da educação podem ser reunidos sob o título geral de *curso de pedagogia*, que constará de uma parte comum e outra diversificada. A primeira deverá dar conta da base comum e a segunda, das diversas modalidades de capacitação, traduzidas na forma de habilitações.

O Parecer também argumenta que, embora o curso comporte várias habilitações, como todas elas resultam de um curso único, devem supor um só diploma. Posiciona-se, ainda, contra a simetria com os demais cursos que formavam professores para o ensino médio, levando a um duplo título: o de bacharel e o de licenciado. Considera que o licenciado nas áreas “de conteúdo” é “um especialista que recebe formação pedagógica para efeito de ensino”. Diversamente, no caso da pedagogia, o pedagógico já constitui “o próprio conteúdo do curso, que outra coisa não é senão o desenvolvimento em anos do que se estuda em meses para a *licença* comum de magistério” (idem, p. 109). E embora propusesse que o título a ser concedido fosse o de bacharel, o Plenário do CFE aprovou emenda do Conselheiro D. Luciano Duarte fixando como título único o de licenciado.

À vista dessas considerações, o artigo 1º da Resolução ficou assim redigido:

Art. 1º – A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação [idem, p. 113].

Quanto ao currículo o relator afirma, em relação à parte comum, que permanecerá a mesma composição definida no Parecer n. 251/62, apenas a ela se acrescentando a matéria didática. E apresenta três motivos para esse acréscimo:

Em primeiro lugar, porque as outras matérias sempre convergem para o ato de ensinar, com ela identificado; em segundo lugar, porque imaginamos um esquema em que todos possam lecionar, nos cursos normais, as disciplinas de suas habilitações específicas; e finalmente, “last but not least”, porque a experiência destes seis anos demonstrou que as universidades e escolas isoladas invariavelmente a incluem nos seus currículos plenos [idem, p. 107].

Em consequência, o parágrafo primeiro do artigo 2º estipulou que a parte comum seria composta pelas seguintes matérias: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação, didática.

O artigo 3º enumera as habilitações e especifica as matérias que serão exigidas para cada uma delas, além, obviamente, daquelas da parte comum. As habilitações previstas e respectivas matérias específicas são as seguintes:

1. Orientação Educacional: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de orientação educacional; orientação vocacional; medidas educacionais.
2. Administração escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de administração escolar; estatística aplicada à educação.
3. Supervisão escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de supervisão escolar; currículos e programas.
4. Inspeção escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de inspeção escolar; legislação do ensino.
5. Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; metodologia do ensino de 1º grau; prática de ensino na escola de 1º grau (estágio).
6. Administração escolar, para exercício na escola de 1º grau: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; administração da escola de 1º grau; estatística aplicada à educação.
7. Supervisão escolar, para exercício na escola de 1º grau: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; supervisão da escola de 1º grau; currículos e programas.
8. Inspeção escolar, para exercício na escola de 1º grau: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; inspeção da escola de 1º grau;

## legislação do ensino.

Quanto à duração do curso, deve-se observar que a reforma do ensino superior decorrente da Lei n. 5.540/68 e do Decreto-Lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969, eliminou o regime seriado introduzindo a matrícula por disciplina e o regime de créditos, o que foi implementado na forma de disciplinas semestrais, além de distinguir entre cursos de curta duração e de longa duração. Assim, o artigo 4º da Resolução estabeleceu que as habilitações numeradas de 1 a 5 teriam a duração mínima de 2.200 horas, devendo ser ministradas no mínimo em três e no máximo em sete anos letivos. Trata-se das habilitações que abrangem atividades nas escolas de primeiro e de segundo grau que, por esse motivo, seriam desenvolvidas em cursos de longa duração. Já no caso das habilitações numeradas de 6 a 8, dirigidas apenas às escolas de 1º grau, estipulou-se a duração de 1.100 horas de atividades a serem ministradas no mínimo em um ano e meio e no máximo em quatro anos letivos, configurando-se, portanto, como cursos de curta duração.

Quanto à opção pelos cursos de curta duração para as habilitações referidas à escola de 1º grau, o parecer esclarece: 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” (idem, ibidem).

O artigo 5º abre a possibilidade de se organizarem “habilitações específicas no Curso de Pedagogia para o exercício de funções técnicas ou de assessoria” (idem, p. 115), tomando-se como objeto:

- a) as matérias da parte comum, exceto sociologia geral;
- b) as seguintes matérias da parte diversificada: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; estrutura e funcionamento do ensino superior; estatística aplicada à educação; legislação do ensino; medidas educacionais; currículos e programas;
- c) “outras matérias e atividades pedagógicas incluídas nos planos das instituições de ensino superior”.

Em relação a este último item, a Resolução não faz nenhuma especificação, mas o parecer lista, à guisa de exemplo, as seguintes matérias: economia da educação; antropologia pedagógica; educação comparada; técnicas audiovisuais de educação; rádio e televisão educativa; ensino programado; educação de adultos; educação de excepcionais; clínica de leitura; clínica da voz e da fala; higiene escolar; métodos e técnicas de pesquisa pedagógica etc.

O *caput* do artigo 6º determina a obrigatoriedade de realização de estágio supervisionado correspondente à prática das várias habilitações, atingindo pelo menos 5% da duração do curso, em cada caso. E o parágrafo único desse artigo exige, além do estágio, experiência de magistério para as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar, não especificando o tempo de duração nem o momento em que essa experiência deveria ocorrer. Mas, pelo Parecer n. 867/72, de 11 de agosto de 1972, Valnir Chagas corrige essa lacuna determinando a exigência de experiência de magistério “anterior ao ingresso no curso ou à obtenção do diploma, com duração não inferior a um ano letivo, no caso de Orientação Educacional, e a um semestre letivo nos demais casos” (BRASIL, CFE, 1972, p. 340).

Pelo artigo 7º são limitadas em, no máximo, duas as habilitações que o aluno poderá cursar concomitantemente, permitindo-se o retorno para obter novas habilitações mediante complementação de estudos, as quais serão apostiladas no diploma. O parágrafo único desse artigo explicita que a capacitação profissional do pedagogo inclui o exercício das funções correspondentes às habilitações cursadas; o exercício do magistério no ensino normal das disciplinas tanto das habilitações específicas como da parte comum, desde que a duração do curso tenha sido de pelo menos 2.200 horas; e o exercício do magistério na escola de 1º grau, desde que tenha cursado a habilitação Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais e tenha estudado a respectiva metodologia e prática de ensino.

O artigo 8º abre a possibilidade de as habilitações pedagógicas serem cursadas, em nível de graduação, pelos diplomados em outras licenciaturas e, em nível de mestrado, por licenciados e outros diplomados em áreas afins. O parágrafo único desse artigo veta a organização de habilitação em

Planejamento Educacional no curso de pedagogia, uma vez que torna obrigatória a formação de especialistas nessa modalidade apenas em nível de mestrado.

Essa regulamentação do curso de pedagogia, não obstante as tentativas de modificação, de iniciativa do próprio CFE e do movimento organizado dos educadores, permaneceu em vigor até para além da aprovação da nova LDB (Lei n. 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.

O aspecto mais característico da referida regulamentação foi a introdução das habilitações visando a formar “especialistas” nas quatro modalidades indicadas (Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar), além do professor para o ensino normal. Dir-se-ia que, por esse caminho, se pretendeu superar o caráter generalista do curso que levava à definição irônica do pedagogo como “especialista em generalidades” ou, jocosamente, como “especialista em coisa nenhuma”. Pelas habilitações procurou-se privilegiar a formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído, demandando, em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo curso de pedagogia; daí a reestruturação desse curso exatamente para atender à referida demanda.

Entretanto, a dupla suposição revelou-se inconsistente. Nem as funções correspondentes aos mencionados “especialistas” estavam bem caracterizadas, como o próprio Valnir Chagas irá reconhecer poucos anos depois, nem se poderia dar como constituído um mercado de trabalho demandando aqueles profissionais correspondentes às habilitações propostas. Além disso, a solução dada pelo parecer e respectiva Resolução também não se encaminhou na direção da superação do caráter generalista. Na verdade, pretendeu continuar formando o generalista, pela parte comum do currículo e, pela parte diversificada, formar também o especialista. E ambas as coisas num mesmo curso de graduação, com duração média de quatro anos e, mais grave ainda, admitida a possibilidade de se fazer isso em cursos de curta duração, cuja duração média ficaria na

faixa de dois a dois anos e meio. Poder-se-ia, pois, *mutatis mutandis*, aplicar a essa regulamentação a mesma crítica que Anísio Teixeira havia dirigido às Escolas Normais da década de 1930: “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos”. O resultado foi uma descaracterização e um esvaziamento ainda maior do curso, em que pese a lógica bem articulada e, de certo modo, convincente da argumentação desenvolvida no parecer.

Ao que parece, o problema do encaminhamento que se deu à questão do curso de pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica de mercado. Assim, a formação ministrada nas escolas deveria servir 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. Nessas 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. Daí a pretensão de formar os especialistas em educação por meio de algumas poucas regras compendiadas externamente e transmitidas mecanicamente, articuladas com o treinamento para a sua aplicação no âmbito de funcionamento das escolas. Eis por que se considerou como suficientes as matérias “estrutura e funcionamento do ensino” e “princípios e métodos”, seguidas de uma outra que alude a algo de algum modo relacionado com a “especialidade” em referência: “legislação do ensino” para a inspeção, “estatística” para a administração, “currículos e programas” para a supervisão e “orientação vocacional” e “medidas educacionais” para a orientação. Supõe-se, portanto, que a escola já está devidamente organizada e o ensino funcionando dentro de parâmetros adequados, cabendo ao especialista inserir-se nela para garantir-lhe a eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize a sua produtividade. Trata-se, em suma, daquilo que estou denominando “concepção produtivista de 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.

## Capítulo V

# estudos superiores de educação



almir Chagas, que havia participado do Grupo de Trabalho que elaborou a proposta da reforma universitária, integrara também o Grupo de Trabalho da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, tendo sido o relator e o principal mentor dessa reforma. Aliás, no Parecer n. 252/69 ele já usa essa terminologia em lugar de ensino primário e médio, o que foi observado no voto em separado da conselheira Nair Fortes Abu-Merhy, chamando a atenção para a conveniência da unidade de linguagem. Com efeito, o parecer referia-se aos ensinos de 1º e 2º graus e ao superior. A conselheira argumentou, então, que ou se usa 1º, 2º e 3º graus, ou primário, médio e superior. Na verdade, parece que o autor do Parecer estava seguro de que seria aprovada a lei cujo projeto ele iria relatar, ocasião em que introduziria a referida terminologia.

O certo é que, aprovada a Lei n. 5.692/71, o conselheiro se dedicou à tarefa de regular todo o sistema de ensino de acordo com a nova legislação. Assim, elaborou e fez aprovar no CFE um conjunto de Indicações que se estendem pelo período que vai de 1973 a 1975, as quais foram reunidas num livro denominado *Formação do magistério: novo sistema*, publicado em 1976 (CHAGAS, 1976). Trata-se de um conjunto de oito Indicações com os respectivos projetos de Resolução que cobrem praticamente todo o espectro da formação de professores, desde as licenciaturas da área de educação geral, abrangendo os cursos de ciências (matemática, física, química, biologia); de estudos sociais (geografia, história, organização social e política do Brasil, educação moral e cívica); letras (língua portuguesa,

língua estrangeira moderna, língua clássica, com os necessários estudos literários); educação artística (música, artes plásticas, desenho, artes cênicas); e educação física (ginástica e atletismo, técnica desportiva, recreação), passando pela formação pedagógica das licenciaturas, pelo preparo de especialistas em educação até a formação de professores para educação especial.

Dentre as oito Indicações, duas têm caráter de orientação geral. Estão nesse caso a Indicação n. 22, de 8 de fevereiro de 1973, que serve de introdução às demais, estabelecendo os princípios e normas gerais para disciplinar a formação superior do magistério destinado ao ensino de 1º e 2º graus (idem, p. 23); e a Indicação n. 67, de 2 de setembro de 1975, que trata dos estudos superiores de educação, definindo-os nos seguintes termos:

Os estudos superiores de Educação compreendem a formação pedagógica das licenciaturas de conteúdo e os cursos ou habilitações destinados ao preparo:

- a) de professores para as “atividades” inerentes aos anos iniciais de escolarização;
- b) de professores para educação especial;
- c) de professores de disciplinas específicas e de práticas para as habilitações pedagógicas ministradas em nível de 2º grau;
- d) de profissionais para o exercício de especialidades educacionais, em escolas e sistemas escolares, e do pedagogo em geral [idem, p. 74].

Esse conjunto de medidas teria o significado de substituir o “curso de pedagogia”, que sugeria uma visão bastante restrita, pelos “estudos superiores de educação”, categoria bem mais ampla e pretensamente completa.

Por esse caminho se estaria cumprindo o vaticínio do próprio Valnir Chagas quando, no Parecer n. 251/62, afirmava: “se nos fixarmos na experiência de sistemas em que a formação do próprio mestre-escola já é feita em estabelecimentos de ensino superior, a existência de um curso especial de Pedagogia certamente não há de ter sentido” (BRASIL, CFE, 1962, p. 60). Mais adiante, referindo-se ao Brasil, registra que, na maior parte do território brasileiro, “vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema”. Mas acrescenta:

Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida – e comece a ser ultrapassada – talvez antes de 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo de Educação. O curso de Pedagogia terá então de ser redefinido [idem, p. 61].

Na linha dessa previsão, o conselheiro elaborou, em 1975, a Indicação 70, cujo artigo 1º tinha o seguinte teor:

O preparo de especialistas em Educação e de professores para o ensino pedagógico de 2º grau, assim como do pedagogo em geral, será feito como habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura ou, em solução transitória ditada pelas condições locais, com o caráter de curso aberto a docentes que tenham formação de 2º grau [CHAGAS, 1976, p. 133].

A novidade dessa proposta reside, conforme o *slogan* lançado pelo autor (“formar o especialista no professor”), no fato de que a formação preconizada pressupõe destinatários já licenciados, o que a situaria no âmbito da pós-graduação *lato sensu*. Entretanto, o autor, talvez para poder abarcar também a “solução transitória” dos que têm apenas formação de 2º grau, a situa na própria graduação, como habilitações que se acrescentam a uma licenciatura anterior.

Quanto ao conteúdo, nota-se que não é muito diferente do que foi disposto no Parecer n. 252/69. Apenas foram feitos os ajustes necessários a essa nova condição em que o curso pressupõe, como regra, candidatos já portadores de licenciatura. Assim, nas disciplinas da base comum, não consta psicologia educacional porque ela já teria sido cursada na licenciatura anterior. Caso eventualmente isso não tenha acontecido, a Resolução prevê que essa matéria seja incluída no plano de estudos do aluno. As habilitações por assim dizer técnico-pedagógicas também sofrem um novo arranjo, seja pela supressão da “Inspeção” que foi absorvida no interior da “Administração”, seja pelo conteúdo interno a cada uma delas, seja, ainda, porque a proposta admite três possibilidades:

- a) a organização de três habilitações correspondentes a Administração, Supervisão e Orientação (esquema triplo);
- b) a organização de duas habilitações, uma delas sendo chamada de “dupla” porque abarca Supervisão e Orientação, ao lado da

Administração (esquema duplo);

- c) a reunião das três funções em uma habilitação polivalente em Educação (esquema único). Em qualquer das hipóteses exige-se experiência profissional prévia no magistério com a duração mínima de dois anos.

Na Indicação aparece também uma referência ao “pedagogo em geral” que é mencionada apenas no tópico “outras habilitações”, onde se afirma o seguinte:

Não há, portanto, como predizer quais sejam as outras habilitações, dado o seu caráter livre e ocasional. Parece-nos, todavia, fora de dúvida que elas poderão ser concebidas e estruturadas para formar quer o “pedagogo”, quer o especialista “stricto sensu”. No primeiro caso, o foco principal estará na teoria, nos fundamentos e na metodologia – ou seja, no que adiante chamamos a Parte Comum do currículo – visando ao sociólogo, ao psicólogo, ao historiador e ao generalista da Educação, como profissionais raros, cuja falta é tanto mais sentida quanto mais se vai cada um perdendo nos limites da sua especialidade, qualquer que seja ela. Tudo indica, por isto, que a hipótese não se torne frequente como simples habilitação; nem há conveniência em que assim aconteça, ante a circunstância já assinalada de que, mesmo agora, o nível natural de cultivo do pedagogo é o da pós-graduação [idem, pp. 120-121].

Fica claro, portanto, que na concepção do autor tenderia a não haver mesmo espaço para o curso de pedagogia, ao menos no nível da graduação. É curioso notar que a nova LDB, ao mesmo tempo em que elevou para o nível superior a formação dos professores para atuar nos anos iniciais da escolarização, manteve a graduação em pedagogia ao dispor, no artigo 64: “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”.

A Indicação referida chegou a ser homologada pelo ministro da Educação mas, diante das dúvidas suscitadas e das pressões do movimento educacional organizado, sua entrada em vigor foi sustada, prevalecendo, até a aprovação da nova LDB, a estrutura prevista no Parecer n. 252/69. Segundo Iria Brzezinski, o “pacote” de Indicações aprovado pelo CFE estimulou o movimento dos educadores que “era contra as possíveis mudanças que, em sua essência, propugnavam a extinção do curso de

pedagogia e descaracterizavam ainda mais a profissão de pedagogo, que paulatinamente seria extinta” (BRZEZINSKI, 2002, p. 82).

O movimento dos educadores em torno da problemática da formação dos profissionais da educação começou a articular-se no final da década de 1970 e materializou-se por ocasião da realização da I Conferência Brasileira de Educação, que aconteceu em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980. Nessa ocasião, foi criado o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”. O comitê organizou-se na forma de comissões regionais, transformou-se em 1983 em CONARCFE, que, por sua vez, em 1990, se constituiu na ANFOPE, que continua em atividade.

A mobilização dos educadores foi importante para manter vivo o debate; articular e socializar as experiências que se realizaram em diferentes instituições; manter a vigilância sobre as medidas de política educacional; explicitar as aspirações, reivindicações e perplexidades que os assaltavam; e buscar algum grau de consenso sobre certos pontos que pudessem sinalizar na direção da solução do problema. Em termos concretos, emergiram do movimento duas ideias-força. A primeira traduz-se no entendimento de que a docência é o eixo sobre o qual se apoia a formação do educador, qualquer que seja a direção que essa formação venha a tomar. A partir dessa ideia, prevaleceu entre as instituições a tendência a organizar o curso de pedagogia em torno da formação de professores, seja para a habilitação Magistério, em nível de 2º grau, seja principalmente para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. A segunda ideia expressa-se na “base comum nacional”. Em vários dos seminários, encontros e congressos realizados, essa ideia foi retomada sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Com efeito, foi fixando-se o entendimento que “base comum nacional” não coincide com a parte comum do currículo nem com a ideia de currículo mínimo. Seria, antes, um princípio que deveria inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Seu conteúdo, entretanto, não poderia ser fixado por um intelectual de destaque; por um órgão de governo; e nem mesmo por decisão de uma eventual assembleia de educadores; mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências que fossem encetadas, possibilitando, num processo a médio prazo, que se chegasse a um consenso em torno dos

elementos fundamentais que devem basear a formação de um educador consciente e crítico, capaz de intervir eficazmente na educação visando à transformação da sociedade brasileira.

Como se pode perceber pelo artigo 64 da atual LDB, antes citado, a noção de “base comum nacional” foi incorporada ao texto da nova LDB. No entanto, o seu conteúdo ainda permanece pouco claro. Pode-se supor que essa falta de clareza tenha a ver exatamente com os rumos tomados pelo debate. Com efeito, a excessiva preocupação com a regulamentação, isto é, com os aspectos organizacionais, acabou dificultando o exame dos aspectos mais substantivos referentes ao próprio significado e conteúdo da pedagogia sobre cuja base cabe estruturar o curso correspondente.

Apesar dessa inflexão, que deslocou para segundo plano a questão da pedagogia, especialmente no que se refere ao aspecto epistemológico, essa preocupação não esteve inteiramente ausente. Exemplo disso é o livro *Pedagogia, ciência da educação?* (PIMENTA, 1996), que atingiu a 5ª edição em 2006. Organizado por Selma Garrido Pimenta, essa publicação traz textos de Tarso Bonilha Mazzotti, “Estatuto de cientificidade da pedagogia”, de Selma Garrido Pimenta, “Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática”, de António Nóvoa, “As ciências da educação e os processos de mudança”, e de José Carlos Libâneo, “Que destino os educadores darão à pedagogia?”.

Esse esforço teve sequência com novas publicações, entre as quais se destacam o livro de José Carlos Libâneo (1998), *Pedagogia e pedagogos, para quê?* que chegou, em 2007, à 9ª edição; a obra coletiva organizada por Selma Garrido Pimenta, *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*, lançada em 2002, que alcançou a 2ª edição em 2006; e *Pedagogia como ciência da educação*, de Maria Amélia Santoro Franco, livro publicado em 2003.

O livro *Pedagogia e pedagogos, para quê?* reúne estudos elaborados e publicados em diferentes veículos ao longo da década de 1990. No primeiro texto, “O campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do pedagogo”, escrito especificamente para essa obra, Libâneo trata da fundamentação teórica da problemática pedagógica, abordando a ampliação do conceito de educação e de pedagogia, a pedagogia como teoria e prática

da educação, sua relação com as ciências da educação e o problema da formação de pedagogos.

*Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas* traz, além de novas contribuições de Selma Pimenta e de Libâneo, trabalhos de Maria Amélia Santoro Franco, Carmem Silvia Bissolli da Silva e Umberto de Andrade Pinto. O conjunto dos estudos que compõem o livro tem em comum a preocupação em compreender a identidade e especificidade da pedagogia tanto pelo aspecto epistemológico, isto é, pelo seu caráter teórico-científico, como pelo aspecto prático-organizacional, ou seja, pelo seu caráter de curso destinado à formação de educadores.

Aos trabalhos desenvolvidos por José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta veio somar-se Maria Amélia Santoro Franco com sua pesquisa de doutorado, *Pedagogia como ciência da educação*, defendida na Faculdade de Educação da USP, em 2001, e publicada na forma de livro em 2003. Em sua tese, Maria Amélia aprofunda o estudo epistemológico da pedagogia abordando sua trajetória histórica e sua identidade científica, o que lhe permite chegar ao entendimento do pedagogo como cientista educacional que exige, portanto, uma formação específica, consentânea com o estatuto de cientificidade próprio da pedagogia.

No período em pauta, que se estende da década de 1970 aos dias atuais, já não assistimos àquela dinâmica dos anos anteriores que buscava dar bases científicas à prática pedagógica, como ocorreu no primeiro momento com o INEP, CBPE e CRPEs; e, no segundo momento, com as escolas de aplicação, classes experimentais e ginásios vocacionais. Em contrapartida, é nesse período que se instalam os programas de pós-graduação, em cujo contexto a educação experimentou um vigoroso desenvolvimento que envolveu fortemente as universidades, ampliando, pois, significativamente o espaço acadêmico da educação. Esse desenvolvimento conduziu a uma aproximação com as áreas afins das ciências humanas, consolidando-se o lugar da educação na universidade. Isso ocorreu, porém, na medida em que a pós-graduação se afastava, por assim dizer, da pedagogia enquanto teoria e prática da educação ou, dizendo de outro modo, enquanto ciência da e para a prática educativa. Assim, enquanto os programas de pós-graduação em educação demonstravam toda a sua pujança, o curso de pedagogia definhava e debatia-se em uma crise de tal profundidade que projetava a

impressão de que jamais conseguiria dela sair. Um novo componente dessa crise manifestou-se com a controvérsia ligada às alternativas dos Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores introduzidas pela nova LDB.

# Capítulo VI

## as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia



Provavelmente esse quadro de crise por que passa o curso de pedagogia tem a ver com a demora na definição de suas diretrizes curriculares, o que veio a acontecer apenas em 2006, quando nos aproximávamos do décimo aniversário da nova LDB, bem depois, portanto, das demais áreas. Após várias idas e vindas, foi aprovado, em 13 de dezembro de 2005, pelo CNE, o Parecer CNE/CP n. 5/2005 (BRASIL, CNE, 2005), reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e homologado pelo ministro da Educação em 10 de abril de 2006 (BRASIL, CNE, 2006a).

O texto do Parecer foi acompanhado de uma Resolução que traduziu em 15 artigos a normatização das considerações expressas no corpo do Parecer. Observe-se que a Resolução aprovada como anexo do Parecer CNE/CP n. 5/2005 deu ao artigo 14 a seguinte redação:

A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei n. 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação poderão ser disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do art. 67 da Lei n. 9.394/96 [BRASIL, CNE, 2006b].

O conjunto representado pelo Parecer e respectiva Resolução foi aprovado pelo Conselho Pleno, por unanimidade, mas com declarações de

votos de três conselheiros. Em sua declaração de voto, César Callegari chamava a atenção para o conflito do disposto no artigo 14 com o enunciado do artigo 64 da LDB, entendendo “que aquilo que a Lei dispõe, só uma outra Lei poderá dispor em contrário”. Encaminhada a matéria para homologação, após análise da área técnica do MEC, o ministro devolveu o processo ao CNE para reexame, apresentando proposta de alteração do artigo 14 nos seguintes termos:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP n. 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n. 9.394/96.

Parágrafo 1º. Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

Parágrafo 2º. Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei n. 9.394/96.

Mediante o Parecer CNE/CP n. 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006, o Conselho Pleno acolheu a proposta de alteração e deu redação definitiva à Resolução, finalmente homologada pelo MEC em 10 de abril de 2006. Com base nessa homologação, o Conselho Nacional de Educação baixou a Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2005, publicada no Diário Oficial da União de 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

É forçoso reconhecer que as Diretrizes aprovadas se encontram atravessadas por uma ambiguidade que se fazia presente mesmo na primeira versão, quando se havia excluído deliberadamente a formação dos chamados especialistas em educação. Isso porque as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, tradicionalmente entendidas como próprias dos especialistas em educação, haviam sido assimiladas à função docente, sendo consideradas atribuições dos egressos do curso de pedagogia, formados segundo as Novas Diretrizes. Com a alteração do artigo 14 a ambiguidade torna-se explícita no próprio texto normativo uma vez que, mesmo sem regular a formação dos especialistas, esta é formalmente admitida.

Em resumo, o espírito que presidiu à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia foi a consideração de que o pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar na

“Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, conforme consta no artigo 2º e é reiterado no artigo 4º. Eis aí a destinação, o objetivo do curso de pedagogia. E como as instituições devem proceder para organizar o curso tendo em vista esse objetivo? Quais as diretrizes a serem seguidas? Qual a orientação que o CNE estabelece como substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso?

Sobre as condições de ensino e aprendizagem e procedimentos a serem observados, o texto da Resolução refere-se, de passagem, a “contribuições de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”; entende-os, porém, como “aplicação ao campo da educação”. E passa a lançar mão, copiosamente, de termos como “conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo”; “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”; “superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras”; “consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”; “diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária”; “formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas”.

Sobre o modo de organizar a estrutura do curso, a Resolução prevê, no artigo 6º, três núcleos: 1. Estudos básicos; 2. Aprofundamento e diversificação de estudos; 3. Estudos integradores para enriquecimento

curricular. Nos três casos apresentam-se uma lista de tarefas e um conjunto de exortações, mais do que a especificação dos componentes curriculares que integrariam os referidos núcleos. Em meio à profusão das tarefas e exortações, faz-se menção ao “estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente”; em seguida, faz-se referência à “decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física”.

Vê-se, pelos termos em que se encontram vazados os textos do Parecer e da Resolução, que eles se encontram impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que vêm prevalecendo na cultura contemporânea, em geral, e na educação, em particular. O resultado coloca-nos diante do seguinte paradoxo: as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um 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 em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução antes citados.

Em suma, o mencionado paradoxo não permitiu responder satisfatoriamente às perguntas formuladas. Prevê-se, assim, que as instituições terão dificuldade quanto ao modo como devem proceder para organizar o curso de pedagogia e sobre as diretrizes a serem seguidas. Pois não é fácil identificar na Resolução do CNE uma orientação que assegure um substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso.

Diante do resultado objetivado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, poderíamos pensar em fazer uma autocrítica do movimento que desencadeamos em 1980, por ocasião da Primeira Conferência Brasileira de Educação: o movimento não teria sido capaz de concentrar sua atenção nas questões essenciais relativas à formação do educador, de modo geral, e do pedagogo, em especial, tendo se voltado para o aspecto da organização do curso. Em consequência, a excessiva preocupação com a regulamentação, isto é, com os aspectos organizacionais, teria dificultado o exame dos aspectos mais substantivos referentes ao próprio significado e conteúdo da pedagogia sobre cuja base cabe estruturar o curso correspondente.

No entanto, embora esse aspecto deva ser levado em conta, não parece que esse tenha sido o ponto decisivo. Considerando-se o clima cultural hoje vigente; levando-se em conta a característica do CNE como um órgão que reflete a visão dominante e que, dadas as relações amistosas entre os conselheiros, induz à conciliação; tendo em vista, ainda, que disposições anteriores do próprio conselho, exemplificadas no Parecer CNE/CES n. 67/2003, de 11/3/2003 (BRASIL, CNE, 2003) conceituaram as diretrizes curriculares dando-lhes uma ampla margem de fluidez em nome de se conceder às instituições flexibilidade e criatividade na organização dos currículos; dificilmente as Diretrizes para o Curso de Pedagogia poderiam distanciar-se muito daquilo que consta do documento aprovado.

A essas constatações deve ser acrescentado o fato de que, como assinala Scheibe (2007, p. 60), o texto dessas Diretrizes foi negociado pelo CNE com as entidades. E menciona (idem, p. 56) a alusão feita à manifestação de Anísio Teixeira após a aprovação da primeira LDB, em dezembro de 1961: “Meia vitória, mas vitória”. Parafrazeando a frase pronunciada na mesma ocasião por Carlos Lacerda, o antípoda de Anísio, podemos afirmar: foram as diretrizes a que pudemos chegar.

De fato, após o CNE divulgar, em 17 de março de 2005, uma minuta de Resolução que em última instância adotava para o curso de pedagogia as mesmas diretrizes definidas para o Curso Normal Superior, houve forte reação do movimento dos educadores. As manifestações de várias universidades e associações confluíram para um documento encaminhado ao CNE conjuntamente pela ANFOPE, ANPED e CEDES, apontando as

principais críticas e solicitando audiência pública. Desse processo resultou o novo Parecer aprovado pelo Conselho Pleno do CNE em 13 de dezembro de 2005.

Mas se a Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia se configurou como uma solução negociada, isso não significa que teria logrado obter o consenso da comunidade acadêmica da área de educação. Além da sensação de insuficiência mais ou menos generalizada traduzida na expressão “meia vitória”, surgiram críticas claras.

José Carlos Libâneo (2006, pp. 843-876) mostra várias imprecisões de que está eivado o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Na base dessas imprecisões, situa-se a falta de clareza sobre o significado de pedagogia e, em consequência, sua redução à docência. Essa mesma linha de argumentação é retomada em outro texto escrito por Libâneo em conjunto com Maria Amélia Santoro Franco e Selma Garrido Pimenta. Arrolando uma série de falhas detectadas no texto, os autores concluem: “a Resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional” (FRANCO, LIBÂNEO & PIMENTA, 2007, p. 94).

Não deixa de ser curioso observar que o movimento pela reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura, que desembocou na ANFOPE, se constituiu em oposição às propostas apresentadas por Valnir Chagas, em especial aquela traduzida no *slogan* “formar o especialista no professor”. No entanto, esse movimento acabou por incorporar, de certo modo, esse *slogan*, ao definir como eixo de sua concepção a docência como base da formação dos profissionais da educação. De outra parte, Luiz Carlos de Freitas, seguramente a liderança mais proeminente da ANFOPE, explicitou críticas bastante incisivas à ideia de José Carlos Libâneo de considerar a aula como a unidade básica do trabalho didático, taxando-a de reducionista em face do entendimento de que o objeto da didática é muito mais amplo do que a aula (FREITAS, 1995, pp. 29-49). Contudo, Luiz Carlos converteu-se num dos mais aguerridos defensores da docência como base da formação do educador, posição esta criticada por Libâneo como redutora da educação e, portanto, da pedagogia, cujo objeto não se reduz à docência.

Provavelmente esses exemplos se constituam numa expressiva ilustração do fenômeno da polemização do campo pedagógico que será tratado na segunda parte deste livro.

## Conclusão

### a rica tradição tróica pedagogia



ela trajetória traçada, pode-se ver que, a partir da década de 1930, a pedagogia ocupou um espaço permanente na estrutura do ensino superior. Entretanto, com exceção do breve ensaio da Universidade do Distrito Federal, esse espaço limitou-se a prover disciplinas como garantia da formação de determinados profissionais da educação. Não se configurou, pois, como um espaço propriamente investigativo, o que resultou num ensino o mais das vezes precário do ponto de vista da qualificação que propiciava e pouco consistente pelo aspecto da sua fundamentação teórico-científica. Assim, a área pedagógica foi objeto de certo estigma, reforçado pelo baixo *status* social da profissão docente, de modo especial quando referida ao nível elementar da organização escolar. Há, mesmo, quem considere que, tendo a área da pedagogia se constituído na universidade a partir dos institutos de educação de nível médio, isso teria concorrido para cristalizar-se nos meios acadêmicos a visão de que se trata de uma área menor, de segunda categoria. Tal percepção teria se agravado diante do fato de que, como ocorreu na USP, a incorporação do Instituto de Educação resultou na efetivação de seus professores como catedráticos, quando alguns deles sequer tinham formação em nível superior. Diante disso, os demais professores, ressentidos com essa espécie de privilégio, teriam reforçado um estereótipo negativo em relação ao campo pedagógico. E, com o advento da pós-graduação, a área de educação tendeu a firmar-se, assegurando o seu espaço acadêmico diante das outras áreas ao preço, porém, de elidir tanto a terminologia como a problemática própria da pedagogia.

Schmied-Kowarzik ressalta no prefácio de seu livro *Pedagogia dialética* que se tornou comum buscar nas ciências próximas questões e posições teóricas para aplicá-las a problemas pedagógicos “em vez de continuar a desenvolver a tradição teórica e científica própria, tantas vezes negada, confrontando-a com questões e exigências novas”. E prossegue:

Hoje depara-se com a paradoxal situação de uma preocupação da discussão teórica e científica das ciências sociais – depois que a psicologia e a sociologia descobriram sua relação com a prática – com métodos para uma pesquisa da ação e do comportamento, e desenvolvendo concepções de uma “prática crítica”, enquanto a pedagogia, justamente uma das ciências práticas mais ricas em tradição, se baliza pela discussão das ciências sociais de ontem, não tendo por isso como contribuir para a questão da orientação e da análise teórica de uma prática em transformação [SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 7].

E, ao tratar da “pedagogia como ciência prática”, mostra que “a relação entre teoria e prática é a mais fundamental da pedagogia”. Indica os campos em que essa relação se manifesta para considerar que à primeira vista ela parece bastante simples, resumindo-se na reciprocidade entre os dois polos que a constituem. Mas observa:

No fundo, porém, esta delimitação do problema já expressa toda a sua complexidade dialética. É preciso lembrar que, além da pedagogia, nenhuma outra das ciências “burguesas” tradicionais ensinadas atualmente nas universidades conhece este problema da mediação entre teoria e prática. No caso da medicina, do direito e da teologia isto não acontece porque, ou elas aparentemente não requerem nenhuma investigação da prática, podendo partir de proposições normativas ou de sentido, simplesmente desenvolvidas na prática de acordo com as normas e com habilidade técnica, como ocorre com o direito ou a teologia, ou porque, como no caso da medicina, apenas precisam traduzir na prática de modo técnico-artesanal os conhecimentos que tem das doenças e do seu combate, sob a égide da finalidade determinada da cura [idem, p. 11].

