



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO – CMAE**

**MARIA CLEIDIANE CAVALCANTE FREITAS**

**A RECONFIGURAÇÃO DA FUNÇÃO SOCIAL DO  
PEDAGOGO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS:  
UM ESTUDO NA PERSPECTIVA ONTO-HISTÓRICA**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2015**

MARIA CLEIDIANE CAVALCANTE FREITAS

A RECONFIGURAÇÃO DA FUNÇÃO SOCIAL DO  
PEDAGOGO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS:  
UM ESTUDO NA PERSPECTIVA ONTO-HISTÓRICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria das Dores Mendes Segundo.

Co-orientador: Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos.

FORTALEZA – CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Freitas, Maria Cleidiane Cavalcante.

A reconfiguração da função social do pedagogo no contexto da educação para todos: um estudo na perspectiva onto-histórica [recurso eletrônico] / Maria Cleidiane Cavalcante Freitas. - 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 116 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Formação de professores.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria das Dores Mendes Segundo.

Coorientação: Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos.

1. Curso de pedagogia. 2. Crise do capital. 3. Educação Para Todos. I. Título.

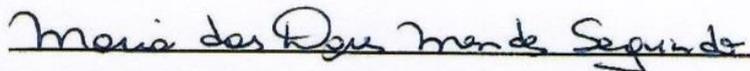
MARIA CLEIDIANE CAVALCANTE FREITAS

A RECONFIGURAÇÃO DA FUNÇÃO SOCIAL DO PEDAGOGO NO  
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS: UM ESTUDO NA  
PERSPECTIVA ONTO-HISTÓRICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: formação de professores.

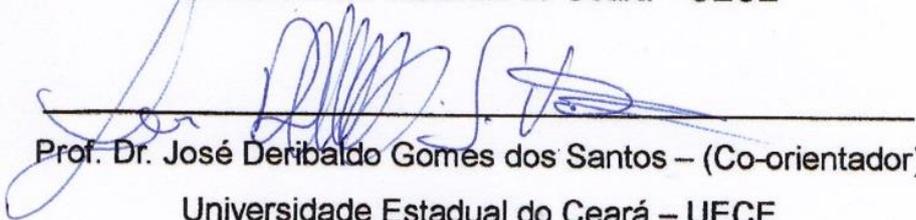
Aprovada em: 29 / 06 / 2015.

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_

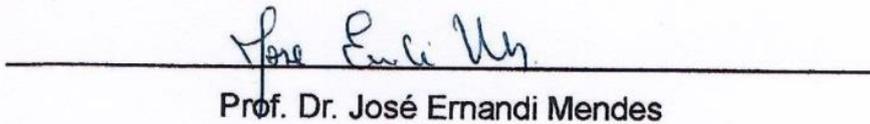
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria das Dores Mendes Segundo – (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
\_\_\_\_\_

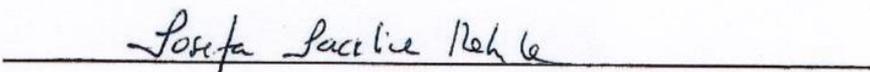
Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos – (Co-orientador)

Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
\_\_\_\_\_

Prof. Dr. José Ernandi Mendes

Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
\_\_\_\_\_

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Josefa Jackline Rabelo

Universidade Federal do Ceará - UFC

Ao pequeno Tales, amor maior, e ao  
companheiro Tony, pelo amor e  
dedicação. Por vocês, faria isso mil vezes!

Aos professores, que se dedicam  
cotidianamente a uma prática  
revolucionária.

## AGRADECIMENTOS

Existe um tempo pra cada coisa, hoje é o tempo de agradecer. Agradecer a todos aqueles que contribuíram singularmente com a concretização dessa pesquisa e dessa realização pessoal:

Meus familiares, especialmente meus amados progenitores, Sr. Luiz, meu pai, e D. Augusta, minha mãe, primeiros mestres, cujas lições ecoam em minha existência; meus queridos irmãos e irmãs e seus cônjuges; e os amados sobrinhos e sobrinhas. “O verdadeiro amor nunca se desgasta. Quanto mais se dá mais se tem”.

A Professora Maria das Dores Mendes Segundo, estimada orientadora, “mulher que merece viver e amar e que possui a estranha mania de ter fé na vida”, pela sensibilidade, amabilidade e astúcia que nos conduziu nessa empreitada;

O prezado professor Deribaldo, homem de coração grande e choro fácil, pela presença presente em minha formação acadêmica. “Ele é do morro, não corre e não pede socorro quando há chuá”;

Os professores presentes na Banca de Defesa, Ernandi Mendes e Jackline Rabelo, os quais estiveram presentes na Banca de Qualificação, cujas indicações fazem parte dessa trajetória. “A autoridade repousa sobre a razão”.

Os amigos e os professores do IMO e do GPTREES, em especial, a professora Susana Jimenez pela sua ternura e humanidade. “O essencial é invisível aos olhos, só se pode ver bem com o coração”.

Os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade estadual do Ceará, e colegas da turma de mestrado do ano de 2013, em especial Joyce e Silene, bem como, os demais funcionários do PPGE, especialmente, Jonelma, pelo sutil e paciente atendimento;

Os amigos Tiago, Marcondes, Antônio Filho, Antônio Silva e Expedito pelas discussões acirradas e pelo riso frouxo; Rosinha, Socorro, Nana (*in memorian*), Ricelly, Isabel, Gusmão, Daniele Kelly e Adéle pelo encanto da amizade. “Era uma pessoa igual a cem mil outras pessoas. Mas, eu fiz dela um amigo, agora ela é única no mundo”.

A tia Maria José e todos os colegas do Colégio Juvenal de Carvalho e da Secretaria Municipal de Educação de Itapiúna, pela possibilidade da afeição e da aprendizagem, estes muito ensinaram. “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro, e pelo reconhecimento da maternidade como um momento singular da vida.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. Finalmente, agradeço a todos que contribuíram de alguma maneira em minha formação, certamente deixaram muito de si e levaram um pouco de mim...

“Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”.

(Marx e Engels)

## RESUMO

No bojo do contexto de crise estrutural do capital o Programa de Educação Para Todos emerge como uma alternativa do Banco Mundial e seus agentes internacionais de agir nos países periféricos impondo a estes inúmeras reformas, incluindo a educação. Desse modo, o Brasil se alinhou a essa política na década de 1990 e atualmente não apresenta indícios de rupturas. Nessa tela, parte-se do pressuposto que os cursos de pedagogia e a formação do pedagogo tem apresentado em âmbito nacional nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, uma profunda inflexão, deslocando a sua função social para o atendimento das exigências do mercado em crise, ou seja, dessa forma, os cursos de pedagogia se ajustaram a nova ordem (ou desordem) do capital em crise, provocando perdas severas de conteúdos teóricos e diretrizes sociais. Assim, buscou-se na presente pesquisa analisar, de modo geral, na perspectiva onto-histórica a função social do pedagogo no atual contexto de crise do capital, de maneira específica, resgatar, através da onto-metodologia marxiana-lukacsiana, o pensamento pedagógico universal, destacando o papel do educador no processo de reprodução/transformação social; apresentar sinteticamente a história do curso de pedagogia no Brasil e suas principais reformas curriculares; analisar as diretrizes impostas pelo Programa de Educação para Todos na organização da educação e o papel do professor-pedagogo nesse processo; e, Identificar a inflexão da profissão da função do pedagogo na atualidade. Para tanto, adotou-se como referencial teórico-metodológico as proposições metodológicas proposta por Marx e estudiosos inseridos na tradição marxista, dentre outros autores. Optou-se, portanto, pela pesquisa teórico-bibliográfica e documental como método de pesquisa. Parte-se da reforma curricular do curso de pedagogia ocorrida efetivamente em 2006 após a aprovação das suas Diretrizes Curriculares Nacionais. Deste modo, perscruta-se que este contexto de reforma educacional com desdobramento no curso de pedagogia e na formação do pedagogo guarda íntima ligação com a política de Educação Para Todos do Banco Mundial, representante dos interesses do capital em crise estrutural do capital.

**Palavras-chave:** Curso de pedagogia. Crise do capital. Educação Para Todos.

## ABSTRACT

In the center of a structural crisis of capital the Education for All Program raises as an alternative of the World Bank and its international agents, in order to act on peripheral countries imposing them innumerable reforms including in the field of education. Therefore, in the 90's Brazil adopted its reforms, and currently there is no sign of ruptures. Hence, it is supposed that education programs as well as teacher training have presented, in national grounds since the last two decades of the 20th century and of the beginning of the 21st century, a remarkable changing which dislocates its social functions in order to adjust to the demands of the market in crisis. As consequence, education programs have adjusted themselves according to a new order (or disorder) in relation to capital in crisis, which provokes theoretical content and social guidelines losses. For this reason, in this dissertation it is aimed at analyzing the social function of educators who work in the context of the crisis of capital through an onto-historical perspective, however, in a more specific way it is also intended to discuss throughout onto-methodology based on readings which rely on Marx and Luckács' studies on the universal pedagogical thought, highlighting the role of teachers regarding the process of social transformation/reproduction; besides, it is proposed to present, briefly, the history of education programs in Brazil and its main curricular reforms, to analyze the guidelines imposed by Education for All Program in reference of the organization of education curricula, and the role of teachers in such process; finally, it aims at identifying what has changed concerning the profession and function of educators nowadays. For so, it was used as theoretical and methodological source Marx's procedural propositions, and scholars' studies which rely on Marxism tradition, among others. This is a theoretical and bibliographical research which resorts to the use of documents as a means of methodology. From the curricular reform referring to education program in 2006, and after the approval of its Diretrizes Curriculares Nacionais, it can be stated that this context of reforming maintains a close relationship with the politics of the World Bank's Education for All Program.

**Key-words:** Education Program. Crisis of Capital. Educação Para Todos.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
1.1	CONTEXTUALIZANDO O OBJETO E OS CAMINHOS DA EXPOSIÇÃO .....	09
<b>2</b>	<b>BREVE RESGATE ONTO-HISTÓRICO DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>17</b>
2.1	OS FUNDAMENTOS ONTO-HISTÓRICOS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO COMPLEXO UNIVERSAL .....	19
2.2	A PEDAGOGIA ENTRE O PAGANISMO E O CRISTIANISMO: DA PAIDEIA GREGA À PAIDEIA CRISTÃ .....	23
2.3	AS CORRENTES PEDAGÓGICAS MODERNAS E SUA HERANÇA PARA A CONTEMPORANEIDADE: AS PEDAGOGIAS TRADICIONAL, ATIVA E MARXISTA .....	35
<b>3</b>	<b>OS (DES)CAMINHOS DA PEDAGOGIA NO BRASIL .....</b>	<b>48</b>
3.1	O PENSAMENTO PEDAGÓGICO ENTRE A COLÔNIA E O IMPÉRIO: DO MONOPÓLIO JESUÍTICO À CIRCULAÇÃO DAS IDEIAS LIBERAIS .....	50
3.2	A PEDAGOGIA NO ESCOPO DAS TENDÊNCIAS ESCOLANOVISTA E PRODUTIVISTA: INSTRUÇÃO E PRODUÇÃO .....	59
<b>4</b>	<b>A PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO CONTEXTO DE CRISE DO CAPITAL .....</b>	<b>73</b>
4.1	SOLO HISTÓRICO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS .....	73
4.2	O RECEITUÁRIO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS E A PROFISSÃO DOCENTE: O QUE OS DOCUMENTOS REVELAM? .....	79
4.3	OS DESDOBRAMENTOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL: ÊNFASE NAS DCN'S DO CURSO DE PEDAGOGIA .....	93
4.3.1	<b>Novos rumos para a pedagogia no Brasil: de olhos nas metas de EPT.....</b>	<b>102</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>110</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Caminhante, são teus rastos o caminho e nada mais;  
Caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar;  
Ao andar faz-se o caminho, e ao olhar-se para trás vê-se a senda que jamais se há de voltar a pisar.  
Caminhante, não há caminho, somente sulcos no mar.”