Mostra, em seguida, por comparação com as outras ciências, a especificidade com que se põe, para a pedagogia, a relação entre teoria e prática. E arremata:

Caso a pedagogia perdesse de vista inteiramente a sua dialética constitutiva entre teoria e prática, ou aconteceria com ela o mesmo que ocorreu à ciência política, outrora também uma ciência prática, que perdeu qualquer capacidade de influir na práxis política enquanto ciência do conhecimento histórico e sociológico ou ciência expositiva jurídica, ou então – o que é mais provável – se tornaria, como a medicina, uma ciência profissional pragmática do professor, mera transmissora de conhecimentos para o domínio das aptidões técnicas e artesanais da orientação do ensino, submetida a objetivos determinados politicamente [idem, p. 12].

Esse alerta resulta importante porque, de fato, a pedagogia mantém várias analogias com a medicina, o que poderia levar à tentação de tomá-la como modelo. De qualquer modo, é possível notar que o tratamento dado à pedagogia, desde o Decreto-Lei n. 1.190 de 1939 até as Indicações de Valnir Chagas em 1975, tendeu a reduzi-la a “uma ciência profissional pragmática do professor, mera transmissora de conhecimentos para o domínio das aptidões técnicas e artesanais da orientação do ensino”.

Parece, então, que o caminho para equacionar de modo adequado o problema do espaço acadêmico da pedagogia começa pelo resgate de sua longa e rica tradição teórica, explicitando, no conjunto de suas determinações, sua íntima relação com a educação enquanto prática da qual ela se origina e à qual se destina.

PARTE 2  
PERSPECTIVA TEÓRICA

# Introdução

## pedagogia e teoria da educação: referências preliminares



procedimento considerado pertinente para realizar o itinerário proposto ao final da análise histórica do espaço acadêmico da pedagogia no Brasil consiste em retomar as concepções básicas de educação para sistematizar, a partir delas, os principais conceitos constitutivos da pedagogia. Portanto, a abordagem histórica deverá estar articulada à perspectiva teórica do problema em estudo.

Seguindo o procedimento indicado, trata-se de começar o exame teórico da questão pela retomada das principais concepções de educação, as quais podem ser agrupadas em cinco grandes tendências: a concepção humanista tradicional, desdobrada em duas vertentes, a religiosa e a leiga; a concepção humanista moderna; a concepção analítica; a concepção crítico-reprodutivista; e a concepção dialética ou histórico-crítica. Conforme minha hipótese de trabalho, cada uma dessas concepções pode ser considerada segundo três níveis: a filosofia da educação, a teoria da educação ou pedagogia e a prática pedagógica, os quais, porém, têm pesos diferentes e se combinam diferentemente conforme variam as concepções.

No caso da concepção tradicional, o nível preponderante é, sem dúvida, o da filosofia da educação, a tal ponto que poderíamos mesmo dizer que a teoria da educação, a pedagogia, é subsumida, assimilada à filosofia da educação. Nesse contexto, o que chamamos de “pedagogia tradicional” é um conjunto de enunciados filosóficos referidos à educação, que tomam por base uma visão essencialista do ser humano, cabendo à educação a tarefa de

conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o homem. Em consequência, a prática pedagógica tradicional será o modo como o professor irá proceder na realização da referida tarefa em relação a seus alunos.

Quando consideramos a concepção humanista moderna, cuja filosofia da educação não supõe o homem como uma essência universal, mas entende que os homens devem ser considerados na sua existência real, como indivíduos vivos que se diferenciam entre si, notamos que a teoria da educação 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. A teoria da educação ganha, então, autonomia em relação à filosofia da educação, devendo buscar apoio nas ciências, já que é através do método científico que nos é possível ter acesso aos elementos empíricos que caracterizam a vida dos educandos. Eis por que a pedagogia nova será uma teoria que buscará revestir-se do atributo de cientificidade seja apoiando-se nas ciências já constituídas, com destaque para a biologia, a psicologia e a sociologia, seja procurando tornar científica a própria pedagogia por meio das escolas e classes experimentais. Orientada pelos princípios da pedagogia nova, a prática pedagógica, tal como se patenteia no escolanovismo, irá valorizar a atividade, as experiências, a vida, os interesses dos educandos.

O caso da concepção analítica já apresenta outra peculiaridade. Dado que em tal corrente filosófica a função própria da filosofia é definida pela análise da linguagem, a filosofia da educação será entendida como análise da linguagem educacional. Como tal, ela não tem como objetivo analisar e explicar o próprio fenômeno educativo e, muito menos, orientar a prática pedagógica. Assim, dir-se-ia que, rigorosamente falando, a concepção analítica de educação se restringe ao nível da filosofia da educação, não contemplando os outros dois níveis. No entanto, é possível perceber uma afinidade entre essa concepção e a teoria da educação (pedagogia) tecnicista, já que têm em comum os mesmos pressupostos traduzidos na objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento. Não se pode, entretanto, inferir daí que a pedagogia tecnicista seria derivada da concepção analítica, como ocorre com a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, das quais se pode dizer que decorrem respectivamente da

concepção humanista tradicional e moderna de filosofia da educação. A relação, nesse caso, é indireta, pela via dos pressupostos, e não direta, pela via da consequência. Por sua vez, a pedagogia tecnicista vai pôr-se como uma teoria que busca explicar o fenômeno educativo a partir de sua descrição empírica, visando a chegar a enunciados operacionais suscetíveis de orientar a prática educativa, dando origem, assim, à prática pedagógica tecnicista. Na verdade, ela coloca-se como um ramo científico, já que sua base teórica deriva do behaviorismo, uma das correntes que se empenharam em garantir à psicologia o atributo de cientificidade, diferenciando-se da psicologia anterior, chamada de psicologia filosófica ou racional.

No âmbito da concepção crítico-reprodutivista, deparamo-nos com outra peculiaridade. Aqui, de certo modo, contrariamente ao que ocorre na concepção humanista tradicional, é o nível da teoria da educação que subsume ou assimila a filosofia da educação. Isso porque, nesse caso, a teoria da educação é tributária de uma teoria da sociedade concebida em grau máximo de generalidade, não se pondo, pois, a possibilidade de um nível que possa abarcá-la, como ocorre com a filosofia da educação nas outras concepções. Além disso, na concepção crítico-reprodutivista não se põe, também, a questão da prática pedagógica. Com efeito, a ambição dessa concepção, como teoria científica, é explicar os mecanismos sociais que compelem a educação a exercer necessariamente a função de reprodução das relações sociais dominantes, independentemente do tipo de prática pedagógica que venha a ser implementada.

Finalmente, na concepção pedagógica dialética ou histórico-crítica, os três níveis se fazem presentes. O que a diferencia das demais concepções é o modo como se articulam esses níveis, os quais estabelecem entre si relações recíprocas de modo que cada nível se comporta ao mesmo tempo como determinado e como determinante dos demais. Uma importante implicação desse modo de entender a educação é que a prática pedagógica, em lugar de aparecer como um momento de aplicação da teoria da educação, é vista como ponto de partida e ponto de chegada cuja coerência e eficácia são garantidas pela mediação da filosofia e da teoria educacional.

Para melhor visualização do que foi exposto, apresento a seguir um quadro ilustrativo das cinco concepções com a disposição dos três níveis referidos:

<b>Concepção humanista tradicional</b>	<b>Concepção humanista moderna</b>	<b>Concepção analítica</b>		<b>Concepção crítico-reprodutivista</b>	<b>Concepção dialética (concepção histórico-crítica)</b>
Filosofia da educação tradicional	Filosofia da educação moderna	Filosofia analítica da educação	.....	Filosofia da educação crítico-reprodutivista	Filosofia da educação histórico-crítica
Teoria da educação tradicional	Teoria da educação nova	.....	Teoria da educação tecnicista	Teoria da educação crítico-reprodutivista	Teoria da educação histórico-crítica
Prática pedagógica tradicional	Prática pedagógica nova	.....	Prática pedagógica tecnicista	.....	Prática pedagógica histórico-crítica

Por essa descrição sumária das concepções, pode-se perceber que, se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. 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. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa, como é o caso das teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas”.

Feita essa observação preliminar, podemos considerar que, do ponto de vista da pedagogia, as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira seria composta pelas correntes pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela, sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das correntes que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática.

No primeiro grupo, estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga. No segundo grupo, se situariam as diferentes modalidades da pedagogia nova. Dizendo de outro modo, poderíamos considerar que, no primeiro caso, a preocupação se centra nas “teorias do ensino”, enquanto, no segundo caso, a ênfase é posta nas “teorias da aprendizagem”.

Na primeira tendência, o problema fundamental traduzia-se pela pergunta “como ensinar?”, cuja resposta consistia na tentativa de se formularem métodos de ensino. Já na segunda tendência, o problema fundamental se traduz pela pergunta “como aprender”, o que levou à generalização do lema “aprender a aprender”.

Em termos históricos, a primeira tendência foi dominante até o final do século XIX. A característica própria do século XX é exatamente o deslocamento para a segunda tendência, que veio a tornar-se predominante, o que, entretanto, não exclui a concepção tradicional que se contrapõe às novas correntes, disputando com elas a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas.

As correntes tradicionais, abrangendo a pedagogia de Platão e a pedagogia cristã; as pedagogias dos humanistas e a pedagogia da natureza, na qual se inclui Comenius (SUCHODOLSKI, 1978, pp. 18-38); a pedagogia idealista de Kant, Fichte e Hegel (idem, pp. 42-46); o humanismo racionalista, que se difundiu especialmente em consequência da Revolução Francesa; a teoria da evolução; e a sistematização de Herbart-Ziller (idem, pp. 54-67) desembocavam sempre numa teoria do ensino. Pautando-se pela centralidade da instrução (formação intelectual), pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. Nesse contexto, a prática era determinada pela teoria que a moldava, fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a conseqüente assimilação pelo aluno. Essa tendência atinge seu ponto mais avançado na segunda metade do século XIX com o *método de ensino intuitivo* centrado nas *lições de coisas*.

Por sua vez, as correntes renovadoras, desde seus precursores como Rousseau e também Pestalozzi e Froebel (idem, pp. 39-41); passando por

Kierkegaard, Stirner, Nietzsche e Bergson (idem, pp. 47-53 e 68-69); e chegando ao movimento da Escola Nova, às pedagogias não diretivas (SNYDERS, 1978), à pedagogia institucional (LOBROT, 1965; OURY & VASQUEZ, 1967 e 1977) e ao construtivismo, desembocam sempre na questão de como aprender, isto é, em teorias da aprendizagem, em sentido geral. Pautando-se na centralidade do educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos, que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos, auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico ao psicológico, dos conteúdos cognitivos aos métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço ao interesse, da disciplina à espontaneidade, da quantidade para a qualidade. Tais pedagogias configuram-se como uma teoria da educação que estabelece o primado da prática sobre a teoria. A prática determina a teoria. Esta deve subordinar-se àquela, renunciando a qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever regras e diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se aos enunciados que vierem a emergir da própria atividade prática desenvolvida pelos alunos com o acompanhamento do professor. Essa tendência ganha força no início do século XX, torna-se hegemônica sob a forma do movimento da Escola Nova até o início da segunda metade desse século e, diante das contestações críticas que enfrenta, assegura seu predomínio assumindo novas versões, entre as quais o construtivismo é, provavelmente, a mais difundida na atualidade.

Tendo presente esse quadro teórico que contrapõe as duas grandes tendências pedagógicas, abordemos a trajetória da pedagogia no Brasil procurando identificar as correntes que aqui se manifestaram. Tracemos, pois, a rápidas pinceladas, um esboço histórico-teórico do desenvolvimento da pedagogia no Brasil, que compreende dois grandes momentos: a fase em que a problemática pedagógica já se manifesta, mas não recebe, ainda, o nome de pedagogia; e a fase em que emerge e se consolida a pedagogia como o espaço próprio da educação ao institucionalizar-se no âmbito das universidades e das instituições de ensino superior, de modo geral. A

primeira fase configura-se como uma espécie de “pedagogia antes da pedagogia”; em contrapartida, a segunda define-se como a fase da pedagogia propriamente dita.

## Capítulo VII\*

### pedagogia antes da pedagogia



hegando à colônia brasileira, em 1549, os jesuítas implantaram os primeiros colégios contando com incentivo e subsídio da coroa portuguesa. No início as dificuldades eram imensas, não apenas pelas condições inóspitas e pelo pequeno grupo de missionários, mas pela escassez de recursos, uma vez que o rei enviava verbas para a vestimenta e alimentação dos jesuítas, mas não para construções. Diante disso, como relata o padre Manuel da Nóbrega em carta de agosto de 1552, os recursos recebidos eram aplicados no colégio da Bahia “e nós no vestido remediamo-nos com o que ainda do reino trouxemos, porque a mim ainda me serve a roupa com que embarquei... e no comer vivemos por esmolos” (HUE, 2006, p. 68).

Essa situação foi revertida com o estatuto da “redízima” instituída em 1564 (Cf. MATTOS, 1958, pp. 133-138), mediante a qual um décimo da receita obtida pela coroa portuguesa na colônia era destinado à manutenção dos colégios jesuítas. Nessas condições bastante favoráveis, a pedagogia católica instalou-se no país, primeiro na versão do Plano de Nóbrega, que eu chamaria de “pedagogia brasílica”, pois procurava adequar-se às condições específicas da colônia, e, depois, na versão do *Ratio Studiorum*, cujos cânones foram adotados pelos colégios jesuítas no mundo inteiro. Assim, ao longo dos dois primeiros séculos, de 1549 até 1759, data da expulsão dos jesuítas, a pedagogia cristã, de orientação católica, gozou de uma hegemonia incontestável no ensino brasileiro. Portanto, a teoria da educação que orientou as primeiras atividades pedagógicas em nosso

território corresponde à pedagogia derivada da concepção humanista tradicional na sua vertente religiosa.

A primeira fase do período jesuítico foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega, que ele procurou implantar sobre “uma extensa cadeia de colégios nas povoações litorâneas, cujos elos seriam o colégio da Bahia ao norte e o de São Vicente ao sul” (idem, p. 83).

Levando em conta as condições peculiares da colônia, o plano de instrução formulado pelo padre Manuel da Nóbrega começava na escola de ler e escrever com a aprendizagem do português e da doutrina católica e, “aproveitando-se os pendores naturais dos pequenos escolares, aprendiam eles também canto orfeônico e instrumentos musicais” (idem, p. 85). Após esses estudos elementares que correspondiam ao nível primário, o plano previa uma bifurcação em nível secundário: a maioria dos alunos era encaminhada para o aprendizado de ofícios mecânicos ou agrícolas; e uma parte menor era selecionada para estudos de gramática latina, após o que seriam enviados à Europa para estudar em Coimbra ou na Espanha, conforme esta declaração de Nóbrega: “eu pretendia aos de maiores habilidades ensinar também latim e, depois de desbastados aqui um pouco, poderem em Espanha aprender letras e virtudes, para voltarem depois homens de confiança” (idem, p. 86). Vê-se que também fazia parte do plano formar novos jesuítas que viessem a colaborar com a obra missionária que estava sendo desenvolvida pelos primeiros inacianos.

Observando-se o plano de Nóbrega e o modo como ele procurou implantá-lo, nota-se a presença das ideias educacionais na articulação de seus três aspectos: a filosofia da educação, isto é, as ideias educacionais entendidas em sua máxima generalidade, representadas, aí, pela concepção cristã do mundo, do homem e da formação humana; a teoria da educação, enquanto organização dos meios abrangendo tanto os recursos materiais como os procedimentos do ensino, que, nesse caso, envolvia a inculcação, na população colonial, das tradições e costumes do colonizador; e a prática pedagógica, ou seja, a realização efetiva do processo de ensino-aprendizagem.

Para atingir sua finalidade pedagógico-catequética, os primeiros jesuítas lançaram mão da estratégia de agir sobre as crianças para atrair os “gentios”. Daí sua iniciativa de mandar vir de Lisboa meninos órfãos com os

quais foram fundados os Colégios dos Meninos de Jesus da Bahia e de São Vicente. A instrução desses meninos juntamente com as crianças indígenas, chamadas curumins, entre elas os filhos dos caciques, exerceria influxo sobre seus pais, atraindo-os para a fé católica e para sua inserção nas tradições e nos costumes dos portugueses.

Se Nóbrega se revelou o administrador hábil e realista, atento à necessidade de prover os recursos para a manutenção dos colégios e de organizar as condições de desenvolvimento da ação educativa, a encarnação das ideias educacionais em ideias pedagógicas manifestou-se mais claramente em Anchieta. Isso se evidencia em seu empenho na criação de métodos e procedimentos voltados para a realização das finalidades inerentes à filosofia da educação própria da Contrarreforma que impregnava o plano de instrução elaborado por Nóbrega.

Hábil conhecedor de línguas, Anchieta logo veio a dominar a “língua geral” falada pelos índios do Brasil, cuja gramática organizou para dela se servir no trabalho pedagógico realizado na nova terra. Fez-se, assim, em plenitude um agente da “civilização pela palavra”, marca distintiva da Contrarreforma, como bem esclarece João Hansen (2000, pp. 19-41): em oposição à Reforma protestante materializada na “tese luterana da *sola scriptura*” (idem, p. 20), para a qual a doutrina derivava dos textos originais hebraicos e gregos, “a Igreja católica conciliar e pós-tridentina fez a defesa intransigentemente tradicionalista da transmissão oral das duas fontes da Revelação, a tradição e as Escrituras” (idem, p. 21).

Em seu trabalho pedagógico, Anchieta utilizou-se largamente do idioma tupi, que era a língua geral falada ao longo da costa brasileira tanto pelos nativos como pelos colonos. Nela ele produziu e utilizou como recurso didático uma poesia e um teatro “cujo correlato imaginário é um mundo maniqueísta cindido entre forças em perpétua luta: Tupã-Deus, com sua constelação familiar de anjos e santos, e Anhangá-Demônio, com a sua coorte de espíritos malévolos que se fazem presentes nas cerimônias tupis” (BOSI, 1992, pp. 67-68). É esse dualismo ontológico inteiramente estranho à visão de mundo indígena que presidiu a construção de uma concepção totalizante da vida dos índios elaborada pelos colonizadores representados pelos seus intelectuais materializados na figura dos jesuítas. Tal concepção,

de caráter dualista, atravessa recorrentemente o teatro de Anchieta, manifestando-se nitidamente nos autos por ele redigidos.

Enquanto a liturgia cristã, na Europa, assumia nova característica na vertente moderna do protestantismo, marcada por um calvinismo contrário a figuras e gestos, no âmbito da Contrarreforma fazia-se o movimento inverso: multiplicava-se o recurso às imagens, isto é, o apelo aos símbolos tangíveis enquanto mediações sensíveis para efetuar a relação entre os homens e Deus.

Para penetrar no imaginário dos indígenas e inculcar-lhes conceitos para eles absolutamente estranhos como a noção de pecado, Anchieta vai

adaptando as figuras mitológicas dos índios às representações cristãs, vai criando um imaginário estranho, sincrético, no qual, por exemplo, bispo é *pai-guaçu*, pajé maior; igreja é *tupãoka*, casa de Tupã; demônio é *anhangá*, espírito errante; para anjo, Anchieta cunhou o vocábulo *karaibebê*, profeta voador [BITTAR & FERREIRA JR., 2004, p. 187].

Nos autos de Anchieta, povoados de alegorias do bem contra o mal, a liturgia tupi, enquanto ação coletiva e sacral, é vista pelo colonizador como resultado dos poderes dos espíritos maus tentando os membros da tribo: nesses autos, “o Mal vem de fora da criatura e pode habitá-la e possuí-la fazendo-a praticar atos-coisas perversos, *angai-paba*” (BOSI, 1992, p. 73). Portanto, se Marx (1968, pp. 90-91, nota 33 e 1985, p. 115) pôde dizer que, para os teólogos, a sua própria religião é considerada obra de Deus, ao passo que a religião dos outros é obra dos homens, para os jesuítas, a religião católica era considerada obra de Deus, enquanto as religiões dos índios e dos negros vindos da África eram obra do demônio.

Em suma, a teoria da educação (pedagogia) vigente no primeiro século da colonização brasileira traduziu, para efeitos da organização e orientação da prática educativa levada a efeito pelos jesuítas, a concepção tradicional religiosa, isto é, a filosofia da educação católica ajustando-a às condições particulares da nova colônia. Pela peculiaridade de constituir-se numa pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições específicas da terra descoberta por Cabral, ela distingue-se das demais iniciativas dos jesuítas sendo portadora de uma originalidade que se expressa de forma apropriada na denominação “pedagogia brasílica”.

Mas essa pedagogia não deixou de encontrar oposição no interior da própria Ordem jesuítica, sendo finalmente suplantada pelo plano geral de

estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciada no *Ratio Studiorum*, cuja elaboração se iniciou formalmente em 1584 e cuja redação definitiva foi publicada em 1599. O plano é constituído por um conjunto de 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do provincial (40), passando pelas do reitor (24), dos prefeitos de estudos (80), dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino (205), abrangendo as regras da prova escrita (11), da distribuição de prêmios (13), do bedel (7), chegando às regras dos alunos (40) e concluindo com as regras das diversas academias (47).

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional, na vertente religiosa. Enquanto tradicional, essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural.

A expressão mais acabada dessa vertente é dada pela corrente do tomismo, que consiste numa articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã; tal trabalho de sistematização foi levado a cabo pelo filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino, de cujo nome deriva a designação da referida corrente.

E é justamente o tomismo que está na base do *Ratio Studiorum*, que estipulara na regra de número 2 do professor de filosofia que, “em questões de alguma importância não se afaste de Aristóteles” (FRANCA, 1952, p. 159). E a regra de número 6 recomendava falar sempre com respeito de Santo Tomás, “seguindo-o de boa vontade todas as vezes que possível” (idem, p. 159). Por sua vez, a regra de número 30 do prefeito dos estudos recomenda que se coloque nas mãos dos estudantes a *Summa Theologica* de Santo Tomás, para os teólogos, e Aristóteles, para os filósofos (idem, p. 143).

Mas se os jesuítas se reportavam fortemente a Santo Tomás de Aquino e a Aristóteles, não parece procedente a visão que se difundiu segundo a qual, por situar-se na vanguarda da Contrarreforma, os jesuítas voltaram as costas para a modernidade, buscando fazer prevalecer as ideias características da Idade Média. De fato, eles pretendiam, sim, defender a hegemonia católica contra os ataques da Reforma protestante. Mas, para isso, eles procuraram compatibilizar a liderança católica com as exigências dos novos tempos, apoiando-se firmemente na herança clássico-medieval. Ao mesmo tempo, reformularam a escolástica, absorvendo elementos próprios da época que respirava o clima da Renascença, em especial a questão do livre-arbítrio, uma das ideias centrais da doutrina elaborada por Francisco Suárez, o principal teólogo jesuíta (CESCA, 1996, pp. 130-131). E o *Ratio Studiorum* foi, talvez, a expressão mais clara desse esforço que se traduziu na prática pedagógica dos colégios jesuítas, como reconheceu Durkheim (1995, p. 235): ao mesmo tempo em que os jesuítas podiam lançar mão dos clássicos da Antiguidade para promover a instrução cristã, em lugar da literatura que lhes era contemporânea, já que esta se encontrava impregnada de anticatolicismo, a “pedagogia ativa” por eles propugnada constituía uma verdadeira revolução (idem, p. 242), situando-os na linha de superação das práticas educativas medievais em direção à pedagogia moderna. Com efeito, é própria dos tempos modernos a emergência do indivíduo associado à ideia do livre-arbítrio, o que conduz ao entendimento de que o homem em geral e, por consequência, também o homem cristão deve ser ativo, isto é: necessita traduzir em ações a fé que professa, não lhe bastando meditar e orar. Daí o fervor missionário, de caráter militante e combatente que moveu os inicianos levando-os a considerar a cruz e a espada como faces de uma mesma moeda. Para isso, certamente contribuiu a experiência prévia e a mentalidade militar do fundador da Companhia de Jesus, Inácio de Loyola.

A partir de 1759, começam a ser implantadas as reformas pombalinas da instrução pública, que se contrapõem ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução. Temos, então, a influência da pedagogia do humanismo racionalista, embora se deva reconhecer que o Estado português era, ainda, regido pelo estatuto do padroado, vinculando-se

estritamente à Igreja católica. Nessas circunstâncias, a substituição da orientação jesuítica deu-se não exatamente por ideias laicas formuladas por pensadores formados fora do clima religioso, mas mediante uma nova orientação, igualmente católica, formulada por padres de outras ordens religiosas, com destaque para os oratorianos. A sistemática pedagógica introduzida pelas reformas pombalinas foi a das aulas régias, isto é, disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do “subsídio literário” instituído em 1772. Essa teoria da educação inspirada no “iluminismo lusitano”, cujo principal arauto foi o Marquês de Pombal, recebe, em consequência, a denominação de “pedagogia pombalina”.

Após 1808, deu-se início à divulgação do método de ensino mútuo, que se tornou oficial com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, ensaiando-se a sua generalização para todo o país. Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano (NEVES, 2003), baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Conforme assinalou Martim Francisco na *Memória* apresentada à Assembleia Constituinte de 1823, “a totalidade da lição será dada pelo professor, suprido ou atenuado por discípulos da última classe em adiantamento” (apud BASTOS, 1999, p. 112). Assim, embora os alunos mais adiantados tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo: “o mestre, da extremidade da sala, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, especificamente os monitores” (VILLELA, 1999, p. 147). Em suma, o método implicava “um sistema contínuo de avaliação do aproveitamento e do comportamento do aluno” (idem, p. 148), erigindo a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. “Os antigos procedimentos didáticos com sua sequência de silabar e soletrar” (MANACORDA, 1989, p. 259) permanecem intocados. “Com exceção da ‘voz baixinha’, nada mudou. Igualmente mecânico é o

ensino da aritmética e, naturalmente, toda a orientação para o comportamento das crianças” (idem, p. 260).

Na segunda metade do século XIX, o método de ensino mútuo foi sendo progressivamente abandonado em favor de novos procedimentos que iriam adquirir sua forma própria com o *método intuitivo* (SCHELBAUER, 2003 e 2005).

Esse procedimento, conhecido como *lições de coisas*, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX. Ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX com a participação de diversos países, entre eles o Brasil, compreendiam peças do mobiliário escolar; quadros negros parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, objetos de madeira, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas, caixas com “pedras e metais; madeira, louças e vidros; iluminação e aquecimento” (KUHLMANN JR., 2001, p. 215); alimentação e vestuário etc. Abílio César Borges, o Barão de Macahubas, criador do famoso Ginásio Baiano em Salvador e, depois, do Colégio Abílio da Corte, no Rio de Janeiro, integrou esse movimento. Ele introduziu nas escolas aparelhos escolares que importou da Europa, além de outros por ele mesmo inventados, como o aritmômetro fracionário. Mas o uso desses materiais dependia de diretrizes metodológicas claras: “a chave para desencadear a pretendida renovação é a adoção de um novo método de ensino: concreto, racional e ativo, denominado *ensino pelo aspecto, lições de coisas* ou *ensino intuitivo*” (VALDEMARIN, 2004a, p. 104). O que estava em questão era, portanto, o método de ensino entendido como uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula. Para tanto foram elaborados manuais segundo uma diretriz que modificava o papel pedagógico do livro, que, em lugar de ser um material didático destinado à utilização dos alunos, se converte no “material essencial para o professor, expondo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades que representem a orientação metodológica geral prescrita” (idem, p. 105). O

mais famoso desses manuais foi o do americano Norman Allison Calkins, denominado *Primeiras lições de coisas*, cuja 1ª edição data de 1861, sendo reformulado e ampliado em 1870. Foi traduzido por Rui Barbosa em 1881, publicado no Brasil em 1886 e reeditado pelo Ministério da Educação e Saúde em 1950.

O Barão de Macahubas (Abílio César Borges), no opúsculo *A nova lei do ensino infantil*, editado em 1884, afirma: “é nas lições sobre os objectos que se oferecem a cada passo a um mestre inteligente e capaz ocasiões de fazer com que os meninos se instruem a si mesmos, e adquiram o feliz habito de reflectir e de expor suas idéas com phrases apropriadas e correctas” (p. 26, grifos do original). E, na sequência, enfatiza: “Não há cousa mais commum hoje de que ouvir fallar em *lições de cousas*; mas entrai na primeira escola que encontrardes, e indagai, si se dá, e de que modo se dá tal ensino; e experimentareis a mais desagradável decepção” (idem, *ibidem*, grifos do autor). Conclui, então, que, “à parte raríssimas excepções, tal ensino ainda não entrou nas nossas escolas”, arrematando: “o que é em verdade triste – tristíssimo” (idem, *ibidem*).

Segundo o método intuitivo, “o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras” (REIS FILHO, 1995, p. 68). Entusiasta desse método, Caetano de Campos tomou-o como base da organização das escolas-modelo e dos grupos escolares na reforma da instrução pública paulista empreendida na última década do século XIX.

A pedagogia do método intuitivo manteve-se como referência durante a Primeira República, sendo que, na década de 1920, ganha corpo o movimento da Escola Nova, que já irá influenciar várias das reformas da instrução pública efetivadas no final dessa década. Entretanto, a difusão da Escola Nova irá encontrar resistência na tendência tradicional representada, na década de 1930, hegemonicamente pela Igreja católica (SAVIANI, 2007b, pp. 138-140).

---

\* O conteúdo deste e do próximo capítulo baseia-se no livro *História das ideias pedagógicas no Brasil* (Saviani, 2007b). Para uma melhor contextualização histórica das teorias abordadas, remeto os

leitores a essa obra.

# Capítulo VIII

## a questão teórica na constituição do espaço acadêmico da pedagogia no Brasil



Como se mostrou quando da análise da perspectiva histórica, o espaço acadêmico da pedagogia no Brasil abre-se com a proposta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras integrante do Estatuto das Universidades Brasileiras baixado em 1931, por Decreto de iniciativa do ministro Francisco Campos; e institui-se com a criação do curso de pedagogia em 1939. E a conquista desse espaço beneficiou-se fortemente do processo de organização do campo educacional que se desencadeou na década de 1920, impulsionado pelo movimento renovador. Aliás, o próprio Francisco Campos, assim como Fernando de Azevedo, que participou da fundação da USP, integraram o movimento renovador. Portanto, o advento do espaço acadêmico da pedagogia no Brasil coincide com a difusão das ideias novas e é, em grande parte, tributário dessa difusão.

Nesse contexto, desenvolve-se um esforço intencional no sentido de constituir a pedagogia ao mesmo tempo como uma profissão de base científica e como uma área de investigação específica com objeto e métodos próprios. Do ponto de vista teórico, manifestam-se nesse processo dois momentos distintos representados pela emergência e predominância da concepção pedagógica renovadora, que atinge o apogeu e entra em declínio na década de 1960; e o advento da concepção pedagógica produtivista, cuja predominância se estende até os dias de hoje. Este capítulo abordará, pois,

esses dois momentos, completando-se com a consideração das correntes pedagógicas que, embora não dominantes, se fizeram presentes na história da educação brasileira.

## A) EMERGÊNCIA E PREDOMINÂNCIA DA PEDAGOGIA NOVA (1932-1969)

O movimento dos renovadores ganha corpo com a fundação da ABE, em 1924, expande-se com a realização das Conferências Nacionais de Educação, a partir de 1927, e atinge plena visibilidade com o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932 (XAVIER, 2002).

Em 1930, foi lançado o livro de Lourenço Filho *Introdução ao estudo da Escola Nova* (LOURENÇO FILHO, 1967) e em 1933 Anísio Teixeira publicou *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação* (TEIXEIRA, 1968), obra declaradamente filiada ao pensamento pedagógico de John Dewey. A partir da 5ª edição, publicada em 1968, seu título foi invertido, passando a ser *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*.

Anísio Teixeira organizou o livro em seis capítulos. O trabalho inicia-se com a contraposição entre as visões reacionária e renovadora da escola (cap. I). O objeto do segundo capítulo é “a transformação da escola”, onde se faz a pergunta “escola nova ou escola progressiva?”, dando-se preferência para a segunda denominação e examinam-se os fundamentos sociais e os fundamentos psicológicos da transformação escolar. O capítulo III trata das “diretrizes da educação e elementos de sua técnica”, abordando três temas: a criança como centro da escola; a reconstrução dos programas escolares; e a organização psicológica das “matérias” escolares. Na sequência, os capítulos IV, V e VI versam, respectivamente, sobre “a educação e a sociedade”, “a conduta humana e a educação” e “filosofia e educação”.

Considerando que “a escola é o retrato da sociedade a que serve” (idem, p. 37), parte-se das transformações sociais para postular a exigência da transformação escolar. Dado que a natureza da civilização moderna se define pelo conhecimento lastreado na experimentação, tendo, pois, a ciência como base do progresso, sua primeira grande tendência é a

mentalidade de mudança contínua que se expressa numa “atitude de segurança, de otimismo e de coragem diante da vida” (idem, p. 31); a segunda grande diretriz é dada pelo industrialismo, culminando com a “terceira grande tendência do mundo contemporâneo”: a democracia (idem, p. 35). Essas tendências atuam sobre a escola, determinando: o abandono do autoritarismo, em favor da liberdade; a afirmação da autoridade interna sobre a externa; a afirmação de uma nova finalidade da escola, traduzida no objetivo de preparar o indivíduo para dirigir a si mesmo numa sociedade mutável. Daí decorre a necessidade da transformação da escola tradicional, preparatória e suplementar, em “escola progressiva de educação integral” (idem, p. 36). Na sequência, faz-se a crítica dos pressupostos da escola tradicional, postulando-se uma nova concepção das funções da escola (pp. 37-41).

Entendendo que “a escola deve ser uma réplica da sociedade a que ela serve, urge reformar a escola para que ela possa acompanhar o avanço ‘material’ de nossa civilização e preparar uma mentalidade que moral e espiritualmente se ajuste com a presente ordem de coisas” (idem, p. 42). E essa reforma da escola terá de apoiar-se em uma nova psicologia, construída a partir da evolução do conceito de aprender, que passa a ser entendido com o significado de “ganhar um modo de agir” (idem, *ibidem*). A aprendizagem vem a ser compreendida como assimilação biológica de novas formas de reagir ao meio ambiente.

O desenvolvimento da psicologia da aprendizagem permitiu, pois, “fixar certas interpretações gerais do ato de aprender, que se podem chamar de *leis*. As duas mais importantes são a de prática e efeito e a de inclinação” (idem, p. 43). Pela primeira, concluímos que só se aprende aquilo que dá prazer; e que as atitudes só são aprendidas pela experiência vivida. Pela segunda, observamos que só se aprende aquilo que se quer aprender; e que nunca se aprende uma só coisa: ao lado daquilo que se quer deliberadamente aprender, muitas outras coisas são aprendidas.

Ao longo dos anos 30 do século XX, o movimento renovador foi irradiando sua influência por meio da ocupação dos principais postos da burocracia educacional e pela criação de órgãos de divulgação, buscando deliberadamente hegemonizar o campo educacional.

Mas os renovadores tiveram de disputar o controle do espaço pedagógico, palmo a palmo, com os educadores católicos.

No campo específico da pedagogia, os católicos moveram um combate sem tréguas às novas ideias abraçadas pelo movimento dos renovadores da educação. Nessa tarefa destacaram-se os líderes que compunham a elite intelectual leiga, vinculados, de modo geral, ao Centro Dom Vital, sendo figura destacada Alceu de Amoroso Lima. No prefácio que redigiu para o livro *Debates pedagógicos*, que reuniu artigos escritos em 1931, Alceu de Amoroso Lima expõe o essencial da visão católica de educação com a consequente crítica ao movimento renovador. Aí aponta um dos perigos que ameaçam a pedagogia: o modernismo agnóstico. Considera que há “um grande sopro de renovação” a percorrer “toda a pedagogia universal”, o que tem levado a se confundir o moderno com o verdadeiro:

De modo que de um duplo perigo devemos procurar defender-nos: da apologia do moderno, por aqueles que partem do postulado evolucionista do século passado, e da repulsa ao moderno, por aqueles que não distinguiram ainda, bem claramente, o que devemos defender como eterno no passado e o que devemos eliminar como efêmero [LIMA, 1931, p. VII].

Entende ele que o problema pedagógico deve ser considerado por três aspectos: a) o ideal pedagógico; b) a realidade pedagógica; c) o método pedagógico.

O primeiro aspecto diz respeito aos princípios que devem orientar todo o trabalho educativo. O segundo refere-se ao próprio objeto da educação, ou seja, a criança. O terceiro aspecto envolve a busca dos meios pelos quais poderemos aplicar o primeiro ao segundo (o ideal à realidade). Para Alceu de Amoroso Lima, sendo a pedagogia a formação do homem, quer dizer, preparação para a vida e considerando que para se preparar é preciso saber para quê, é necessário, na pedagogia, que haja previamente uma finalidade, um objetivo, um ideal a atingir. Daí que, para ele, o problema da pedagogia no Brasil é a ausência completa de um ideal educativo.

De acordo com o líder católico, o caráter último da pedagogia que se deve opor “ao naturalismo pedagógico, em suas inúmeras modalidades modernas, é caber simultaneamente à Família, à Igreja e ao Estado” (idem, p. XII) a organização do ensino e da educação nacional. Frisa, porém, que se deve preservar o direito de precedência para a família e a Igreja, consideradas respectivamente instituições natural e sobrenatural, sobre o

Estado. E conclui: “A mesma oposição, portanto, que encontramos entre sociologia determinista e sociologia integral, encontramos também, hoje em dia, entre pedagogia pragmatista (que é a concepção que Dewey sistematizou e cuja base moral não podemos aceitar) e pedagogia integral” (idem, p. XIII).

A pedagogia integral, no entender de Amoroso Lima, abrange dois planos, o cronológico e o ontológico. O primeiro compreende três momentos formativos: a educação, que vai do nascimento à morte; a instrução, que vai da puberdade à morte; e a cultura, que vai da maturidade à morte. Esses momentos cronológicos distribuem-se, por sua vez, em três planos ontológicos: o físico (ordem da natureza), o intelectual (ordem das ideias) e o plano moral e religioso (ordem dos deveres). Ao plano ontológico correspondem três modalidades pedagógicas com finalidades distintas: a educação tem por finalidade infundir hábitos; a instrução, ministrar conhecimentos; e a cultura, elevar a personalidade individual e social. Essas modalidades de pedagogia, por sua vez, compreendem os três momentos do progresso pedagógico: o aspecto físico prepara o poder; o intelectual, o conhecer; e o moral, o dever (idem, pp. XIII-XV).

Com base nessa “pedagogia integral”, os católicos operaram a crítica à Escola Nova. Para eles a pedagogia nova, colocando a criança no centro da escola, o que está correto, pois é para ela que existe a educação, acabava, no entanto, confundindo a realidade com o ideal e, assim, tomando a criança como o ideal da pedagogia. Mas, diz Amoroso Lima, não se deve confundir centro com ideal. “Este é o objetivo a atingir, o fim para onde se quer levar a criança por meio da pedagogia” (idem, p. XVI). Algo semelhante ocorre com o método quando, na falta de uma hierarquia de finalidades, se confunde método com ideal pedagógico. É este “o erro de muitos arautos da escola do trabalho” que transformam o método em ideal, convertendo a atividade em um fim em si mesmo, em lugar de considerá-la “um meio para se alcançar melhor o fim último da formação pedagógica” (idem, p. XVIII). Ora, a atividade pode ser dirigida tanto para o bem como para o mal, o que põe a necessidade de se fixar um ideal. Mas os ativistas puros, não possuindo um critério de distinção entre o bem e o mal, ficam com o útil, caindo, assim, no “pragmatismo pedagógico que na prática se

transforma em simples agitação, no louvor da atividade pela atividade” (idem, p. XIX).

Essa referência à pedagogia católica faz-se necessária porque, apesar da influência da Escola Nova, boa parte das Escolas Normais e dos cursos de pedagogia permaneceu sob o controle da Igreja; e, mesmo nas instituições públicas, o pensamento católico, por meio de seus representantes e dos manuais por eles elaborados, manteve-se presente. É importante, pois, não perder de vista que a sucessão de diferentes fases com o predomínio, também sucessivo, de diferentes concepções, não significa que a fase anterior esteja, de fato, superada. De outro modo não se compreenderia como, por exemplo, o manual de Ruy de Ayres Bello, *Filosofia da educação*, de orientação tomista, tenha conseguido, em 1967, atingir um número maior de edições do que a *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*, de Anísio Teixeira. Esse livro teve sua primeira edição, denominada *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*, publicada em 1933; e atingiu, em 1968, a 5ª edição. Em contrapartida, o manual de Ruy de Ayres Bello foi lançado em 1946 com o título *Filosofia pedagógica*; foi reeditado, de forma modificada e aumentada, em 1955; atingiu, em 1965, a 5ª edição, quando teve seu título modificado para *Filosofia da educação*; e chegou à 6ª edição em 1967. Também a *Pequena história da educação*, do mesmo autor, cuja 1ª edição, de 1945, tinha por título *Esboço de história da educação*, atingiu, em 1967, a 6ª edição. Além desse autor, que era professor catedrático da Universidade do Recife, da Universidade Católica de Pernambuco e do Instituto de Educação de Pernambuco, outros manuais de orientação católica marcaram presença nas Escolas Normais, institutos de educação e cursos de pedagogia, como *Noções de história da educação*, de Theobaldo Miranda Santos; *Filosofia da educação*, de José Antônio Tobias; e *História da educação: evolução do pensamento educacional*, também de José Antônio Tobias.

Se, como se expôs anteriormente, a *Pequena introdução à filosofia da educação* de Anísio Teixeira parte das condições de funcionamento da escola para traçar as diretrizes de sua transformação, a *Filosofia da educação* de Ruy de Ayres Bello move-se num plano formal, abordando, em seus 14 capítulos, o objeto da filosofia da educação; o conceito de educação; possibilidade, limites, legitimidade e necessidade da educação; os elementos

integrantes da educação; a aprendizagem; os graus da educação; funções pedagógicas; o educando; o educador; os fins da educação; os fatores da educação; o método pedagógico; a disciplina escolar; direitos e deveres em educação.

Essas duas obras, que disputaram a influência na formação desenvolvida nas Escolas Normais e nos cursos de pedagogia, ilustram com clareza as duas primeiras grandes concepções de educação: a concepção humanista tradicional e a concepção humanista moderna. Na primeira, como assinalei na introdução a esta segunda parte, a teoria da educação (pedagogia) é assimilada à filosofia da educação; na segunda, ela ganha autonomia em relação à filosofia da educação e busca apoio nas ciências. Assim é que Anísio Teixeira constrói seu livro de introdução à filosofia da educação tomando como fundamento do progresso social a experiência que é a base da ciência, o que o leva a discorrer sobre as leis psicológicas da aprendizagem. Em contrapartida, Ruy de Ayres Bello, numa clara indicação de que a teoria da educação ou pedagogia coincide com a própria filosofia da educação, ao justificar a mudança do título de “filosofia pedagógica” para “filosofia da educação”, afirma, no prefácio à 5ª edição datado de setembro de 1965: a mudança deveu-se apenas ao fato de que a segunda denominação é a que prevalece nos currículos escolares, pois “filosofia da educação e filosofia pedagógica significam a mesma coisa ou quase a mesma coisa”.

Mas a pedagogia católica não significou simplesmente um puro e exclusivo confronto, inteiramente irreduzível, com a pedagogia nova. Mesmo os críticos mais radicais da Escola Nova, como Alexandre Correia e Leonardo Van Acker, não deixaram de reconhecer pontos de convergência. O próprio Alceu de Amoroso Lima, no já referido prefácio ao livro *Debates pedagógicos*, reconheceu a validade do postulado da Escola Nova que coloca a criança no centro do processo educativo e observou que cabe à pedagogia católica estudar acuradamente todos os métodos novos e todos os achados da psicologia experimental “à luz de uma filosofia verdadeiramente católica da vida” (LIMA, 1931, p. XIX).

Além disso, houve também educadores católicos que se assumiam como integrantes do movimento de renovação pedagógica (SGARBI, 1997). Entre eles sobressaiu Everardo Backheuser, militante da educação católica e autor

de diversas publicações com destaque para *Técnicas da pedagogia moderna* (1934), que, a partir da 3ª edição, em 1942, passou a se chamar *Manual de pedagogia moderna*, versando sobre os temas centrais da teoria e da prática da Escola Nova.

Progressivamente, conforme o movimento renovador se expandia, renovava-se também a pedagogia católica.

A aprovação da Constituição de 1934 revelou um equilíbrio de forças entre os católicos e os pioneiros no âmbito educacional (CURY, 1984). Em 1938, foi fundado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) – atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –, que se converteu no principal centro aglutinador e estimulador de experiências de renovação pedagógica. Consequentemente, se o período situado entre 1930 e 1945 pode ser considerado como marcado pelo equilíbrio entre a concepção humanista tradicional (representada pelos católicos) e a humanista moderna (representada pelos renovadores), a partir de 1945 já se delineia como predominante a concepção humanista moderna.

A predominância da pedagogia nova já pode ser detectada na comissão constituída em 1947 para elaborar o projeto da LDB. A fim de dar cumprimento ao disposto na Constituição de 1946, que atribuiu à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, o então ministro da Educação, Clemente Mariani, constituíra a referida comissão convidando para integrá-la os principais educadores da época. Entre eles estavam o padre Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima, representantes do grupo católico, mas também Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Faria Góis, todos representantes da pedagogia nova. E o projeto elaborado por essa comissão expressa a predominância das ideias renovadoras. Essa circunstância irá provocar uma nova reação católica, dando origem, no final da década de 1950, ao conflito escola particular–escola pública (BUFFA, 1979).

Nessa mesma década de 1950, a par da ação do INEP, a concepção pedagógica renovadora avança por meio da fundação da CAPES, em 1951, e do CBPE, em 1955, articulando os CRPEs (XAVIER, 1999). Além disso, um significativo indicador da influência da pedagogia nova é encontrado no empenho das próprias escolas católicas em inserir-se no movimento

renovador das ideias e métodos pedagógicos. Essa renovação educacional católica (AVELAR, 1978) manifesta-se especialmente por meio da organização, pela AEC, das Semanas Pedagógicas realizadas com programação anual ininterrupta entre 1955 e 1965. Para dar início à programação, veio de Paris o padre Pierre Faure, que, retornando ao Brasil diversas vezes, divulgou seu método “que se apresentava como uma síntese de várias teorias pedagógicas: Dalton (americana), Montessori (italiana) e Lubienska (francesa)” (idem, p. 84).

Constata-se que o predomínio das ideias novas forçou a renovação das escolas católicas. Para os colégios católicos, cujo alunado integrava as elites econômicas e culturais, era, mesmo, uma questão de sobrevivência, pois as famílias de classe média tendiam a usar como um dos critérios de escolha da escola para seus filhos a sintonia metodológica com as novas ideias pedagógicas. A Igreja necessitava renovar-se pedagogicamente, sob o risco de perder a clientela. E o caminho encontrado para responder a essa exigência foi assimilar a renovação metodológica sem abrir mão da doutrina.

Essa preocupação doutrinária certamente explica a preferência por Lubienska de Lenval, que mantinha preocupações explicitamente religiosas e, ao mesmo tempo, se inseria no movimento europeu da Escola Nova. Desenvolvendo seu método pedagógico em estreita relação com a Bíblia e a Liturgia católica, ela aproximou-se, também, do pensamento oriental, do qual extraiu aquilo que era compatível com o espírito bíblico-litúrgico e com a tradição da Igreja católica. Para realizar esse movimento, tornou-se profunda conhecedora dos ritos orientais e da Liturgia em sentido geral, assim como da história da Igreja e das Sagradas Escrituras. Foi por meio de Lubienska que se exerceu a influência francesa na recepção de Montessori no Brasil, conforme atestam os escritos do padre Faure, em especial o livro *Au siècle de l'enfant*, e na grande difusão que tiveram as obras de Lubienska, *Educação do homem consciente* e *Silêncio, gesto e palavra* (idem, p. 110).

No final da década de 1950 e início dos anos 60, intensifica-se o processo de mobilização popular, agitando-se, em consequência, a questão da cultura e educação populares (FÁVERO, 1983). Em termos de educação popular, as manifestações mais significativas são o MEB e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, cujo ideário pedagógico mantém

muitos pontos em comum com o ideário da pedagogia nova. Ora, o MEB foi um movimento criado e dirigido pela hierarquia da Igreja católica e o Movimento Paulo Freire, embora autônomo em relação à hierarquia da Igreja, guiava-se predominantemente pela orientação católica, recrutando a maioria de seus quadros na parcela do movimento estudantil vinculada à JUC.

Se o movimento escolanovista se inspira fortemente no pragmatismo, o MEB e o Movimento Paulo Freire buscam inspiração predominantemente no personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Entretanto, pragmatismo e personalismo, assim como existencialismo e fenomenologia, são diferentes correntes filosóficas que expressam diferentes manifestações da concepção humanista moderna, situando-se, pois, em seu interior. É lícito, pois, afirmar que sob a égide da concepção humanista moderna de filosofia da educação acabou por surgir também uma espécie de “escola nova popular”, como um outro aspecto do processo mais amplo de renovação da pedagogia católica que manteve afinidades com a corrente denominada “teologia da libertação” (SAVIANI, 2007b, p. 302).

Esse último aspecto levou a uma radicalização político-social (ALVES, 1968) da pedagogia católica brasileira que, instada pela “opção preferencial pelos pobres” definida nas conferências episcopais latino-americanas de Medellín (Colômbia) e de Puebla (México), busca formas de engajamento nos processos de desenvolvimento e libertação da população oprimida. Assim, no mesmo momento em que na passagem da década de 50 para a década de 60 entrava na reta final a tramitação da LDB, emergia, impulsionada pelo arejamento propiciado pelo Concílio Vaticano II, realizado entre 1959 e 1965, uma parcela do movimento católico que buscava a formulação de “uma ideologia revolucionária inspirada no Cristianismo”. A expressão mais típica dessa tendência é, com certeza, a criação da AP em 1963. No documento de base da AP, redigido pelo padre Henrique de Lima Vaz, conhecido simplesmente por Padre Vaz, podemos ler: “A Ação Popular é a expressão de uma geração que manifesta, na ação revolucionária, as opções fundamentais que assumiu como resposta ao desafio de nossa realidade e como consequência da análise realista do processo social brasileiro na hora histórica em que vivemos” (Documento de base da AP apud LIMA, 1978, p. 117).

Essa perspectiva fez-se presente em grupos católicos com destaque para a JUC e a JEC, que se lançaram em programas de educação popular. Mas afetou também dirigentes de certos colégios tradicionais mantidos por congregações religiosas que foram compelidos pela “opção preferencial pelos pobres” a viver em comunidades de trabalhadores no campo ou nas periferias urbanas; A AP, por sua vez, radicalizou sua oposição à ditadura militar, transformando-se em APML, optou pela luta armada e foi dizimada pela repressão (SAVIANI, 2007b, pp. 335-336).

Paralelamente a essas transformações no campo da pedagogia católica, a década de 1960 foi marcada por um forte movimento de inovação educativa, deixando clara a predominância das teorias pedagógicas renovadoras. Data, ainda, de 1968 a mobilização dos universitários, que culminou com a tomada, pelos alunos, de várias escolas superiores, na esteira do movimento de maio que teve a França como epicentro. Como assinalo em outro trabalho (SAVIANI, 1984, p. 278), as reivindicações de reforma universitária feitas pelo movimento estudantil pautavam-se, fundamentalmente, pela concepção humanista moderna. Nas escolas ocupadas foram instaladas comissões paritárias compostas por professores e alunos. Foram organizados cursos pilotos que valorizavam os interesses, a iniciativa e as atividades dos alunos; desenvolviam o método de projetos, o ensino centrado em núcleos temáticos extraídos das preocupações político-existenciais dos estudantes, o método de solução de problemas, a valorização das atividades grupais (trabalho em equipe), a cooperação etc. Ora, todas essas características são constitutivas da concepção pedagógica renovadora de matriz escolanovista.

Mas essa mesma década de 1960 encerra-se com a crise das teorias renovadoras, fenômeno este muito bem expresso no título do livro de Jacobucci sobre o ginásio vocacional de Americana: *Revolucionou e acabou?* (JACOBUCCI, 2002). No interior dessa crise, articula-se a tendência tecnicista, de base produtivista, que se tornará dominante na década seguinte, assumida como orientação oficial do grupo de militares e tecnocratas que passou a constituir o núcleo do poder a partir do golpe de 1964. As linhas básicas da nova orientação já se manifestaram no fórum denominado “A educação que nos convém”, realizado em 1968 no Rio de

Janeiro com a colaboração da PUC-Rio e organização do IPES, verdadeiro partido ideológico dos empresários (IPESGB, 1969 e SOUZA, 1981).

## **B) EMERGÊNCIA E PREDOMINÂNCIA DA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA PRODUTIVISTA (1969-2001)**

No âmbito da educação escolar, procedeu-se ao ajuste do sistema de ensino à nova situação decorrente do golpe militar de 1964. Isso foi feito por meio da Lei n. 5.540/68 e do Decreto n. 464/69 no que se refere à reforma do ensino superior e pela Lei n. 5.692/71 no tocante aos ensinos primário e médio, que passaram a ser denominados 1º e 2º graus. Em termos teóricos, buscou-se imprimir uma nova orientação pedagógica inspirada na teoria do capital humano.

Em termos gerais, entendo que a tendência educacional atualmente dominante no Brasil, desde o final de década de 1960, é aquela que nós poderíamos chamar de concepção produtivista de educação.

Essa concepção começou a manifestar-se no Brasil na passagem dos anos de 1950 para 1960, estando presente nos debates que se travaram na tramitação da nossa primeira LDB: Santiago Dantas, na sessão da Câmara dos Deputados realizada no dia 4 de junho de 1959, preconizou a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país. Nas duas leis subsequentes (n. 5.540/68 e n. 5.692/71), essa concepção já se manifestou com plena clareza, erigindo, como base de toda a reforma educacional, os princípios de racionalidade e produtividade, tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio.

Na década de 1960, a teoria do capital humano (SCHULTZ, 1973) foi desenvolvida e divulgada positivamente, sendo saudada como a cabal demonstração do “valor econômico da educação” (SCHULTZ, 1967). Em consequência, a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto.

Em seguida, na década dos 70, sob a influência da tendência crítico-reprodutivista, surge a tentativa de empreender a crítica da teoria do capital humano. Buscou-se, então, evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração.

Num terceiro momento (década de 80), busca-se superar os limites da crítica antes apontada. Um primeiro esforço sistemático nesse sentido ganha forma no livro de Cláudio Salm, *Escola e trabalho* (SALM, 1980). Aí ele se empenha em fazer a crítica das “críticas”, pondo em evidência a improcedência da tese que liga diretamente a educação com o processo de desenvolvimento capitalista. Entretanto, no afã de demonstrar a autonomia do desenvolvimento capitalista em relação à educação (o capital, afirma ele, não precisa recorrer à escola para a qualificação da força de trabalho; ele é autossuficiente; dispõe de meios próprios), Salm acaba por absolutizar a separação entre escola (educação) e trabalho (processo produtivo). Assim sendo, a escola não teria a ver com a produção. Como, então, explicar e justificar sua existência? Salm, ao concluir seu livro, limita-se a mencionar uma possível justificativa para a existência da escola: a formação da cidadania. Para isso ele chega a preconizar uma volta a Dewey.

Finalmente, Gaudêncio Frigotto (1984), após reconstituir a lógica interna e a gênese histórica da teoria do capital humano, mostra que a escola não é produtiva a serviço dos indivíduos indistintamente, no seio de uma sociedade sem antagonismos, como supunham os adeptos da teoria do capital humano. Também não é ela produtiva a serviço exclusivo do capital, como pretendiam os críticos (reprodutivistas) da referida teoria. E nem mesmo é ela simplesmente improdutiva, como pretendeu a crítica da crítica à teoria do capital humano. Se a teoria do capital humano estabeleceu um vínculo positivo entre educação e processo produtivo e seus críticos reprodutivistas mantiveram esse mesmo vínculo, porém com sinal negativo, a crítica aos críticos expressa no livro de Salm desvincula a educação do processo produtivo. Ora, nas três situações postulava-se um vínculo direto, afirmado nos dois primeiros casos e negado no terceiro. O que Gaudêncio

Frigotto procura fazer é captar a existência do vínculo entre escola e trabalho, mas percebendo, ao mesmo tempo, que não se trata de um vínculo direto e imediato, mas indireto e mediato. A expressão “produtividade da escola improdutiva”, que dá título ao livro de Frigotto, quer sintetizar essa tese. Com efeito, se para a teoria do capital humano bem como para seus críticos a escola é simplesmente produtiva e para Cláudio Salm ela é simplesmente improdutiva, para Gaudêncio a escola (imediatamente) improdutiva é (mediatamente) produtiva.

A partir da reforma instituída pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, essa concepção produtivista pretendeu moldar todo o ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista (KUENZER & MACHADO, 1984), que, convertida em pedagogia oficial, foi encampada pelo aparelho de Estado que procurou difundir-la e implementá-la em todas as escolas do país. Na medida em que se processava a abertura “lenta, gradual e segura” que desembocou na Nova República, as orientações pedagógicas das escolas foram sendo flexibilizadas, mantendo-se, porém, como diretriz básica da política educacional, a tendência produtivista.

Consequentemente, a concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980; e recobrou um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento (DUARTE, 2003). É essa visão que, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de LDB na Câmara Federal, se constituiu na referência para o Projeto Darcy Ribeiro que surgiu no Senado e, patrocinado pelo MEC, se transformou na nova LDB. Foi ainda essa mesma visão que orientou o processo de regulamentação dos dispositivos da LDB que culminou na aprovação do novo Plano Nacional de Educação em janeiro de 2001.

É preciso, contudo, observar que, se a concepção produtivista vem mantendo-se como dominante ao longo das últimas quatro décadas, não se deve considerar que a versão da teoria do capital humano elaborada por Schultz tenha ficado intacta. Na verdade, essa teoria surgiu no período dominado pela economia keynesiana e pela política do Estado de bem-estar, que, na chamada era de ouro do capitalismo, preconizavam o pleno

emprego. Assim, a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado: “o processo de escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual” (GENTILI, 2002, p. 50).

Após a crise da década de 1970, que encerrou a “era de ouro” do desenvolvimento capitalista no século XX, mantém-se a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, mas seu significado foi substantivamente alterado. A teoria do capital humano assume, pois, um novo sentido:

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho [idem, p. 51].

Nesse novo contexto, não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. É o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano.

Nessa nova situação, a teoria do capital humano foi refuncionalizada, e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação, de modo geral. A própria pós-graduação, apesar de sua posição privilegiada na pirâmide educacional, nem por isso deixou de ser atingida pela metamorfose que se processou na base da sociedade. Ela também não garante emprego; apenas capacita para a empregabilidade; haja vista os casos recentes e, ao que parece, em número crescente, de doutores desempregados.

A referida refuncionalização faz-se presente nos prefixos “neo” e “pós”, dando origem a expressões como “neoconstrutivismo”, “pós-estruturalismo”, “neoescolanovismo”, “neotecnicismo”, “pós-construtivismo” (DUARTE, 2000). Aparecem, também, novas expressões do tipo “pedagogia da qualidade total”, “teoria do professor reflexivo” (FACCI, 2004), “pedagogia das competências” (RAMOS, 2001 e 2003).

### C) CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS

A distribuição das concepções pedagógicas ao longo da história da educação brasileira feita nos tópicos anteriores baseou-se na noção de predominância ou hegemonia. Ou seja, a cada período corresponde a predominância de determinada concepção pedagógica, sendo isso o que diferencia os períodos entre si. Obviamente, essa forma de periodizar não deve excluir as ideias não predominantes, mesmo aquelas que jamais puderam sequer aspirar a alguma hegemonia. A história das concepções pedagógicas precisa, pois, incorporá-las em algum grau. É o caso, por exemplo, das concepções libertárias que tiveram um papel importante na pedagogia do movimento operário, especialmente nas duas primeiras décadas do século XX.

Do mesmo modo, o fato de que as pedagogias críticas tenham logrado certa hegemonia na mobilização dos educadores ao longo dos anos 80 não constitui motivo suficiente para dar origem a um período diferenciado. Isso porque o que se verificou, aí, foi uma hegemonia conjuntural e circunscrita ao processo de mobilização, não chegando, em nenhum momento, a se impor, isto é, a se encarnar na prática educativa. Na verdade, as

concepções pedagógicas críticas operaram como contraponto às ideias sistematizadas na teoria do capital humano que, formuladas nos anos 50 e 60, se impuseram a partir dos 70, mantendo sua hegemonia mesmo nos anos 80, quando o forte desenvolvimento das teorias críticas suscitou a expectativa de sua superação. Tal conclusão fica evidente à luz dos acontecimentos da década de 90, quando se manifesta com toda força a ideia da educação como o instrumento mais poderoso de crescimento econômico e, por consequência, de regeneração pessoal e de justiça social.

No que se refere ao movimento operário, cabe observar o seu desenvolvimento no decorrer da Primeira República sob a égide das ideias socialistas, na década de 1890, anarquistas (libertárias) nas duas primeiras décadas do século XX, e comunistas, na década de 1920.

As ideias socialistas já vinham circulando no país desde a segunda metade do século XIX, portanto, ainda sob o regime monárquico e escravocrata, tendo surgido jornais como *O socialista da Província do Rio de Janeiro*, lançado em 1845, e livros como *O socialista*, de autoria do general José Abreu e Lima, publicado em Recife em 1855 (GHIRALDELLI JR., 1987, pp. 53-54). Essas ideias eram provenientes do movimento operário europeu, tendo por matriz teórica autores como Saint Simon, Fourier, Owen e Proudhon. A abertura para a participação popular na Assembleia Constituinte de 1891 ensejou a criação de “partidos operários” em 1890, desembocando na fundação do PSB em 1902. Os vários partidos operários, partidos socialistas, centros socialistas assumiram a defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional. Mas não chegaram a explicitar mais claramente a concepção pedagógica que deveria orientar os procedimentos de ensino.

As ideias anarquistas no Brasil também remontam ao século XIX, havendo o registro de publicações como *Anarquista Fluminense*, de 1835, e *Grito Anarquial*, de 1849. Surgiram, também, no ocaso do Império e início da República, colônias anarquistas. Os quadros libertários provinham basicamente do fluxo imigratório e expressavam-se por meio da criação de um número crescente de jornais, revistas, sindicatos livres e ligas operárias. A educação ocupava posição central e expressava-se num duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas

autônomas e autogeridas. Os anarquistas no Brasil estudavam os autores libertários extraindo deles os principais conceitos educacionais como o de “educação integral”, oriundo da concepção de Robin, e “ensino racionalista”, proveniente de Ferrer (GALLO & MORAES, 2005, pp. 89-91), e os traduzia e divulgava na imprensa operária. Mas não ficavam apenas no estudo das ideias. Buscavam praticá-las por meio da criação de universidade popular, centros de estudos sociais e escolas, com destaque para as Escolas Modernas inspiradas em Francisco Ferrer, autor do método racionalista, executado em 1909 pelo governo espanhol, pelo crime de professar ideias libertárias. Após sua morte, essas escolas proliferaram no Brasil, mas foram alvo de perseguição policial. A última delas teve suas portas fechadas em 1919.

A partir dos anos 20, com o desenvolvimento da experiência soviética, a hegemonia do movimento operário foi transferindo-se dos libertários para os comunistas, haja vista que em 1922 é fundado o PCB com a participação de um grupo de anarcossindicalistas. O Partido Comunista, embora posto na ilegalidade, organizou o BOC como seu braço legal. No que se refere à educação, o PCB posicionou-se em relação à política educacional defendendo quatro pontos básicos: ajuda econômica às crianças pobres para viabilizar a frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares. Também se dedicou à educação política e formação de quadros. Mas não chegou, propriamente, a explicitar sua concepção pedagógica. Provavelmente isso se deve à mudança de rumo do movimento revolucionário diante do fracasso das tentativas de revolução no Ocidente (em 1922, na Itália, e em 1923, na Alemanha). Essa situação levou a III Internacional a afastar a possibilidade de uma revolução proletária internacionalmente conduzida. A revolução adquiria, assim, um caráter nacional. Essa orientação foi assumida pelo PCB na forma da participação na revolução democrático-burguesa como condição prévia para se colocar, no momento seguinte, a questão da revolução socialista. É nesse contexto que o PCB se integra, por meio do BOC, no processo que desembocou na Revolução de 1930, tendo liderado, em 1935, a ANL. Está aí, talvez, uma possível explicação de por que não se chegou a uma formulação mais clara de uma concepção pedagógica de

esquerda por parte dos comunistas. Com efeito, se o que estava na ordem do dia era a realização da revolução democrático-burguesa, a concepção pedagógica mais avançada e adequada a esse processo de transformação da sociedade brasileira estava dada pelo movimento escolanovista.

Abortada a mobilização da ANL, em 1935, o advento do Estado Novo não permitiu que vicejassem propostas pedagógicas de esquerda. Com a redemocratização, o campo educacional foi dominado pelas disputas em torno da LDB, polarizando-se entre liberais e a posição católica; nesse conflito, as forças progressistas alinharam-se em torno da posição liberal, não restando clima para a defesa de concepções pedagógicas mais avançadas, o que transparece no depoimento de Florestan Fernandes, que, sendo socialista, foi forçado “a fazer a apologia de medidas que nada têm a ver com o socialismo” (FERNANDES, 1960, p. 220).

A proposta contra-hegemônica que emerge na década de 1960 é a concepção pedagógica libertadora (SCOCUGLIA, 1999) formulada por Paulo Freire (1971 e 1976). Essa proposta suscita um método pedagógico que tem como ponto de partida a vivência da situação popular (1º passo), de modo que identifique seus principais problemas e opere a escolha dos “temas geradores” (2º passo), cuja problematização (3º passo) levaria à conscientização (4º passo) que, por sua vez, redundaria na ação social e política (5º passo).

Na década de 1970, a visão crítica empenhou-se em desmontar os argumentos da concepção pedagógica produtivista, evidenciando a função da escola como aparelho reprodutor das relações sociais de produção.

Na década de 1980, emerge como proposta contra-hegemônica a concepção pedagógica histórico-crítica (SAVIANI, 2003 e 2007a). Nessa formulação, a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social, em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos

para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Além da pedagogia histórico-crítica, outros “ensaios contra-hegemônicos” (SAVIANI, 2007b, pp. 411-422) manifestaram-se na década de 1980, representados pelas pedagogias da educação popular, pedagogias da prática e pedagogia crítico-social dos conteúdos.

## Capítulo IX

# o dilema da pedagogia e seu impacto nas escolas



Indicada em largos traços a trajetória da pedagogia no Brasil, podemos retomar a análise da contraposição entre as duas grandes vertentes teóricas, considerando que o século XX representa uma significativa inflexão nas teorias pedagógicas com sérias consequências para a educação. Se nos séculos XVII, XVIII e XIX a ênfase das proposições educacionais se dirigia aos métodos de ensino formulados a partir de fundamentos filosóficos e didáticos, no século XX a ênfase desloca-se para os métodos de aprendizagem, estabelecendo o primado dos fundamentos psicológicos da educação. Nesse contexto, “o conteúdo a ser ensinado e os valores formativos podem ser elucidados a partir do processo de aprendizagem do aluno, deslocamento que gera uma redução do processo educativo, produzindo uma cultura escolar mais simplificada” (VALDEMARIN, 2004b). Para Vera Valdemanin, a matriz desse “novo sistema doutrinário sobre a educação” do qual deriva um “novo modelo para a profissão docente” pode ser localizada em Dewey. Após citar a passagem em que Dewey afirma que, na atividade educativa, “o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor – e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel” (DEWEY, 1979, p. 176), Vera observa que, exatamente nesse fragmento, fica explícita “a inflexão na profissão docente” ocorrida no século XX. Se o conhecimento parte da experiência do próprio aluno, então “o docente participa das atividades em condições

de igualdade com ele e não mais como aquele que detém o conhecimento e o método de gerar a aprendizagem dirigindo o processo” (VALDEMARIN, 2004b).

Esse comentário, embora referido diretamente a Dewey, vale também para Piaget e o construtivismo, ainda que a matriz filosófica de Dewey, que se reporta a Hegel, seja diferente daquela de Piaget, cuja base é Kant; e a pedagogia progressiva, como denominou Anísio Teixeira (1968) a concepção de Dewey, tenha uma conformação também distinta do construtivismo. Quando Piaget (1983, p. 39) considera que “uma epistemologia, em conformidade com os dados da psicogênese”, não é empírica, isto é, resultante de observações; nem fundada em formas *a priori* ou inatas, “mas não pode deixar de ser um construtivismo, com a elaboração contínua de operações e de novas estruturas”, está, embora por outro caminho, centrando a questão do conhecimento no indivíduo. Respalda, pois, do ponto de vista pedagógico, a ideia de que “o conhecimento tem como ponto de partida a experiência já existente ou a ser realizada pelo próprio aluno”. José Sérgio Carvalho, comentando a citada passagem de Piaget, observa que nessa concepção o conhecimento é considerado “como resultante das atividades ou das experiências de um sujeito individual que constrói interna ou privadamente seus conceitos e suas representações sobre a realidade”. Ainda conforme Carvalho, essa posição tem sido objeto de duras críticas, por diferentes motivos, entre os quais destaca: centrando-se “nos aspectos internos ou psicológicos da representação mental do sujeito”, a referida concepção “despreza o fato primordial e decisivo de que o conhecimento é *necessariamente* formulado em uma *linguagem pública* e compartilhável” (CARVALHO, 2001, p. 108, grifos do autor).

Essas duas grandes linhas da teoria pedagógica vieram a cristalizar-se no senso comum em decorrência de sua difusão na sociedade, de modo geral, e nas escolas, em particular.

Como se pode depreender do exposto anteriormente, a oposição entre as duas tendências pedagógicas decorre das ênfases distintas com que cada uma delas lida com os vários elementos integrantes do processo pedagógico. A primeira tendência, a tradicional, pondo a ênfase na teoria, reforça o papel do professor, entendido como aquele que, detendo os conhecimentos

elaborados, portanto o saber teoricamente fundamentado, tem a responsabilidade de ensiná-los aos alunos mediante procedimentos adequados que configuram os métodos de ensino. A segunda tendência, a renovadora, pondo a ênfase na prática, reforça o papel do aluno. Este é entendido como aquele que só pode aprender na atividade prática. Tendo a iniciativa da ação, ele expressa seu interesse quanto àquilo que é valioso aprender; e, assim procedendo, realiza, com o auxílio do professor, os passos de sua própria educação, que configuram o método de aprendizagem mediante o qual ele, aluno, constrói os próprios conhecimentos.

Assim esboçado o contraponto entre as duas tendências pedagógicas, vemos que a recorrente presença da oposição entre teoria e prática na educação se manifesta, aí, como contraposição entre professor e aluno. No dia a dia da sala de aula, os alunos tendem a, constantemente, reivindicar a primazia da prática: “esse curso é muito teórico”, dizem eles; “precisaria ser mais prático”. O professor, por sua vez, tende a defender a importância da teoria, alegando que, se isso não é percebido no momento da aprendizagem, será constatado depois, na vida social, na atividade profissional: “não sejam imediatistas”, diz o professor aos seus alunos: “Mais tarde vocês verão como tudo isso que lhes estou ensinando é muito importante, indispensável mesmo, para a vida de vocês”.