(António Machado)

A epígrafe acima reflete bem o processo no qual findou com a consolidação do presente estudo, pois, ao caminhar construímos historicamente o caminho percorrido nessa pesquisa, o qual nos trouxe os resultados que foram possíveis de serem apreendidos e, portanto, transcritos e discutidos. Nosso caminho se constituiu ora por acertos, ora por equívocos, e inevitavelmente por algumas constatações e contestações. Assim, o percurso traçado exigiu muitas vezes mudança de curso. Uma vez chegando até aqui, não é mais possível voltar atrás, visto que o objeto continua em movimento, pois, conforme argumentação de Heráclito, não se pode entrar duas vezes no mesmo rio, visto que a água não é mais a mesma e nem nós somos mais os mesmos.

### 1.1 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO E OS CAMINHOS DA EXPOSIÇÃO

A pedagogia se constituiu ao longo da história do Ocidente como correlata da educação, “passando pela *paideia* grega, Roma e Idade Média”, chegando à modernidade fortemente associada à própria educação (SAVIANI, 2007, p. 100). Desse modo, nosso estudo tem como objeto a pedagogia e a formação do pedagogo no contexto da atual crise do capital conforme as formulações de Mészáros (2009).

Nessa conjuntura de crise, a educação é chamada a resolver os problemas sociais da humanidade, tais como: o desemprego, a violência, as doenças, a fome, a destruição ambiental, dentre outros.

É nesse contexto, que o Banco Mundial passa a intervir nos sistemas educativos dos países periféricos mediante a parceria com outros organismos

internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Nesse propósito, o Programa de Educação Para Todos (EPT)<sup>1</sup>, cuja origem se remete aos anos de 1980, alcança a partir da década posterior (1990) maior repercussão mundial, mediante a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, chamada Conferência de Jomtien, ocorrida na Tailândia em 1990, considerada o evento marco das novas diretrizes educacionais, em âmbito mundial, que serão promovidos e difundidos pelo Banco Mundial e seus organismos nas nações signatárias membros da UNESCO. Deste modo, serão impostas amplas políticas de ajustes macroeconômicas nos países pobres, atrelando auxílios financeiros a reformas sócio educacionais, sob ameaça destes não conseguirem pagar os juros da dívida externa e serem excluídos do chamado mundo globalizado.

No caso do Brasil, o país que integra a política educacional do Banco Mundial, passa atender todas as recomendações definidas pela Conferência Mundial de Educação para Todos ou Conferência de Jomtien, ajustando suas políticas educacionais com profundas reformas em todos os níveis educacionais, sob às prerrogativas que reduziremos as desigualdades sociais e educacionais do país, ao modificamos primeiramente a legislação educacional brasileira. Nessa direção, em 2006 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, cujas discussões percorreram dez anos, considerado o último curso de nível superior a ser reformado no país.

Partindo da premissa que vivenciamos uma crise estrutural do capital, tese defendida pelo filósofo húngaro marxista István Mészáros cuja análise demonstra que, na contemporaneidade, o sistema sócio metabólico capitalista perpassa por uma crise de acumulação ampliada do capital, diferenciada das chamadas crises cíclicas, desveladas por Karl Marx. De acordo com Mészáros, esta crise é estrutural, pois atinge todos os complexos sociais, com sérias consequências para a própria viabilidade do sistema, deste modo, na busca de reverter suas perdas, o capital utiliza-se de estratégias, tais como: a produção altamente

---

<sup>1</sup> A sigla EPT é utilizada originalmente pelos organismos multilaterais para designar Educação Para Todos, todavia a literatura brasileira, sobretudo àquela ligada ao MEC, passou a usá-la como designação de Educação Profissional e Tecnológica. Sem aprofundarmos essa coincidência terminológica, optamos por utilizar a sigla em sua forma originalmente concebida. (FARIAS; FREITAS; SANTOS, 2012).

destrutiva; desemprego em massa e precarização do trabalho, pondo em prática a barbárie e a própria existência da humanidade.

Neste quadro da crise estrutural do capital, o complexo da educação se torna um mecanismo ideológico e econômico, bastante utilizado pelos organismos internacionais, representante do capital, como um fator importante na preparação de um novo sujeito ou trabalhador capaz de lidar com conflitos ou crises, sem pôr em risco a ordem estabelecida do capital. Deste modo, o Programa de Educação para Todos, torna-se um instrumento para resolver o problema do acesso e qualidade da educação elaborando “novos” paradigmas educacionais sob uma lógica de ressignificação das “teorias”, dentro da perspectiva pós-moderna liberal, a serem adotados e seguidos para os países membros. O receituário de EPT não poderia deixar os professores de fora, muito ao contrário, uma das formas para se alcançar as seis metas<sup>2</sup> de educação para todos estabelecidas, é traçar uma política de formação docente condizente com a educação que se almeja para o século XXI, como está expresso no chamado Relatório Delors.

Dessa forma, partimos do pressuposto que os cursos de pedagogia e conseqüentemente a formação do pedagogo apresentou nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, uma profunda inflexão, deslocando a sua função social para o atendimento das exigências do mercado em crise. Dito de outro modo, os cursos de pedagogia se ajustaram a nova ordem (ou desordem) do capital em crise, provocando perdas severas de conteúdos teóricos e diretrizes sociais.

Tomamos a reforma curricular imposta efetivamente em 2006 ao curso de pedagogia em âmbito nacional após a aprovação das suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's). Deste modo, perscrutamos que este contexto de reforma guarda íntima ligação com a política de Educação Para Todos, promovida pelo Banco Mundial.

Diante do exposto, nos perguntamos: qual o papel do pedagogo frente ao novo contexto socioeconômico da crise estrutural do capital? Em que medida e por quais vias a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia se alinham com política de educação para todos e quais as implicações

---

<sup>2</sup> Como veremos no terceiro capítulo na Conferência de Jomtien foram estabelecidas as metas de Educação para Todos, as quais, vem sendo perseguidas há mais de vinte anos pelos países participantes do Programa de EPT, se dedicam a expansão e o cuidado com as crianças em fase pré-escolar, a universalização do ensino fundamental, a melhoria da aprendizagem, a redução do analfabetismo e a disparidade de gêneros, a expansão do ensino de jovens e adultos e a construção de conhecimentos e valores articulados ao desenvolvimento sustentável.

dessa política para a formação do pedagogo? Estes questionamentos é que tentamos responder, ou ao menos nos aproximarmos, no desenvolvimento de toda nossa discussão.

Em diálogo com a temática do estudo traçamos como objetivo geral analisar na perspectiva onto-histórica a função social do pedagogo frente ao novo contexto sócio metabólico de crise estrutural do capital, focalizando as diretrizes impostas pelo Programa de Educação para Todos ao curso de pedagogia e conseqüentemente a formação do pedagogo nessa conjuntura.

Dessa forma, buscamos de forma específica resgatar onto-historicamente o pensamento pedagógico universal, destacando o papel do educador no processo de reprodução/transformação social; apresentar, em linhas gerais, a história do curso de pedagogia no Brasil e as principais reformas curriculares implantadas neste curso, relacionando com o contexto socioeconômico; analisar as diretrizes impostas pelo Programa de Educação para Todos na organização da educação e o papel do professor-pedagogo nesse processo; e, identificar a inflexão da profissão da função do pedagogo no contexto da atual crise do capital.

Assumindo como referencial teórico-metodológico de nosso trabalho a perspectiva onto-marxiana, reiterando que, dentro da totalidade do capital, Marx é quem melhor compreendeu e fez a sua crítica ao desenvolver o método dialético-histórico em que analisa a realidade como processo de contradições. Nesse propósito, nosso percurso compreende uma pesquisa bibliográfica e documental, a partir da contextualização da temática, procurando, antes do rastreamento nos documentos referentes ao objeto em foco, revisar os principais pensadores e pesquisadores que fundamentam a temática, bem como expressar o ideário produzido pelos organismos internacionais a esse respeito.

Partimos do entendimento do trabalho como categoria ontológica do ser humano, fato este, que possibilitou o desenvolvimento da esfera social, assim, essa categoria do ponto de vista marxiano é um ato de que participam homem e natureza, que ao modificar a natureza modifica a si mesmo, criando assim novas necessidades.

Lukács no resgate da onto-metodologia marxiana, atualiza o debate sobre o trabalho, dizendo ser este uma atividade exclusivamente desempenhada pela pessoa humana, não podendo ser realizada se não como um ato de consciência. A educação, ciência, arte, religião, dentre outros, são os complexos

gestados a partir do trabalho, sendo assim, guardam relativa autonomia e dependência ontológica com o trabalho.

Na sociabilidade regida pelo capital, este se apropria do trabalho humano, sobrevive da exploração da força de trabalho ao mesmo tempo em que expropria o trabalhador dos produtos do seu trabalho. Tal sistema social é genuinamente contraditório, pois em sua raiz encontra-se a tensão capital-trabalho.

O capital para existir necessita efetivar a mais-valia, porém no atual momento esse sistema passa por grande tensão que se arrasta desde 1970 e se agudiza nos dias atuais. Sobre essa questão, o filósofo Mészáros (2009, p. 17) considera que o contexto de crises sistemáticas do capital não foi superado.

Delineado nossa opção teórico-metodológica na qual o objeto é submetido ao crivo da crítica que de acordo com Tonet (2005, p. 89), criticar para Marx significa examinar a lógica do processo social, considerando-a como produto da atividade do ser humano de forma “a apreender a sua natureza própria, suas contradições, suas tendências, seus aspectos positivos e negativos, suas possibilidades e limites”.

Desse modo, entendemos que para a devida compreensão da complexa realidade do objeto faz-se necessário percorrê-la em sua totalidade. Como explicita Moraes (2004, p. 55-56) “se a realidade é assim, um complexo de complexos, o problema da complexidade do método não está no método e sim no real. O conhecimento do real exige que a subjetividade percorra o objeto em sua totalidade”.