Será mesmo assim? A julgar pelos repetidos apelos dos alunos para que os cursos sejam mais práticos, concluímos que eles não levam a sério, não acreditam na afirmação do professor. Na verdade, a prova do acerto ou desacerto da asserção do professor só pode ser feita *a posteriori*. Somente após a conclusão do curso, com sua inserção profissional, é que os alunos poderão constatar: “É verdade. Eu não percebia quando era aluno, mas agora vejo que aquelas coisas que o professor ensinou são mesmo importantes para a minha prática”. Ou então: “O professor me enganou. Aquelas coisas que ele ensinou não têm nenhuma relação com a prática que desenvolvo no exercício profissional”. Mas, como esse ex-aluno não volta à escola para mostrar as provas coletadas em sua experiência profissional, novas turmas de alunos chegam à escola e repete-se indefinidamente a mesma oposição: os alunos reivindicando um curso mais prático e os professores insistindo na importância da teoria. E o problema não se resolve, configurando-se como um verdadeiro dilema. Ora, dilema é, como

registram os dicionários, uma “situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis”.

Entre parêntesis, é instigante observar que essa contraposição não diz respeito aos indivíduos, mas aos personagens por eles encarnados. Ou seja: o mesmo indivíduo quando no papel de professor tende a encarnar a teoria e, quando no papel de aluno, encarna a prática. Imaginemos, por exemplo, um professor que leciona na educação básica ou mesmo numa instituição de ensino superior no período noturno e, no período diurno, é aluno de pós-graduação. Na condição de professor, ele tenderá a defender a “teoria” e, na condição de aluno, irá defender a “prática” utilizando os mesmos argumentos brandidos por seus alunos do período noturno. E, como os seus alunos, não aceitará os argumentos do seu professor de pós-graduação que, fundamentalmente, são os mesmos com os quais ele tenta, sem êxito, convencer os seus alunos.

Na raiz do dilema, está um entendimento da relação entre teoria e prática em termos da lógica formal, para a qual os opostos se excluem. Assim, se a teoria se opõe à prática, uma exclui a outra. Portanto, se um curso é teórico, ele não é prático; e, se é prático, não é teórico. E, na medida em que o professor é revestido do papel de defensor da teoria enquanto o aluno assume a defesa da prática, a oposição entre teoria e prática se traduz, na relação pedagógica, como oposição entre professor e aluno. No entanto, admite-se, de modo mais ou menos consensual, que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor–aluno, não sendo, pois, possível excluir um dos polos da relação em benefício do outro. Dir-se-ia, pois, que teoria e prática, assim como professor e aluno, são elementos indissociáveis do processo pedagógico. Nesses termos, a saída do dilema por um ou por outro de seus polos constitutivos revela-se igualmente difícil e, no limite, impossível. Eis por que as duas tendências pedagógicas vigentes na atualidade resultam igualmente incapazes de resolver o dilema pedagógico.

## Capítulo X

### para superar o dilema



pergunta que cabe ser formulada é, portanto, a seguinte: existiria um outro caminho, uma outra tendência pedagógica que permitiria superar o dilema em que se encontram enredadas as tendências pedagógicas contemporâneas?

O encaminhamento da resposta a essa questão implica considerar que a validade da lógica formal, como o nome está dizendo, se limita às formas. Ela constrói-se a partir da linguagem e, portanto, regula os modos de expressão do pensamento e não, propriamente, o modo como pensamos. Enquanto tal, a lógica formal incide sobre o momento analítico, portanto abstrato, quando o pensamento busca apropriar-se da realidade concreta que, sendo síntese de múltiplas determinações, é unidade da diversidade, portanto, algo complexo que articula elementos opostos. Para apreender o concreto, nós precisamos identificar os seus elementos e, para isso, nós os destacamos, os isolamos, separamos uns dos outros pelo processo de abstração, procedimento este que é denominado análise. Uma vez feito isso, nós precisamos percorrer o caminho inverso, isto é, recompor os elementos identificados, rearticulando-os no todo de que fazem parte de modo que se perceba suas relações. Com isso nós passamos de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado chegando, pela mediação da análise, da abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta. Ora, esse procedimento que nos permite captar a realidade como um todo articulado composto de elementos que se contrapõem entre si, que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico, é o que, na história do pensamento humano, foi explicitado pelo nome de lógica

dialética formulada a partir de Hegel, no início do século XIX. Assim, 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.

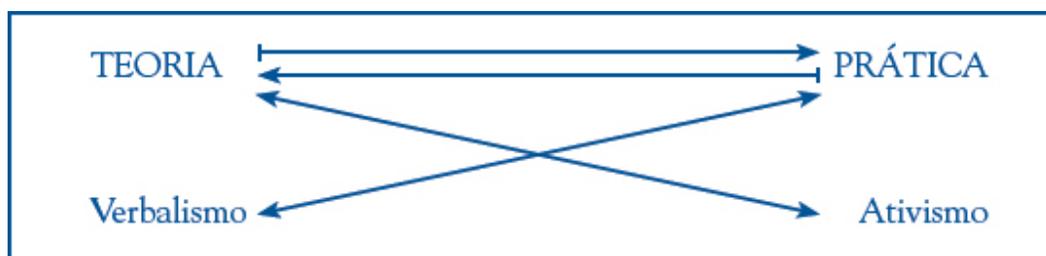
Consideremos o problema da relação entre teoria e prática tendo presente esse entendimento dialético. Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir. Para ilustrar isso, Marx dá o seguinte exemplo:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador [MARX, 1968, livro 1, vol. 1, p. 202].

Ora, o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática. Por isso, diante da observação dos alunos: “este curso é muito teórico; deveria ser mais prático” minha tendência sempre foi a de responder: “Oxalá fosse muito teórico, pois de teoria nós precisamos muito”.

À luz dessas considerações, retomemos o confronto entre teoria e prática que opôs professor e aluno. Examinada em termos dialéticos, notamos que, em lugar de se excluírem mutuamente, teoria e prática são termos opostos que se incluem, abrindo caminho para a consideração da unidade entre teoria e prática. Antes, porém, de nos apressarmos em considerar sem sentido o confronto estabelecido, faz-se necessário analisá-lo para compreender a razão de sua persistência.

Aprofundando o exame no terreno da própria linguagem, percebemos que, em lugar de um binômio, temos um quadrilátero. Ou seja, no interior da oposição teoria–prática insinua-se a oposição verbalismo–ativismo, o que pode ser ilustrado pelo gráfico seguinte, no qual as setas com pontas nos dois extremos indicam oposição excludente; e a dupla seta indica relação de determinação recíproca:



Percebemos, então, que o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo, do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a “prática” sem teoria e o verbalismo é a “teoria” sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo.

Ora, creio estarmos, agora, em condições de esclarecer o “imbróglio” desencadeado pela reivindicação “este curso é muito teórico; deveria ser mais prático”. Na verdade, a situação coloca-se nos seguintes termos:

Os alunos, movidos por um certo ativismo, criticam, em nome da prática, o verbalismo do professor, que eles pensam ser a teoria. O professor, por sua vez, defende seu verbalismo, em nome da teoria, contra a reivindicação prática dos alunos, chamando-os de ativistas. E aqui também é interessante observar que o mesmo indivíduo pode, na condição de

professor, defender o verbalismo em nome da teoria e, na condição de aluno, defender o ativismo em nome da prática. No exemplo antes imaginado, quando se defronta com seus alunos do período noturno, ele esgrimirá os argumentos da importância da teoria para defender o verbalismo docente; e, no período diurno, diante de seu professor de pós-graduação, ele acionará os argumentos enaltecendo a importância da prática para defender o ativismo discente.

Podemos, enfim, compreender por que as duas tendências pedagógicas contemporâneas, tratando teoria e prática como polos opostos mutuamente excludentes, se enredaram num dilema do qual jamais poderiam sair. A solução do dilema demanda outra formulação teórica que supere essa oposição excludente e consiga articular teoria e prática, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois polos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico. E essa nova formulação teórica foi a tarefa a que se propôs a pedagogia histórico-crítica.

Nessa nova formulação, a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.

Como indiquei no livro *Escola e democracia* (SAVIANI, 2007a, pp. 65-66), a pedagogia histórico-crítica não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade, como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção “humanista” moderna de filosofia da educação. Igualmente, não precisa negar o movimento para captar a essência do processo histórico, como ocorre com a pedagogia da essência, inspirada na concepção “humanista” tradicional de filosofia da educação. Com esse entendimento, a pedagogia histórico-crítica busca superar as pedagogias da essência e da existência dialeticamente, isto é, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes.

Compreendendo a educação como o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003, p. 13), a pedagogia histórico-crítica, interessada em articular a escola

com as necessidades da classe trabalhadora, está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes. Situa-se, assim, para além dos métodos tradicionais e novos, visando a superar por incorporação as contribuições dessas duas tendências pedagógicas. Nessa perspectiva, seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2007a, p. 69).

Orientada por essas preocupações, a pedagogia histórico-crítica procurou construir uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico configura-se, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação objetiviza-se nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico. O gráfico abaixo ilustra essa visão pedagógica:



Dessa forma, é possível, à semelhança do que ocorreu com as pedagogias tradicional e nova, estruturar a metodologia da pedagogia histórico-crítica em cinco passos.

No livro *Escola e democracia* (SAVIANI, 2007a, pp. 70-73), apresento os cinco momentos do método histórico-crítico simetricamente àqueles correspondentes aos esquemas propostos por Herbart (pedagogia tradicional) e Dewey (pedagogia nova). Creio ser útil rerepresentá-los aqui para facilitar aos leitores a compreensão dessa nova proposta pedagógica.

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética.

O segundo passo não é a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o *problema* como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova), mas é a *problematização*, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções.

Em decorrência, o terceiro passo não se identifica com a *assimilação* de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional), nem com a coleta de *dados* (pedagogia nova), mas se trata, nesse momento, da *instrumentação*, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.

Estando de posse dos instrumentos teóricos e práticos, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Portanto, o quarto passo não coincide com a *generalização* (pedagogia tradicional), nem com a *hipótese* (pedagogia nova). Chamei esse quarto momento de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.

Chega-se, por fim, ao último passo, que não consiste na *aplicação* dos conhecimentos assimilados (pedagogia tradicional), nem na *experimentação* como teste da hipótese (pedagogia nova). O quinto passo, isto é, o ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica.

Pode-se concluir, então, que, pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Acredita-se que a orientação metodológica posta em movimento pela pedagogia histórico-crítica, tal como se acabou de mostrar, recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação. Supera-se, assim, o dilema próprio das duas grandes tendências pedagógicas contemporâneas

# Capítulo XI

## pedagogia e ciência(s) da educação



encaminhamento dado no item anterior à guisa de solução para o dilema em que desembocou a pedagogia no século XX nos leva a indagar sobre o caráter da teoria proposta, o que nos obriga, à vista da centralidade que a ciência adquiriu nesse século, a examinar, ainda que tentativamente, o problema da cientificidade da teoria pedagógica.

Quando, em 1972, fui encarregado de ministrar na pós-graduação em educação uma disciplina denominada problemas de educação, organizei o programa centrado em seis problemas enunciados a partir de dois critérios (potencial existencial e alcance teórico) e tratados em três níveis: a constatação, a caracterização e a tentativa de solução. Tais problemas encadeavam-se entre si de tal modo que a tentativa de solução de um trazia consigo o problema seguinte. Pois bem. O primeiro problema que abria a programação da referida disciplina foi assim enunciado: O que é a pedagogia? O que é o pedagogo? Mal-estar existencial que caracteriza essa questão.

Passados 36 anos, parece que o referido mal-estar ainda persiste, o que tem levado a se procurar evitar o uso do termo “pedagogia”. Eis que nos vários países da América Latina os cursos das universidades destinados à formação de educadores não se chamam pedagogia, mas ciências da educação. No prefácio de um livro recente, Giovanni Genovesi afirma: os estudos pedagógicos passaram (na Itália) da pedagogia, entendida como uma disciplina onicompreensiva dos estudos sobre educação às ciências da educação que povoam ou deveriam povoar os cursos de graduação e as

escolas de especialização para os professores de toda ordem ou grau (GENOVESI, 1999, p. V). E o primeiro capítulo desse livro tem o sugestivo título de “Pedagogia: pouca clareza e péssima divulgação”, sendo composto dos seguintes tópicos: um termo ambíguo; o desprezo da *intelligentsia*; o péssimo serviço dos dicionários; e as culpas dos pedagogistas.

Também em 1972 redigi, para subsidiar uma reunião de planejamento do Centro de Educação da PUC-SP, um pequeno texto denominado “Contribuição a uma definição do curso de pedagogia”, publicado em 1976 no número 5 da revista *Didata* e incluído, em 1980, no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (SAVIANI, 2007c, pp. 65-75).

Nesse texto, eu partia da dificuldade de compreender-se a educação tendo em vista a reconhecida complexidade que lhe é inerente. Dado que interferem na educação diversos fatores, compreendê-la implica levar em conta diversas perspectivas, o que acarreta uma dispersão traduzida ou um enciclopedismo vacilante ou na oscilação entre os diferentes enfoques decorrentes das várias abordagens, supostamente científicas, que incidem sobre a educação. E levantava a possibilidade de se superarem as dificuldades apontadas por meio do enfoque pedagógico. A pedagogia seria o recurso que nos permitiria unificar as perspectivas e eliminar a diversidade de abordagens; haveria, para lá e acima da diversidade, uma e mesma abordagem: a abordagem pedagógica. Mas anotava, em seguida: essa esperança resultava em frustração quando tentávamos compreender em que consiste a abordagem pedagógica, ficando com a sensação de que, em lugar de avançar, estávamos retrocedendo, uma vez que aos problemas anteriores se acrescentava mais este: o que devemos entender por pedagogia?

Na tentativa de responder a essa pergunta recorrendo aos livros que tratam do assunto, eu fazia, quase trinta anos antes, uma constatação semelhante àquela feita por Giovanni Genovesi no primeiro capítulo do livro antes referido. Dizia eu nesse texto de 1972:

Se, para responder à questão formulada sobre o que devemos entender por pedagogia, recorrermos aos livros que tratam do assunto, é possível que nossa perplexidade aumente ainda mais. As conceituações multiplicam-se, o pedagógico desdobra-se em múltiplos enfoques e a esperada unificação das perspectivas se desfaz. Há os que definem a pedagogia como sendo a ciência da educação. Outros negam-lhe caráter científico, considerando-a

predominantemente como arte de educar. Para alguns ela é antes técnica do que arte, enquanto outros a assimilam à filosofia ou à história da educação, não deixando de haver, até mesmo, quem a considere como teologia da educação (SAVIANI, 2007c, p. 67). Outra forma de entender a pedagogia é dada pelo termo “teoria”, definindo-a como teoria da educação. Mas há, também, definições combinadas como ciência e arte de educar, ciência de caráter filosófico que estuda a educação apoiada em ciências auxiliares, e teoria e prática da educação.

No entanto, um exame mesmo que superficial das diversas e múltiplas caracterizações do termo “pedagogia” permite perceber que, para lá da diversidade, há um ponto comum: todas elas trazem uma referência explícita à educação.

Como ocorre, em geral, com toda prática humana, a prática educativa também se desenvolveu inicialmente de forma espontânea, como uma atividade indiferenciada no interior da prática social global. Nessas condições, os procedimentos que caracterizam a prática educativa foram estabelecendo-se e adquirindo características próprias no âmbito do senso comum, tendo como guia o bom senso de seus agentes.

Giovanni Genovesi, no livro já referido anteriormente, *Pedagogia: da empiria em direção à ciência*, publicado em 1999, distingue três etapas históricas no desenvolvimento da pedagogia. Nas duas primeiras a pedagogia teria se comportado como filha da educação, ao passo que na terceira ela se converte em mãe da educação.

Segundo Genovesi, nas duas primeiras etapas a pedagogia é filha da educação “no sentido em que depende indubitavelmente dos modos reais em que se realiza a formação em determinados contextos históricos” (idem, p. 33). Já na terceira etapa é a educação que se torna filha da pedagogia, que, “encaminhando-se pelas sendas da autonomia científica, constrói o seu objeto de estudo” (idem, p. 34).

Na primeira etapa, a pedagogia identifica-se com a própria prática educativa, definida, por sua vez, por procedimentos imitativos e intuitivos determinados pelas necessidades postas pela sociedade no seio da qual esse tipo de educação se constitui. “Substancialmente, desde a civilização suméria e egípcia (3238-525 a.C.) e da chinesa (2500 a.C.-476 d.C.), a prática do ensino se baseia sobre repetições, sobre transcrições de textos e

sobre uma rigorosa memorização” (idem, p. 38) acompanhados sistematicamente de castigos físicos.

Na segunda etapa, que se estende de Sócrates e Platão (século V a.C.) até a primeira metade do século XX, “a pedagogia se torna o momento da reflexão crítica da própria prática educativa”. Aí a racionalidade deixa de ser entendida como algo inerente à educação, tornando-se uma espécie de metaeducação voltada para a “construção de teorias da educação, sobre a educação e para a educação. E em tal construção a filosofia é soberana” (idem, p. 43).

Conforme Genovesi (idem, p. 63), os positivistas realizam, no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, uma tentativa de superar tanto a subordinação da pedagogia à filosofia e à teologia como a concepção da educação como arte, substituindo-a pelo conceito de atividades conduzidas com rigorosos procedimentos científicos, controlados e falsificáveis. Entretanto, conclui Genovesi, “infelizmente a submissão à filosofia foi substituída apenas por uma outra submissão, não menos perniciosa para o constituir-se da pedagogia como ciência autônoma: a submissão às ciências naturais ou a outras ciências que pareciam poder exibir uma sólida base experimental como garantia segura de cientificidade” (idem, p. 64).

Com isso se tentou responder à pergunta sobre se existe uma pedagogia, negando a ela uma substancial independência e autonomia de objeto, de linguagem e de método, reduzindo-a a uma mera aplicação dos resultados de outras ciências. Assim, o caminho da pedagogia como reflexão sobre a educação, até buscar a cientificidade no apoio a ciências que a legitimem e lhe universalizem as aplicações práticas, foi percorrido por inteiro, tendo, definitivamente, desembocado num beco sem saída: “a contradição de querer reivindicar a cientificidade e, portanto, a autonomia de uma ciência tornando-a dependente dos resultados de uma outra ciência, seja a psicologia ou a medicina ou a antropologia cultural” (idem, pp. 64-65).

A esse desvio do positivismo correspondeu a reação do idealismo, na Itália representado principalmente por Croce e Gentile, denunciando a volta à “empiricização” da pedagogia e reclamando a sua vinculação à filosofia, a quem compete enunciar os princípios e as finalidades da educação, cabendo à pedagogia organizá-la e cuidar de a ela aplicar os

princípios emanados da filosofia. Em suma, a pedagogia não é outra coisa senão filosofia aplicada. Completava-se assim o ciclo correspondente à segunda etapa da pedagogia que lhe assinalou o caráter de teoria da educação.

Finalmente, a terceira etapa inicia-se no último quartel do século XX e ainda não está concluída. Nessa etapa, segundo Genovesi, a pedagogia torna-se

a ciência que cria o seu objeto, a educação: um construto teórico do qual é possível estudar os mecanismos, os modos de aplicação, as finalidades, que não se identificam mais com o que se alcança mas com o que se persegue. A educação torna-se um ideal, uno e indivisível, uma meta que o homem persegue tendo a clara consciência de que não poderá nunca atingi-la [idem, pp. 72-73].

Em seguida, o autor passa a tratar das dimensões estruturais da pedagogia para concluir: a pedagogia é uma ciência autônoma porque tem a sua própria linguagem, tendo consciência de usá-la segundo um método e fins próprios, constituindo, por meio dessa linguagem, um corpo de conhecimentos, uma série de experimentações e de técnicas sem as quais lhe seria impossível qualquer construção de modelos educativos (idem, pp. 79-80). E, como toda ciência, obviamente também a pedagogia se afirma como uma construção teórica em função da prática, sendo, porém, enganador definir uma ciência e, portanto, definir a pedagogia e as ciências da educação apenas pela vertente prática, isto é, como ciência de intervenção.

Genovesi admite a possibilidade de várias ciências da educação e considera que não é possível determinar, de uma vez por todas, quais são as disciplinas que compõem o universo das ciências da educação, devendo-se, isto sim, definir o critério a partir do qual uma ciência pode ser considerada uma das ciências da educação. E enuncia o seguinte critério: ter por objeto a educação, apressando-se a alertar que não se trata de uma mera tautologia:

Não basta que uma disciplina entre no assim chamado arco psicopedagógico como, por exemplo, a antropologia, a biologia, a sociologia, a psicologia geral, a psicologia da idade evolutiva, etc. para ser considerada uma das ciências da educação. É necessário que cada uma delas, com toda a sua bagagem teórico-prática que a caracteriza como ciência, se ocupe de um aspecto do objeto “educação” [idem, pp. 87-88].

No conjunto das chamadas ciências da educação, a pedagogia ocupa um lugar particular. O papel da pedagogia não é outro senão oferecer modelos formais sobre o problema da formação do indivíduo racionalmente justificáveis e logicamente defensáveis, particularizando as variáveis que os compõem enquanto instrumentos interpretativos e propositivos de uma classe de eventos educativos (idem, p. 98).

Para Genovesi, “a pedagogia é somente uma das ciências da educação, ainda que aquela decisiva à qual cabe criar e pôr em foco formalmente o objeto educativo em estreita relação com o seu fazer histórico” (idem, p. 99).

No entanto, as ciências da educação só se podem constituir enquanto tais graças à pedagogia: “lá onde não há pedagogia não pode haver ciências da educação” (idem, p. 107).

Não deixa de ser intrigante esse entendimento de que a pedagogia é apenas uma dentre as muitas ciências da educação, sendo, ao mesmo tempo, aquela que permite a existência das demais ciências da educação.

Contrapondo-me a essa visão, trago à baila uma reflexão que desenvolvi em 1976 e que se incorporou no texto “O problema da pesquisa na pós-graduação em educação”, publicado em *Cadernos de Pesquisa*, n. 16, de março de 1976, e depois também incluído no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*.

No texto em referência, faço uma distinção que, creio, poderá permitir-nos colocar de forma mais satisfatória a questão relativa à diferença entre as várias ciências da educação e uma ciência da educação propriamente dita que poderíamos chamar, concordando com Genovesi, de pedagogia.

As chamadas ciências da educação, em verdade, são ciências já constituídas com um objeto próprio, externo à educação, e que constituem, em seu interior, um ramo específico que considera a educação pelo aspecto de seu próprio objeto, recortando, no conjunto do fenômeno educativo, aquela faceta que lhe corresponde. Diferentemente, a ciência da educação, propriamente dita, se constituiria na medida em que constituísse a educação, considerada em concreto, isto é, em sua totalidade, como seu objeto.

Teríamos, então, dois circuitos distintos. No primeiro caso, o das ciências da educação, o ponto de partida e o ponto de chegada estão fora

da educação. Ela é ponto de passagem. Assim, as pesquisas no âmbito das ciências da educação (sociologia da educação, psicologia da educação, economia da educação, antropologia educacional, biologia educacional etc.) circunscrevem a educação como seu objeto, encarando-a como fato sociológico ou psicológico ou econômico etc., que é visto, conseqüentemente, à luz das teorizações sociológicas, psicológicas etc., a partir de cuja estrutura conceptual são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fato. O processo educativo é encarado, pois, como campo de teste das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico da disciplina sociológica (psicológica, econômica etc.) referida.

Já no segundo circuito, a educação, enquanto ponto de partida e ponto de chegada, torna-se o centro das preocupações. Note-se que ocorre agora uma profunda mudança de projeto. Em vez de se considerar a educação a partir de critérios sociológicos, psicológicos, econômicos etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo. O gráfico a seguir, em que “A” representa o primeiro circuito e “B” o segundo, ilustra o que foi dito:



É pelo caminho sugerido na situação “B” do gráfico que poderemos chegar a uma ciência da educação propriamente dita, isto é, autônoma e unificada. Essa ciência irá adquirir um lugar próprio e específico no “sistema

das ciências”, como, de certo modo, o sugeri no livro *Pedagogia histórico-crítica*, publicado em 1991, quando afirmei:

Se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem. Nessa forma, isto é, considerados em si mesmos, como algo exterior ao homem, esses elementos constituem o objeto de preocupação das chamadas ciências humanas, ou seja, daquilo que Dilthey denominou “ciências do espírito”, por oposição às “ciências da natureza”. Diferentemente, do ponto de vista da educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza (SAVIANI, 2003, p. 13).

De qualquer modo, não deixa de ser auspicioso constatar um claro reconhecimento, pelo menos em algumas esferas, como flui do livro de Genovesi, de que o caráter da pedagogia como ciência da educação tende a se definir de forma mais precisa, obtendo, em consequência, aceitação no universo científico.

Com efeito, mesmo nos casos em que se procura articular a educação e a pedagogia no contexto dos chamados novos paradigmas que vieram a obter grande circulação a partir da década de 90 do século XX, o estatuto científico da pedagogia é admitido sem restrições. É o que se pode constatar na obra *Manuale di pedagogia generale*, de Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva. Frabboni chega mesmo a considerar, em outro livro denominado *Manual de didática geral*, que o século XX foi o século da pedagogia, em que esta se constituiu como ciência. E, na esteira dessa constatação animadora, acaba por prognosticar que o século XXI será o século da didática que atingirá, também, o próprio estatuto de cientificidade.

## Capítulo XII

# a polemização do campo pedagógico



As análises anteriores sobressai uma marca na trajetória da pedagogia: seu caráter polêmico. Especialmente ao longo do século XX, o pensamento pedagógico foi atravessado por tendências contrapostas, a disputar a hegemonia do campo educativo. Pedagogia conservadora *versus* pedagogia progressista, pedagogia católica (espiritualista) *versus* pedagogia leiga (materialista), pedagogia autoritária *versus* pedagogia da autonomia, pedagogia repressiva *versus* pedagogia libertadora, pedagogia passiva *versus* pedagogia ativa, pedagogia da essência *versus* pedagogia da existência, pedagogia bancária *versus* pedagogia dialógica, pedagogia teórica *versus* pedagogia prática, pedagogias do ensino *versus* pedagogias da aprendizagem e, dominando todo o panorama e, em certo sentido, englobando as demais oposições, pedagogia tradicional *versus* pedagogia nova. Buscando tornar coesos os respectivos integrantes, cada um dos grupos em litígio elaborava o próprio discurso enfatizando as diferenças e destacando os pontos que o separavam do oponente, elegendo os *slogans* que melhor tipificavam cada posição e que possuíam maior poder de atração para agregar novos aderentes.

Estamos, pois, no campo da lógica da linguagem, mais especificamente no campo da lógica do discurso pedagógico, área privilegiada pela corrente da filosofia analítica da educação. De fato, essa corrente entende que o objeto da filosofia incide sobre a linguagem e não sobre a realidade. Ou seja: sua tarefa diz respeito à clareza e consistência dos enunciados relativos aos fenômenos e não aos fenômenos propriamente ditos. Em consequência, o papel da filosofia da educação é fazer a assepsia da linguagem educacional,

depurando-a de suas inconsistências e ambiguidades. Eis por que os representantes da filosofia analítica da educação têm operado análises de diferentes tipos sobre a lógica do discurso pedagógico. Entre eles destaca-se Israel Scheffler.

Em sua obra *A linguagem da educação*, Scheffler examina várias figuras de linguagem como as metáforas educacionais, as definições em educação, os *slogans* educacionais, explorando mais detidamente os vários contextos de uso do verbo “ensinar” em correlação com o verbo “dizer”.

No capítulo II, tratando dos *slogans* educacionais, Scheffler começa por mostrar a diferença entre eles e as definições; enquanto estas são consideradas esclarecedoras, aqueles são estimulantes, tendo por função unificar as ideias e atitudes dos movimentos educacionais: “exprimem e promovem, ao mesmo tempo, a comunidade de espírito, atraindo novos aderentes e fornecendo confiança e firmeza aos veteranos” (SCHEFFLER, 1974, p. 46). Do mesmo modo que os *slogans* religiosos e políticos, os *slogans* educacionais resultam de espírito partidário. Diante disso, Scheffler considera “ocioso criticar um *slogan* por inadequação formal ou por inexatidão na transcrição do uso” (idem, p. 46), mas entende haver uma importante analogia entre eles e as definições. Assim, embora os *slogans* sejam símbolos unificadores de ideias e atitudes, “com o correr do tempo, entretanto, muitas vezes os *slogans* passam progressivamente a ser interpretados de maneira mais literal, tanto pelos aderentes como pelos críticos dos movimentos que eles representam” (idem, pp. 46-47). Por esse caminho, eles tendem a ser considerados “como argumentos ou doutrinas literais, e não mais simplesmente como símbolos unificantes” (idem, p. 47).

No caso da educação, sublinha Scheffler, diferentemente do âmbito político e religioso, os seus agentes não estão sob o controle de uma doutrina oficial nem se encontram organizados em grupos confessionais. Nessas circunstâncias, “as ideias educacionais, formuladas primeiramente em textos cuidadosamente elaborados e muitas vezes difíceis, cedo tornam-se influentes em versões popularizadas entre os professores” (idem, *ibidem*). E não há como controlar esse processo submetendo-o a uma disciplina ou liderança que preserve a concepção em sua formulação original. Daí a necessidade de uma crítica dos *slogans* tanto pelo aspecto literal quanto

pelo aspecto prático, devendo as *doutrinas originárias* ser objeto de uma avaliação independente.

Na sequência, Scheffler vai tomar justamente o exemplo da influência de Dewey, observando que “suas afirmações sistemáticas, cuidadosamente formuladas e bem especificadas”, logo se traduziram em “fragmentos de impacto que serviriam como *slogans* para as novas tendências progressistas da educação americana” (idem, *ibidem*). E, apesar da reação de Dewey criticando essa forma de utilização de suas ideias, os *slogans* que expressavam a pedagogia nova assumiam vida própria, sendo defendidos pelos seus proponentes como se fossem definições e, nessa mesma condição, atacados pelos críticos.

Nessa linha de considerações, tomo, para ilustrar a questão que estou examinando, o enunciado “ensinamos crianças, não matérias”, objeto de grande difusão pelo movimento da Escola Nova. O que queremos dizer com essa expressão? Do ponto de vista gramatical, ela não se sustenta, uma vez que o verbo “ensinar” é bitransitivo, comportando, pois, tanto o objeto direto como o indireto. Na verdade não é possível, gramaticalmente, dizer que se ensina nada a alguém, nem que se ensina algo a ninguém. De fato, a ação de ensinar implica que algo seja ensinado a alguém. Portanto, deveríamos dizer que “ensinamos matérias às crianças”, não fazendo sentido a afirmação de que “ensinamos crianças, não matérias”, do mesmo modo que seria sem sentido afirmar que “ensinamos matérias, não crianças”. Então, qual é a razão do enunciado? Ora, ele justifica-se exatamente na medida em que não se trata de uma definição, mas de um *slogan*. E, enquanto *slogan*, tem o caráter de um símbolo aglutinador de adeptos em torno da ideia da centralidade da criança no processo educativo. Em outros termos: partindo da consideração de que as atenções dos educadores se haviam voltado excessivamente para as matérias, para o conteúdo da aprendizagem, deixando em segundo plano as crianças que são, ao fim e ao cabo, a razão de ser do processo educativo, cunhou-se o lema “ensinamos crianças, não matérias”. Pretendia-se, com esse lema, alertar os professores para o fato de que sua preocupação principal deve girar em torno dos educandos, a partir de cujos interesses o currículo e, portanto, o conteúdo deve ser organizado.

Impõe-se, pois, a conclusão: “ensinamos crianças, não matérias” é um *slogan* que a Escola Nova lançou contra a escola tradicional. Considerando que, com a predominância da escola tradicional, a vara foi entortada para o lado das matérias, a Escola Nova, exercitando a “teoria da curvatura da vara”, buscou curvar a vara para o lado da criança. Ao fazê-lo, entretanto, por aquele mecanismo descrito por Scheffler segundo o qual os *slogans* passam a ser defendidos como *afirmações literais*, o enunciado difundiu-se como se fosse a pura expressão de uma verdade pedagógica. Podemos, pois, concluir que a Escola Nova tem se utilizado amplamente da “teoria da curvatura da vara”, considerando-a, diferentemente do uso feito por mim, como um dispositivo instaurador da própria verdade. Com efeito, no uso que fiz, em nenhum momento deixei pairar no ar a suspeita de que eu tivesse a pretensão de enunciar alguma verdade ao me servir da “teoria da curvatura da vara”. Ao contrário, declarei em alto e bom som, deixei explícito com todas as letras que eu estava curvando a vara para o outro lado; que eu estava, portanto, forçando a barra; estava invertendo o modo corrente de pensar. E que, se a posição correta não estava do lado da Escola Nova, também não estava do lado da escola tradicional (SAVIANI, 2007a, p. 57).

Essas considerações recomendam que sejamos cautelosos no julgamento das correntes pedagógicas. Não cabe, pois, aderir a elas ou rejeitá-las em função dos *slogans* por meio dos quais se deu ou se vem dando a sua divulgação. Em suma, como recomenda Scheffler, se os *slogans* devem ser criticados tanto pelo aspecto literal como pelo aspecto prático, as “doutrinas originárias” devem ser objeto de uma avaliação independente; isto é, devem ser examinadas pelo ponto de vista de suas definições, de forma serena, obedecendo às exigências da crítica científica.

# Conclusão

## uma nova perspectiva para o curso de pedagogia



Gramsci, em suas notas do cárcere, redigidas em 1932, coincidentemente no mesmo ano em que era lançado no Brasil o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, registrou agudas observações, concluindo com o seguinte comentário:

Deve-se distinguir entre escola criadora e escola ativa, mesmo na forma dada pelo método Dalton. Toda escola unitária é escola ativa, se bem que seja necessário limitar as ideologias libertárias neste campo e reivindicar com uma certa energia o dever das gerações adultas, isto é, do Estado, de “conformar” as novas gerações. Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica: é necessário entrar na fase “clássica”, racional, encontrar nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas [GRAMSCI, 1975, vol. III, p. 1537; na edição brasileira, 1968, p. 124].

Penso ser válida essa diretriz para a nossa atuação como docentes do curso de pedagogia. Em lugar de alimentarmos a polêmica entre as correntes pedagógicas, em especial entre as concepções ditas tradicionais e aquelas renovadas, cabe aceitar o convite para entrar na fase clássica, que é aquela em que 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.

Além desse critério sugerido pela noção de “clássico”, também o eixo da organização da educação escolar nas condições da nossa época me foi

suscitado pela problematização efetuada por Gramsci (1975, vol. III, pp. 1544-1546; na edição brasileira, 1968, pp. 134-136) em sua reflexão sobre a questão escolar. Reporto-me à passagem em que ele se referia à centralidade que tinha a cultura greco-romana na velha escola, traduzida no cultivo das línguas latina e grega e das respectivas literaturas e histórias políticas. Constituía-se, por esse caminho, o princípio educativo da escola tradicional, “na medida em que o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade”, sendo “um elemento essencial da vida e da cultura nacionais”. O latim, como língua morta, permitia o estudo de um processo histórico inteiro, analisado desde o seu nascimento até sua morte. Mas Gramsci acrescenta: “morte aparente, pois se sabe que o italiano, com o qual o latim é continuamente comparado, é latim moderno”. Estudando a história dos livros escritos em latim, sua história política, as lutas dos homens que falavam latim, o jovem submergia na história, adquirindo “uma intuição historicista do mundo e da vida, que se torna uma segunda natureza, quase uma espontaneidade, já que não é pedantemente inculcada pela ‘vontade’ exteriormente educativa”. E acrescenta: “Este estudo educava (sem que tivesse a vontade expressamente declarada de fazê-lo) com a mínima intervenção ‘educativa’ do professor: educava porque instruía”. Claro, ele assinala, isso não se devia a uma suposta virtude educativa intrínseca ao grego e ao latim. Esse resultado era produto de toda a tradição cultural, viva não apenas na escola, mas principalmente fora dela. Uma vez “modificada a tradicional intuição da cultura”, a escola entrou em crise e com ela entrou em crise o estudo do latim e do grego. Daí a conclusão: “Será necessário substituir o latim e o grego como fulcro da escola formativa; esta substituição ocorrerá, mas não será fácil dispor a nova matéria ou a nova série de matérias numa ordem didática que dê resultados equivalentes”.

Desde a primeira vez em que li essas passagens, nos idos da década de 70 do século passado, sempre me perguntava sobre a ou as matérias que pudessem desempenhar numa nova escola adequada aos tempos atuais papel equivalente àquele desempenhado pelo latim e pelo grego na velha escola. E uma ideia começou a tomar forma em meu espírito. Essa ideia é a de que 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, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. Com efeito, que outra forma poderíamos encontrar de “produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13) senão fazendo-os mergulhar na própria história e, aplicando o critério do “clássico”, permitir-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa verdadeira aventura temporal humana?

Esbocei rapidamente essa ideia na discussão do projeto pedagógico do curso de pedagogia da FFCLRP-USP, sugerindo que o eixo da organização curricular fosse dado pela história da escola elementar. Com efeito, pelo caminho da história, os vários elementos que, na atualidade, são considerados como necessários à formação do educador serão contemplados no seu nascimento e desenvolvimento, explicitando-se as condições e as razões que conduziram ao entendimento de sua necessidade para a formação do educador. Com esse desenho curricular, as disciplinas do currículo de pedagogia ligadas à filosofia, história, sociologia, psicologia, estatística, política e gestão escolar, assim como à didática, à educação infantil e às várias metodologias das matérias do ensino fundamental etc. deixariam de ser estudadas como algo estático e esquemático, tornando-se algo vivo, em íntima articulação com a história da escola, isto é, do próprio objeto de que se ocupam. Penso que essa ideia é rica de desdobramentos que podem ser explorados pelo conjunto do corpo docente do curso de pedagogia no desenvolvimento do trabalho pedagógico junto aos alunos, semana a semana, mês a mês, ano a ano. Assim procedendo, penso que seria possível efetivar o resgate da longa e rica trajetória histórica da pedagogia. Emergindo como um corpo consistente de conhecimentos historicamente construído, a pedagogia revela-se capaz de articular num conjunto coerente as várias abordagens sobre a educação, tomando como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática educativa. De um curso assim estruturado se espera que irá formar pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz.

Tomando a história como eixo da organização dos conteúdos curriculares e a escola como locus privilegiado para o conhecimento do modo como se realiza o trabalho educativo, será possível articular, num processo unificado, a formação dos novos pedagogos em suas várias modalidades. Por esse caminho poder-se-á atingir, ao mesmo tempo e no mesmo processo, os cinco objetivos previstos na Resolução que fixou as Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: a formação para o exercício da docência (1) na educação infantil, (2) nos anos iniciais do ensino fundamental, (3) nos cursos de ensino médio na modalidade Normal, (4) em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, e (5) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. E não apenas isso. Também a formação para as atividades de gestão e, portanto, o preparo inicial dos especialistas referidos no artigo 64 da LDB poderá ser contemplado nesse mesmo projeto. Isso porque, ao centrar o foco do processo formativo na unidade escolar, aquilo de que se trata é capacitar o futuro pedagogo ao pleno domínio do funcionamento da escola. Assim, uma escola viva, funcionando em plenitude, implica um processo de gestão que garanta a presença de professores exercendo a docência de disciplinas articuladas numa estrutura curricular, em ação coordenada, supervisionada e avaliada à luz dos objetivos que se busca atingir. Ora, um aluno que é preparado para o exercício da docência assimilando os conhecimentos elementares que integram o currículo escolar; estudando a forma como esses conhecimentos são dosados, sequenciados e coordenados ao longo do percurso das séries escolares; compreendendo o caráter integral do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de aprendizagem; e apreendendo o modo como as ações são planejadas e administradas, está sendo capacitado, ao mesmo tempo, para assumir a docência, para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, orientar o desenvolvimento dos alunos e planejar e administrar a escola; e, assegurada essa formação, estará também capacitado a inspecionar o funcionamento de outras escolas. Claro que, sobre a base dessa formação inicial, será recomendável que, de modo especial para exercer as referidas funções no âmbito dos sistemas de ensino, sejam feitos estudos de aprofundamento, aperfeiçoamento e especialização em nível de pós-graduação.

Essa centralização no funcionamento da escola não deve ser interpretada, porém, como coincidindo com a iniciativa de colocar os alunos, desde o início do curso, em contato direto com as escolas, para as vivenciarem, para se familiarizarem com elas. Ao contrário. Quando os alunos ingressam no curso de pedagogia, eles vêm de uma experiência de, no mínimo, 11 anos de escola. Portanto, eles estão mais do que familiarizados com ela. Nesse momento, parece mesmo recomendável que eles se distanciem da escola básica; vivam intensamente o clima da universidade; mergulhem nos estudos dos clássicos da pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação. Com esse preparo, estarão municiando-se de ferramentas teóricas que lhes permitirão analisar o funcionamento das escolas de educação infantil e de ensino fundamental, para além do senso comum propiciado por sua experiência imediata vivenciada por longos anos no interior da instituição escolar. A partir daí eles poderão voltar-se para a escola elementar, observando-a, porém, com outros olhos. Poderão, então, analisar a prática educativa guiados pela teoria pedagógica, ultrapassando, assim, o nível da doxa (o saber opinativo) e atingindo o nível da episteme (o saber metodicamente organizado e teoricamente fundamentado).

Fica claro, também, que não cabe identificar esse meu encaminhamento com a descaracterização da especificidade da pedagogia ou com sua redução ao ensino escolar. Igualmente, não cabe também equipará-lo à tentativa de inserir no curso de pedagogia uma multiplicidade de funções, como de certo modo o fez a Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, o que inviabiliza uma formação qualitativamente aceitável.

Se proponho que se tome a realidade da escola como eixo do processo formativo dos novos educadores é porque, na sociedade atual, a escola se tornou a forma principal e dominante de educação a partir da qual as demais formas são aferidas. Nessa condição, a escola veio a assumir no campo pedagógico papel equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica. Parafrazeando a frase de Marx (1973, p. 236), “o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina”, podemos dizer que a escola, na sociedade atual, é a força pedagógica que tudo domina. Por isso, embora a renda fundiária tenha precedido historicamente ao capital, “não se pode compreender a renda imobiliária sem o capital. Mas podemos

compreender o capital sem a renda imobiliária” (idem, ibidem). Continuando a paráfrase, podemos concluir que, embora as formas de educação não escolar tenham precedido historicamente à forma escolar, a situação que hoje se configura nos coloca diante do fato de que não nos é mais possível compreender a educação sem a escola. Trata-se, em suma, do princípio metodológico também enunciado por Marx (idem, p. 234) e celebrizado na metáfora “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”: é a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido e não o contrário. Logo, parafraseando a metáfora, podemos afirmar que a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação.

Ora, se é possível compreender as formas não escolares de educação a partir da escola e o inverso não é verdadeiro, então o educador formado sobre a base da dissecação da anatomia escolar estará capacitado a compreender todas as demais formas de educação, qualificando-se, portanto, para também agir nelas.

Mas, além dessas razões de caráter teórico-metodológico, o foco na escola justifica-se também como estratégia para se apreender o movimento real e concreto da educação tendo em vista superar os dilemas que o enfoque abstrato acarreta. É esse o caso dos dois aspectos que envolvem o problema da formação de educadores: o domínio dos conteúdos que serão objeto do processo educativo e o domínio das formas por meio das quais se realiza o referido processo. Trata-se, aí, dos dois aspectos que deram origem aos dois modelos de formação de professores aos quais fiz referência na introdução deste livro: o “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” e o “modelo pedagógico-didático”.

No Brasil, como foi explicitado no histórico que compôs a primeira parte deste livro, consagrou-se, em nível do ensino superior, uma estrutura que acopla os dois aspectos antes referidos considerados competências de duas unidades universitárias distintas que se justapõem na tarefa de formar os novos professores: o domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada é atribuído aos institutos ou faculdades específicas; e o preparo pedagógico-didático fica a cargo das faculdades de educação.

Como registrei em texto apresentado no VIII ENDIPE, realizado em Florianópolis em 1996, a contraposição entre esses dois aspectos

configurou-se como um verdadeiro dilema na história da formação de educadores em nosso país. Dir-se-ia que esta foi a maneira como o dilema teoria-prática, antes assinalado, que marcou a trajetória histórica da pedagogia, se manifestou na história da formação de professores. Com efeito, *mutatis mutandis*, o polo dos conteúdos (modelo cultural-cognitivo) corresponderia, no dilema anterior, ao polo teórico; e o polo das formas (modelo pedagógico-didático) corresponderia ao polo prático.

O dilema consiste em que, de modo geral, se admite que os dois aspectos devam integrar o processo de formação de professores, mas não sabemos como articulá-los nem qual o peso específico que cada um deles deve ter no referido processo. E quando vislumbramos alguma perspectiva de solução em nível institucional, defrontamo-nos com duas saídas igualmente embaraçosas. Com efeito, poderíamos dar precedência ao primeiro modelo situando a questão da formação de professores no âmbito dos institutos ou faculdades específicos os quais seriam dotados, cada um, de um departamento de educação (ou de pedagogia) que se incumbiria da formação pedagógico-didática. Ou, por outra, poderíamos, dando precedência ao segundo modelo, situar os cursos no âmbito da faculdade de educação, que seria dotada de departamentos específicos correspondentes a cada uma das disciplinas do currículo escolar para as quais a universidade devesse formar professores.

As duas saídas resultam, porém, igualmente problemáticas, mantendo-se, assim, embaraçosa a situação. E desse mal-estar nós não conseguimos nos desvencilhar faz já trinta anos. Com efeito, desde as Indicações CFE n. 67/75, 68/75, 70/76 e 71/76, de autoria de Valnir Chagas (1976), e principalmente a partir do movimento pró-reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura desencadeado em 1980, foi ficando evidente o dilema a tal ponto que, apesar do consenso sobre a necessidade da reformulação tanto entre os professores das áreas específicas como entre aqueles da área pedagógica, desconfianças mútuas sempre acabavam aparecendo quando se pensava em propostas de reformulação curricular. Diante dos impasses, os cursos de licenciatura ficaram praticamente inalterados e os ensaios de mudança nos cursos de pedagogia, tímidos alguns, arrojados outros, resultaram insatisfatórios, acentuando o caráter embaraçoso da situação.

Parece que na raiz desse mal-estar está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis do ato educativo: a forma e o conteúdo. Tal dissociação é processada pelo modo como estão constituídas as especializações universitárias. Tudo se passa como se os estudantes, que, ao longo do ensino fundamental e médio, vivenciaram a unidade desses aspectos apreendendo os conteúdos educativos comuns segundo determinadas formas pedagógicas, tenham adquirido, ao serem aprovados no vestibular de determinada carreira, o direito de esquecer todos os outros elementos que supostamente aprenderam porque faziam parte do currículo dos cursos de educação básica, já devidamente concluídos. Assim, os que foram aprovados no vestibular de pedagogia não precisariam mais se preocupar com os conteúdos do processo educativo, fixando-se nas formas esvaziadas dos conteúdos que lhes correspondem e dos quais são indissociáveis. Do mesmo modo, os que foram aprovados nos vestibulares de física, matemática, biologia, química, história, geografia ou letras passam a se concentrar nos respectivos conteúdos específicos, despreocupando-se com as formas a eles correspondentes.

Em suma, as faculdades de educação reuniram os especialistas das formas abstraídas dos conteúdos, ao passo que os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reuniram os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam. Nesse contexto, compreende-se que ambos os caminhos desemboquem em saídas embaraçosas, isto é, que não resolvem o dilema em que eles próprios se constituem. Isto porque, se na raiz do dilema está a dissociação entre os dois aspectos que caracterizam a função docente, se segue que as duas vias propostas constituem os elementos do próprio problema cuja solução se busca, não podendo, pois, constituir-se em alternativas para resolvê-lo.

Quais seriam, então, as perspectivas de solução do dilema?

Logicamente, se o dilema resulta da dissociação dos aspectos indissociáveis do ato docente, só conseguiremos sair do dilema na medida em que for recuperada e preservada a referida indissociabilidade. E como será possível essa recuperação?

Uma vez que a dissociação se deu por um processo de abstração, parece que a via adequada de recuperação da indissociabilidade implica considerar

o ato docente enquanto fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas.

Nessa linha de considerações, tenho sugerido que possivelmente o caminho mais adequado para a reformulação dos cursos de pedagogia e (por que não?) também dos demais cursos de licenciatura seria centrá-los nos livros didáticos. Com efeito, mal ou bem, os livros didáticos fazem a articulação entre a forma e o conteúdo, isto é, eles dispõem os conhecimentos numa forma que visa a viabilizar o processo de transmissão-assimilação que caracteriza a relação professor-aluno em sala de aula. A questão pedagógica por excelência que diz respeito à seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciação dos elementos relevantes para a formação dos educandos é, assim, realizada, no que se refere à pedagogia escolar, pelo livro didático, o qual se transforma, ainda que de modo “empírico”, isto é, sem consciência plena desse fato, no “grande pedagogo” de nossas escolas. Efetivamente, é ele que, geralmente de maneira acrítica, dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões.

Tanto é assim que, à medida que se alteram as influências teórico-pedagógicas, os livros didáticos mudam de cara. Assim, quando predominava a teoria da pedagogia tradicional, os livros didáticos eram sisudos, constituídos por textos que explicitavam conceitos por meio de um discurso lógico, dirigindo-se ao intelecto dos alunos e solicitando a sua capacidade de memorização. Quando passa a predominar a influência da pedagogia nova, os livros didáticos tornam-se coloridos, cheios de ilustrações, com sugestões de atividades, de trabalho em grupo, multiplicando os estímulos à capacidade de iniciativa dos alunos. E, quando se dissemina a influência da pedagogia tecnicista, começam a surgir livros didáticos com testes de múltipla escolha ou na forma de instrução programada, em suma, os chamados livros descartáveis.

À luz do exposto, acredita-se que, debruçando-se sobre os livros didáticos comumente adotados nas escolas, 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 pedagógica dos livros didáticos evidenciando o seu alcance e seus limites, as suas falhas, assim como as suas eventuais qualidades. Por esse caminho os futuros pedagogos estariam retomando os

conteúdos em sua forma de organização pedagógica, processo pelo qual já haviam passado, porém, de maneira sincrética, isto é, sem consciência clara de suas relações; ao passo que agora eles têm oportunidade de fazê-lo de modo sintético, isto é, com plena consciência das relações aí implicadas.

Com isso eles se capacitariam a atuar nas escolas e nos diversos níveis dos sistemas de ensino como orientadores, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores e também como professores.

De igual modo, os alunos dos cursos de licenciatura, ao atingir um domínio aprofundado e atualizado dos conhecimentos que caracterizam a sua disciplina, estariam atingindo também, por meio da análise dos livros didáticos das áreas respectivas, uma compreensão agora sintética e não mais apenas sincrética de sua inserção no processo de ensino-aprendizagem.

Pela via indicada o dilema seria superado. E assim como sobre a base da dissociação entre forma e conteúdo qualquer saída institucional se revelava impotente para superar o dilema, dir-se-ia que, sobre a base da indissociabilidade entre aqueles dois aspectos do ato educativo, os diferentes arranjos institucionais poderiam viabilizar-se como saída do dilema.

Entretanto, sabemos que as vias institucionais abertas pela estrutura atual se encontram fortemente comprometidas com a dissociação em virtude mesmo da maneira como estão constituídas as especializações universitárias. Em consequência, parece desejável que se busquem novos canais institucionais. E aqui se considera que o caminho trilhado no âmbito da pesquisa para superar as compartimentalizações departamentais poderia ser tentado também no âmbito do ensino. Trata-se dos grupos de pesquisa que, organizando-se por linhas, isto é, por temas ou áreas de interesse investigativo, aglutinam pessoas de diferentes departamentos ou unidades universitárias e até mesmo de diferentes universidades em torno de projetos comuns. Ora, acredita-se que chegou o momento de se organizarem também grupos de ensino nas diferentes disciplinas dos currículos escolares que aglutinem docentes das faculdades de educação e das outras unidades acadêmicas em torno de projetos de ensino que configurariam os cursos de formação de educadores.

São essas as coordenadas a partir das quais, em meu entendimento, se deve urgentemente organizar, no âmbito das instituições de ensino superior,

o espaço específico para os estudos e pesquisas educacionais que, em nível da graduação, gira em torno do curso de pedagogia. Sem isso, os alunos passarão pelos cursos, adquirirão um diploma universitário, mas não ultrapassarão o nível da doxa, reduzindo-se a formação de nível superior a uma mera formalidade, um ato cartorial.

O espaço apropriado para a realização de estudos e pesquisas educacionais amplos e aprofundados são as faculdades ou centros de educação. 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 dos fundamentos teóricos e práticos da educação com a pesquisa propiciada pela inserção dos alunos nos projetos desenvolvidos pelos professores, mediante programas de iniciação científica; prosseguiria com a pós-graduação *lato sensu*, isto é, com cursos de especialização articulados com o mestrado, no qual se daria sua plena iniciação nas lides da pesquisa, completando-se com o doutorado.

Em suma, cabe pensar o problema da educação e da formação de educadores como um processo global, uma totalidade. A articulação entre o curso de pedagogia e a pós-graduação em educação, além de propiciar a inserção completa dos alunos nos “misteres”<sup>1</sup> (mistérios?) da pesquisa, possibilitaria a revitalização do curso de pedagogia e, ao mesmo tempo, abriria as portas para a plena consolidação da educação como área científica. Assim, em lugar de a pós-graduação em educação buscar firmar-se cientificamente ao preço de elidir tanto a terminologia como a problemática própria da pedagogia, seu papel seria o de elevar a pedagogia à condição de ciência da e para a prática educativa.

---

1 Antonio Santoni Rugiu, no livro *Nostalgia do mestre artesão* (1998, pp. 27-29), alude à sinonímia “mister = mistério” para mostrar o caráter mágico do exercício do artesanato e da preparação dos aprendizes nas corporações de ofícios visando a introduzi-los nos “segredos do ofício”. O processo de iniciação à pesquisa também guarda, ainda, um caráter de certo modo artesanal, implicando o acesso a segredos só revelados aos já iniciados.

PARTE 3  
GLOSSÁRIO PEDAGÓGICO

## Glossário pedagógico



palavra “glossário” provém do grego “*glossarion*”, que, por sua vez, deriva de “*glossa*”, que significa língua. Da mesma raiz é a palavra “glosa”, que eram anotações acrescentadas aos manuscritos visando a esclarecer o sentido das palavras de mais difícil compreensão. Glossário significa, então, o conjunto de palavras da língua referidas a uma área de conhecimento apresentadas com os respectivos significados. Configura, pois, uma espécie de vocabulário técnico, um elucidário. Mas, diferentemente do dicionário, que busca abranger todas as palavras da língua e registrar sua variedade de sentidos, o glossário geralmente se apresenta como um “pequeno léxico” que registra sucintamente o significado dos principais vocábulos que compõem uma área de conhecimento ou uma obra determinada.

O glossário pedagógico que apresento ao leitor é distinto, portanto, de um “dicionário de pedagogia”. Este procura registrar, senão todos, a maioria dos termos constitutivos do campo pedagógico, descrevendo-os com relativa extensão. No presente caso, julguei útil e de interesse para os leitores agregar à análise das perspectivas histórica e teórica da pedagogia no Brasil as diversas modalidades de pedagogia que circularam (e circulam) entre nós, as quais, de certo modo, cobrem praticamente todo o universo produzido e disponível no contexto da tradição ocidental, que é aquela na qual nos inserimos.

O glossário foi construído dispondo, preliminarmente, as grandes concepções seguidas das várias teorias ou propostas pedagógicas apresentadas, como é próprio dos dicionários e enciclopédias e, evidentemente, também dos glossários, em ordem alfabética. Por ser um

glossário e não um dicionário, e muito menos uma enciclopédia, não se tratava de uma análise detalhada de cada pedagogia. A ideia foi apresentar uma noção sucinta que permitisse uma consulta rápida. Por isso limitei a extensão de cada verbete a, no máximo, uma página.

Na construção de cada verbete assinalei com asterisco as situações em que outros verbetes comparecem na descrição, como um recurso para remeter o leitor à leitura desses distintos verbetes, tornando, assim, mais precisa sua compreensão do assunto.

Na seleção dos verbetes, procurei, senão cobrir todo o espectro das diferentes teorias pedagógicas, ao menos abarcar praticamente todas aquelas que se fazem presentes nos círculos educacionais de nosso país. O resultado foi a reunião de 48 verbetes que são apresentados, a seguir, em ordem alfabética.

## Concepção pedagógica

A expressão “concepções pedagógicas” é correlata de “ideias pedagógicas”. A palavra “pedagogia” e, mais particularmente, o adjetivo “pedagógico” têm marcadamente ressonância metodológica, denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. Assim, as ideias pedagógicas são as ideias educacionais entendidas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. As concepções educacionais, de modo geral, envolvem três níveis: o nível da filosofia da educação que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo; o nível da teoria da educação, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. Quando a teoria da educação é identificada com a pedagogia, além de compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando a dar

intencionalidade ao ato educativo de modo que garanta sua eficácia; finalmente, o terceiro nível é o da prática pedagógica, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo. Portanto, em termos concisos, podemos entender a expressão “concepções pedagógicas” como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada. Na história da educação, de modo geral, e na história da educação brasileira, em particular, produziram-se diferentes concepções pedagógicas, cujas características são apresentadas nos verbetes seguintes.

## Concepção pedagógica nova ou moderna

Contrapondo-se à concepção tradicional\*, a concepção pedagógica renovadora ancora-se numa visão filosófica baseada na existência, na vida, na atividade. Não se trata mais de encarar a existência humana como mera atualização das potencialidades contidas na essência. A natureza humana é considerada mutável, determinada pela existência. Na visão tradicional, o privilégio era do adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Na visão moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode constituir-se como modelo, razão pela qual a educação passa a centrar-se na criança. Do ponto de vista pedagógico, o eixo deslocou-se do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia. Se bem que a concepção pedagógica renovada tenha se originado de diferentes correntes filosóficas como o vitalismo, historicismo, existencialismo, fenomenologia, pragmatismo e assumido características variadas, sua manifestação mais difundida é conhecida pelo nome de escolanovismo\*.

## Concepção pedagógica produtivista

A concepção pedagógica produtivista postula que a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo. Tem, pois, importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico. As análises que serviram de base a essa concepção foram sistematizadas principalmente na teoria do capital humano, cuja fundamentação filosófica se expressa pelo positivismo na versão estrutural-funcionalista. A referida concepção desenvolveu-se a partir das décadas de 1950 e 1960, tornando-se orientação oficial no Brasil sob a forma da pedagogia tecnicista\*. E, mesmo com o refluxo do tecnicismo a partir do final dos anos 80, permaneceu como hegemônica assumindo novas nuances, inclusive quando, na década de 1990, a organização do ensino tendeu a se pautar predominantemente pelo cognitivismo construtivista. O caráter produtivista dessa concepção pedagógica tem uma dupla face: a externa, que destaca a importância da educação no processo de produção econômica, e a interna, que visa a dotar a escola de um alto grau de produtividade potencializando os investimentos nela realizados pela adoção do princípio da busca constante do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio.

## Concepção pedagógica tradicional

A denominação “concepção pedagógica tradicional” ou “pedagogia tradicional”\* foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificou como “tradicional” a concepção até então dominante. Assim, a expressão “concepção tradicional” subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. Distinguem-se, no interior dessa concepção, duas vertentes: a religiosa e a leiga.

## Concepção pedagógica tradicional leiga

A vertente leiga da pedagogia tradicional centra-se na ideia de “natureza humana”. Diferentemente, portanto, da vertente religiosa que considera a essência humana como criação divina, aqui a essência humana se identifica com a natureza humana. Essa concepção foi elaborada pelos pensadores modernos já como expressão da ascensão da burguesia e instrumento de consolidação de sua hegemonia. A escola surge, aí, como o grande instrumento de realização dos ideais liberais, dado o seu papel na difusão das luzes, tal como formulado pelo racionalismo iluminista que advogava a implantação da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória.

## Concepção pedagógica tradicional religiosa

A vertente religiosa da pedagogia tradicional tem origem na Idade Média. Sua base filosófica característica são as correntes do tomismo e do neotomismo que constituem a referência fundamental da educação católica. A pedagogia desenvolvida pelas escolas de confissão protestante também se insere nessa concepção, ainda que, como um movimento de reforma da Igreja católica, o protestantismo participe do processo de laicização, de crítica à hierarquia e de defesa do livre-arbítrio que marcou a constituição da ordem burguesa.

## Concepções pedagógicas contra-hegemônicas

Denominam-se pedagogias contra-hegemônicas aquelas orientações que não apenas não conseguiram tornar-se dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialista\*, libertária\*, comunista\*, libertadora\*, histórico-crítica\* e manifestações correlatas como as pedagogias da prática\*, da educação popular\* e crítico-social dos conteúdos\*.

## Pedagogia da alternância

A denominação “pedagogia da alternância” refere-se a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Essa proposta pedagógica está ligada, tanto pela sua origem como pelo seu desenvolvimento, à educação no meio rural. Sua origem remonta a 1935 na França com a criação da primeira “Casa Família Rural” por iniciativa de um grupo de camponeses. A “Casa Família Rural” representava, aí, o espaço escolar no qual as crianças e jovens permaneciam por duas semanas que se alternavam sucessivamente com outras duas semanas na propriedade familiar. A partir dessa experiência pioneira, foram organizados na França os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Daí o movimento expandiu-se para outros países tendo chegado ao Brasil em 1968 com a criação do Movimento de Educação Promocional do Estado do Espírito Santo (MEPES) por influência das Escolas Familiares Agrícolas Italianas. Do Espírito Santo, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) expandiram-se para outros estados como Amapá, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Santa Catarina. Reunidas em Assembleia Geral as EFAs fundaram, em 1982, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). Sob denominações distintas, mas afins, como CEFFAs, EFAs, Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Comunitárias Rurais (ECR), existem cerca de duas centenas e meia de escolas distribuídas pela maioria dos estados brasileiros que operam segundo a pedagogia da alternância, cujos princípios básicos podem ser assim enunciados: 1) responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos; 2) articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola; 3) alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Família Agrícola” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural. Como se vê, a característica própria da pedagogia da alternância reside na realização do processo ensino-aprendizagem alternando o período de permanência na escola, geralmente por uma semana, e o período de permanência na vida familiar, geralmente por duas semanas. Quanto à orientação didático-pedagógica propriamente dita é

possível encontrar, no âmbito das escolas da família agrícola, diferentes orientações teóricas. Algumas escolas, por exemplo, tenderam a uma orientação mais próxima da pedagogia construtivista\*, entendendo que a vida ensina mais do que a escola e que o aluno e sua realidade imediata devem ser o centro do processo de ensino e aprendizagem. Já a mobilização do campo nos últimos anos tem conduzido as Escolas da Família Agrícola a adotar orientações pedagógicas contra-hegemônicas como a pedagogia libertadora\* e a pedagogia histórico-crítica\*. Mas a pedagogia da alternância elaborou, também, instrumentos didático-pedagógicos próprios que são, fundamentalmente, os seguintes: a) Plano de Estudo, constituído por questões elaboradas em conjunto por alunos e professores-monitores; b) Caderno da Realidade, que acompanha o aluno em toda sua vida escolar e serve para ele registrar suas reflexões sobre a realidade a partir das questões constantes do Plano de Estudo; c) Viagem e Visita de Estudo; d) Estágio; e) Serões; f) Visita às famílias; g) Avaliação. O professor é chamado de monitor para significar que seu papel vai além da docência, implicando o acompanhamento do aluno não apenas em suas atividades escolares, mas também em sua vida social e profissional. Considerando-se que se trata de uma proposta educativa específica para o meio rural, a pedagogia da alternância mantém afinidades com a pedagogia do campo\* e a pedagogia da terra\*.

## Pedagogia do aprender a aprender

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Mas esse lema, que, na pedagogia escolanovista\*, se referia à valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade, no contexto atual ganha uma nova conotação. Na situação atual, o “aprender a aprender” liga-se à exigência de constante atualização posta pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade. Os ajustes, a metamorfose, a ressignificação do lema “aprender a aprender” em relação à sua elaboração originária no âmbito do escolanovismo permitem-nos considerar adequada a denominação

neoescolanovismo a esse “forte movimento internacional de revigoração das concepções educacionais calcadas” no referido lema (DUARTE, 2001, p. 29). Essa visão propagou-se amplamente na década de 1990, como se pode constatar pela sua forte presença no “Relatório Delors”, publicado pela UNESCO em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI. Tal relatório foi publicado no Brasil em 1998, com “Apresentação” do então ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, em que ele realça a importância desse documento para o cumprimento da tarefa, à qual o MEC estava voltado, de repensar a educação brasileira (DELORS, 2006, pp. 9-10). Assim, por inspiração da pedagogia neoescolanovista\* delinear-se as bases pedagógicas das novas ideias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente no Brasil, como as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990. Tais práticas manifestam-se com características *light*, espalhando-se por diferentes espaços, desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem a gosto do clima pós-moderno.

## Pedagogia brasileira

Pedagogia brasileira é a denominação dada à orientação que os jesuítas procuraram implantar ao chegar ao Brasil, em 1549, sob a chefia do padre Manuel da Nóbrega. Para tanto, Nóbrega elaborou um plano de estudos que se iniciava com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia. Daí a denominação “pedagogia brasileira”.

Contudo, sua aplicação encontrou oposição no interior da própria Ordem jesuítica e acabou sendo suplantada pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no *Ratio Studiorum*, que se tornou obrigatório em todos os colégios da Ordem a partir de 1599.

## Pedagogia do campo

“Pedagogia do campo” é uma expressão que se manifesta no contexto do movimento denominado *educação básica do campo*. Esse movimento visa a mobilizar os habitantes do meio rural para obter a implementação de políticas sociais voltadas não apenas para assegurar o direito à educação da população rural, mas também para a reflexão e elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelos “povos do campo”. Nessa expressão, “povos do campo”, o movimento compreende os camponeses em toda a sua diversidade, incluindo os indígenas e os quilombolas. Entre as metas preconizadas destaca-se: “aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e identidade do povo do campo: tempos, ciclos da natureza, festas populares, amor à terra, valorização do trabalho na sua dimensão educativa, respeitando as diferenças locais e regionais”. E para atuar em consonância com essa orientação pedagógica propõe-se, como principal estratégia, a formação de “educadores do campo”. Dentre as entidades que participam desse movimento destaca-se o MST. Por isso também encontramos a expressão “pedagogia do Movimento Sem Terra”, que seria guiada por duas ideias-força: 1. “existe uma pedagogia que se constitui no movimento de uma luta social”; 2. “uma luta social é mais educativa, ou tem um peso formador maior, à medida que seus sujeitos conseguem entranhá-la no movimento da história” (CALDART, 2000). Pode-se considerar que a “pedagogia do campo” se insere na modalidade das “pedagogias dos movimentos sociais”\* e sua orientação teórica mantém afinidades com as “pedagogias da educação popular”\*, com ênfase na “pedagogia libertadora”\* e interlocução com a “pedagogia da prática”\*, entendida essa expressão nos termos expostos por Oder José dos Santos, Miguel Arroyo e Maurício Tragtenberg. Outra denominação afim com

“pedagogia do campo” e que também circula no âmbito do MST é “pedagogia da terra”\*.

## Pedagogia católica

A pedagogia católica constitui a manifestação mais vigorosa da concepção pedagógica tradicional\* no Brasil. Defendendo o primado da família e da Igreja sobre o Estado em matéria de educação, advoga o subsídio público às escolas católicas. Os católicos entendem que apenas a Igreja tem condições de educar em sentido próprio. Por isso denominam sua concepção de “pedagogia integral”, uma vez que alia ao âmbito natural o âmbito sobrenatural, integrando três planos ontológicos: o físico (ordem da natureza), o intelectual (ordem das ideias), ambos subordinados ao plano moral e religioso (ordem dos deveres). Mesmo quando se renova incorporando as inovações trazidas pelos avanços da teoria e da prática pedagógicas, a pedagogia católica jamais abre mão da doutrina, subordinando todas as novas conquistas, inovações metodológicas e avanços sociais a uma “filosofia verdadeiramente católica da vida”.

## Pedagogia das competências

A aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960 a partir da matriz behaviorista. Nessa acepção, as competências identificavam-se com os objetivos operacionais, cuja classificação foi empreendida por Bloom e colaboradores (BLOOM et al., 1972a, 1972b). Atingir os objetivos especificados, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas, significava adquirir as competências correspondentes. Numa tentativa de superar os limites do condutivismo pela via da psicologia cognitiva, emergiu a teoria construtivista, na qual as competências vão identificar-se com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação. No âmbito do neoconstrutivismo, essa ideia de fundo mantém-se, mas é despida

do caráter cognitivo ligado à ideia de que o processo adaptativo, para ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios, conforme entendia Piaget. Agora a questão da verdade é elidida. O neoconstrutivismo funde-se com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos “mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social” (RAMOS, 2003, p. 108). Para a adaptação ao meio natural e material, entrariam em cena as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais. Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”\*, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

## Pedagogia comunista

A pedagogia comunista inspira-se no marxismo-leninismo. Tendo em vista que essa corrente considera que o desenvolvimento das sociedades se dá pela ação dos homens na história, as novas formas sociais superam as anteriores incorporando os elementos antes desenvolvidos, os quais se integram no acervo cultural da humanidade. Assim sendo, o desenvolvimento da nova sociedade e da nova cultura exige a apropriação, por parte das novas gerações, do patrimônio construído pelas gerações anteriores. Em outros termos, entende-se que uma cultura comunista, a cultura proletária, não surge do nada, conforme assinalou Lênin (1977, pp. 206-207). Ela será o desenvolvimento e transformação dos conhecimentos produzidos pela humanidade sob o jugo das formas anteriores de sociedade, entre as quais sobreleva a sociedade capitalista, no seio da qual se desenvolve, por contradição, a nova forma social de tipo comunista. O papel fundamental da educação será, pois, possibilitar a apropriação do acervo cultural da humanidade como base para realizar as ações necessárias

à construção da nova sociedade e da nova cultura. Essa visão de educação é, por vezes, também denominada “pedagogia socialista”\*. No entanto, é preciso considerar dois aspectos. Em primeiro lugar, a diferença entre “socialismo utópico” e “socialismo científico”. Ao primeiro, de caráter reformista e social-democrata, corresponderia uma “pedagogia socialista”\* também utópica e reformista. Ao segundo, corresponderia a visão de Marx e Engels em que a noção de pedagogia socialista se põe como transição para a pedagogia comunista. Em segundo lugar, cabe considerar que, no interior do marxismo, o socialismo é entendido como uma fase de transição entre o capitalismo e o comunismo. Nessa fase, os trabalhadores assumiriam o controle da sociedade e se utilizariam do Estado como instrumento para socializar os meios de produção e eliminar as diferenças de classe. Na medida em que essa nova forma de sociedade viesse a se consolidar com a abolição das classes, o Estado já não seria mais necessário. Teríamos, assim, uma sociedade sem classes na qual toda a produção estaria voltada para o bem comum, configurando-se, portanto, o comunismo. Assim, nesse contexto teórico a pedagogia socialista\* seria uma pedagogia da fase de transição, enquanto a pedagogia comunista corresponderia ao advento da nova sociedade, a sociedade comunista com a qual emergiria um novo homem, o homem plenamente desenvolvido.