É importante elucidar conforme Netto (2011), que o objeto existe independentemente da vontade do pesquisador, por isso é necessário guiar-se por ele e não pelos impulsos do sujeito que pesquisa.

Portanto, toma-se a leitura imanente de alguns clássicos e as contribuições de outros estudiosos ligados à tradição marxista, dentre outros autores, como caminho necessário à realização de nosso intento, a saber: Marx (2013), Marx e Engels (2003; 2009) e Lukács (1978; 2014), pela possibilidade da fundamentação teórico-metodológica; Manacorda (1991; 2014); Ponce (2012) e Cambi (1999), pelas contribuições em torno da história da educação; Mészáros (2008; 2009), pela riqueza e atualidade de seu pensamento acerca das teses sobre a crise estrutural do capital e sua incidência no complexo da educação; Saviani (2008a; 2008b; 2008c; 2012; 2014; 2015), pela rica produção filosófico-histórica e política da educação brasileira; Tonet (2005), pela profunda e acessível discussão

em torno da emancipação humana; Mendes Segundo (2005), pela rica pesquisa e crítica à política do Programa de Educação Para Todos. Além destes, outros autores foram abordados na totalidade do estudo, contudo, de forma menos recorrente, mas que também trouxeram valorosas contribuições para a pesquisa.

Além da visita a literatura, foi necessária a leitura e análise de alguns dos principais documentos de Educação Para Todos, para investigarmos as diretrizes que os mesmos traçam para a formação de professores, tais como: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); o Relatório da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI, *Educação: um Tesouro a Descobrir* (1998); a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (1993); o Marco de Ação de Dacar de Educação Para Todos (2000); a Declaração de Cochabamba sobre Educação Para Todos (2001); a Declaração de Tarija (2003); a Declaração de Brasília (2004); a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI (1998); a conhecida Declaração de Bolonha (1999) e o Relatório de Monitoramento de Educação para Todos 2013/14 e Relatório Global de Monitoramento de Educação para Todos (2000-2015): progressos e desafios (2015).

Além desses documentos, foi necessária a análise da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCN's) e secundariamente, a análise dos artigos 61, 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e as metas 12 e 15 a 18 do Plano Nacional de Educação (PNE nº 13.005/14) que tratam de política docente. Além disso, outros documentos foram tomados para efeito elucidativo, portanto, não figuram como pontos centrais em nossas reflexões, mas colaboram com nossas interpretações.

Na compreensão da nossa pesquisa, além da introdução e considerações finais, procuramos dispor nosso trabalho em três capítulos, possuem subseções com a finalidade de melhor apresentar os achados da pesquisa, já que foram estruturados na busca de atender aos objetivos propostos:

No primeiro capítulo, *Breve resgate onto-histórico do pensamento pedagógico*, percorremos brevemente o histórico do pensamento pedagógico universal, destacando a importância deste para a transmissão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Fazemos isso analisando criticamente a concepção de educação presente em cada período histórico, destacando a noção de

pedagogia própria de cada época e o papel da figura do professor assumido no processo de reprodução/transformação social. Por fim, buscamos entrever o fundamento ontológico da educação nos diferentes tempos, teorias, modelos e práticas a luz da teoria marxiana-lukacsiana.

Já no segundo capítulo, *Os (des)caminhos da pedagogia no Brasil*, analisamos, embora brevemente, a história da pedagogia no Brasil, ou das ideias pedagógicas, e as reformas curriculares impostas ao curso de pedagogia quando este se configurou como tal, relacionando-as com o contexto sócio econômico de cada época.

Finalmente, no terceiro e último capítulo, *A pedagogia e a formação do pedagogo no contexto de crise do capital*, que consiste no cerne de nossa pesquisa, rastreamos e analisamos as principais conferências de EPT e seus documentos, procurando, nestes termos, identificar as recomendações referentes a função do professor/educador, procurando desvelar os paradigmas educacionais propostos pelo Programa de Educação Para Todos e seus entrecruzamentos com a reforma curricular sofrida pelo curso de pedagogia no Brasil por meio de suas DCN's.

Ainda nesse capítulo, analisamos criticamente o processo de inflexão por qual passa a profissão docente, particularmente a função do pedagogo, fenômeno este gestado no contexto da crise do capital. Procuramos, pois, através dos documentos de EPT e da legislação educacional brasileira pertinente, apreender a função social do professor neles defendida, sobretudo a função do pedagogo, considerando que este profissional foi deslocado da sua principal atividade de ensinar para outras funções, a exemplo de ser responsável pela formação do cidadão cliente, flexível, gerenciador, organizador, empreendedor e mediador de conflitos. Nessa direção, surgem novos campos de atuação do pedagogo com o advento da pedagogia empresarial, da pedagogia empreendedora e da pedagogia hospitalar.

Delineados os meandros da pesquisa, destacamos que nosso trabalho se opõe às teorias largamente difundidas em nosso país que buscam mistificar a realidade e que colaboram com a negação do conhecimento. Assim, relembremos a epígrafe de nosso trabalho que faz referência a uma afirmação de Marx e Engels (2003) na obra *Ideologia alemã*, na qual afirmam que “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”. Essa afirmação nos leva a refletir que nossa tarefa, embora relativamente simples, como

educadores, deve se posicionar no horizonte da prática revolucionária, conforme as elucidações de Tonet (2005), sabendo dos limites de tal tarefa, mas reconhecendo as suas possibilidades.

## 2 BREVE RESGATE ONTO-HISTÓRICO DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO

Nesse primeiro capítulo, apresentamos um breve resgate onto-histórico do pensamento pedagógico universal, com base nas pesquisas de Ponce (2010), Manacorda (2010), Lukács (1978; 2003), Marx e Engels (2003; 2009), Saviani (2008a; 2008b) e Cambi (1999), analisando criticamente a educação em cada período histórico, destacando a noção de pedagogia própria de cada época e o papel da figura do professor assumido no processo de reprodução/transformação social, buscando entrever o seu fundamento ontológico nos diferentes tempos, teorias, modelos e práticas a luz da teoria marxiana-lukacsiana.

Pois, conforme salientam Marx e Engels (2009, p. 67), “as ideias da classe dominante, são em todas as épocas, as ideias dominantes”, por isso nossa pesquisa nos conduz inevitavelmente a percorrer mesmo que ligeiramente as ideias sobre a educação e em particular sobre a pedagogia nos diferentes períodos da história humanidade. Desse modo, nosso diálogo se inicia no primitivismo e se estende até o período medieval, posteriormente dialogamos com a pedagogia na modernidade e traçamos suas heranças para a contemporaneidade. Nessa via de discussões, destacamos em linhas gerais o pensamento pedagógico, mesmo quando o termo pedagogia não havia sido cunhado.

Entretanto, salientamos que essa empreitada obedece aos limites de tempo e espaço próprios de um texto de dissertação, contudo, ficará ao leitor o desejo de se apropriar, ainda mais, da fascinante história da pedagogia, que é parte da história da educação, e mais ainda, compõe a história da formação da humanidade.

Cabe ainda contextualizar que toda nossa exposição se encontra atravessada por duas categorias presentes em toda história da educação e da pedagogia, são elas: a luta de classes, fenômeno decorrente da divisão social do trabalho manual e trabalho intelectual, que alça a problemática do ócio, e a consciência, que alavanca a temática da ideologia.

Em o *Manifesto do partido comunista*, Marx e Engels (2003) assinalam que a história das sociedades que já existiram até os dias de hoje é a história da luta de classes, em cada momento histórico um determinado grupo domina e oprime o outro, mesmo no comunismo primitivo, na transição para a antiguidade, já estava

presente o fenômeno da divisão de classes, tal divisão perpassa o fenômeno educativo e conseqüentemente o pedagógico.

Para estes importantes teóricos, “a produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material” e mais, os indivíduos que compõem a classe dominante também possuem consciência, e por isso mesmo além de dominarem enquanto classe determinam todo conteúdo de uma época história e passam a ser os próprios produtores de ideias e reguladores da sua produção e da sua distribuição (MARX; ENGELS, 2009, *passim*).

Até mesmo na literatura a cultura da sociedade em estamentos está presente, a exemplo, do romance *O caçador de pipas*<sup>3</sup> no qual o menino Amir (de etnia supostamente superior) e o seu melhor amigo Hassan (de etnia considerada inferior) vivem uma relação de amizade e opressão, pois, o primeiro é bem-nascido, bem educado e frequenta a instituição escolar, enquanto o segundo personagem é filho de um criado (profissão característica de sua etnia), não sabia ler nem escrever, foi educado nos costumes da religião para ser submisso aos seus patrões e por eles suportar e aceitar suas demandas. Toda sua instrução, não escolar, o leva a conformar-se com as próprias desgraças e ser mesmo assim sempre fiel a aqueles que supostamente seriam melhores que ele.

A referência a este *best-seller* se fez presente apenas para demonstrar o caráter pungente da divisão de classes, as quais no contexto do Ocidente, atualmente algumas teses difundem a sua extinção. Na Índia, embora o sistema de castas tenha sido abolido formalmente na Constituição de 1950 desse país, ainda prevalecem as desigualdades sociais e o velho costume das castas permanece ainda forte nas relações sociais cotidianas. O mesmo ocorre nos países de capitalismo avançado e periférico, mesmo naqueles que se anunciam “comunistas” a velha estrutura de hierarquização social permanecem inalteradas, pois sem a

---

<sup>3</sup>Escrito pelo romancista afegão-americano Khaled Hosseini, conta a história de “amizade” de Amir e Hassan. A trama se passa no Afeganistão na década de 1970, quando ocorre a invasão soviética. Hassan é amigo e empregado de Amir, crescem juntos e após um campeonato de pipas no inverno de 1975, Amir consegue conquistar todas as pipas dos adversários, embora a última seja perdida, então Hassan, um exímio caçador de pipas, vai atrás da mesma. Nesse percurso ele é violentado por outro garoto também de etnia “superior” e Amir não possui a coragem de defendê-lo. O enredo se encerra com a invasão estadunidense em 2001, após os ataques de 11 de setembro às chamadas Torres Gêmeas.

ruptura radical com o capital essa formatação não pode ser abolida, ao menos em plano real.

Cabe-nos por fim, alertar ao leitor que nossa discussão toma a pedagogia como ciência da educação e que, portanto, se relaciona de forma muito íntima com ela, mas que não pode ser compreendida como sendo a própria educação, se agíssemos assim, desconsideraríamos a educação espontânea e difusa que recebemos nos mais variados ambientes em que nos relacionamos, logo, é preciso enfatizar que nossas discussões se dedicam a educação formal, sistematizada e institucionaliza, embora em alguns momentos para efeito histórico, possamos enunciar outros processos educativos.

## 2.1 OS FUNDAMENTOS ONTO-HISTÓRICOS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO COMO COMPLEXO UNIVERSAL

Para compreensão da totalidade, faremos um parêntese, para abordar, em linhas gerais, o alicerce de nossa análise, que toma como perspectiva teórica o trabalho como categoria fundante do ser social em que os demais complexos são fundados, a exemplo da educação.

Para Karl Marx o trabalho é um processo que ocorre entre homem e natureza regulado e controlado por ele mesmo, mas que ao se apropriar da matéria natural, modificando-a, o homem modifica a si próprio. Decorre daí a famosa afirmação deste filósofo sobre a ação do homem e dos animais, o que irá diferenciar cada uma:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2013, p. 256).

Na esteira da tradição marxista se encontra o filósofo húngaro Georg Lukács, o qual resgata o pensamento marxiano no seu sentido ontológico, segundo ele, Marx inaugura uma ontologia de novo tipo, contrariando as ontologias anteriores. Precisamente, Lukács bem como o próprio Marx, afirmam o trabalho como fundante

do ser social. Todo fenômeno social, diz Lukács (2013, p. 159), “pressupõe, de modo imediato ou mediato, eventualmente até remotamente mediato, o trabalho com todas as suas consequências ontológicas”. Para ele, Marx assinala o trabalho como forma originária da práxis humana e Engels, tempos depois, põe o trabalho no centro da humanização do homem.

Lukács (2013, p. 63) observa a importância da consciência no processo de transformação da natureza, ele assegura que “somente no trabalho, no pôr do fim e de seus meios, com um ato dirigido por ela mesma, com o pôr teleológico, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente” desse modo, a consciência não pode, do ponto de vista ontológico, ser um epifenômeno. Isto irá diferenciar o materialismo dialético do materialismo mecanicista. Contudo, não é nossa intenção discutir sobre esta questão, fazendo-se necessário apenas para salientar a função da consciência no processo de reprodução social.

Nesse curso o filósofo húngaro reitera as posições marxistas acerca da categoria fundante: o trabalho é ato gênese do homem social, porém, não o esgota, muito ao contrário, a teleologia ao ser posta em movimento gera outras posições teleológicas, ou seja, uma resposta a uma necessidade suscitará outras necessidades, que por sua vez, exigirá uma nova resposta. Como já mencionado, o trabalho é uma ação da qual participam homem e natureza e não se limita a um mero transformar as forças naturais, ao fazê-lo o homem se modifica. O trabalho é a produção incessante do novo.

Isso é possível por meio da teleologia, grosso modo, um pôr o fim, um ideal consciente a ser posto em prática, o transplante do que existia no pensamento para a realidade. Lukács (2013) identificou dois tipos de teleologia: a primária, a qual através de uma prévia-ideação o homem atua sobre a natureza transformando-a; e a secundária, meio pelo qual os homens influenciam outros homens a agirem conforme determinadas posições. Desse modo, no primeiro caso a relação se dá entre homem e natureza e põe séries causais em movimento as quais podem fugir ao objetivo inicial; no segundo caso, as posições teleológicas põem em movimento outras posições teleológicas, as quais também podem não seguir o rumo esperado.

[...] os pores teleológicos necessários assumem, como vimos, duas formas: pores que buscam realizar uma transformação de objetos da natureza (no sentido mais amplo possível da palavra, incluindo, portanto, também a força da natureza), visando realizar fins humanos, e pores que se propõem a

exercer influência sobre a consciência de outros homens, visando leva-los a executar os pores desejados [...]. (LUKÁCS, 2013, p. 180).

Todavia, não é nosso intento exaurir a discussão sobre a categoria trabalho, embora possamos recorrer a ela frequentemente, cabe-nos aqui buscar os fundamentos para a compreensão ontológica de educação.

Lukács (2013), assinala que a sociedade é um complexo de complexos, sendo o trabalho o complexo fundante. O desenvolvimento dele força o aparecimento de outros complexos autônomos relativamente, pois mantêm uma relação de dependência ontológica com o seu fundador e cultiva uma relação de mútua interferência, todavia a totalidade social é sempre o momento predominante. A linguagem, a política, a ideologia, o direito, a religião e a educação, são exemplos de alguns desses complexos.

[...] assim sendo, até o estágio mais primitivo do ser social representa um complexo de complexos, onde se estabelecem ininterruptamente interações, tanto dos complexos parciais entre si quanto do complexo total com suas partes. A partir dessas interações se desdobra o processo de reprodução do respectivo complexo total, e isso de tal modo que os complexos parciais por serem-ainda que apenas relativamente-autônomos, também se reproduzem, mas em todos esses processos a reprodução da respectiva totalidade compõe o momento predominante [...]. (LUKÁCS, 2013, p. 162).

O ser social só existe em um constante processo de reprodução que segundo o estudioso húngaro possui dois polos: o indivíduo e a sociedade. Assim o homem singular no processo de reprodução está sujeito à totalidade da esfera orgânica e inorgânica e também sujeito a interação dos momentos singulares orgânicos e inorgânicos da totalidade. Para ele, toda reprodução filogenética tem por base a reprodução ontogenética havendo aí um princípio de prioridade ontológica, pois, o ser social possui uma ineliminável base biológica. O ser humano tem sua reprodução ligada ao processo de reprodução dos demais complexos onde, reafirmamos, a totalidade é o momento predominante.

De acordo com Lima (2009), baseada em Lukács, a educação não é trabalho e sim práxis social, suas funções estão vinculadas à reprodução social, à luz da ontologia, cabe à educação tornar os homens aptos a reagirem diante das situações imprevisíveis da vida. Esta colocação nos remete a afirmação de Lukács de que o homem é um ser que dá respostas, porém, o mesmo nos lembra que como

a reprodução se dá de maneira desigual nenhuma educação é capaz de preparar suficientemente, devido as contradições no processo reprodutivo.

[...] no próprio trabalho a posição das séries causais se refere a objetos e processos que, relativamente ao seu ser-postos, são inteiramente indiferentes em relação ao fim teleológico, ao passo que as posições que têm por objetivo suscitar nos homens determinadas decisões entre alternativas, trabalham sobre um material que por si mesmo, espontaneamente, já é levado a decidir entre as alternativas. (LUKÁCS apud LIMA, 2009, p.103).

Para a busca dos fundamentos ontológicos da educação voltemos à questão da teleologia secundária. Novamente de acordo com Lima (2009), Lukács ao analisar os complexos da linguagem e do direito, desvela a necessidade ontológica do primeiro e a subordinação aos interesses de classe do segundo. O mesmo ocorre com a educação: em sentido lato se assemelha ao complexo da linguagem, embora sejam internamente distintos; em sentido estrito, se assemelha ao complexo do direito, fincada nos interesses antagônicos de classes. Contudo, entre uma forma de educação e outra, não há um limite bem traçado, cabe dizer, que mesmo atravessada pelos interesses da classe dominante o caráter lato da educação não desaparece.

Lukács (2013) observa que a peculiaridade do ser social se evidencia ainda mais no complexo da educação, pois o homem, diferentemente dos demais animais, precisa ser preparado a responder adequadamente a novas situações que ocorrerem durante sua vida, assim, conforme esse teórico, a educação em sentido amplo nunca será totalmente concluída, pois as circunstâncias as quais a educação em sentido estrito preparou pode ser completamente distinta, exigindo assim, outras atitudes. Para esse autor, toda sociedade reclama “uma certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo; a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas”. (LUKÁCS, 2013, p. 177).

Ainda em acordo com Lima (2009), a educação possui imprescindível papel na apropriação dos elementos sociais da essência humana pelos indivíduos singulares, mediando a individualidade e a generalidade humana. Por isso, este complexo assume ao longo da história um lugar central nas sociedades. Daí, em muitos momentos, quase todos de nossa história, reconhecendo esta mediação, os

grupos dirigentes se apropriam dos saberes produzidos, com a finalidade de dominar ideologicamente e materialmente os grupos mais frágeis.

## 2.2 A PEDAGOGIA ENTRE O PAGANISMO E O CRISTIANISMO: DA PAIDEIA GREGA À PAIDEIA CRISTÃ

Lembra-nos Saviani (2008a), que a história da educação se confunde com a história do próprio homem, o mesmo pode-se dizer em relação à pedagogia, esta surge enquanto prática, com o nascimento do fenômeno da educação e posteriormente aparece como teoria. Isso torna difícil a delimitação dos espaços, daquilo que é próprio da educação e daquilo que é específico do campo da pedagogia, pois esta última se trata da ciência da educação, que irá se delinear enquanto tal, somente a partir do século XIX, mas seu gérmen como poderemos depreender no decorrer desse capítulo, se desenvolve juntamente como o processo de socialização ou de humanização do homem e se dinamiza à medida que as sociedades também se tornam mais complexas.

Por isso, nesse tópico traçaremos uma breve exposição da história da educação nos períodos que compreendem o chamado comunismo primitivo<sup>4</sup>, a Idade Antiga e a Idade Média. Buscamos nessa apresentação entrever além dos aspectos sociais e pedagógicos da educação, enfatizar a condição do professor e de sua profissão.

As sociedades primitivas se baseavam em pequenas coletividades, assentada na propriedade comum da terra, com consumo imediato da produção, portanto, sem produção de excedentes. Presencia-se pequeno desenvolvimento dos instrumentos de trabalho, mas a comunidade permanecia escrava da natureza, persistia, mas não progredia (PONCE, 2010).

---

<sup>4</sup> A divisão periódica da história, não utiliza esse termo para identificar esse momento histórico, ele é denominado de pré-história. Há grandes divergências entre autores e diferentes demarcações temporais, com exceção desse período, adotaremos para efeito didático, a divisão clássica da história, a saber: Idade Antiga, se inicia no ano 4.000 a.C. e se estende até 476 d.C., quando ocorre a queda do Império Romano); Idade Média, compreende os anos de 476 a 1453, se encerra com a tomada de Constantinopla pelos Turcos; Idade Moderna, se inicia em 1453 e finda em 1759 com a eclosão da Revolução Francesa, e Idade Contemporânea, se desenvolve a partir desse evento e se estende aos dias atuais. Esclarecemos, todavia, que essa divisão da história recebe muitas críticas, a principal delas é de que esses marcos temporais tem como matriz referencial, apenas a civilização Ocidental europeia, excluindo outros povos.

As crianças a partir dos sete anos já deveriam participar ativamente da vida social, colaborando a medida de suas possibilidades. A inserção delas nas tradições do grupo ocorria “para a vida e por meio da vida” como assinala Ponce (2010, p. 19). Não havia castigos e se desenvolviam livremente, cresciam com suas qualidades e seus defeitos e mesmo sem um mecanismo educativo específico se convertiam, quando adultas, à imagem e semelhança dos membros do grupo. O ideal pedagógico dessa sociedade, embora não formulado expressamente, consistia em convencer de que não havia nada mais importante do que os interesses da tribo, por isso, o dever ser da criança lhe era formulado antes do nascimento, daí, desde cedo serem inseridas na vida social.

Na sociedade primitiva, é possível depreender uma forma de organização educacional, ausente de instituições, mas com um ideal social a ser seguido, com o estabelecimento de valores, normas e atitudes necessárias ao desenvolvimento da comunidade. Ponce nos oferece uma mostra de uma educação guiada pela necessidade coletiva do grupo, colada ao desenvolvimento do trabalho.