## Pedagogia construtivista

O construtivismo, desde sua fonte originária e matriz teórica identificadas com a obra de Piaget, mantém forte afinidade com o escolanovismo. Podemos, mesmo, considerar que se encontra aí a teoria que veio a dar base científica para o lema pedagógico “aprender a aprender”. Efetivamente, o próprio Piaget, em vários de seus trabalhos, reporta-se ao escolanovismo e chega, inclusive, a considerar que os princípios dos métodos novos podem ser encontrados nos grandes clássicos da pedagogia desde a Antiguidade, porém de modo intuitivo. O que vai distinguir a postulação escolanovista desses métodos em relação às formulações anteriores é a busca de base científica, a qual só será encontrada com a formulação da psicologia da infância. É a psicologia genética elaborada por

Piaget em suas investigações epistemológicas emergirá como o ponto mais avançado da fundamentação científica da Escola Nova no que se refere às bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem. Partindo da biologia, Piaget, respaldado num “kantismo evolutivo”, desenvolve uma teoria do conhecimento cuja ideia central é a ação como ponto de partida do conhecimento. A inteligência é concebida não como um órgão contemplativo, mas como um mecanismo operatório. Como em Kant, em Piaget o sujeito epistêmico é um sujeito universal que constrói esquemas de apreensão dos objetos ou acontecimentos. Esses esquemas são, fundamentalmente, de dois tipos: sensório-motor e conceitual. O entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos. Está aí a origem da denominação “construtivismo”, que acabou tendo grande fortuna no campo da pedagogia e, na década de 1990, se tornou referência seja para as reformas de ensino em vários países, seja para a orientação da prática escolar. Nessa condição, o construtivismo passou a exercer uma grande força de sedução sobre os formuladores de políticas educativas, sobre os pedagogos e sobre grande parte dos professores.

## Pedagogia corporativa

A expressão “pedagogia corporativa” traduz o estreitamento das relações entre educação e mercado levado a efeito pela abertura indiscriminada de escolas, especialmente de nível superior, guiadas fundamentalmente pelos assim chamados interesses de mercado, no espírito das “universidades corporativas” que se vêm multiplicando nos Estados Unidos por iniciativa das grandes empresas. Nesse contexto, o educador, como tal, é ofuscado, cedendo lugar ao treinador: a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado. Essas instituições visam a aumentar suas vantagens competitivas ao possibilitar a seus funcionários o aumento de suas

qualificações pelo maior acesso aos conhecimentos disponíveis. Mas não se limitam ao público interno, estendendo-se a todos os participantes da cadeia de valor. Trata-se de treinar também os consumidores reais e potenciais, inculcando a visão da empresa nos revendedores, atacadistas, distribuidores, fornecedores e clientes, levando-os a atuar no mercado em consonância com os interesses das empresas que promovem ou patrocinam a assim chamada “educação corporativa”. O número de instituições imbuídas da orientação pedagógica corporativa vem multiplicando-se aceleradamente desde o final da década de 1980. Informa Meister (1999, p. xxvii) que nos Estados Unidos o número de universidades corporativas se elevou de quatrocentas para cerca de duas mil nos anos 90. No Brasil também essa orientação pedagógica vem recebendo impulso considerável, existindo, inclusive, um Portal de Educação Corporativa ligado ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior ([www.educor.desenvolvimento.gov.br](http://www.educor.desenvolvimento.gov.br)).

## Pedagogia crítico-social dos conteúdos

A denominação “pedagogia crítico-social dos conteúdos” foi introduzida por José Carlos Libâneo no livro *Democratização da escola pública*, editado em 1985, que reuniu artigos publicados entre 1982 e 1984. Nessa proposta pedagógica, o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais. E os conteúdos do ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos. Desse entendimento decorre que a “postura da pedagogia dos conteúdos” implica que ao professor cabe, de um lado, garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos (continuidade) e, de outro lado, ajudá-los a ultrapassar os limites de sua experiência cotidiana (ruptura). Conseqüentemente, os métodos de ensino estarão, logicamente, subordinados à questão do acesso aos conhecimentos sistematizados. Assim sendo, os métodos não partem de um saber artificial nem do saber espontâneo, mas se empenharão em relacionar a prática dos alunos com os

conteúdos propostos pelo professor. Segue-se, pois, que a relação pedagógica entre professor e aluno acentuará as trocas em que o aluno entra com sua experiência imediata e o professor com conteúdos e modelos que permitam compreender e ultrapassar a experiência imediata. Eis, pois, os pressupostos da aprendizagem sobre os quais se assenta essa proposta pedagógica: a aprendizagem do conhecimento supõe uma estrutura cognitiva já existente na qual possa apoiar-se; caso esse requisito não esteja dado, cabe ao professor provê-lo. A aprendizagem significativa deve partir do que o aluno já sabe, caminhando em direção à síntese na qual o aluno atinge uma visão mais clara e unificada. No que se refere às manifestações na prática escolar, o esforço se concentrará na proposição de modelos de ensino que permitam estabelecer a relação conteúdos–realidades sociais, visando à articulação entre o político e o pedagógico como forma de colocar a educação a serviço da transformação social.

## Pedagogia da “educação popular”

As propostas inspiradas na concepção libertadora\* geralmente se assumem no âmbito da expressão “educação popular” e advogam a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo. Manejam, portanto, a categoria “povo” em lugar de “classe” e tendem a conceber a autonomia popular de uma forma um tanto metafísica, cuja validade não depende de condições histórico-políticas determinadas, mas é decorrente, por assim dizer, de uma virtude intrínseca aos homens do povo; sua fonte primeira reside numa dimensão transcendente designada por Mounier como “a eminente dignidade” das pessoas unidas numa “comunidade dos destinos”. Embora tal visão acentue a autonomia pedagógica dos movimentos populares diante do Estado e da escola postulando que a educação verdadeiramente libertadora se dá fora dessas instituições, a referida concepção pode transladar-se para a esfera estatal e escolar quando um partido com essa orientação política vem a assumir o governo nas instâncias municipal, regional ou nacional. Esse foi o caso no

Brasil quando o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu o governo de algumas prefeituras, depois de alguns estados e, finalmente, do país.

## Pedagogia escolanovista

“Pedagogia escolanovista” ou “pedagogia da Escola Nova” é uma denominação referida ao amplo movimento de contraposição à pedagogia tradicional\* que se desenvolveu a partir do final do século XIX e se estendeu ao longo do século XX. Situa-se, pois, no âmbito da “concepção pedagógica nova ou moderna”\*, constituindo-se na sua mais difundida manifestação. Abarca um conjunto grande de autores e correntes que têm em comum a ideia de que a criança, e não o professor, é o centro do processo educativo, devendo, pois, o ensino ter como móvel principal a atividade e os interesses das crianças, vistas como sujeitos de sua própria aprendizagem. Dada a quantidade de autores e correntes que integram esse movimento pedagógico, há várias outras denominações subsumidas à expressão “pedagogia escolanovista”, tais como “pedagogia ativa”, “pedagogia progressiva” (Dewey e Anísio Teixeira), “pedagogia do trabalho” (Kerchensteiner), “pedagogia da ‘escola sob medida’” e “pedagogia funcional” (Claparède e Ferrière), “pedagogia dos interesses”, “pedagogia psicológica”, “pedagogia dos métodos ativos”, “pedagogia do ‘método Decroly’”, “pedagogia do ‘método Montessori’”, “pedagogia do ‘plano Dalton’”, “pedagogia do ‘plano Iena’” etc.

## Pedagogia escolar

Como teoria e prática da educação, a pedagogia estuda a educação em seus múltiplos aspectos, determinando, para cada um deles, os procedimentos considerados adequados à realização do ato educativo. Como atividade de formação humana, a educação origina-se no mesmo processo que dá origem ao homem. Assim sendo, o trabalho educativo desenvolve-se nos múltiplos espaços que conformam as sociedades humanas cujo desenvolvimento, entretanto, leva a uma diferenciação progressiva

conduzindo à determinação de espaços próprios para a realização da educação. Nesse processo configurou-se a escola, que, na sociedade moderna, acabou por ser erigida na forma principal e dominante de educação. Emerge, a partir daí, a pedagogia escolar, que implica o domínio sistemático e intencional das formas de organização do processo de formação cultural que se dá no interior das escolas. A necessidade dessa nova forma de educação e de pedagogia liga-se ao problema do acesso à cultura erudita, ou cultura letrada, que se converteu na forma de cultura tendente a se generalizar na sociedade moderna e contemporânea. Ora, a cultura letrada, que constitui um complexo de conhecimentos sistematizados, não é acessível por vias assistemáticas, espontâneas. Daí a necessidade de um espaço organizado de forma sistemática com o objetivo de possibilitar o acesso à cultura erudita. Esse espaço é constituído pela escola. É, pois, a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. Mas para que a escola possa funcionar não é suficiente a existência do saber sistematizado. É necessário convertê-lo em “saber escolar”, isto é, dosá-lo e sequenciá-lo para efeitos do processo de transmissão–assimilação no espaço e tempo escolares. Aqui reside a especificidade da pedagogia escolar. A ela cabe, estudando as condições históricas de constituição da educação escolar, elaborar as formas por meio das quais o saber sistematizado é convertido em saber escolar, tornando-o, pois, transmissível–assimilável na relação professor–aluno. Cabe observar, por fim, que, tendo em vista a importância central adquirida pela escola em sua condição de forma principal e dominante de educação, se desenvolve a tendência a situar em seu âmbito a totalidade das tarefas educativas. Essa tendência por um lado é positiva porque pode caminhar na direção da unificação do processo educativo, conferindo-lhe maior organicidade e eficácia. Por outro lado, porém, implica o risco de indiferenciação interna e descaracterização da função educativa específica da escola, obscurecendo a diferença entre o que é principal e o que é secundário no conjunto das atividades desenvolvidas pela escola.

## Pedagogia da essência

A expressão “pedagogia da essência” foi formulada por Suchodolski (1978) no livro *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência*, publicado em 1960. Na acepção aí apresentada o significado de “pedagogia da essência” coincide com o sentido atribuído à noção generalizada de “pedagogia tradicional”\*. Em sua análise, Suchodolski considera a oposição entre essência e existência como o conflito fundamental do pensamento pedagógico. Identifica no âmbito da pedagogia da essência as pedagogias grega (Platão e Aristóteles) e cristã (Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino), continuada na época moderna com os jesuítas e a “pedagogia da natureza” de Erasmo e Comenius; segue, depois, com Locke, Kant, Hume e Voltaire, Helvetius e Condorcet; passa por Herbart e Spencer e pela “pedagogia social”\* de Durkheim; e desemboca na “pedagogia moderna da essência” com Maritain, Mounier e o essencialismo americano. Por sua vez, os primeiros indícios da “pedagogia da existência”\* manifestam-se no século XVII; definem-se seus precursores no século XVIII e primeira metade do século XIX, culminando com o movimento da Escola Nova no final do século XIX e ao longo do século XX.

## Pedagogia da exclusão

A ordem econômica atual, denominada pós-fordista e pós-keinesiana, pressupõe a exclusão, categoria que comparece duplamente: ela é pressuposta, num primeiro sentido, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica atual não há lugar para todos. Portanto, boa parte daqueles que atingem a idade para ingressar na PEA nela sequer chega a entrar. Num segundo sentido, a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também de forma crescente, mão de obra. Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade, isto é, o incremento do lucro, a extração de mais-valia, ela rege-se por uma lógica que estabelece o predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores. É isso que se patenteia no empenho constante, tanto por parte das empresas

como por parte dos governos, em conseguir reduzir a folha salarial e os gastos trabalhistas e previdenciários. Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, tornarem-se cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não-governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão.

## Pedagogia da existência

Conforme Suchodolski (1978), a “pedagogia da existência” emerge como contraponto à pedagogia da essência\*. Elementos dessa tendência já aparecem no século XVII na obra de Comenius e na questão da individualidade levantada por Leibniz. Seus precursores surgirão no século XVIII e primeira metade do século XIX, representados pelas figuras de Rousseau, Pestalozzi e Froebel. A partir daí, Suchodolski localiza os inícios da pedagogia da existência nas obras de Kierkegaard, Stirner e Nietzsche, datadas do século XIX. Confrontando as concepções de evolução de Darwin e Spencer, de um lado, e de Bergson, de outro, o autor estabelece os parâmetros para analisar “as esperanças da educação nova” e o conflito que se estabelece em seu interior entre “desenvolvimento espontâneo e adaptação”. Mas conclui mostrando que a “pedagogia da adaptação” não representou uma ruptura em relação à “pedagogia pedocêntrica”. Ao contrário. A adaptação, representando a “saúde psíquica do indivíduo”, funciona como uma técnica de sublimação que equaciona os conflitos entre o indivíduo e o meio. Seguindo esse caminho, a pedagogia da existência converte-se em “pedagogia do conformismo” (idem, p. 94). Assim como a

expressão “pedagogia da essência”\* é uma denominação correlata à pedagogia tradicional\*, a pedagogia da existência pode ser considerada equivalente à pedagogia nova\*.

## Pedagogia fenomenológica

A fenomenologia é um movimento filosófico que nasceu e se desenvolveu a partir da publicação, em 1900, da obra *Investigações lógicas*, de Edmund Husserl (1859-1938), pretendendo superar os dualismos que caracterizaram a filosofia moderna, traduzidos na conclusão da crítica kantiana: nós só podemos conhecer as coisas tais como elas aparecem e nunca tais como são em si mesmas. Husserl negou esse dualismo afirmando que os fenômenos já trazem a coisa em si. A fenomenologia resume-se, pois, a uma atitude mediante a qual o homem se volta para as coisas, para o *mundo dado* e passa a descrevê-lo tal como ele aparece à consciência de forma imediata. Essa atitude é possível em virtude da *intencionalidade* da consciência. Isto significa: a consciência tende para os fenômenos; seu modo de ser é a captação do objeto; em si mesma ela é vazia e o que a preenche é algo exterior a ela, ao qual chamamos mundo. Ao voltar-se para os fenômenos, a consciência busca descrevê-los para captar sua essência, procedendo por reduções sucessivas. Reduzir, em Husserl, significa colocar entre parêntesis (fazer “epoquê”), eliminar certos elementos antepostos ou sobrepostos ao dado, de maneira a se descrever rigorosamente apenas aquilo que é imediatamente captado como fenômeno perante a consciência. Redução, porém, não significa negação, mas suspensão do juízo, uma eliminação provisória até que o exame do fenômeno seja consumado. Assim, o método fenomenológico procede por intencionalidade e redução visando a captar a essência dos fenômenos analisados. Portanto, contrariamente ao que é sugerido à primeira vista pela palavra, a fenomenologia não é uma ciência dos fenômenos, mas ciência das essências. Eis o que pretendeu Husserl: conferir à filosofia, por meio da fenomenologia, o estatuto de ciência rigorosa. Daí surgiram autores que, como Piero Bertolini (1988), se empenharam em converter a pedagogia numa ciência fenomenologicamente fundada: uma ciência ao mesmo tempo *empírica*, isto

é, voltada para a análise da experiência educativa; *eidética*, enquanto busca determinar a natureza própria do fenômeno educativo; e *prática*, na medida em que estabelece as condições de possibilidade, o valor e os limites do ato educativo, indicando os procedimentos considerados adequados à sua realização. Daí, também, a consideração de que o próprio método fenomenológico contém “uma dimensão profundamente pedagógica”, pois “é afinal um método de aprendizagem, diretamente relacionado com a experiência cultural e, em essência, atento ao problema do sentido da existência” (REZENDE, 1990, p. 32). Nessa perspectiva, o ato educativo é entendido como possibilitando a abertura das consciências para o mundo, empenhando-se os alunos em compreender o sentido dos fenômenos constitutivos do mundo vivido, exercitando, para isso, sua capacidade de operar reduções. Aprenderão, diante de determinado problema, a colocar entre parêntesis as opiniões correntes, as crenças, os preconceitos e, até mesmo, as teorias já formuladas começando pela análise direta dos fenômenos implicados no enunciado do problema que se quer esclarecer.

## Pedagogia histórico-crítica

Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos

teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico.

## Pedagogia institucional

A “pedagogia institucional” surge no contexto da década de 1960, marcada pela crítica à ordenação vigente e pela rebelião dos jovens, constituindo um clima bastante propício para o desabrochar das “pedagogias não diretivas”\*. Sua origem pode ser localizada na proposta do conselho cooperativo que integrava o movimento Freinet. Participando, em 1964, da discussão sobre o grupo-classe, Michel Lobrot propôs que o conselho de classe deveria enfeixar funções bem mais amplas do que aquelas previstas para o conselho cooperativo, abrangendo todas as tarefas escolares. Essa orientação objetivou-se de forma mais precisa na obra *Pedagogia institucional: a escola para a autogestão*, publicada por Lobrot em 1965. Segue-se, pois, que a pedagogia institucional é uma proposta autogestionária. Ou seja: contra a instituição externa que se impõe burocraticamente aos educandos, preconiza-se que a instituição seja organizada pelo próprio grupo-classe, cujo coletivo define as regras de seu próprio funcionamento. Essa orientação aprofundou-se com os trabalhos de

Fernand Oury e Aida Vasquez divulgados no livro *Para uma pedagogia institucional*, publicado em 1967, seguido de uma obra em cinco volumes denominada *Da classe cooperativa à pedagogia institucional*, cujo original data de 1971 (OURY & VASQUEZ, 1977). Conforme essa orientação pedagógica, o professor não deve intervir diretamente na aprendizagem dos alunos, mas também não deve manter-se omissos ou ausente, como preconizavam algumas correntes não diretivas. Seu papel é intervir ativamente por meio das estruturas. O professor participa, pois, como um membro do grupo-classe em condições de igualdade com os alunos. É a instância coletiva (o grupo-classe) que organiza a instituição definindo suas regras de funcionamento e criando um conselho presidido e secretariado pelos alunos. O movimento da pedagogia institucional entrou em refluxo a partir dos anos 90, quando a questão da autonomia escolar passa a ser aventada pelas políticas educacionais no contexto da descentralização ou desconcentração, desaparecendo tanto o conceito como o termo “pedagogia institucional”.

## Pedagogia jesuítica

A “pedagogia jesuítica” é a versão da pedagogia católica elaborada pelos jesuítas e sistematizada no *Ratio Studiorum*, o Plano de Estudos cuja versão definitiva foi aprovada em 1599 e adotada por todos os colégios da Companhia de Jesus em todo o mundo. Esse plano é constituído por um conjunto de 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do provincial, passando pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, abrangendo as regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras das diversas academias. Em filosofia, as regras recomendam que o professor nunca se afaste de Aristóteles. E, em teologia, que siga sempre a doutrina de Santo Tomás de Aquino. Eis por que a concepção que fundamenta essa pedagogia é denominada aristotélico-tomista.

## Pedagogia libertadora

Convencionou-se denominar “pedagogia libertadora” a concepção pedagógica cuja matriz remete às ideias de Paulo Freire. Sua inspiração filosófica encontra-se no personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Como se trata de correntes que, como o pragmatismo, se inserem na concepção humanista moderna de filosofia de educação, a pedagogia libertadora mantém vários pontos de contato com a pedagogia renovadora. Também ela valoriza o interesse e iniciativa dos educandos, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos das vivências dos educandos sobre os conhecimentos sistematizados. Mas, diferentemente do movimento escolanovista, a pedagogia libertadora põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos. Essa proposta suscita um método pedagógico que tem como ponto de partida a vivência da situação popular (1º passo), de modo que identifique seus principais problemas e opere a escolha dos “temas geradores” (2º passo), cuja problematização (3º passo) levaria à conscientização (4º passo) que, por sua vez, redundaria na ação social e política (5º passo).

## Pedagogia libertária

A educação ocupa posição central no ideário libertário e expressa-se num duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializa na criação de escolas autônomas e autogeridas. No aspecto crítico, denuncia-se o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos. No aspecto propositivo, estudam-se os autores libertários extraindo deles os principais conceitos educacionais como o de “educação integral” e “ensino racionalista”. Mas os libertários não ficam apenas no estudo das ideias. Buscam praticá-las por meio da criação de universidade popular, centros de estudos sociais e escolas. Em especial as denominadas Escolas Modernas proliferaram após a morte de

Francisco Ferrer, inspirador do método racionalista, executado em 1909 pelo governo espanhol, pelo crime de professar ideias libertárias.

## Pedagogia do método intuitivo

O método intuitivo, conhecido como *lições de coisas*, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX. Ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX com a participação de diversos países, entre eles o Brasil, compreendiam peças do mobiliário escolar; quadros negros parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas, caixas com diferentes tipos de objetos como pedras, metais, madeira, louças, cerâmica, vidros; equipamentos de iluminação e aquecimento; alimentação e vestuário etc. Mas o uso de todo esse variado material dependia de diretrizes metodológicas claras, implicando a adoção de um novo método de ensino entendido como concreto, racional e ativo. O que se buscava, portanto, era uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula. Para tanto foram elaborados manuais segundo uma diretriz que modificava o papel pedagógico do livro. Este, em lugar de ser um material didático destinado à utilização dos alunos, converte-se num recurso decisivo para uso do professor, contendo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades, cujo ponto de partida era a percepção sensível. O mais famoso desses manuais foi o do americano Norman Allison Calkins, denominado *Primeiras lições de coisas*, cuja primeira edição data de 1861, sendo reformulado e ampliado em 1870. Foi traduzido por Rui Barbosa em 1881 e publicado no Brasil em 1886.

## Pedagogia do método monitorial-mútuo

Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados. Busca-se, pois, no ensino mútuo proposto por Lancaster o equacionamento do método de ensino e de disciplinamento, correlacionados um ao outro.

## Pedagogia do método simultâneo

A expressão “método simultâneo” está referida ao modo de organização pedagógica em que um professor se dedica a ensinar, ao mesmo tempo, um grupo de alunos. Opõe-se, assim, ao ensino individual, característico do “método do preceptorado”, coincidindo, pois, com “ensino coletivo”. Portanto, seria mais apropriado falar-se em “pedagogia do modo simultâneo” em lugar de método. Com efeito, sua origem está no *modus parisiensis* que se instituiu na Universidade de Paris, no início do século XVI, e que acabou por se generalizar, suplantando o *modus italicus* até então dominante. Diferentemente do *modus italicus*, que era um ensino individualizado, o *modus parisiensis* de ensinar comportava, como aspectos básicos, a distribuição dos alunos em classes, realização, pelos alunos, de exercícios escolares e mecanismos de incentivo ao trabalho escolar. A organização das classes dava-se pela reunião de alunos aproximadamente da mesma idade e com o mesmo nível de instrução aos quais se ministrava um

programa previamente fixado composto por um conjunto de conhecimentos proporcionais ao nível dos alunos, sendo, cada classe, regida por um professor. Vê-se, assim, que o *modus parisiensis* se encontra na base organizativa da Escola Moderna que se cristalizou no “ensino simultâneo”, que se mantém, ainda hoje, como a forma predominante de organização da educação escolar.

## Pedagogia dos movimentos sociais

Trata-se de mais uma denominação que rebate em outras como pedagogia da educação popular\* e pedagogia da prática\*. Deve-se, porém, observar que, no contexto atual, emerge uma demanda específica representada pela proliferação das organizações não governamentais que, diferentemente dos movimentos populares dos anos 1970 e 1980, se situam numa zona cinzenta entre a sociedade política (Estado) e a sociedade civil (organismos privados de hegemonia). Nessa condição, os movimentos sociais abrangem um amplo espectro que vai desde organizações de moradores de distintos níveis sociais, diferentes confissões religiosas passando por entidades ambientais e chegando a grupos desportivos, musicais, culturais localizados em favelas, mas também em bairros bastante favorecidos em termos de equipamentos públicos. Compreende-se, então, porque emerge em determinados estudos a necessidade de qualificar esses movimentos distinguindo os “movimentos sociais populares” dos demais. Considerando que todas essas associações desenvolvem, em certo grau, algum trabalho educativo, todas elas apresentam, de alguma maneira, determinadas demandas pedagógicas. Referida a essa ampla gama de situações, a “pedagogia dos movimentos sociais” se revestirá, inevitavelmente, de características ambivalentes.

## Pedagogia não diretiva

Essa linha pedagógica, mais apropriadamente referida no plural como “pedagogias não diretivas”, pode ser considerada uma certa radicalização da

pedagogia nova, pois leva às últimas consequências a ideia da autonomia e livre-iniciativa dos educandos no processo educativo. Configura-se como uma ampla gama de autores e correntes que têm em comum a visão antiautoritária e o entendimento de que o educador deve intervir o mínimo possível, preferivelmente assimilando-se ao próprio grupo de alunos, de cujas decisões soberanas ele participa como um igual entre iguais. Assume, portanto, a visão pedagógica autogestionária, cuja formulação mais sistemática se deve à pedagogia institucional\*.

## Pedagogia neoconstrutivista

O construtivismo, à semelhança do que ocorreu com o produtivismo e com o escolanovismo, ao ser apropriado no novo contexto desenhado a partir dos anos 90 do século XX, metamorfoseou-se em neoconstrutivismo. Nessa reconfiguração, a ênfase das pesquisas de Piaget e de seus colaboradores e seguidores, que buscavam compreender cientificamente o desenvolvimento da inteligência, cede lugar a uma “retórica reformista” (MIRANDA, 2000, p. 25). Essa retórica reformista põe-se em sintonia com a visão pós-moderna com sua “incredulidade em relação aos metarrelatos” (LYOTARD, 2002, p. xvi), inclusive os de ordem científica, em benefício de uma narrativa que “obedece frequentemente a regras que lhe fixam a pragmática” (idem, p. 38). Nesse discurso neoconstrutivista, tão disseminado nos dias de hoje, são pouco frequentes as menções aos estádios psicogenéticos (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal). Dir-se-ia que, recordando as quatro diferenças estabelecidas por Piaget entre a inteligência sensório-motora e a inteligência conceitual mencionadas por Zélia Ramozzi-Chiarottino, a primeira predomina. A retórica neoconstrutivista lembra um filme que representa uma imagem depois da outra sem conseguir reproduzir o movimento; satisfaz-se com fins práticos, renunciando à compreensão e explicação dos fenômenos; limita-se ao vivido, sem chegar ao pensamento ou à representação mental dos dados percebidos; ela só opera sobre os fatos e os dados dos sentidos, e não sobre os esquemas mentais no âmbito dos quais se põe o problema da enunciação de conceitos verdadeiros, isto é, que

expressam relações entre os fenômenos observados; “ela é essencialmente individual, por oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 58).

## Pedagogia neoescolanovista

O que caracterizou a pedagogia nova\*, cuja expressão mais apropriada é dada pelo escolanovismo\*, foi procurar dar bases científicas para a pedagogia, em oposição à pedagogia tradicional\*, que se fundava diretamente na filosofia. Daí que se buscou apoiar a teoria da educação nos achados trazidos pelas ciências, com ênfase especial na biologia, psicologia e sociologia. Ora, no contexto atual, de forma semelhante ao que ocorreu na passagem do construtivismo\* ao neoconstrutivismo\*, o neoescolanovismo retoma os princípios básicos da pedagogia nova\* (centralidade da criança, atividade do aluno, valorização da auto-aprendizagem e do “aprender a aprender”\*), mas já não retém a mesma preocupação em fundar a pedagogia em bases científicas. Ao contrário. Respirando o clima pós-moderno, comunga da desconfiança na ciência, da descrença nas metanarrativas, da impossibilidade de atingir-se a verdade e o conhecimento objetivo.

## Pedagogia neoprodutivista

O modelo fordista de produção, que está na origem da concepção pedagógica produtivista\*, apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa. Diversamente, o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível e opera com trabalhadores polivalentes. Nessas novas condições, reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substantivamente

alterado. A versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra a ser incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual. Após a crise da década de 1970, a importância da escola para o processo econômico-produtivo foi mantida, mas a teoria do capital humano assumiu um novo sentido. Nesse novo contexto, não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos no mercado de trabalho. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser um trabalhador competitivo. É o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano. A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada, e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação. Eis por que a concepção produtivista\*, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo.

## Pedagogia neotecnicista

O empenho em introduzir a “pedagogia das competências”\* nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos,

como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas busca-se substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos. E ser produtivo, nesse caso, não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir mais em tempo menor. Significa, como assinala Marx, a valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia. Com efeito, “o processo capitalista de produção não é simplesmente produção de mercadorias. É processo que absorve trabalho não pago, que transforma os meios de produção em meios de sucção de trabalho não pago” (MARX, 1978, p. 75). Portanto, o “valor de uso específico” do trabalho produtivo para o capital não está no seu caráter de utilidade nem nas “qualidades úteis peculiares ao produto no qual se objetiva”, mas no fato de criar valor de troca, isto é, mais-valia (idem, ibidem). Ora, a base da pedagogia tecnicista são os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndios. Esse objetivo, que na década de 1970 era perseguido sob a iniciativa, controle e direção direta do Estado, na década de 1990 assume uma nova conotação: advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Seguindo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais. Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja

diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação, com a criação de sistemas nacionais de avaliação incumbidos de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.

## Pedagogia nova

A denominação “pedagogia nova” exprime a forma de articulação da teoria e prática pedagógicas correspondente à concepção pedagógica nova ou moderna\*. Pode, pois, ser considerada equivalente à expressão “pedagogia da existência”\*, já que ambas são tributárias da concepção humanista moderna de filosofia da educação. Centra-se, pois, na vida, na existência, na atividade por oposição à concepção tradicional\* baseada no intelecto, na essência, no conhecimento. Trata-se de um amplo movimento filosófico formado por correntes como o pragmatismo, o vitalismo, o historicismo, o existencialismo e a fenomenologia, com implicações relevantes para o campo pedagógico. Vê-se que a essa diversidade de correntes no âmbito filosófico correspondem, na pedagogia nova, diferentes nuances pedagógicas. Isso significa que a afirmação da equivalência entre as expressões “pedagogia nova” e “pedagogia da existência”\* só é válida sob a condição de não se reduzir a primeira à pedagogia escolanovista\* e não se assimilar a segunda a uma espécie de “pedagogia existencialista”. Com efeito, a concepção humanista moderna, ao admitir formas descontínuas na educação, o faz segundo dois matizes distintos: num primeiro sentido (mais amplo), na medida em que considera que a educação segue o ritmo vital, que é variado, determinado pelas diferenças existenciais próprias dos indivíduos, admitindo idas e vindas. Num segundo sentido (mais restrito e especificamente existencialista), na medida em que os momentos verdadeiramente educativos são considerados raros, passageiros, instantâneos, fugazes e gratuitos (SAVIANI, 1989, pp. 18-19). Por isso, a rigor, não se pode falar numa “pedagogia existencialista”, pois esta não chegou a se configurar, sendo objeto de controvérsia a relação entre

pedagogia e existencialismo, cujos termos básicos são tidos, de modo geral, como incompatíveis entre si (BOLLNOW, 1971, pp. 11-35).

## Pedagogia pombalina

Corresponde à orientação que se imprimiu ao ensino em Portugal e no Brasil com a promulgação, em 1759, das “reformas pombalinas da instrução pública”, assim denominadas por terem sido baixadas pelo Marquês de Pombal, então primeiro-ministro do rei de Portugal, D. José I. Essas reformas contrapunham-se ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituíram o privilégio do Estado em matéria de instrução. Tivemos, então, a influência da pedagogia tradicional leiga\*, embora se deva reconhecer que o Estado português era, ainda, regido pelo estatuto do padroado, vinculando-se estreitamente à Igreja católica. Nessas circunstâncias, a substituição da orientação jesuítica\* deu-se não exatamente por ideias formuladas por pensadores formados fora do clima religioso, mas mediante uma nova orientação, igualmente católica\*, formulada por padres de outras ordens religiosas, com destaque para os oratorianos. A sistemática pedagógica introduzida pelas reformas pombalinas foi a das aulas régias, isto é, disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do “subsídio literário” instituído em 1772. As aulas régias perduraram no Brasil até 1834.

## Pedagogia da prática

A locução “pedagogia da prática” expressa uma tendência de inspiração libertária, isto é, em consonância com os princípios anarquistas, que, diferentemente dos adeptos da visão libertadora, trabalha com o conceito de classe. Para Oder José dos Santos, o saber “gerado na prática social” é relegado pela escola, mas é exatamente esse saber que “deve ser valorizado e constituir a matéria-prima do processo de ensino” (SANTOS, 1985a, p. 23). Num primeiro momento, esse saber manifesta-se de forma imediata como

prática individual. Cabe, pois, num segundo momento, ultrapassar essa aparência e captar sua natureza própria como “síntese de múltiplas determinações” que, “em última instância, é social, é de classe” (idem, *ibidem*). Segue-se que “o ato pedagógico é, também, um ato político” (idem, *ibidem*). Desloca-se o eixo da questão pedagógica do interior da escola para a prática social. Visando a atingir objetivos fixados livremente por “produtores associados”, “instaura-se um aprendizado autogestionário; não espontaneísta, mas voltado para uma necessidade prática” (idem, *ibidem*). Criticando a escola por estar preocupada quase exclusivamente com a questão da transmissão do conhecimento, afirma-se que é preciso alterar radicalmente o eixo “transmissão-assimilação”, preconizando que “professores e alunos rompem com a atual organização do processo de trabalho pedagógico”, passando a “organizar-se em relações sociais novas para, conjuntamente, trabalharem sob a forma de ‘produtores associados’” (SANTOS, 1985b, p. 7). Assim procedendo, cada escola será transformada “em uma unidade de produção e distribuição de conhecimentos articulados aos reais interesses da maioria da população brasileira” (idem, *ibidem*). Em sua tese para o concurso de professor titular da UFMG, Oder chama essa mesma orientação pedagógica de “pedagogia dos conflitos sociais” (SANTOS, 1991). Nessa mesma perspectiva, Miguel Arroyo critica a escola existente porque, proclamando a distribuição equitativa dos bens culturais, de fato corresponde a um projeto educativo para as classes subalternas que visa a fazer delas “cidadãos e trabalhadores submissos” aos interesses burgueses (ARROYO, 1986, p. 17). Entretanto, o problema não se resume à distribuição, mas se assenta no próprio processo de produção social, o que significa que a educação deve ser entendida, antes de tudo, como um processo de produção e não de inculcação. Portanto, para “construir a escola possível para as classes subalternas, temos que partir da destruição do projeto educativo da burguesia e de seus pedagogos” (idem, pp. 17-18). Maurício Tragtenberg, por sua vez, empreende a crítica da educação vigente, pondo em evidência as falsas identificações e as inversões que ela opera ao ser submetida, nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, à “razão burocrática”. E, evocando os princípios educacionais da Associação Internacional dos Trabalhadores, postula uma pedagogia antiburocrática fundada nos princípios da autogestão, autonomia do indivíduo e na solidariedade (TRAGTENBERG, 1980, p. 82).

## Pedagogia da qualidade total

O conceito de “qualidade total” está ligado à reconversão produtiva promovida pelo toyotismo ao introduzir, em lugar da produção em série e em grande escala visando a atender às necessidades do consumo de massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercado altamente exigentes. Nesse quadro, o conceito de “qualidade total” expressa-se em dois vetores, um externo e outro interno. Pelo primeiro vetor, essa expressão pode ser traduzida na frase “satisfação total do cliente”. Pelo segundo vetor, aplica-se uma característica inerente ao modelo toyotista, que o diferencia do fordismo: capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores. Nessa dimensão, “qualidade total” significa conduzir os trabalhadores a “vestir a camisa da empresa”. A busca da qualidade implica, então, a exacerbação da competição entre os trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa. Com a projeção do toyotismo para a condição de método universal de incremento do capitalismo em nível mundial, surgem tentativas de transpor o conceito de “qualidade total” do âmbito das empresas para as escolas. Na esteira da mencionada transposição, manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da “qualidade total”, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total”, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos.