[...] numa sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo e se realizam igualitariamente em todos os seus membros, de modo *espontâneo e integral*: espontâneo na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, integral no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar. (PONCE, 2010, p. 21-2, grifos do autor).

Nesse momento histórico a propriedade era comum a todos, não havia ainda a divisão da sociedade em classes sociais, logo, podemos dizer que a educação ocorria de forma mais ampla, a qual todo conhecimento produzido estava ao alcance do grupo, ainda não estava atravessada pela necessidade de uma classe dominar a outra e sim pelos interesses coletivos, todavia, isso não quer dizer que não havia as especializações do trabalho, e essa especificação de funções foi uma demanda da própria atividade produtiva, o que não significa ainda uma divisão de classes sociais.

Contudo, com o advento da sociedade de classes o caráter espontâneo e integral da educação desaparece, o qual Ponce (2010) atribui para o seu surgimento dois fatores: o escasso rendimento do trabalho humano e o aparecimento da propriedade privada que suplantou a propriedade comum.

A divisão embrionária do trabalho fez surgir aos poucos uma classe de privilegiados que fizeram de suas funções derivarem certo poder diante dos demais, assim, permitiu que alguns fizessem fortunas, logo “a direção do trabalho se separa do próprio trabalho, ao mesmo tempo em que, as forças mentais se separam das físicas” (PONCE, 2010, p. 24). Desde aí, trabalho manual e intelectual se dividiu, tornaram-se opostos, o que antes era práxis. O fato de uma classe se apropriar da terra concedeu o “direito” dessa classe sobreviver sem trabalhar e poder subjugar o trabalho dos não proprietários a trabalharem para si e para eles. Surge também a possibilidade do ócio, nasce uma educação diferenciada

[...] E é aí que está localizada a origem da escola. A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a. (SAVIANI, 2015, p. 2).

Como observa Ponce (2010, p. 26) “desde esse momento, os fins da educação deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade”, logo, podemos dizer que surge a educação em sentido estrito, circunscrito a necessidade de uma classe dominar a outra, desde então a educação tem sido evocada a atender as demandas da classe dominante, esse movimento não é de forma alguma harmonioso, ao contrário, é preciso salientar, como alerta Tonet (2007), que o complexo da educação não é ao todo determinado e muito menos um fator determinante.

Para Marx e Engels (2009, passim), “a divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão do trabalho material e espiritual”. Os referidos autores observam que “divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas” e depreendem a partir desse processo três formas de propriedade, as quais se desenvolveram em momentos históricos distintos: a primeira forma de propriedade foi a propriedade tribal, fase não desenvolvida da produção e em que a divisão do trabalho se encontra menos desenvolvida; a segunda forma, se constituiu na propriedade comunal e estatal antiga, na qual se desenvolveu primeiramente a propriedade privada móvel e depois a imóvel, nela a divisão do trabalho está mais desenvolvida e “a relação de classes

entre cidadãos e escravos está completamente formada”; já a terceira forma, compreendeu a propriedade feudal, se concentrou no campo ao invés da cidade como ocorreu na segunda forma, fincada na propriedade fundiária e no trabalho do servo preso a terra.

A partir da divisão do trabalho e conseqüentemente da divisão social em classes os conhecimentos produzidos não são mais comuns a todos, e sim transmitidos a uma pequena parte da sociedade. Nasce a educação restrita à classe social cujos conteúdos e métodos também se encontram cindidos, cabe a essa educação inculcar nos desfavorecidos o dogma pedagógico do privilégio, e ensinar aos privilegiados os conhecimentos necessários para manter-se enquanto tal, tanto pela via material quanto pela via ideológica, já que “a classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual” (MARX; ENGELS, 2009, p. 67).

Na antiguidade, se desenvolve o momento mais rico e fecundo da história da educação e conseqüentemente da pedagogia no Ocidente. Nesse contexto a sociedade já estava distribuída em classes: aristocratas de um lado e trabalhadores do outro. Estamos diante de uma sociedade escravista.

A antiguidade em matéria de educação e pedagogia estruturou-se mais profundamente na região ocidental, nos apresenta uma rica amostra de variados modelos e teorias educativas que se estendem desde a *pólis* grega à *respublica* romana, com características ora similares, ora conflitantes. Além disso, conforme Cambi (1999, p. 38), “produz a passagem tanto em educação como em ética e até em gnosiologia, do *ethos* para a *theoria*”.

A Grécia pode ser considerada como a matriz da cultura relativa à educação, visto que, sua experiência nos oferece teorias, modelos educacionais, linguagem pedagógica própria, criação de instituições, métodos e uma tradição pedagógica que reúne textos e diversos autores.

Contudo, antes de adentrarmos no mundo grego, não podemos esquecer as contribuições para a educação desenvolvidas nas sociedades do Extremo e Médio Oriente, cujos resquícios podem ser encontrados em formas educativas posteriores, pois, como veremos, em todas as épocas a instrução classista é algo comum.

O Extremo Oriente, região de grandes rios constituiu-se numa sociedade bastante complexa, a qual a indistinção entre o humano e o divino está presente. No

tocante à educação esses povos tinham um ponto em comum: estavam marcados pela oposição entre trabalho manual e trabalho intelectual, ou seja, subordinada à luta de classe.

No caso do Médio Oriente, o Egito, uma das grandes civilizações pré-grega, é reconhecido como berço cultural e educacional, suas invenções serviram de base para outras civilizações, a exemplo da própria Grécia. Situados à margem do Rio Nilo, os egípcios cultivavam grande conhecimento das ciências (geometria, astronomia e matemática), da agricultura e da agrimensura, além disso, de acordo com Manacorda (2010, p. 22), deduz-se que tivessem “como pressuposto uma transmissão organizada das habilidades práticas e das noções científicas relativas à cada atividade”, visto que a divisão do trabalho com suas especificações assim o exigiam.

Porém, isso se trata apenas de uma dedução, pois segundo o autor citado são escassas as fontes documentais que possam comprovar tal afirmação, contudo, pôde-se fazer essa observação, mediante os poucos materiais disponíveis, os quais não se referem nem a escola e nem ao aprendizado profissional, mas referem-se à formação para a vida política da classe dominante.

Os egípcios construíram uma verdadeira cultura sapiencial, transmitida às elites através de seus ensinamentos morais e comportamentais, o que confluía para a existência de uma escola da vida. Conforme Manacorda (2010), essa transmissão ocorre por meio dos conselhos dirigidos de pai para filho ou do escriba para o discípulo, nessa relação está presente a difusão dos conhecimentos passados de geração em geração e a autoridade dos adultos. O mestre é, portanto, uma pessoa adulta detentora de certos conhecimentos que o transmite aos seus familiares a fim de manter-se em suas funções de dirigentes.

No chamado Período Intermediário (de 2190 a 2040 a. C.), aparece algumas modificações na educação como o surgimento de escolas institucionalizadas nos palácios. Segundo Manacorda (2010), esta escola baseada na escrita e na aprendizagem mnemônica, surge mais definida com a imagem do mestre sentado e dos alunos ao seu redor, numa postura que demonstra certa hierarquia do professor em relação aos aprendizes.

No Médio Império (cerca de 2133 a 1786 a. C.), o uso do livro texto é frequente. “É o texto de um escriba que educa um escriba, provavelmente um pai que educa seu próprio filho” (MANACORDA, 2010, p. 34). Nessa época a figura do

escriba emerge como aquele responsável por ler as escrituras, escrevê-las e ensiná-las a seus colegas, superiores e aos seus filhos para perpetuar seu ofício, ele é essencialmente o mestre. “Sua especialização como mestre é confirmada pelas numerosas inscrições fúnebres desse período” (MANACORDA, 2010, p. 35).

Já o Novo Império (até o século X a. C) é considerado a fase em que ocorre a generalização e consolidação da escola, a qual veem testemunhos de uma educação física-militar e intelectual, dedicada obviamente às elites.

Na visão de Manacorda (2010) a educação grega guarda resquícios da tradição egípcia, embora menos rigidamente, evoca a separação dos processos educativos entre classes sociais: para os governantes uma educação para a política e suas atribuições; para os produtores uma formação prática baseada na observação do trabalho do adulto; e, para os excluídos, nem formação intelectual e nem manual.

Esse estudioso observa as duas educações arcaicas: a primeira homérica, atribuída ao poeta grego Homero, o qual é considerado o educador de toda a Grécia por meio da epopeia *Iliada*; e a segunda vinculada ao, também poeta, Hesíodo, o qual através da lenda de Quíron pode-se apreender um ideal educativo. Presencia-se nesse momento uma luta entre esses dois modelos culturais. Nessa guerra o povo se afinava com as proposições homéricas e o rei com a educação hesiodeica.

No período clássico, a educação consistia na música e na ginástica, a educação nas cidades de Creta e Esparta era tarefa do Estado “confiada ao ‘pedônomo’<sup>5</sup> ou legislador para a infância” (MANACORDA, 2010, p. 65). Registra-se a existência dos *thíasoi*, espécie de centros de iniciação e as escolas filosóficas, a exemplo da de Pitágoras.

É na Grécia que se desenvolve uma noção de formação humana basilar para a humanidade, baseada fortemente na filosofia, a *paideia*<sup>6</sup>, consistia-se em muitos modelos e firmou-se como central nas teorizações pedagógicas da antiguidade, tem a formação cultural do homem como foco, porém, que homem é esse digno de receber tal formação? Lamentavelmente este indivíduo não é um

<sup>5</sup>Inspetor das escolas (MANACORDA, 2010, p. 66).

<sup>6</sup>Este ideal de *paideia* prevê uma formação humana que antes de tudo é formação cultural e universalização (por intermédio da cultura e do “cultivo” do sujeito que ela implica e produz) da individualidade (CAMBI, 1999, p. 38).

trabalhador manual. Esta educação deveria ser administrada aos portadores do ócio, aqueles que poderiam desfrutar de tempo livre. Presenciamos a clara divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, persistente em nossa história.

Tanto no Egito quanto na Grécia (clássica e helenística) a instituição escolar se afirma no corpo social, às vezes estatais às vezes particulares, atendendo aos filhos das classes altas e médias. Na realidade grega a figura do pedagogo, o condutor de criança conforme sua etimologia reflete sua importância e no mediterrâneo são tidos como “mestres de verdade”. De uma maneira geral o mundo ocidental colocará a figura do educador como central mesmo em meio a um universo de contradições que lhes impostas.

Nas famílias encontra-se o pedagogo, que acompanhava as crianças até as escolas “e em parte exerce a função de mestre, ou pelo menos a de repetidor para elas; é um escravo e, em geral um estrangeiro; mais raramente e só de modo temporário (isto é, até o previsível resgate), também um grego forasteiro, escravo numa cidade que não é a sua” (MANACORDA, 2010, p. 67).

A figura do educador é representada primeiramente pelos pais, segundo pela nutriz, posteriormente pelo pedagogo e por fim pelo gramático, o citarista e o pedotriba. As escolas funcionavam de forma privada e pública. Aprendiam-se as leis, a cuidar da cidade, os direitos, os deveres do cidadão. A aprendizagem ocorria por meio da repetição, primeiro ensinavam-se as letras oralmente para depois escrevê-las.

A posição social do mestre não era de grande prestígio e diferenciava-se entre os diferentes graus: os instrutores primários, gramatistas; os gramáticos e os mestres de retórica, retores. Os mestres do bê-á-bá (ou seja, mestres das letras do alfabeto) eram os menos ilustres, embora tivessem importante papel social recebiam salários miseráveis. No geral ser professor era uma profissão para aqueles que caíam em desgraça. Registra-se que a violência do mestre contra o discípulo e deste contra o primeiro era algo corriqueiro.

Somente os homens livres eram dignos de receber uma educação, que aos poucos se tornou uma escola de Estado e pública. Nesse momento a escola se difunde e passa a receber além das crianças livres, os infantes pobres e até escravos. O processo de publicitação e estatização da escola implicou em melhorias econômicas e prestígio social para os mestres, o que não era unívoco.

Embora Roma tenha conquistado a Grécia (em 167 a. C), em termos socioculturais, a conquista deu-se controversamente, a cultura grega conquista a romana. Desse modo, operou-se uma reviravolta cultural a qual os costumes dos gregos foram adotados e se corporificaram na sociedade. Isto não foi indiferente à educação, a pedagogia romana heleniza-se, liberta-se do seu modo e se aproxima cada vez mais da *paideia* grega.

Os primeiros educadores da sociedade romana era a família, tendo o pai o poder supremo sobre o filho. A mulher participava da educação familiar, para depois, aos sete anos de idade a criança passar a tutela do pai.

A instrução escolar romana tem sua origem nos gregos, a antiga educação centrada na família tinha por finalidade as letras, as leis, a paz e a guerra, suas bases fomentam a nova educação, a qual consiste em contar com um escravo e entregar os filhos às mãos profissionais. “Provavelmente a evolução histórica foi de escravo pedagogo e mestre na própria *familia* ao mestre escravo das crianças de várias *familiae* e, enfim ao escravo *libertus* que ensina na sua própria escola” (MANACORDA, 2010, p. 102).

Manacorda (2010) presume, através dos documentos analisados, que a escola romana já existia entre o fim do século IV e o início do século III a. C., sendo provavelmente uma escola latina, de primeiros rudimentos, já influenciada pela cultura grega. Embora o processo de aculturação tenha encontrado resistência ele predominou e foi por meio disso que a cultura grega se universalizou.

Esta vitória da escola de tipo grega em Roma representa, afinal, um fato histórico de valor incalculável, mediante o qual a cultura grega tornou-se patrimônio comum dos povos do Império Romano e depois foi transmitida durante milênios à Europa medieval e moderna – enfim, à nossa civilização – como premissa e componente indispensável à sua história. (MANACORDA, 2010, p. 108).

A escola romana também contava com três categorias de mestres embora menos rígidas entre si, os primeiros eram os chamados mestres do bê-á-bá, segundo os gramáticos e terceiro os retores. A profissão docente também não lograva de muito prestígio, e o mesmo quadro de violência entre mestres e alunos na Grécia se verifica em Roma. Quanto à didática observa-se a mesma técnica de repetição da escola helena. “O enfado desta didática, o medo das varas e dos chicotes e os conteúdos muito distantes da vida diária e dos interesses reais dos

jovens e da sociedade certamente não encorajavam a frequência aos estudos” (MANACORDA, 2010, p. 119).

Passando ao período medieval<sup>7</sup>, a pedagogia passa de uma visão centrada no homem, presente no ideal de *paideia*, para uma visão centrada no divino e acentua, com isso, a concepção essencialista platônica. Como assinala Suchodolski (1984) o cristianismo não só transformou como desenvolveu a concepção platônica que acerou a diferenciação entre a vida material e a espiritual.

Na sociedade medieval, segundo Marx e Engels (2009), não teve lugar nenhuma divisão do trabalho importante sendo marcada pela oposição cidade e campo e apresentando certa diferenciação social: nobreza, clero e camponeses no campo e mestres, oficiais e aprendizes e jornaleiros na cidade. Cada hierarquia tinha direitos e deveres bem precisos. Para os que estavam embaixo da pirâmide os direitos eram mais restritos e mais rigorosos os deveres. Nesse contexto a educação também se dividia entre nobreza e povo, e busca se amparar na *paideia* cristã reinterpretada. “O problema educacional coloca-se de forma radicalmente dualista, com uma nítida distinção de modelos, de processos de formação, de locais e práticas de formação entre as classes inferiores e a nobreza (CAMBI, 1999, p. 157)”.

Esse período, como descreve Manacorda (2010), registra um nível cultural muito baixo. Verifica-se a decadência da escola clássica e o surgimento da escola cristã. Essa escola a exemplo do ensino hebraico irá basear-se na transmissão dos saberes práticos via oralidade, sem atenção à escrita e repetição. Diferentemente das concepções anteriores a Igreja rejeita a posição de exclusão das classes populares da instrução.

De acordo com Cambi (1999), o cristianismo operou uma radical mudança educativa no mundo ocidental sendo, talvez, a maior da história. A família deixa de ser a principal instância educativa e a Igreja assume a posição central de formadora. Muda-se também o ideal formativo, de *paideia* grega à *paideia* cristã e as teorias pedagógicas, que agora se orientam pelo princípio da religiosidade.

---

<sup>7</sup>A Idade Média é um período que se estende do ano 476, fim do Império Romano no Ocidente, até o ano de 1453 que corresponde à tomada de Constantinopla pelos turcos, alguns estudiosos a encerram no ano de 1492, data da “descoberta” da América. Convencionou-se a dividir esse período em Alta e Baixa Idade Média. A sociedade dessa época se aglomerava em torno dos feudos, abandonando a vida nas cidades. A economia era de subsistência e com pouco intercâmbio de mercadorias, movida pelo escambo. Nesse período a visão cristã permeará a tradição pedagógica com o seu espírito religioso, ocupando, inclusive os espaços de ensino, como os mosteiros e catedrais. São introduzidas noções pedagógicas tão fecundas que influenciaram a modernidade.

No contexto da Alta Idade Média, surgem as escolas nos bispados e nos mosteiros, assim a preparação para o sacerdócio era uma forma de instrução dos leigos. Nesse período também a prática de punições e castigos são comuns.

Manacorda (2010) atesta que de uma cultura pedagógica helênico-romana passou-se para uma cultura bíblico-evangélica. Não prescindiu dos rudimentos da leitura, da escrita e dos cálculos embora em nível menor que o ensino clássico, consistia na aprendizagem das letras para as sílabas e finalmente ao texto. No caso da escrita, continua-se a utilizar a imitação da grafia.

No século VIII assiste-se a uma disputa no campo da cultura e da escola, “após o papa Gregório há uma revalorização da cultura literária descendente da cultura clássica, cujos precedentes imediatos devem ser preocupados na tradição anglo-saxônica” (MANACORDA, 2010, p. 165). Trata-se de uma tradição religiosa para religiosos. Essa escola, não é uma escola popular. O ensino nas redes episcopais se destinou mais tarde à formação do clero e nas paróquias para os leigos, porém, restrito às primeiras noções de doutrina cristã.

Os nobres se ocupavam dos assuntos ligados à guerra e a paz mais do que a cultura, enquanto entre os produtores prevalecia o imitar e depois reproduzir. Sobreviviam das corporações artesanais e da produção campesina.

Dentre os vários teóricos da pedagogia cristã, destaca-se a figura de Santo Agostinho, sua obra traça no cristianismo a filosofia platônica, isso em meio ao simbiótico processo entre cristianismo-paganismo. No plano pedagógico, esse filósofo pode ser considerado o grande mestre do Ocidente cristão, investigou sobre uma pedagogia de estatuto religioso dando-lhe importantes respostas, rigorosas teoricamente e de grande significado cultural.

O projeto de Santo Agostinho, pensado em tempos dramáticos e por um pensador fortemente inquieto, permaneceu – na sua mescla de platonismo, filosofia plotiniana e cristianismo paulino – como um dos grandes modelos da pedagogia cristã. (CAMBI, 1999, p. 137).

Todavia, essa concepção platônica não permeou toda a tradição cristã, a sua crítica tem em São Tomás de Aquino sua maior expressão, este por sua vez de inspiração aristotélica, centra-se nas questões empíricas, embora ainda envolvido com a pedagogia da essência.

Na obra *De Magistro*, São Tomás de Aquino definiu a tarefa e as possibilidades da educação baseando-se na “distinção entre potencial e atual [...] considerou que o ensino era uma atividade em virtude da qual os dons potenciais se tornam realidade atual” (SUCHODOLSKI, 1984, p. 15).

O ano Mil (Baixa Idade Média) é tratado pela historiografia como o divisor de águas da sociedade europeia, tornando-se ainda mais complexa. Além de outras características, nesse momento a burguesia toma corpo como classe para si, consciente de seu projeto. A educação não é imune a esse processo e nesse cenário sofre algumas modificações, mediante as novas técnicas de trabalho que implicam em mais conhecimentos especializados, restritos, os quais ligam os indivíduos por especializações, mas sem as corporações.

Após esse ano, presenciou-se um despertar para a atividade cultural e educativa. O Império Carolíngio entra em crise e isso levou a Igreja a dirigir as escolas. Portanto, a educação ficou entre o Império e o papado, este último, aos poucos foi abrindo escolas paroquiais, episcopais e cenobiais, tanto para a formação do novo clero quanto para a formação dos leigos. A Igreja também abriu escolas paroquiais e episcopais cuja educação se constituiu literária e religiosamente, surge um verdadeiro monopólio eclesiástico da instrução.

Surgem os mestres livres, clérigos (regular ou secular) ou laicos, os quais assumiram a postura de intelectuais, ensinando aos leigos. Ocupavam-se de ensinar o *trivium* e o *quadrivium*<sup>8</sup>, que remontam a origem das universidades. Assim, quatro campos do conhecimento se desenvolveram: as artes liberais, a jurisprudência (incluindo o direito canônico), a medicina e a teologia, diz-se, as faculdades típicas medievais.

O século XII, é tido como o período de surgimento das comunas e das corporações, como já dissemos, nesse momento a burguesia se desenvolve e modifica o modo de produção. “Surge agora o tema novo de uma aprendizagem em que ciência e trabalho se encontram e que tende a se aproximar e a se assemelhar à escola. É o tema fundamental da educação moderna que apenas começa a delinear-se” (MANACORDA, 2010, p. 199).

---

<sup>8</sup>Configuram-se nas sete artes liberais, herança greco-romana transmitida por Marciano Capela. Envolvia as disciplinas de dialética, gramática e retórica (*trivium*); geometria, aritmética, astronomia e música (*quadrivium*).

Tanto nas escolas quanto nas universidades o pensamento pedagógico foi se reelaborando dos mestres gregos e romanos, passando por Santo Agostinho dentre outras figuras da pedagogia cristã.