## Pedagogia social

Em termos clássicos, a expressão “pedagogia social” remete a Durkheim. Para ele, a determinação da vida social condiciona o modo como os indivíduos veem a realidade. Esse postulado gnosiológico transportado para o plano moral resulta na consideração de que a essência e a forma da moral são obras sociais. Assim sendo, Durkheim concilia dever e prazer, uma vez que o indivíduo, sendo parte da sociedade, ao sujeitar-se a ela, trabalha para si próprio. Portanto, ao cumprir o dever que a sociedade lhes impõe, os indivíduos realizam-se a si mesmos, o que lhes confere prazer. O sistema pedagógico daí decorrente fundamentou-se num princípio contrário à pedagogia centrada na criança: o indivíduo ético não é aquele que sublima seus instintos, mas que compreende intelectualmente as exigências e necessidades postas pela sociedade. No contexto atual, como ocorre com outros conceitos, a noção de “pedagogia social” aparece bastante esgarçada assumindo conotações variadas, tendo, até mesmo, surgido uma “Associação de Pedagogia Social de Base Antroposófica”. O portal de pedagogia social da USP, que anuncia para abril de 2008 a realização, na Faculdade de Educação, do II Congresso Internacional de Pedagogia Social, estampa o seguinte apelo: “Pedagogia Social: a profissão de quem faz educação social e comunitária no Brasil”. Nesse novo encaminhamento, ademais do entendimento da pedagogia social como socialização do indivíduo, que prolonga a referência clássica, remete-se para a educação não-formal como trabalho social de caráter multidisciplinar no qual se insere o trabalhador social definido como o profissional da pedagogia social. Pretende-se, então, ocupar um espaço de certo modo contemplado no quinto objetivo estipulado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia que prevê a formação de docentes para atuar em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Assim encaminhada, a “pedagogia social” entra numa seara comum àquela da pedagogia da educação popular\*, da pedagogia dos movimentos sociais\*, pedagogia do campo\*, pedagogia da terra\* e pedagogia da prática\*.

## Pedagogia socialista

As ideias socialistas vicejaram no movimento operário europeu ao longo do século XIX. Também chamadas de “socialismo utópico”, essas ideias propunham a transformação da ordem capitalista burguesa pela via da educação. De acordo com essa concepção, a sociedade poderia ser organizada de forma justa, sem crimes nem pobreza, com todos participando da produção e fruição dos bens segundo suas capacidades e necessidades. Para tanto, era mister erradicar a ignorância, o grande obstáculo para a construção dessa nova sociedade. A educação desempenharia, pois, um papel decisivo nesse processo. Seguindo essa orientação, no Brasil os vários partidos operários, partidos socialistas, centros socialistas assumiram a defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional. Reivindicando o ensino público, criticavam a inoperância governamental no que se refere à instrução popular e fomentaram o surgimento de escolas operárias e de bibliotecas populares. Mas não chegaram a explicitar mais claramente a concepção pedagógica que deveria orientar os procedimentos de ensino. Deve-se observar que, no contexto do “socialismo científico”, a expressão “pedagogia socialista” é assimilada e, por vezes, identificada com “pedagogia comunista”\*.

## Pedagogia tecnicista

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo para torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação para dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da

eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

## Pedagogia da terra

A expressão “pedagogia da terra” surgiu recentemente no contexto das preocupações com os problemas do meio ambiente e com as atitudes preservacionistas. É equivalente a “ecopedagogia” e “pedagogia do desenvolvimento sustentável”. Enquanto concepção pedagógica, essa orientação propõe-se a desenvolver a consciência do planeta Terra como o *habitat* humano, fonte de vida que precisa ser preservada e ambiente que necessita de cuidados para se constituir num espaço acolhedor da totalidade dos seres vivos em sua ampla diversidade natural. Apropriada pelos movimentos sociais, em especial pelo MST, a pedagogia da terra assume também o significado de luta pela terra, trabalho na terra, ocupação da terra, vida nos assentamentos, resistência para manter as ocupações. É nesse contexto que surgiram os cursos de graduação em pedagogia da terra, começando pelo curso de magistério realizado em 1998 na Universidade de Ijuí, no Rio Grande do Sul. Nessa configuração, a pedagogia da terra mantém afinidades com a pedagogia do campo\* incorporando elementos oriundos das pedagogias libertadora\*, da educação popular\*, libertária\* e da pedagogia da prática\*.

## Pedagogia universitária

Tradicionalmente a problemática pedagógica se referia mais diretamente à educação nos níveis inferiores de escolaridade. Eis por que, no que se refere à formação de professores, se delinearam dois grandes modelos: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, dominante de forma soberana no nível superior e predominante no nível secundário; e o modelo didático-pedagógico, predominante no nível primário e nas Escolas Normais. Assim, a universidade nunca se preocupou com a questão didático-pedagógica. Para ela a formação de professores ligava-se ao

domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, guiando-se pelo princípio “quem sabe ensina”. No entanto, nos últimos anos vem frequentando o vocabulário educacional a expressão “pedagogia universitária”, fenômeno que, de modo geral, se liga ao advento da chamada “sociedade do conhecimento”. De certo modo, essa expressão substituiu a “metodologia do ensino superior”, que se pretendeu introduzir como disciplina dos cursos de pós-graduação na década de 1970, tentativa que não vingou, certamente em razão da predominância do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. No atual contexto, a denominação “pedagogia universitária” tem sido utilizada para nomear cursos de especialização ou eventos que manifestam preocupação com a organização do ensino nas universidades e com a questão da formação e do exercício da docência nas instituições de ensino superior. Assim, não se trata propriamente de uma modalidade específica de teoria pedagógica, mas de se inserir, no interior das universidades e escolas de nível superior, a discussão sobre questões de ordem pedagógica destacando-se, entre elas, o aspecto relativo aos modelos organizativos de universidade: o modelo alemão ou prussiano, o napoleônico e o anglo-saxão. Na formulação do modelo prussiano, desempenhou papel central Wilhelm Von Humboldt, razão pela qual esse modelo é também denominado de humboldtiano (ARAÚJO, 2008).

## Pedagogia Waldorf

Essa proposta decorreu da iniciativa de Rudolf Steiner (1861-1925), que em 1919 criou em Stuttgart, na Alemanha, uma escola para os filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória. Rudolf Steiner caracterizou-se por uma concepção espiritualista esotérica tendo atuado na Sociedade Teosófica da qual desmembrou a antroposofia quando, em 1913, fundou a Sociedade Antroposófica. Sua visão pedagógica tem caráter holístico e parte do entendimento tripartite do homem como corpo (aspecto físico), alma (aspecto sensitivo-emotivo) e espírito (que inclui o aspecto intelectual). Assim, a pedagogia deverá desenvolver o querer e o agir a partir de atividades corpóreas, o sentir por meio das atividades artísticas e o pensar por meio inicialmente da imaginação exercitada nos

contos, lendas e mitos no ensino fundamental, chegando ao conhecimento científico no ensino médio. Na organização do ensino essas atividades se distribuem de acordo com os “setênios”, isto é, os períodos de sete anos em que se divide a vida de cada ser humano. Assim, as fases da infância e da adolescência e juventude compreendem os três primeiros setênios que é a etapa compreendida entre o nascimento e os 21 anos de idade. É nessa etapa que as crianças e jovens se submetem ao processo educativo. A partir dos 21 anos o indivíduo não é mais suscetível de ser educado, embora seu desenvolvimento e, portanto, sua aprendizagem prossiga agora, porém, na forma da autoeducação. No primeiro setênio (de 0 a 6 anos), correspondente à fase da “educação infantil”, desenvolve-se o querer; no segundo setênio (de 7 a 13 anos), que abrange todo o período que em nossa estrutura educacional corresponde ao ensino fundamental, desenvolve-se o sentir; no terceiro setênio (de 14 a 21 anos), correspondente ao ensino médio e início dos estudos superiores, desenvolve-se o pensar. Assim, de acordo com a pedagogia Waldorf, não se recomenda o início da alfabetização senão a partir dos sete anos; e o ensino sistemático das ciências deve ocorrer de forma mais apropriada a partir dos 14 anos, portanto, já no terceiro setênio. Quanto ao método didático-pedagógico, a Escola Waldorf considera que, na primeira infância, a criança se guia pela imitação. Portanto, o professor de Educação Infantil deve se constituir num modelo de vida digno de ser imitado. Na segunda infância, a criança move-se pela admiração diante das coisas e das pessoas. Assim, o educador, isto é, o professor do Ensino Fundamental deve despertar o sentimento da criança pelas coisas e pessoas que formam o mundo guiando-a amorosamente ao indicar o que é bom e o que não é bom para ela. Finalmente, na adolescência e juventude o móvel é o pensamento, o raciocínio lógico. Querendo compreender racionalmente tudo o que o rodeia, o jovem espera do professor uma orientação quanto aos critérios de julgamento e quanto à clareza e consistência lógica das explicações que são apresentadas diante das questões levantadas. O professor, então, impõe-se ao jovem como digno de respeito pelos conhecimentos que domina e por sua capacidade de fornecer explicações intelectuais logicamente convincentes. A pedagogia Waldorf teve início no Brasil em 1956 quando foi instalada, em São Paulo, a primeira escola. Em 1998 foi fundada a “Federação das Escolas Waldorf no Brasil” que funciona articulada à “Sociedade Antroposófica Brasileira”,

ocupando um espaço contíguo na Rua da Fraternidade, em São Paulo, já que suas sedes se encontram respectivamente nos números 186 e 156 da referida rua.

## Referências bibliográficas

AGOSTINHO, Santo (1956). *De magistro*. Porto Alegre, UFRGS (Edição bilíngue latim-português).

ALVES, Márcio Moreira (1968). *O Cristo do povo*. Rio de Janeiro, Sabiá.

AQUINO, Santo Tomás (s/d.). “De Magistro”. In: MARGER, Mary Helen & FITZPATRICK, Edward A. *Filosofia da educação de Santo Tomás de Aquino*. São Paulo, Odeom (O prefácio está datado de 1935).

ARAUJO, José Carlos (2008). “O que é pedagogia universitária”. *Linhas críticas*, Brasília, n. 26, jun.

ARROYO, Miguel Gonzalez (org.) (1986). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo, Loyola.

AVELAR, Gersolina Antonia de (1978). *Renovação educacional católica*. São Paulo, Cortez & Moraes.

BARREIRA, Luiz Carlos (2002). “Everardo Adolpho Backheuser”. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque & BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro, Ed.UFRJ/INEP.

BASTOS, Maria Helena Câmara (1999). “O ensino mútuo no Brasil (1808-1827)”. In: \_\_\_\_\_ & FARIA FILHO, Luciano Mendes (orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, EDIUPF, pp. 95-118.

BELLO, Ruy de Ayres (1967a). *Pequena história da educação*. 6. ed. São Paulo, Editora do Brasil.

\_\_\_\_\_. (1967b). *Filosofia da educação*. 6. ed. São Paulo, Editora do Brasil.

BERTOLINI, Piero (1988). *Lesistere pedagógico: ragioni e limiti di una pedagogia como scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze, La Nuova Italia.

BITTAR, Marisa & FERREIRA JR., Amarildo (2004). “Pluralidade linguística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI”. *Educação & Sociedade*, vol. 24, n. 86, pp. 171-195, jan.-abr.

BLOOM, Benjamin S.; KRATHWOHL, David R. & MASIA, Bertran B. (1972a). *Taxionomia de objetivos educacionais: 1. Domínio cognitivo*. Porto Alegre, Globo.

\_\_\_\_\_. (1972b). *Taxionomia de objetivos educacionais: 2. Domínio afetivo*. Porto Alegre, Globo.

BOLLNOW, Otto F. (1971). *Pedagogia e filosofia da existência*. Petrópolis, Vozes.

BOSI, Alfredo (1992). *Dialética da colonização*. São Paulo, Companhia das Letras.

BRASIL, CFE (1962). “Parecer n. 251/62”. *Documenta*, n. 11, pp. 59-65, jan.-fev. 1963.

\_\_\_\_\_. (1969). “Parecer n. 292/69”. *Documenta*, n. 100, pp. 101-117, abr.

\_\_\_\_\_. (1972). “Parecer n. 867/72”. *Documenta*, n. 141, pp. 339-341, ago.

BRASIL, CNE (2003). “Parecer CNE/CES n. 67/2003”. *Diário Oficial da União*, de 2/6/2003 (Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces067\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces067_03.pdf)).

\_\_\_\_\_. (2005). “Parecer CNE/CP n. 05/2005”, de 13/12/2006. *Diário Oficial da União*. (Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)).

\_\_\_\_\_. (2006a). “Parecer CNE/CP n. 03/2006”, de 21/2/2006. *Diário Oficial da União*, de 11/4/2006 (Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf)).

\_\_\_\_\_. (2006b). “Resolução CNE/CP n. 1/2006”, de 15/05/2006. *Diário Oficial da União*, de 16/05/2006, 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)).

BRZEZINSKI, Iria (2002). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. 4. ed. Campinas, Papirus.

BUFFA, Ester (1979). *Ideologias em conflito*. São Paulo, Cortez & Moraes.

CALDART, Roseli (2000). “A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo”. Texto produzido para a 23ª Reunião Anual da ANPED, a pedido do Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Educação. Caxambu, 2000.

CAMPOS, Francisco (2000). “Exposição de Motivos do Ministro Francisco Campos sobre a Reforma do Ensino Superior”. In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. *Universidade e poder*. 2. ed. Brasília, Plano, pp.121-158.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (2001). *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre, Artmed.

CESCA, Vitalino (1996). *Fundamentos teológico-filosóficos da Ratio Studiorum*. Tese (Doutorado) – Universidade de Santa Maria, Santa Maria (Convênio UFSM-UNICAMP).

CHAGAS, Valnir (1976). *Formação do magistério: novo sistema*. São Paulo, Atlas.

COUTEL, Charles (1989). "Didactique et pédagogie". In: CONDORCET, Marquis de (Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris, Edilig, pp. 245-248.

CUNHA, Luiz Antonio (1986). *A universidade temporã*. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

CURY, Carlos Roberto Jamil (1984). *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 2. ed. São Paulo, Cortez; Autores Associados.

DELORS, Jacques (org.) (2006). *Educação: um tesouro a descobrir*. 10. ed. São Paulo, Cortez / Brasília, MEC-UNESCO.

DEWEY, John (1979). *Democracia e educação. Introdução à filosofia da educação*. 4. ed. São Paulo, Nacional.

DISTRITO FEDERAL (2000). "Decreto n. 5.513, de 4 de abril de 1935. Institui na cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências". In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. *Universidade e poder*. 2. ed. Brasília, Plano, pp. 233-248.

DUARTE, Newton (org.) (2000). *Sobre o construtivismo*. Campinas, Autores Associados.

\_\_\_\_\_. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas, Autores Associados.

DUARTE, Sérgio Guerra (1986). *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro, Antares; Nobel.

DURKHEIM, Émile (1965). *Educação e sociologia*. São Paulo, Melhoramentos.

\_\_\_\_\_. (1995). *A evolução pedagógica*. Porto Alegre, Artes Médicas.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor*

*reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, Autores Associados.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque (2000). *Universidade e poder*. 2. ed. Brasília, Plano.

FÁVERO, Osmar (1983). *Cultura popular, educação popular*. Rio de Janeiro, Graal.

FERNANDES, Florestan (1960). “Análise e crítica do projeto de lei sobre diretrizes e bases da educação nacional”. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (org.). *Diretrizes e bases da educação*. São Paulo, Pioneira, pp. 217-306.

FRABBONI, Franco (1993). *Manuale di didattica generale*. Roma-Bari, Laterza.

FRABBONI, Franco & PINTO MINERVA, Franca (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari, Laterza.

FRANCA, Leonel (1952). *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro, Agir.

FRANCO, Maria Amélia Santoro (2003). *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas, Papirus.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos & PIMENTA, Selma Garrido (2007). “Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia”. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 37, n. 130, pp. 63-97, jan.-abr.

FREITAS, Luiz Carlos (1995). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, Papirus.

FREIRE, Paulo (1971). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (1976). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FRIGOTTO, Gaudêncio (1984). *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Cortez; Autores Associados.

GALLO, Silvio & MORAES, José Damiro (2005). “Anarquismo e educação: a educação libertária na Primeira República”. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. III – Séc. XX. Petrópolis, Vozes, pp. 87-99.

GENOVESI, Giovanni (1999). *Pedagogía, dall'empíria verso la scienza*. Bologna, Pitagora.

GENTILI, Pablo (2002). “Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais”. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, Autores Associados, pp. 45-59.

GHIRALDELLI Jr., Paulo (1987). *Educação e movimento operário*. São Paulo, Cortez; Autores Associados.

GRAMSCI, Antonio (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

\_\_\_\_\_. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino, Einaudi.

\_\_\_\_\_. (1978). *Concepção dialética da história*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

HANSEN, João Adolfo (2000). “A civilização pela palavra”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes & VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, pp. 19-41.

HUE, Sheila Moura (2006). *Primeiras cartas do Brasil (1551-1555)*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

IPES/GB (org.) (1969). *A educação que nos convém*. Rio de Janeiro, Apec.

JAEGER, Werner (1967). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. 2. ed., 1. reimp. México, Fondo de Cultura Económica.

JACOBUCCI, Ary Meirelles (2002). *Revolucionou e acabou? Breve etnografia do Ginásio Estadual Vocacional de Americana – Geva*. São Carlos, Compacta.

KRASILCHIK, Myriam (1989). “Inovação no ensino de ciências”. In: GARCIA, Walter Esteves (org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. 2. ed. São Paulo, Cortez; Autores Associados, pp.164-180.

KUENZER, Acácia & MACHADO, Lucília (1984). “A pedagogia tecnicista”. In: MELLO, Guiomar Namó (org.). *Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo, Loyola, pp. 29-52.

KUHLMANN JR, Moysés (2001). *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. Bragança Paulista, Editora da Universidade São Francisco.

LÊNIN (ULIANOV), Vladimir Ilitch (1977). “Tareas de las organizaciones juveniles”. In: \_\_\_\_\_. *Obras escogidas en doce tomos*. Moscou, Progreso.

LIBÂNEO, José Carlos (1985). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola.

\_\_\_\_\_. (1998). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo, Cortez.

\_\_\_\_\_. (2006). “Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita”. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96-Especial, pp. 843-876, out.

LIMA, Alceu Amoroso [Tristão de Athayde] (1931). *Debates pedagógicos*. Rio de Janeiro, Schmidt.

LIMA, Danilo (1978). *Educação, Igreja e ideologia*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

- LOBROT, Michel (1965). *La pédagogie institutionnelle*. Paris, Gauthier-Villars.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström (1967). *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 9. ed. São Paulo, Melhoramentos.
- LYOTARD, Jean-François (2002). *A condição pós-moderna*. 7. ed. Rio de Janeiro, José Olympio.
- MACAHUBAS, Barão de [Abílio César Borges] (1882). “Ponencia en la 9ª sesión de prórroga del Congreso Pedagógico Internacional”. In: ACTAS DEL CONGRESO PEDAGÓGICO INTERNACIONAL DE BUENOS AIRES, tomo III, pp. 124-126, 148-156 e 184-185.
- \_\_\_\_\_. (1884). *A Lei Nova do Ensino Infantil*. Bruxellas, Typographia e Lithographia E. Guyot.
- MANACORDA, Mário Alighiero (1989). *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez; Autores Associados.
- MARROU, Henri-Irénée (1990). *História da educação na Antiguidade*. 5. reimp. São Paulo, EPU.
- MARX, Karl (1968). *O capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- \_\_\_\_\_. (1973). *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa, Estampa.
- \_\_\_\_\_. (1985). *Miséria da filosofia*. São Paulo, Global.
- MATTOS, Luiz Alves de (1958). *Primórdios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Aurora.
- MEISTER, Jeanne C. (1999). *Educação corporativa*. São Paulo, Makron Books.
- MENDONÇA, Ana Waleska (2002). *Anísio Teixeira e a universidade da educação*. Rio de Janeiro, EDUERJ.

MIRANDA, Marília Gouvêa (2000). “Pedagogias psicológicas e reforma educacional”. In: DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas, Autores Associados, pp. 23-40.

MONARCHA, Carlos (1999). *Escola normal da praça: o lado noturno das luzes*. Campinas, Editora da UNICAMP.

MOTEJUNAS, Paulo R. (1989). “A evolução do ensino da matemática no Brasil”. In: GARCIA, Walter Esteves (org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. 2. ed. São Paulo, Cortez; Autores Associados, pp. 150-163.

NEVES, Fátima Maria (2003). *O método lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)*. Tese (Doutorado) – UNESP, Assis.

OURY, Fernand & VASQUEZ, Aida (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris, Maspero.

\_\_\_\_\_. (1977). *Da classe cooperativa à pedagogia institucional*. Lisboa, Editorial Estampa; Biblioteca de Ciências Pedagógicas (5 vols).

PIAGET, Jean (1983). *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky*. São Paulo, Cultrix; EDUSP.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) (1996). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo, Cortez.

\_\_\_\_\_. (org.) (2002). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo, Cortez.

RAMOS, Marise Nogueira (2001). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo, Cortez.

\_\_\_\_\_. (2003). “É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo”. *Trabalho, Educação e Saúde*, ano 1, n. 1, pp. 93-114, mar.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia (1984). *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo, Ática.

REIS FILHO, Casemiro (1995). *A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista*. 2. ed. Campinas, Autores Associados.

REZENDE, Antonio Muniz (1990). *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo, Cortez; Autores Associados.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos (1989). “O colégio vocacional ‘Oswaldo Aranha’ de São Paulo”. In: GARCIA, Walter Esteves (org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. 2. ed. São Paulo, Cortez; Autores Associados, pp. 132-149.

ROBERT, Paul (1978). *Petit Robert 1: dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française*. Paris, Sociéte du Nouveau Littré.

SALM, Cláudio (1980). *Escola e trabalho*. São Paulo, Brasiliense.

SANTONI RUGIU, Antonio (1998). *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, Autores Associados.

SANTOS, Oder José (1985a). “Esboço para uma pedagogia da prática”. *Educação em Revista*, ano I, n. 1, pp. 19-23, jul.

\_\_\_\_\_. (1985b). “A questão da produção e da distribuição do conhecimento”. *Educação em Revista*, ano I, n. 2, pp. 4-7, dez.

\_\_\_\_\_. (1991). *Princípios de uma pedagogia dos conflitos sociais*. Tese (concurso) – FAE-UFMG, Belo Horizonte.

SANTOS, Theobaldo Miranda (1945). *Noções de história da educação*. São Paulo, Nacional.

SÃO PAULO (1890). “Decreto n. 27, de 12/3/1890”. In: COLEÇÃO DAS LEIS E DECRETOS DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, tomo I – 1889-1891.

SÃO PAULO, Governo do Estado (2000). “Decreto Estadual n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências”. In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque (2000). *Universidade e poder*. 2. ed. Brasília, Plano, pp. 211-321.

SAVIANI, Dermeval (1984). “A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela RBEP”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 150, maio-ago.

\_\_\_\_\_. (1989). “A filosofia da educação e o problema da inovação em educação”. In: GARCIA, Walter Esteves (org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. 2. ed. São Paulo, Cortez; Autores Associados, pp. 15-29.

\_\_\_\_\_. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. revista e ampliada. Campinas, Autores Associados.

\_\_\_\_\_. (2004). “Setenta anos do Manifesto e 20 anos de Escola e democracia: balanço de uma polêmica”. In: XAVIER, Maria do Carmo (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro, Editora FGV, pp. 183-204.

\_\_\_\_\_. (2007a). *Escola e democracia*. 39. ed. Campinas, Autores Associados.

\_\_\_\_\_. (2007b). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, Autores Associados.

\_\_\_\_\_. (2007c). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. Campinas, Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de & VALDEMARIN, Vera Teresa (2006). *O legado educacional do século XIX*. 2. ed. Campinas, Autores Associados.

SCHEFFLER, Israel (1974). *A linguagem da educação*. São Paulo, Saraiva.

SCHEIBE, Leda (2007). “Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa”. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 37, n. 130, pp. 43-62, jan.-abr.

SCHELBAUER, Analete Regina (2003). *A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2005). “O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX”. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. II – Séc. XIX*. Petrópolis, Vozes, pp. 132-149.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich (1983). *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense.

SCHULTZ, Theodore W. (1967). *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro, Zahar.

\_\_\_\_\_. (1973). *O capital humano*. Rio de Janeiro, Zahar.

SCOCUGLIA, Afonso Celso (1999). *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 2. ed. João Pessoa, Universitária/UFPB.

SGARBI, Antonio Donizetti (1997). *Igreja, educação e modernidade na década de 30*. Tese (Doutorado) – PUC-SP, São Paulo.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da (2003). *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. revista e ampliada. Campinas, Autores Associados.

SNYDERS, George (1978). *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* 2. ed. Lisboa, Moraes.

SOUZA, Maria Inêz Salgado (1981). *Os empresários e a educação*. Petrópolis, Vozes.

SUCHODOLSKI, Bogdan (1978). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência*. 2. ed. Lisboa, Livros Horizonte.

TANURI, Leonor Maria (2000). “História da formação de professores”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, pp. 61-88, maio-ago.

TEIXEIRA, Anísio Spínola (1968). *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 5. ed. São Paulo, Nacional.

TOBIAS, José Antônio (s/d.). *História da educação brasileira*. São Paulo, Juriscredi.

\_\_\_\_\_. (1967). *Filosofia da educação*. São Paulo, Editora do Brasil.

TRAGTENBERG, Maurício (1980). “O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária”. In: PRADO JÚNIOR, Bento et al. *Descaminhos da educação pós-68*. São Paulo, Brasiliense.

VALDEMARIN, Vera Teresa (2004a). *Estudando as lições de coisas*. Campinas, Autores Associados.

\_\_\_\_\_. (2004b). “Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino”. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de & VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, Autores Associados, pp. 163-203.

VAN ACKER, Leonardo (1931). “Santo Thomas de Aquino e a Escola Nova”. *A Ordem*, ago.

VIDAL, Diana Gonçalves (2001). *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista, EDUSF.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos (1999). “O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil”. In: BASTOS, Maria Helena Câmara & FARIA FILHO, Luciano Mendes (orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, EDIUPF, pp. 145-176.

\_\_\_\_\_. (2000). “O mestre-escola e a professora”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes & VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, pp. 95-134.

WARDE, Mirian Jorge (1989). “O colégio de aplicação da Universidade de São Paulo”. In: GARCIA, Walter Esteves (org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. 2. ed. São Paulo, Cortez; Autores Associados, pp. 101-131.

XAVIER, Libânia Nassif (1999). *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Bragança Paulista, EDUSF.

\_\_\_\_\_. (2002). *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Bragança Paulista, EDUSF.

# Anexos

## PARECER CNE/CP N. 5/2005 (REEXAMINADO PELO PARECER CNE/CP N. 3/2006)<sup>1</sup>

### MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação	UF: DF	
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia		
RELATORAS: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva		
PROCESSO N.: 23001.000188/2005-02		
PARECER CNE/CP N.: 5/2005	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 13/12/2005

## I – Relatório

### Introdução

O Conselho Nacional de Educação, em 2003, designou uma Comissão Bicameral, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Primeiramente, tratou-se de rever as contribuições apresentadas ao CNE, ao longo dos últimos anos, por associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudos que têm como objeto de investigações a Educação Básica e a formação de profissionais que nela atuam, por sindicatos e entidades estudantis que congregam os que são partícipes diretos na implementação da política nacional de formação desses profissionais e de valorização do magistério, assim como individualmente por estudantes e professores do curso de Pedagogia.

A seguir foi promovida uma audiência pública, no mês de dezembro daquele ano, na qual ficou evidente a diversidade de posições em termos de princípios, formas de organização do curso e de titulação a ser oferecida.

Com a renovação periódica dos membros do CNE, em maio de 2004, a Comissão Bicameral foi recomposta e recebeu a incumbência de tratar das matérias referentes à formação de professores, dando prioridade às diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Esta comissão aprofundou os estudos sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação paradoxal da formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Submeteu, à apreciação da comunidade educacional, uma primeira versão de Projeto de Resolução. Em resposta a essa consulta, de março a outubro de 2005, chegaram ao CNE críticas, sugestões encaminhadas por correio eletrônico e postal ou por telefone, assim como expressos nos debates para os quais foram convidados conselheiros membros da Comissão.

Deste modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a seguir explicitadas, levam em conta proposições formalizadas, nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira, com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a formação e atuação de professores, em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o exercício de atividades que exijam formação pedagógica

e estudo de política e gestão educacionais. Levam também em conta, como não poderia deixar de ser, a legislação pertinente:

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, art. 205;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), arts. 3º, inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67;
- Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica;
- Parecer CNE/CP n. 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP n. 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP n. 28/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP n. 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP n. 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP n. 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia resultam, pois, do determinado na legislação em vigor, assim como de um longo processo de consultas e de discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores

foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares.

### Breve Histórico do Curso de Pedagogia

No Brasil, o curso de Pedagogia, ao longo de sua história, teve definido como seu objeto de estudo e finalidade precípuos os processos educativos em escolas e em outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional. Merece ser salientado que, nas primeiras propostas para este curso, a ele se atribuiu o “estudo da forma de ensinar”. Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei n. 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”. 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 do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estado e dos municípios.

A padronização do curso de Pedagogia, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, pelo qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química. Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino. O então curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente. Ressalta-se, ainda, que aos licenciados em Pedagogia também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário.

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial – normal rural, ou no segundo. Com o advento da Lei nº 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE n. 251/1962, manteve-se o esquema 3+1, para o curso de Pedagogia. Em 1961, fixara-se o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição. Esse mecanismo centralizador da organização curricular pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional.

Regulamentada pelo Parecer CFE n. 292/1962, a licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, esta última em forma de Estágio Supervisionado. Mantinha-se, assim, a dualidade, bacharelado e licenciatura em Pedagogia, ainda que, nos termos daquele Parecer, não devesse haver a ruptura entre conteúdos e métodos, manifesta na estrutura curricular do esquema 3+1.

A Lei da Reforma Universitária n. 5.540, de 1968, facultava à graduação em Pedagogia, a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.

Em 1969, o Parecer CFE n. 252 e a Resolução CFE n. 2, que dispunham sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, indicavam como finalidade do curso preparar profissionais da educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. A Resolução CFE n. 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*. Como licenciatura, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominados magistério de 2º grau e, sob o

argumento de que “quem pode o mais pode o menos” ou de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização.

No processo de desenvolvimento social e econômico do país, com a ampliação do acesso à escola, cresceram as exigências de qualificação docente, para orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares, que traziam, para dentro das escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas. De outra parte, a complexidade organizacional e pedagógica, proporcionada pela democratização da vida civil e da gestão pública, também trouxe novas necessidades para a gestão escolar, com funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional. Logo, a formação para a docência, para cargos de direção, assessoramento às escolas e aos órgãos de administração dos sistemas de ensino foi valorizada, inclusive nos planos de carreira. Em todas estas atividades os licenciados em Pedagogia provaram qualificação.

Atentas às exigências do momento histórico, já no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na Educação Pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau. Como sempre, no centro das preocupações e das decisões, estavam os processos de ensinar, aprender, além do de gerir escolas.

O curso de Pedagogia, desde então, vai amalgamando experiências de formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos. Apresenta, hoje, notória diversificação curricular, com uma gama ampla de habilitações para além da docência no Magistério das Matérias Pedagógicas do então 2º Grau, e para as funções designadas como especialistas. Por conseguinte, ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 e de 6 a 10 anos e oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia, para contemplar, entre muitos outros temas: educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de

rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares. É nesta realidade que se pretende intervir com estas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

Para tal, importa considerar a evolução das trajetórias de profissionalização no magistério das séries iniciais do Ensino de 1º Grau. Durante muitos anos, a maior parte dos que pretendiam graduar-se em Pedagogia eram professores primários, com alguma ou muita experiência em sala de aula. Assim, os professores das escolas normais, bem como boa parte dos primeiros supervisores, orientadores e administradores escolares haviam aprendido, na vivência do dia a dia como docentes, sobre os processos nos quais pretendiam vir a influir, orientar, acompanhar, transformar. À medida que o curso de Pedagogia foi se tornando lugar preferencial para a formação de docentes das séries iniciais do Ensino de 1º Grau, bem como da Pré-Escola, crescia o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia para o exercício do magistério. Essa situação levou os cursos de Pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática.

Em consequência, o curso de Pedagogia passou a ser objeto de severas críticas, que destacavam o tecnicismo na educação, fase em que os termos pedagogia e pedagógico passaram a ser utilizados apenas em referência a aspectos metodológicos do ensino e organizativos da escola. Alguns críticos do curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral, entre eles docentes sem ou com pouca experiência em trabalho nos anos iniciais de escolarização, entretanto responsáveis por disciplinas “fundamentais” destes cursos, entendiam que a prática teria menor valor. Ponderavam que estudar processos educativos, entender e manejar métodos de ensino, avaliar, elaborar e executar planos e projetos, selecionar conteúdos, avaliar e elaborar materiais didáticos eram ações menores. Já outros críticos, estudiosos de práticas e de processos educativos, desenvolveram análises, reflexões e propostas consistentes, em diferentes perspectivas, elaborando corpos teóricos e encaminhamentos práticos. Fundamentavam-se na concepção de Pedagogia como práxis, em face do entendimento que tem a sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática. Sob esta

perspectiva, firmaram a compreensão de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social.

O movimento de educadores, em busca de um estatuto epistemológico para a Pedagogia, contou com adeptos de abordagens até contraditórias. Disso resultou uma ampla concepção acerca do curso de Pedagogia incluída a de que a docência, nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau e também na Pré-Escola, passasse a ser a área de atuação do egresso do curso de Pedagogia, por excelência. Desde 1985, é bastante expressivo o número de instituições em todo o país que oferecem essas habilitações na graduação.

O reconhecimento dos sistemas e instituições de ensino sobre as competências e o comprometimento dos Licenciados em Pedagogia, habilitados para o magistério na Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental é evidente, inclusive pelo quantitativo de formadas (os) e formandas(os) em Pedagogia, em diferentes habilitações, que se dirigem ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para solicitar apostilamento em seus diplomas, com vistas ao exercício da docência nestas etapas. A justificativa para essa solicitação é a de que os estudos feitos para a atuação em funções de gestão tanto administrativa quanto pedagógica de instituições de ensino, como para o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de processos educativos escolares ou não, tiveram suporte importante de conhecimentos sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Coincidentemente, tem crescido o número de licenciados em outras áreas do conhecimento, buscando formação aprofundada na área de gestão de instituições e de sistemas de ensino, em especial, por meio de cursos de especialização. Sem desconhecer a contribuição dos cursos de Pedagogia, para a formação destes profissionais e de pesquisadores na área, não há como sustentar que esta seja exclusiva do Licenciado em Pedagogia. Por isso, há que se ressaltar a importância de, a partir de agora, pensar a proposta de formação dos especialistas em Educação, em nível de pós-graduação, na trilha conceptual do curso de Pedagogia como aqui explicitada.

Com uma história construída no cotidiano das instituições de ensino superior, não é demais enfatizar que o curso de graduação em Pedagogia, nos

anos 1990, foi se constituindo como o principal *locus* da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País.

Enfatiza-se ainda que grande parte dos cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não escolares. Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos.

### Finalidade do Curso de Pedagogia

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia ancoram-se na história do conhecimento em Pedagogia, na história da formação de profissionais e de pesquisadores para a área de Educação, em que se incluem, entre outras empenhadas em equidade, as experiências de formação de professores indígenas<sup>2</sup>. Ancoram-se também no avanço do conhecimento e da tecnologia na área, assim como nas demandas de democratização e de exigências de qualidade do ensino pelos diferentes segmentos da sociedade brasileira.