A Escolástica de acordo com Cambi (1999, p. 186) faz uma releitura da educação envolvendo tanto os processos de formação quanto a aprendizagem, os quais as universidades deram uma contribuição importante “com a sua organização de estudos e com os mestres que elaboraram aquelas técnicas de trabalho intelectual”. Contudo, os modelos educativos foram enfrentados pelos grandes intelectuais da Escolástica, com metodologias decorridas da disputa sobre razão e fé que perpassa o florescimento dessa filosofia entre 1200 e 1300.

O mais notável pedagogo dessa época foi São Tomás de Aquino, para ele o professor deve despertar no estudante o aspecto sensível do conhecimento e ensino, “a possibilidade de conhecer os ‘primeiros princípios’ de toda ciência e ensiná-los a outros despertando a atividade racional” (CAMBI, 1999, p. 189), sua pedagogia está embebida de fé na razão.

A educação guerreira torna-se uma educação cavaleiresca<sup>9</sup>, “isto é, assume também aspectos intelectuais naturalmente diferentes da ciência dos *clerici*, embora fazendo parte da mesma cultura e reveste de gentileza seus costumes” (MANACORDA, 2010, p. 196). É essa educação que Miguel de Cervantes irá ironizar séculos mais tarde, através da obra *Dom Quixote* (1605 e 1615), satirizando os livros cavaleirescos, efetua assim, uma crítica à sociedade da época.

Os mestres livres sobreviviam dos proventos pagos por seus alunos, e muitas vezes, não podiam de sua profissão viver. Manacorda (2010), analisando documentos da época, descobre o avanço em relação à difusão das escolas desses mestres, mas também os limites, visto que muitos precisavam do custeio das comunas para exercer suas atividades.

Esse período, segundo Manacorda (2010), operou transformações educacionais, inclusive a forma de gestão da atividade escolar e da associação dos mestres. Nas grandes cidades como Florença, Gênova e Milão, os mestres compuseram uma espécie de corporação semelhante às corporações de artes e ofícios.

---

<sup>9</sup>A iniciação na arte da guerra e da política ocorria primeiramente sob os cuidados da mãe e da nutriz, posteriormente os meninos nobres eram treinados em jogos de valentia e a cavalgar, depois poderiam servir a um cavaleiro e finalmente aos 20 anos poderia tornar-se cavaleiro em cerimônia solene.

Mestres autônomos, mestres com *proscolus*, mestres associados em “cooperativas”, mestres capitalistas que assalariavam outros mestres, mestres pagos por corporações, mestres pagos pelas comunas. Nesta variedade de relações jurídicas, estamos perante a escola de uma sociedade mercantil que, quase totalmente livre da ingerência da Igreja e do Império, vende sua ciência, renova-a e revoluciona os métodos de ensino. (MANACORDA, 2010, p. 214).

Evidenciamos que o surgimento da propriedade privada e das classes sociais propiciou a cisão entre trabalho manual e intelectual e forjou a possibilidade do ócio e, por sua vez, uma instituição para aqueles que podiam usufruí-lo, falamos da escola. É notório que a educação bem como a pedagogia passou por grandes transformações nesses períodos, que infelizmente não podemos externa-las em sua grandeza e complexidade, esse fato impôs a constituição da docência enquanto campo profissional. Quanto à pedagogia, esta, ainda se mantinha ora atrelada à metafísica, ora aos saberes da prática. Como veremos nos próximos tópicos, essa condição começa a ser modificada ainda no século XIX, para se estabilizar no século seguinte e se redefinir atualmente. Assim, trataremos a seguir das reformas pedagógicas ocorridas no período que compreende a época moderna se estendendo à época contemporânea.

É bem verdade que a pedagogia cristã buscou de certa maneira incluir os menos abastados no processo de escolarização, contudo, tal tentativa não se deveu a rupturas nas relações de classes, e sim, pela necessidade da catequese, assim, a educação ministrada aos desfavorecidos se limitava a uma aprendizagem bíblica.

### 2.3 AS CORRENTES PEDAGÓGICAS MODERNAS E SUA HERANÇA PARA A CONTEMPORANEIDADE: AS PEDAGOGIAS TRADICIONAL, ATIVA E MARXISTA

A modernidade<sup>10</sup> irrompe conscientemente as estruturas socioeconômicas medievais, trata-se de uma época com características profundamente distintas na aparência, mas que na essência mantém a velha estrutura de classes. Nesse período nasce o Estado moderno e centralizador; a burguesia se consolida como classe dominante; o Iluminismo surge como aparato filosófico-político e empreende uma reforma educacional. Exige-se uma “nova” formação baseada em “novos”

---

<sup>10</sup>Período demarcado entre os anos de 1453 a 1789, como já dissemos, iniciando-se com a tomada de Constantinopla e encerrando-se com a eclosão da Revolução Francesa.

valores e estabelece “novos” modelos. Prevalece, nesse cenário, o laicismo e a racionalidade.

Segundo Cambi (1999), nesse contexto mudam-se os fins e os meios educativos: agora a educação destina-se a um indivíduo mundanizado de fé laica; surgem outras instituições educacionais e de controle social, a qual a escola ocupa lugar central; as teorias pedagógicas se emancipam de um modelo filosoficamente estabelecido para uma conotação empirista. Nasce a pedagogia como ciência.

Juntamente com a “nova” escola e a “nova” cultura burguesa surge o humanismo<sup>11</sup>, que põe o homem no centro das discussões, contrariando o espírito do período medieval, tem no Renascimento o seu braço artístico e cultural. Esse movimento nasce aristocrático e dedica atenção aos problemas do homem e da sua educação. Despreza a escola da época, mas não ignora o ensino. Segundo Manacorda (2010), foi próprio do humanismo e do renascimento procurar uma nova forma mais culta e mais humana de instruir a criança.

Para Suchodolski (1984), no Renascimento a pedagogia da essência se desenvolveu ainda mais, devido a sua ligação com a tradição laica e racionalista da antiguidade, todavia, completou essa herança antiga-cristã com uma visão própria de homem. Coloca-se então a questão da essência humana, de sua individualidade e marca o início do conflito entre pedagogia da essência e pedagogia da existência.

Quase simultaneamente, erguia-se uma verdadeira onda de revolta contra a pedagogia tradicional. Enquanto nas concepções dos humanistas se conservam os princípios fundamentais da essência, admitindo somente algumas concessões [...] em certas correntes ideológicas do Renascimento, tentou-se enveredar com audácia por uma concepção que outorga aos homens o direito de viverem de acordo com o seu pensamento. [...] surgem livros sobre a vida humana, que descrevem não o que o homem deve ser, mas aquilo que é na realidade. (SUCHODOLSKI, 1984, p. 27).

A pedagogia humanística põe em relevo a formação do homem e a natureza da criança. Esse movimento não desfez a ideia de natureza e de nobre e, portanto, de educação natural. Faz parte dos novos tratados da pedagogia humanística a leitura dos textos, inclusive os clássicos; uma parceria entre mestre e discípulo; aulas ao ar livre; jogos e brincadeiras; substituição das punições; aprendizagem que vai do livro, passa pela música e vai até a educação física.

<sup>11</sup>O Humanismo se caracteriza pela “descoberta do valor autônomo das *humanae literae* em relação às *literae divinae* e, portanto, pela volta à leitura dos clássicos” greco-latinos. (MANACORDA, 2010, p. 215-216).

O século XVI marca o início da pedagogia moderna e diz adeus à educação cavaleiresca, pois, as condições históricas já prescindiam dela. Segundo Manacorda (2010), os temas mais recorrentes nesse período são: Renascimento, reforma, contrarreforma, utopia e revolução. Nesse contexto a pedagogia moderna floresce.

Os movimentos heréticos e reformadores, de acordo com Manacorda (2010, p. 240), são responsáveis pela iniciativa de novos modelos de instrução popular e traz a novidade da interpretação das Sagradas Escrituras sem a anuência da Igreja. Contudo, conforme esse autor se a “Reforma exprime, sobretudo, exigências populares, não faltam também heranças cultas e atitudes aristocráticas”.

A Reforma traz como consequência, principalmente nas posições luteranas, a aproximação do fiel com as sagradas escrituras, assim, em termos de pedagogia, funda o princípio do direito à instrução e de sua gratuidade, embora, em nível elementar. Atribui-se a Martinho Lutero a constituição de um novo sistema escolar destinado a meninos e à formação para o trabalho. Incentivou os pais a enviarem seus filhos ao trabalho nas empresas e à escola. Apela para a utilidade da educação, sendo responsável pela preparação do homem político e da mulher dirigente do lar. Ao tratar de trabalho manual e intelectual, Lutero privilegia o segundo.

Lutero foi notadamente uma expressão da pedagogia nessa época, sua contribuição não se limita ao fato de ter traduzido a Bíblia para a língua materna. “A sua concepção pedagógica baseia-se num fundamental apelo à validade universal da instrução” (CAMBI, 1999, p. 249). Para ele, a educação deve apoiar-se no estudo das línguas, meio para compreender o evangelho, sendo a escola organizada em quatro setores: 1. Línguas; 2. Obras literárias; 3. Ciências e artes; 4. Jurisprudência e medicina (CAMBI, 1999). As instituições devem estar adaptadas e com bibliotecas e o mestre é uma figura central no processo de instrução. Contudo, a educação não perde com Lutero o seu caráter dualista, logo, para as crianças pobres o ensino se atrelava ao trabalho, enquanto para as crianças ricas, a formação se destinava a ocupar o lugar de dirigentes.

A Contrarreforma, movimento reacionário à Reforma Protestante, identifica-se pela defesa intransigente dos preceitos católicos, a ponto de condenar as iniciativas de instrução populares e a própria inovação cultural. A resposta da

Igreja encontra-se no Concílio de Trento (1546-1563<sup>12</sup>), o qual organizou as escolas católicas: fez ressurgir as escolas das catedrais, mosteiros e conventos; regulamentou o ensino de gramática, de Sagradas Escrituras e de teologia, submetendo-os ao bispado; por fim, instituiu os seminários para a formação clerical.

Além de outras determinações, apoia o surgimento de ordens religiosas com a finalidade de combater o avanço protestante e difundir o catolicismo no “Novo Mundo”. Esse movimento da Igreja Católica traz importantes consequências para a educação: o florescimento dessas ordens com fins não somente eclesiásticos, mas também com a finalidade de formar os filhos das classes dirigentes.

O elemento mais importante da pedagogia da contrarreforma, porém, aquele que terá sucessivos desenvolvimentos na história educativa da Europa, é fornecido pela sua capacidade de dar vida a novas instituições escolares ligadas ao modelo de colégio/internato e a currículos formativos que se referem, em parte, à tradição pedagógica do humanismo [...] Desde as ursulinas até os barnabitas, os somascos, as escolas piedosas, os oratórios e até a experiência mais ilustre dos jesuítas, afirma-se a tendência a instituir colégios para a formação dos jovens dos grupos dirigentes e para elaboração de programas de estudos com esse objetivo, mas rigidamente inspirados numa visão retórico-gramatical da cultura humanística. (CAMBI, 1999, p. 258-259).