Constituem-se, conforme os Pareceres CNE/CES nos 776/1997, 583/2001 e 67/2003, que tratam da elaboração de diretrizes curriculares, isto é, de orientações normativas destinadas a apresentar princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. Visam a estabelecer bases comuns para que os sistemas e as instituições de ensino possam planejar e avaliar a formação acadêmica e profissional

oferecida, assim como acompanhar a trajetória de seus egressos, em padrão de qualidade reconhecido no País.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas.

Na organização do curso de Pedagogia, dever-se-á observar, com especial atenção: os princípios constitucionais e legais; a diversidade sociocultural e regional do país; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, a competência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes para a gestão democrática.

Na aplicação destas Diretrizes Curriculares, há de se adotar, como referência, o respeito a diferentes concepções teóricas e metodológicas próprias da Pedagogia e àquelas oriundas de áreas de conhecimento afins, subsidiárias da formação dos educadores, que se qualificam com base na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim concebida, a formação em Pedagogia inicia-se no curso de graduação, quando os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa, estas sempre planejadas e supervisionadas com a colaboração dos estudantes. 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 em espaços não escolares, a realização de pesquisas que apoiem essas práticas. Nesta perspectiva, a consolidação da formação iniciada terá lugar no exercício da profissão que não pode prescindir da qualificação continuada.

A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos

de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino.

## Princípios

O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados.

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. É necessário que saiba, entre outros aspectos, que entre os povos indígenas, a escola se constitui em forte mecanismo de desenvolvimento e valorização das culturas étnicas e de sustentabilidade econômica, territorial das comunidades, bem como de articulação entre as organizações tradicionais indígenas e o restante da sociedade brasileira.

Também é central, para essa formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder.

Tais processos e os conhecimentos neles produzidos, de um lado espera-se que contribuam para o periódico redimensionamento das condições em que educadores e educandos participam dos atos pedagógicos em que são implicados. De outro lado, espera-se que forneçam informações para políticas destinadas à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como à formação de professores e de outros educadores para essas etapas de escolarização. Políticas essas que busquem garantir, a todos, o direito à educação de qualidade, em estabelecimentos devidamente instalados e equipados, gerida por profissionais qualificados e valorizados.

Finalmente é central a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a corresponsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não escolares.

Com efeito, a pluralidade de conhecimentos e saberes introduzidos e manejados durante o processo formativo do licenciado em Pedagogia sustenta a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada. O mesmo ocorre com a formação de outros licenciados, o que mostra a conveniência de uma base comum de formação entre as licenciaturas, de modo a, no plano institucional, derivar em atividades de extensão e de pós-graduação, das quais formandos ou formados das diferentes áreas venham juntos participar.

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

Desta forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas.

Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais.

### Objetivo do Curso de Pedagogia

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 instituições de ensino, englobando:

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

### Perfil do Licenciado em Pedagogia

Para traçar o perfil do egresso do curso Pedagogia, há de se considerar que:

- o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social;
- a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não

escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação;

- os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros;
- o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola.

Desse ponto de vista, o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Assim sendo, o campo de atuação do licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões:

- docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;
- gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;
- produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Por conseguinte, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
- relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- participar da gestão das instituições em que atuam enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração,

implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

- participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes;

No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham, das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

- promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;
- atuar como agentes interculturais, com vistas a valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

Essas mesmas orientações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

## Organização do Curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Sendo a docência a base da formação oferecida, os seus egressos recebem o grau de Licenciados(as) em Pedagogia, com o qual fazem jus a atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não escolares.

O *projeto pedagógico de cada instituição* deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. Conseqüentemente, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. O aprofundamento em uma dessas áreas ou modalidade de ensino específico será comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação.

Na *organização curricular do curso de Pedagogia*, como já foi dito anteriormente, deverão ser observados, com especial atenção, os princípios constitucionais e legais; a diversidade social, étnico-racial e regional do País; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas; o conjunto de competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, previstas nos arts. 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) e o princípio da gestão

democrática e da autonomia. Igual atenção deve ser conferida às orientações contidas no Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), no sentido de que a formação de professores, nas suas fases inicial e continuada, contemple a educação dos cidadãos(ãs), tendo em vista uma ação norteada pela ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas, e suas repercussões na vida social, de modo particular nas escolas, dando-se especial atenção à educação das relações de gênero, das relações étnico-raciais, à educação sexual, à preservação do meio ambiente articuladamente à da saúde e da vida, além de outras questões de relevância local, regional, nacional e até mesmo internacional.

Por conseguinte, na aplicação destas diretrizes curriculares, há que se adotar como princípio o respeito e a valorização de diferentes concepções teóricas e metodológicas, no campo da Pedagogia e das áreas de conhecimento integrantes e subsidiárias à formação de educadores. Este preceito é denotativo da formação acadêmico-científica de qualidade e ensejará a contribuição do Licenciado em Pedagogia na definição do projeto pedagógico das instituições, nos sistemas de ensino e atividades sociais em que atuar, consoante aos princípios constitucionais e legais anteriormente enunciados.

A *organização curricular do curso de Pedagogia* oferecerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação.

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

- um *núcleo de estudos básicos* que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo

acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas, articulará:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços educativos;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagens, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviços e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, de teorias relativas à construção de aprendizagens, socialização e elaboração de conhecimentos, de tecnologias da informação e comunicação e de diversas linguagens;

- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
  - j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
  - k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
  - l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional.
- um *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelos projetos pedagógicos das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:
    - a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais-escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais, outras;
    - b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
    - c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.
  - um *núcleo de estudos integradores* que proporcionará enriquecimento curricular e compreenderá:
    - a) participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente

orientados pelo corpo docente da instituição de Educação Superior;

- b) participação em atividades práticas, de modo a propiciar aos estudantes vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural.

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

A dinamicidade do projeto pedagógico do curso de Pedagogia deverá ser garantida por meio da organização de atividades acadêmicas, tais como: iniciação científica, extensão, seminários, monitorias, estágios, participação em eventos científicos e outras alternativas de caráter científico, político, cultural e artístico.

O estudo dos clássicos, das teorias educacionais e de questões correlatas, geradas em diferentes contextos, nacionais, sociais, culturais devem proporcionar, aos estudantes, conhecer a pluralidade de bases do pensamento educacional. Este estudo deverá possibilitar a construção de referências para interpretar processos educativos, que ocorram dentro e fora das instituições de ensino, para planejar, implementar e avaliar processos pedagógicos, comprometidos com a aprendizagem significativa, e para participar da gestão de sistemas e de instituições escolares e não escolares.

Os estudos das metodologias do processo educativo não se descuidarão de compreender, examinar, planejar, pôr em prática e avaliar processos de ensino e de aprendizagem, sempre tendo presente que tanto quem ensina, como quem aprende, sempre ensina e aprende conteúdos, valores, atitudes, posturas, procedimentos que se circunscrevem em instâncias ideológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Em outras palavras, não há como

estudar processos educativos, na sua relação ensinar-aprender, sem explicitar o que se quer ensinar e o que se pretende aprender.

Esses estudos deverão, pois, se articular com os fundamentos da prática pedagógica, buscando estabelecer uma relação dialógica entre quem ensina e quem aprende.

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia deverá contemplar, fundamentalmente: a compreensão dos processos de formação humana e das lutas históricas nas quais se incluem as dos professores, por meio de movimentos sociais; a produção teórica, da organização do trabalho pedagógico; a produção e divulgação de conhecimentos na área da educação que instigue o Licenciado em Pedagogia a assumir compromisso social.

Nessa perspectiva, tem que se destacar a importância desses profissionais conhecerem as políticas de educação inclusiva e compreenderem suas implicações organizacionais e pedagógicas, para a democratização da Educação Básica no país. A inclusão não é uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo.

Inclusão e atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo. Por conseguinte, os professores deverão sentir-se sempre desafiados a trabalhar com postura ética e profissional, acolhendo os alunos que demonstrem qualquer tipo de limitação ou deficiência que:

- os impeçam de realizar determinadas atividades;
- os levem a apresentar dificuldades extremamente acentuadas para a realização de determinadas atividades;
- requeiram meios não convencionais ou não utilizados por todos os demais alunos para alcançar determinados objetivos curriculares, ou, ainda;
- realizar apenas parcialmente determinadas atividades. Por isso, sobremaneira, os Licenciados em Pedagogia, uma vez que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, níveis do sistema educacional que vêm abrigando maior número de pessoas com necessidades especiais, deverão ser capazes de perceber e argumentar sobre e pela qualidade da formação humana e social em

escolas e organizações, incentivando para que haja a convivência do conjunto da sociedade, na sua diversidade, em todos os ambientes sociais.

Destaca-se da mesma forma a relevância das investigações sobre as especificidades de como crianças aprendem nas diversas etapas de desenvolvimento, especialmente as de zero a três anos em espaços que não os da família. A aprendizagem dessas crianças difere daquelas entre 7 e 10 anos; elas se manifestam por meio de linguagens próprias à faixa etária, e em decorrência há especificidades nos modos como aprendem. Estudos vêm demonstrando que o desconhecimento dessas particularidades, entre outras, tem gerado procedimentos impróprios e até de violência às linguagens e necessidades do educando. Daí decorre a exigência precípua de o curso de Pedagogia examinar o modo de realizar trabalho pedagógico, para a educação da infância a partir do entendimento de que as crianças são produtoras de cultura e produzidas numa cultura, rompendo com uma visão da criança como um “vir a ser”.

É importante ainda considerar que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos devem ser introduzidos nos códigos instituídos da língua escrita e da linguagem matemática com a finalidade de desenvolverem o seu manejo. Desta forma, o Licenciado em Pedagogia precisa conhecer processos de letramento, modos de ensinar a decodificação e a codificação da linguagem escrita, de consolidar o domínio da linguagem padrão e das linguagens da matemática.

Merece, igualmente, destaque a exigência de uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar do Licenciado em Pedagogia, a qual exigirá, conforme mencionado anteriormente, desde o início do curso, a familiarização com o exercício da docência e da organização e gestão pedagógica, a participação em pesquisas educacionais, as opções de aprofundamento de estudos e a realização de trabalhos que permitam ao graduando articular, em diferentes oportunidades, ideias e experiências, explicitando reflexões, analisando e interpretando dados, fatos, situações, dialogando com os diferentes autores e teorias estudados.

Torna-se imprescindível que, no decorrer de todo o curso, os estudantes e seus professores pesquisem, analisem e interpretem fundamentos

históricos, políticos e sociais de processos educativos; aprofundem e organizem didaticamente os conteúdos a ensinar; compreendam, valorizem e levem em conta ao planejar situações de ensino, processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, em suas múltiplas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; planejem estratégias visando a superação das dificuldades e problemas que envolvem a Educação Básica.

Sabendo-se da realidade das instituições de educação superior não universitárias e do papel que lhes cabe para que se concretizem os objetivos de universalização da formação de professores para a Educação Básica, em nível superior de graduação, registra-se a orientação de que também estas, quando oferecem o curso de Pedagogia, devem prever entre suas atividades acadêmicas a realização de pesquisas, a fim de que os estudantes possam delas participar e desenvolver postura de investigação científica. Cabe esclarecer, contudo, que a inclusão de disciplinas como Introdução à Pesquisa ou Metodologia do Trabalho Científico não configura por si só atividade de pesquisa. Pesquisas poderão se desenvolver no interior de componentes curriculares, de seminários e de outras práticas educativas. Esta exigência se faz a partir do entendimento manifestado pela significativa maioria de propostas enviadas ao Conselho Nacional de Educação, durante o período de consultas, de que o Licenciado em Pedagogia é um professor que maneja com familiaridade procedimentos de pesquisa, que interpreta e faz uso de resultados de investigações. Desta exigência também decorre a importância da clareza e consistência do currículo, sempre no sentido de garantir condições de materialização dos objetivos do curso.

Os três núcleos de estudos, da forma como se apresentam, devem propiciar a formação daquele profissional que: cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participar da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática.

Em suma, estas diretrizes não esgotam, mas justificam as especificidades, as exigências e o lugar particular do curso de Pedagogia na educação superior brasileira. Ressalta-se a concepção de trabalho pedagógico escolar

e não escolar que se fundamenta na docência compreendida como ato educativo intencional e sistemático. O trabalho pedagógico e a ação docente constituem-se na centralidade do processo formativo do Licenciado em Pedagogia. Por isso, conforme se vem insistindo ao longo deste parecer, formação do licenciado em Pedagogia se faz na pesquisa, no estudo e na prática da ação docente e educativa em diferentes realidades.

### Duração dos Estudos

A definição da carga horária mínima do curso considerou, sobretudo, a evidente complexidade de sua configuração, que se traduz na multirreferencialidade dos estudos que engloba, bem como na formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Em face do objetivo atribuído ao curso de graduação em Pedagogia e ao perfil do egresso, a sua carga horária será de no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com a seguinte distribuição:

- 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Os estudantes desenvolverão seus estudos mediante:

- *disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica* que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;
- *práticas de docência e gestão educacional* que ensejem aos graduandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagem, do ensino, de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;
- *atividades complementares* envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não escolares públicas e privadas;
- *estágio curricular* que deverá ser realizado, ao longo do curso, em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e/ou de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, ou ainda em modalidades e atividades como educação de jovens e adultos, grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos, como: planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos experiência de

exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso.

O estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor acadêmico. Deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio.

Durante o estágio, o licenciando deverá proceder ao estudo e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência e à gestão educacional, em espaços escolares e não escolares, produzindo uma avaliação desta experiência e sua autoavaliação.

A proposta pedagógica do curso de Pedagogia de cada instituição de educação superior deve prever mecanismos, que assegurem a relação entre o estágio e os demais componentes do currículo de graduação, visando à formação do Licenciado em Pedagogia.

### Implantação das Diretrizes Curriculares

As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução, que deverá ser protocolado junto ao órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução. O novo projeto pedagógico alcançará todos os

alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados. Poderão, também, optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

## Conclusão

Esta é a formulação para o curso de Pedagogia, fruto de longo e amplo processo de estudos e discussões, relatados na introdução deste Parecer. Por certo, não esgota o campo epistemológico da Pedagogia, mas procura responder às diferentes problematizações, formulações e contribuições da comunidade acadêmica. O momento histórico exige alcançar uma etapa de elaboração sobre a matéria e, cremos, há nestas Diretrizes Curriculares Nacionais relevância e consistência, motivos para um vigoroso trabalho de aprofundamento e pertinência nos projetos pedagógicos institucionais. Esta é a proposta, cuja implantação e respectiva avaliação ensejarão estudos e futuras atualizações desta norma nacional.

Enfatiza-se a premência de que o curso de Pedagogia forme licenciados cada vez mais sensíveis às solicitações da vida cotidiana e da sociedade, profissionais que, em um processo de trabalho didático-pedagógico mais abrangente, possam conceber, com autonomia e competência, alternativas de execução para atender, com rigor, às finalidades e organização da Escola Básica, dos sistemas de ensino e de processos educativos não escolares, produzindo e construindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação de cidadãos, crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros, participantes e comprometidos com uma sociedade justa, equânime e igualitária. Daí decorre a importância de acompanhamento e avaliação sistemáticos, pelos órgãos competentes, da implantação e execução destas diretrizes curriculares.

Um curso desta envergadura exige dos formadores disposição para efetivo trabalho conjunto e articulado, incentivando, inclusive, a

participação dos estudantes no planejamento e avaliação da execução do projeto pedagógico. Das instituições de ensino exige compromisso com a produção de conhecimentos para o contexto social nacional, com a construção de projetos educativos comprometidos com o fortalecimento de identidades de estudantes de todas as idades, da identidade de profissionais docentes, da educação brasileira.

## II – Voto da comissão

Em face ao exposto, a Comissão propõe a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, na forma apresentada neste Parecer, e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 13 de dezembro de 2005.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Relatora  
Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora  
Conselheiro Antônio Carlos Caruso Ronca – Presidente  
Conselheira Anaci Bispo Paim – Membro  
Conselheiro Arthur Fonseca Filho – Membro  
Conselheira Maria Beatriz Luce – Membro  
Conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone – Membro

## III – Decisão do conselho pleno

O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto da Comissão, com declaração de voto dos Conselheiros Cesar Callegari, Francisco Aparecido Cordão e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone.

Plenário, em 13 de dezembro de 2005.

Conselheiro Roberto Cláudio Frota Bezerra – Presidente

## Declarações de Voto

Voto favoravelmente, com restrições.

Reconhecendo o mérito da elaboração do parecer e respectivo projeto de resolução, a partir de um amplo e democrático debate com os diferentes segmentos envolvidos com o tema “formação de professores”, no Brasil, preocupa-me, no entanto, aquilo que contém de restritivo ao que dispõe o artigo 64 da Lei n. 9.394/96 (LDB):

*Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.*

Entendo que aquilo que a Lei dispõe, só uma outra Lei poderá dispor em contrário.

Brasília (DF), 13 de dezembro de 2005.

Conselheiro César Callegari

Voto favoravelmente ao Projeto de Resolução proposto, com as emendas decorrentes dos debates ocorridos na reunião de 12/12/2005. O parecer aprovado, obviamente, deverá incorporar as emendas aprovadas pelo Plenário no Projeto de Resolução.

Saliento, nesta oportunidade, a importância da manutenção dos Pareceres CNE/CP n<sup>os</sup> 9/2001 e 27/2001 e da Resolução CNE/CP n. 1/2002, que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, já reafirmado no presente Parecer.

Brasília (DF), 13 de dezembro de 2005.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão

Voto favoravelmente por considerar que o presente Parecer sintetiza em grande medida os elementos constitutivos da formação e da atuação profissional de Pedagogos.

Por outro lado, não poderia deixar de apontar que a formulação apresentada contém uma contradição intrínseca no que se refere à

definição do Pedagogo, que leva à especificação de apenas uma modalidade de formação, a licenciatura. Essa definição, que afirma inicialmente ser o Pedagogo o professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, reveste em seguida esse profissional de atributos adicionais que deformam consideravelmente o 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.

Outra questão que merece comentário é a fixação de carga horária mínima para a graduação em Pedagogia, distinta daquela fixada para todas as demais licenciaturas. Não apenas esse fato constitui uma impropriedade em si, como os argumentos de maior complexidade do processo formativo, que sustentam a diferenciação, não sobrevivem diante das comparações relativas às condições similares verificadas nas demais licenciaturas.

Por fim, afirmo minha convicção de que seria possível progredir um pouco mais neste trabalho de modo a abranger de forma mais ampla os componentes acadêmicos e legais da formação de Pedagogos, como convém às Diretrizes Curriculares Nacionais para este curso de graduação.

Brasília (DF), 13 de dezembro de 2005.

Conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone

## PARECER HOMOLOGADO<sup>3</sup>

### MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno	UF: DF
ASSUNTO: Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.	
RELATORAS: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	
PROCESSO N.: 23001.000188/2005-02	

PARECER CNE/CP N.: 3/2006	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 21/02/2006
------------------------------	------------------	----------------------------

## I – Relatório

Em dezembro de 2005, foram aprovadas, por meio do Parecer CNE/CP n. 5/2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, encaminhado para homologação em 20/12/2005.

Após a análise no âmbito do Ministério da Educação, o senhor Ministro restituiu o presente processo a este Conselho para reexame do referido Parecer.

Trata-se de emenda retificativa ao art. 14 do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP n. 5/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Considerando que:

1. têm havido inúmeras manifestações de interesse da comunidade educacional sobre o Parecer CNE/CP n. 5/2005, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, especialmente quanto à urgência de sua homologação e publicação da respectiva Resolução, visto que grande número de instituições de Educação Superior propõe-se a implementar estas disposições no próximo período letivo;
2. o Parecer CNE/CP n. 5/2005 – DCN da Licenciatura em Pedagogia é resultante de longa tramitação no Conselho Nacional de Educação, durante a qual houve efetiva participação de representativas entidades do setor educacional e especificamente de formação de professores, além de grande número de pessoas e instituições de Educação Superior;
3. o texto aprovado pelo CNE/CP, em 13 de dezembro p.p., corresponde ao consenso alcançado neste processo; assim sendo, representa uma proposta curricular que logra amplo apoio e gera expectativas de que em breve possa ter força normativa;

4. o eixo central destas diretrizes curriculares é estabelecido no art. 4º do Projeto de Resolução constante no Parecer em pauta:

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

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

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

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

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

Mas, considerando também que têm havido manifestações de preocupação com relação a que esta Resolução contemple cabalmente o disposto no art. 64 da Lei n. 9.394/1996, o qual reza:

*A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.*

A Comissão Bicameral de Formação de Professores revisou minuciosamente o texto do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP n. 5/2005 e as disposições legais vigentes, e resolveu propor a seguinte emenda retificativa ao art. 14 do mesmo:

*Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP n. 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n. 9.394/96.*

*§ 1º. Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.*

*§ 2º. Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei n. 9.394/96.*

Essa redação procura dirimir qualquer dúvida sobre a eventual não observância do disposto no art. 64 da Lei n. 9.394/1996, ou seja, assevera

que a Licenciatura em Pedagogia realiza a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em organizações (escolas e órgãos dos sistemas de ensino) da Educação Básica e também estabelece as condições em que a formação pós-graduada para tal deve ser efetivada.

Outrossim, que devem ser observadas igualmente as disposições do Parágrafo Único do art. 67 da mesma Lei n. 9.394/96, no sentido de que a *experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.*

Fica, portanto, reiterada a concepção de que a formação dos profissionais da educação, para funções próprias do magistério e outras, deve ser baseada no *princípio da gestão democrática* (obrigatória no ensino público, conforme a CF, art. 206-VI; LDB, art. 3º VIII) e superar aquelas vinculadas ao trabalho em estruturas hierárquicas e burocráticas. Por conseguinte, como bem justifica o Parecer CNE/CP n. 5/2005, em tela, sendo a organização escolar eminentemente colegiada, cabe prever que todos os licenciados possam ter oportunidade de ulterior aprofundamento da formação pertinente, ao longo de sua vida profissional. Não mais cabe, como outrora (na vigência da legislação anterior – Lei n. 5.540/1968 e currículos mínimos), conceber a formação para as funções supracitadas como privativas dos Licenciados em Pedagogia e, a propósito, este Conselho já aprovou e designou comissão para emitir parecer sobre diretrizes para a formação dos profissionais da educação em relação aos arts. 64 e 67, parágrafo único, da Lei n. 9.394/96.

## II – Voto da comissão

Pelo exposto, a Comissão se manifesta pelo encaminhamento do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, com a nova redação do art. 14 abaixo indicada:

*Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP n. 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n. 9.394/96.*

*§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.*

*§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei n. 9.394/96.*

Assim, a Comissão propõe a alteração do art. 14 do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, conforme novo Projeto em anexo.

Brasília (DF), 21 de fevereiro de 2006.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Relatora  
Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora  
Conselheiro Antônio Carlos Caruso Ronca – Presidente  
Conselheira Anaci Bispo Paim – Membro  
Conselheiro Arthur Fonseca Filho – Membro  
Conselheira Maria Beatriz Luce – Membro  
Conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone – Membro

### III – Decisão do conselho pleno

O Conselho Pleno aprova o voto da Comissão, com voto contrário e declaração de voto do conselheiro Francisco Aparecido Cordão.

Plenário, em 21 de fevereiro de 2006.

Conselheiro Roberto Cláudio Frota Bezerra – Presidente

#### Declaração de Voto

Voto contrariamente à proposta de alteração do art. 14 do Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CP n. 5/2005, por entender que a mesma desconfigura o que tem de mais inovador no texto aprovado em dezembro último por este Conselho Pleno e que representa uma afronta às Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, as quais foram aprovadas pelo Conselho Pleno pelo Parecer CNE/CP n. 9/2001 e pela Resolução CNE/CP n. 1/2002.

O preâmbulo do Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CP n. 5/2005 claramente define que este regulamenta o art. 62 da LDB, isto é, formação de docentes em cursos de licenciatura para atuar na Educação Básica. O referido Parecer não disciplina o art. 64 da LDB, que trata da formação de outros profissionais de educação que não os professores. Ademais, para o exercício profissional dessas outras funções, de acordo com o parágrafo único do art. 67, “a experiência docente é pré-requisito”.

Nesses termos, julgo muito mais adequada, para contemplar as preocupações em relação ao art. 64 da LDB, a supressão pura e simples do referido art. 14 do Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CP n. 5/2005. A emenda retificativa proposta pela Comissão Bicameral de Formação de Professores transforma o curso de Pedagogia em um curso genérico e desfigurado, sem condições de contribuir efetivamente tanto para a valorização dos professores e da sua formação inicial quanto para o aprimoramento da Educação Básica no Brasil.

Brasília (DF), 21 de fevereiro de 2006.  
Francisco Aparecido Cordão

## CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP N. 1, DE 15 DE MAIO DE 2006<sup>1</sup>

*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o  
Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da

Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei n. 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP n. 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP n. 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e 3/2006.

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

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

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

- I o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
- II a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

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

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

- I o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

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

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

- I planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;
- III produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- I atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

- II compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

- XII participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
- XIV realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

- I promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;
- II atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
  - j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
  - k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
  - l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;
- II *um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:
- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
  - b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
  - c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;
- III *um núcleo de estudos integradores* que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:
- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
  - b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando

aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

- I 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- III 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

- I disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;
- II práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

- III atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não escolares públicas e privadas;
- IV estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:
  - a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
  - b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
  - c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
  - d) na Educação de Jovens e Adultos;
  - e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
  - f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência 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, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n. 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei n. 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE n. 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES  
Presidente do Conselho Nacional de Educação

---

1 Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 15/5/2006.

2 Entre outras 3º grau Indígena, na Universidade Estadual de Mato Grosso e Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Roraima.

3 Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 11/4/2006.

1 Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

## Sobre o autor

*Dermeval Saviani* nasceu em Santo Antônio de Posse, no estado de São Paulo, em 25 de dezembro de 1943. Sua Certidão de Nascimento, porém, registra a data de 3 de fevereiro de 1944. Coursou o primário no Grupo Escolar de Vila Invernada, então periferia da cidade de São Paulo, entre 1951 e 1954, e o curso de admissão ao ginásio, em 1955, na Paróquia de São Pio X e Santa Luzia na Vila Diva, também na periferia de São Paulo. Em 27 de setembro de 1955, foi para Cuiabá, em Mato Grosso, tendo sido aprovado nos exames de admissão ao ginásio no Liceu Salesiano São Gonçalo. De 1956 a 1959, cursou o ginásio no Seminário Nossa Senhora da Conceição de Cuiabá, transferindo-se, em 1960, para o Seminário do Coração Eucarístico de Campo Grande, hoje capital do estado de Mato Grosso do Sul, onde iniciou o curso colegial, que teve prosseguimento em 1961, de novo no Seminário Nossa Senhora da Conceição de Cuiabá (MT). Iniciou os estudos filosóficos no Seminário Central de Aparecida do Norte, no estado de São Paulo, em 1962, tendo ingressado no curso de filosofia da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena (SP) em 1963. Transferindo-se, em 1964, para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento da PUC de São Paulo, aí se graduou bacharel e licenciado em filosofia em 1966.

De 1967 a 1969, lecionou filosofia, história e história da arte no Colégio Estadual Prof. Ataliba de Oliveira no bairro de São João Clímaco na periferia de São Paulo. Também em 1967, lecionou história e filosofia da educação no Curso Normal do Colégio Sion, em São Paulo. Em 1970, foi aprovado em Concurso Público de Ingresso ao Magistério Médio Oficial do Estado de São Paulo para provimento do cargo de professor secundário de ciências humanas III (filosofia, sociologia, história da ciência e cultura

brasileira contemporânea). Em consequência, assumiu a cadeira de filosofia no Colégio Estadual Plínio Barreto no bairro da Mooca, na capital paulista. E, em 1971, foi aprovado em Concurso Público para Provimento do Cargo de Diretor do Ensino Secundário do Estado de São Paulo, cargo que, entretanto, não chegou a assumir porque na ocasião da escolha das escolas já se encontrava na condição de professor em tempo integral na PUC de São Paulo.

Antes mesmo da experiência como professor no ensino médio, foi convidado para lecionar na própria PUC-SP, onde atuou, no segundo semestre de 1966, como monitor da disciplina filosofia da educação no curso de pedagogia, tornando-se professor contratado em 1967. Em consequência, inscreveu-se para desenvolver estudos pós-graduados em nível de doutorado e obteve o título de doutor em filosofia da educação pela PUC-SP, em 1971, mediante defesa da tese *O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 20/12/1961)*, publicada na forma de livro, em 1973, com o título *Educação brasileira: estrutura e sistema*.

Entre agosto de 1975 e março de 1978, atuou como professor titular da UFSCAR, quando presidiu a comissão que planejou o Programa de Pós-Graduação em Educação, instalado em março de 1976, sob sua coordenação.

Em 1980, permanecendo como professor da PUC-SP, passou a atuar também na UNICAMP, onde, em 1986, obteve o título de livre-docente em história da educação, ocasião em que defendeu a tese *O Congresso Nacional e a educação brasileira: análise do significado político da ação do Congresso Nacional na discussão e aprovação dos projetos que se converteram nas leis 4.024/61, 5.540/68 e 5.692/71*, cuja publicação na forma de livro se deu em 1987 com o título *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. A partir de 1989, ingressou no Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP) na UNICAMP, onde, em 1990, foi aprovado no Concurso de Professor Adjunto na disciplina história da educação. E, em 1993, mediante aprovação em Concurso Público de Provas e Títulos, ascendeu ao cargo de professor titular de história da educação da UNICAMP. Entre 2002 e 2004, atuou como professor titular colaborador da

FFCLRP-USP, *campus* de Ribeirão Preto, colaborando na implantação do curso de pedagogia.

Sua experiência internacional iniciou-se em dezembro de 1977 com um estágio de pesquisa no IEDES, Université de Paris I (Sorbonne) seguido, em janeiro de 1978, de um estágio no Istituto Gramsci, em Roma. Em setembro de 1979, realizou intercâmbio acadêmico nas seguintes instituições da Alemanha: Pädagogische Hochschule/Universidade de Colônia, Pädagogische Hochschule/Universidade de Munster, Lateinamerika Institut de Berlim e Deutsches Institut für Pädagogische Forschung de Frankfurt. Em 1982, 1983 e 1985 ministrou, como professor visitante no Programa de Mestrado em Educação da FLACSO de Buenos Aires, a disciplina *teoría de la educación*. Em agosto de 1986 participou, a convite da OEA, do Seminário Interamericano sobre Educação, Desenvolvimento e Democracia, realizado em Washington, D.C. (EUA). Em fevereiro de 1987, a convite da Universidad de la República, ministrou em Montevideu dois cursos intensivos sobre “correntes pedagógicas contemporâneas” e “principais correntes pedagógicas e sua aplicabilidade à realidade nacional” e proferiu conferência sobre o tema “Realidade e Perspectiva da Educação no Contexto Latino-Americano”. A convite da Universidad Nacional de Luján, participou do Encuentro de Departamentos, Escuelas y Facultades de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales, fazendo uma exposição sobre “Los Post-gradados en Brasil”. Ainda na Argentina, proferiu conferência sobre o tema “A pedagogia e os interesses da classe trabalhadora” na casa Universitária Anibal Ponce, em Buenos Aires. De julho de 1994 a março de 1995, realizou “estágio sênior” (pós-doutorado) nas universidades italianas de Pádua, Bolonha, Ferrara e Florença.

Autor de grande número de trabalhos publicados na forma de livros (24), capítulos de livros (57), prefácios de livros (62) e de artigos (145) em revistas nacionais e internacionais, concluiu 18 projetos de pesquisa e orientou 37 dissertações de mestrado, 48 teses de doutorado, seis projetos de pós-doutorado e oito projetos de iniciação científica.

Ministrou cursos de pós-graduação como professor visitante em várias universidades federais, na USP, onde lecionou a disciplina filosofia da ciência no Programa de Doutorado em Enfermagem, nas Universidades Estaduais de Maringá e Guarapuava, no Paraná, no Programa de Pós-

Graduação da FLACSO em Buenos Aires e na Universidade do Centro da Província de Buenos Aires, em Tandil, Argentina.

Integrou o Comitê Assessor do CNPq, bem como os corpos de assessores da FAPESP, CAPES, INEP e FAEP-UNICAMP, emitindo pareceres técnicos no campo da educação. Fez parte do Conselho Editorial e do Conselho de Colaboradores da Revista ANDE, *Revista de Educação AEC* e revista *Educação Brasileira*. É membro do Conselho Editorial dos seguintes periódicos: revista *Alpha*, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas; *Revista Brasileira de Educação*, da ANPED; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, do INEP; *Revista Brasileira de História da Educação*, da SBHE; revista *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas; revista *Comunicações*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP; revista *Diálogo Educacional*, do Programa de Mestrado em Educação da PUC-PR; revista *Educação*, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria; revista *Educação e Filosofia*, da Universidade Federal de Uberlândia; revista *Educação & Linguagem*, da Universidade Metodista de São Paulo; revista *Educação e Pesquisa*, da Faculdade de Educação da USP; revista *Educação em Revista*, da Faculdade de Educação da UFMG; revista *Educação & Sociedade*, do CEDES; revista *Espaço Pedagógico*, da Faculdade de Educação da UPF; revista *História da Educação*, da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação; revista *Linhas*, da Universidade do Estado de Santa Catarina; revista *Nuances*, da UNESP-Presidente Prudente; revista *Perfiles Educativos*, do México; *Revista Práxis Educacional*, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); revista *Pro-Posições*, da Faculdade de Educação da UNICAMP; *Revista Semina*, da Universidade Estadual de Londrina; *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, da FIOCRUZ.

Participou ativamente da dinamização da comunidade científica dos educadores, sendo sócio-fundador da ANPED, CEDES, ANDE e CEDEC e, mais recentemente, da SBHE. De agosto de 1984 a julho de 1987, foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, no qual relatou mais de cem processos emitindo os respectivos pareceres. Foi coordenador do Comitê de Educação do CNPq, coordenador de pós-graduação na UFSCAR, PUC-SP e UNICAMP, diretor associado da Faculdade de Educação da UNICAMP e primeiro presidente da SBHE. Emitiu grande número de pareceres

científicos para agências de apoio à pesquisa, universidades, associações científicas, revistas e congressos da área de educação. Foi condecorado com a medalha do mérito educacional do Ministério da Educação e recebeu da UNICAMP o Prêmio Zeferino Vaz de Produção Científica.

Atualmente é professor emérito da UNICAMP e coordenador geral do HISTEDBR.

# Sumário

**Capa**

**Folha de rosto**

**Créditos**

**Dedicatória**

**Sumário**

**Lista de siglas**

**Prefácio à 2ª edição**

**Prefácio**

**Introdução geral. pedagogia: a teoria na história**

**Parte I: Perspectiva histórica**

**Introdução: a questão pedagógica, da colônia à primeira república**

**Capítulo I: Significado da faculdade de educação, ciências e letras**

**Capítulo II: O instituto de educação paulista e a universidade de são paulo**

**Capítulo III: O instituto de educação carioca e a universidade do distrito federal**

**Capítulo IV: O curso de pedagogia**

**Capítulo V: Estudos superiores de educação**

**Capítulo VI: As novas diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia**

**Conclusão: A rica tradição teórica da pedagogia**

**Parte II: Perspectiva teórica**

**Introdução. Pedagogia e teoria da educação: referências preliminares**

**Capítulo VII: Pedagogia antes da pedagogia**

**Capítulo VIII: A questão teórica na constituição do espaço acadêmico da pedagogia no brasil**

**Capítulo IX: O dilema da pedagogia e seu impacto nas escolas**

**Capítulo X: Para superar o dilema**

**Capítulo XI: Pedagogia e ciência(s) da educação**

**Capítulo XII: A polemização do campo pedagógico**

**Conclusão: Uma nova perspectiva para o curso de pedagogia**

**Parte III: Glossário pedagógico**

**Glossário pedagógico**

**Referências bibliográficas**

**Anexos**

**Sobre o autor**