Dentre as ordens citadas optamos por discorrer sobre a Ordem inaciana, não só pela sua inovação pedagógica, mas também por sua repercussão internacional, chegando inclusive ao Brasil, pois desenvolveu um sistema de instrução orgânico em escala mundial, nos moldes da contrarreforma.

Fundada por Santo Inácio de Loyola (1491-1556), militar espanhol, a Companhia de Jesus se comporta como uma “milícia” a serviço de Roma, a fim de restituir o controle da vida dos povos não cristãos através da difusão da palavra de Deus. Elaborou a sua mais notável visão pedagógica, o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*<sup>13</sup>, documento o qual retoma os preceitos contidos nas Constituições da ordem e que regulamentou o ensino escolástico. Assim, lançou-se mão do ensino jesuítico, organizado em classes, horários, programas e disciplinas.

No campo pedagógico, segundo Suchodolski (1984, p. 29), a querela entre pedagogia da essência e pedagogia da existência perdura ainda no século

<sup>12</sup>Manacorda (2010) utiliza o ano de 1564 como referência.

<sup>13</sup>Plano Geral de estudos implantado em todos os colégios da Ordem. Alguns autores preferem usar o artigo a (a *Ratio studiorum*), ao invés de o *Ratio studiorum*, contudo optamos por utilizar a forma masculina seguindo Saviani (2008b) e Ponce (2010).

XVII, vale lembrar que a vertente tradicional pedagógica tem nos jesuítas seu principal suporte, além disso, os inicianos “realçaram ainda com mais rigor o sentido religioso e dogmático da essência pedagógica”.

Nesse cenário, as teorias pedagógicas, os processos educativos e as instituições se renovam. Das oficinas artesanais, do trabalho manual, passando pela formação humanista, intelectual, a modernidade evoca uma formação ligada às necessidades, primeiro da manufatura e depois da fábrica. O pensamento educacional se modifica em relação à ciência, à história e a incorporação de novas ciências humanas, como a psicologia, que passa a atribuir à educação a tarefa utópica de regeneração do homem, cabendo à pedagogia teorizar tal questão. Presencia-se mais uma renovação pedagógica.

Para alguns autores Jam Amos Comenius é considerado uma das mais importantes personalidades da pedagogia nesse período, outros o consideram como um saudosista e utopista, contudo, diante da originalidade e repercussão de seu pensamento reconhecemos a sua importância para a história da educação e da pedagogia, por isso o citamos, embora sucintamente.

Manacorda (2010, p. 269), o destaca como um utopista, o qual se incumbirá de reelaborar a enciclopédia do saber, “e sua sistemática adequação às capacidades infantis”, os quais são os grande temas de sua pedagogia.

Com sua educação universal, “o tudo a todos totalmente”, nutrida de filosofia e de caráter político-religioso, delineia pela primeira vez de maneira orgânica e sistemática alguns dos problemas já relevantes da pedagogia: desde o projeto antropológico-social que deve guiar o mestre até os aspectos gerais e específicos da didática, para chegar às estratégias educativas referentes às diversas orientações da instrução.

Nesse momento, a ofensiva da pedagogia da essência se fez de duas formas: pela via tradicional, representada pelos jesuítas e pela vertente moderna, ligada à noção de natureza esta por sua vez, influenciará o século seguinte, trazendo como consequência a formulação do chamado Sistema natural da cultura, o qual se concentrou na luta de destruir “o que na vida real dos homens violava os princípios da ordem natural e combater as aspirações audaciosas que punham em dúvida a existência de tais princípios” (SUCHODOLSKI, 1984, p. 30).

Suchodolski, por sua vez, inclui Comenius como um representante dessa última vertente, o qual criou um sistema pedagógico dependente da natureza, e

esta, não significa um reconhecimento empírico. Para Suchodolski (1984, p. 31), Comenius estava em consonância com a filosofia empirista de sua época e “empreendeu um trabalho imenso de transformação fundamental dos programas e dos métodos de ensino [...]”.

O setecentos experimenta outras formas educativas como as escolas cristãs reformadas, ora para atender as camadas populares, ora para formar a elite dirigente. Modifica-se os métodos de aprendizagem, agora o professor mostra as letras para que os alunos a pronunciem com cuidado para não errar. Além do conteúdo de gramática essa escola tinha caráter catequético, pois lançava mão da leitura de textos bíblicos. Observamos um forçado respeito dos alunos com o mestre, todavia os castigos também eram previstos.

Aliás, como vimos ao longo dessa pesquisa os castigos ou correções foi um instrumento “indispensável” para a promoção da “disciplina” dos discípulos, isso ocorre em toda a história da educação desde o momento em que a educação deixa de ser um bem geral e passa a pertencer a uma classe.

Os “sinais”, feito com as mãos, com os olhos, com a cabeça e com a vara do mestre, são uma linguagem muda de grande eficácia didática, que permite poupar a palavra e preservar o silêncio, indicando ao aluno cada ação: ler, parar, repetir, recomeçar etc., como também as punições corporais. (MANACORDA, 2010, p. 284).

Laicização educativa e racionalismo pedagógico são as marcas do século XVIII. Destacam-se, entre outras, a figura de Jean-Jacques Rousseau, considerado a figura que mais influenciou a reviravolta mais explícita da pedagogia, chegando a ser chamado de o “pai” da pedagogia contemporânea. “Política e pedagogia estão estreitamente ligadas em Rousseau: uma é o pressuposto e complemento da outra, e, juntas tornam possível a reforma integral do homem e da sociedade” (CAMBI, 1999, p. 343).

Segundo esse historiador, o seu objetivo é trazer o homem de volta à sua condição natural, eliminando o mal. Seu pensamento articula-se em dois modelos: na primeira obra *Emílio* encontram-se as noções de educação mais centrais e, no *Contrato social* disserta sobre uma educação socializada e regulada pelo Estado.

No contexto desse período, o Iluminismo põe em crise o humanismo e a descoberta do “Novo Mundo” arruína o velho mundo. Chega-nos o século das “luzes”, assim diziam os “modernos”, que na periodização histórica classificaram a

Idade Média como a “Idade das Trevas”. O movimento dos reformadores, utopistas e revolucionários contribuem para a contestação das bases do mundo medieval.

No tocante à educação, o objetivo é educar todos os homens humanamente. Presencia-se a criação das grandes enciclopédias que nascem da preocupação em classificar e atualizar o saber próprio do Seiscentos e parte do Setecentos. Eclodem reivindicações por uma instrução estatal, pela a igualdade, a universalização e a laicização da educação, pois ainda estava sob a tutela da Igreja. Um episódio importante, que ilustra o processo de laicização da educação, foi a supressão da Ordem jesuítica em 1773.

Destarte, no século XVIII desponta a Revolução Industrial, circunstância a qual modificará substancialmente a vida europeia e, por conseguinte, a de outros povos. Traz como consequência imediata à supressão das corporações de artes e ofícios e da aprendizagem artesanal como instrução das classes populares, gera com isso, a instituição da escola pública mediante o desenvolvimento da fábrica. Falamos pela primeira vez de uma “educação para todos”, mínima, capaz somente de instruir os novos trabalhadores ao manuseio da máquina.

Além de outras características, surge uma nova classe social: o proletariado. Submete grande número de homens, mulheres e crianças à força do capital. O advento dessa revolução abole os processos educativos populares e engendram novas iniciativas por parte da sociedade civil.

Dá-se início a mais um período de nossa história: a época contemporânea, demarcada cronologicamente pela Revolução Francesa (1789). Um período de rupturas e de afirmação para o futuro. Ocorrem grandes “revoluções”: da Revolução Francesa até 1848, passando pela Revolução Russa em 1917 até o pós Segunda Guerra Mundial. Época da industrialização, do “direito das minorias” e da “democracia” (CAMBI, 1999).

Manacorda (2010) sugere que no Oitocentos a pedagogia ganhou uma conotação mais social, nesse momento a burguesia suscita uma nova classe da qual não pode prescindir, surge o moderno proletariado industrial, com interesses antagônicos aos dos burgueses.

O modo de produção se transforma profundamente: das corporações de artes e ofícios em corporações simples, passando pela manufatura até chegar à fábrica. Esse novo padrão produtivo deslocará uma grande massa de trabalhadores do campo às cidades. O moderno proletário, ex-artesão, se torna livre do ponto de

vista formal, ao mesmo tempo, torna-se preso ao trabalho fabril. Foi expropriado de sua ciência – agora pertencente a outro – perde assim, o seu aprendizado.

[O trabalhador] não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto do seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado. (MANACORDA, 2010, p. 328).

Contudo, o desenvolvimento da indústria suscitará o tema da instrução do operariado, pois as inovações técnico-científicas, assim o exigiram, logo, a educação profissional é a saída para a adequação dos trabalhadores aos ditames da fábrica.

Assim, a universalização da instrução avança no Oitocentos. Põe em marcha a luta pela laicização e estatização da educação, essa batalha pedagógica atinge todos os níveis da educação. Essa época, também se constitui como o segundo momento de desenvolvimento da didática, presencia a intensificação dos reclames em torno da instrução popular e da educação infantil, da difusão dos livros e das novas escolas para a formação de professores.

Juntamente com o surgimento dos “novos” conteúdos educativos, com o progresso da ciência, reclamam-se “novos métodos” para ensinar. Renasce a educação física e na segunda metade do século, a instrução da elementar a superior se estatiza em toda Europa.

O saber pedagógico, nesse período, emancipou-se da metafísica e articulou-se com uma gama de conhecimentos, desvinculou-se, não totalmente e nem pudera, da filosofia. Configurou-se como um saber plural e difuso em seu interior entre filosofia e ciência, entre teoria e prática. Esse fenômeno persegue a pedagogia e polemiza: ora se requer dela um saber mais teórico, ora postula-se um saber mais prático (CAMBI, 1999).

O século XIX, por sua vez, se caracteriza, dentre outros elementos, pelo triunfo da burguesia hegemonicamente estabilizada; pela constante luta de classes; pelo medo do fantasma do socialismo e pelo desenvolvimento da sociedade industrial. Esse movimento impõe modificações à educação, logo, a pedagogia sofre uma ideologização radical: muda seu foco epistemológico, da filosofia à ciência; do positivismo burguês ao socialismo, com isso, redefiniu-se os objetivos e os instrumentos da pedagogia.

Conforme Saviani (2008a), só a partir do século XIX se tendeu a utilizar o termo pedagogia. Este uso se atribui a necessidade da instrução popular trazida pela Revolução Francesa, forçando o surgimento das Escolas Normais, encarregadas de formar os mestres. Essas escolas, em nível superior surgiram bem antes, mas com a necessidade da universalização da instrução foram criadas as Escolas Normais primárias, ou seja, formavam os professores para o atendimento ao nível primário, enquanto que o superior habilitava os docentes para atuarem no nível secundário.

Ainda conforme esse autor confluía dois modelos formativos para os professores: um baseado no modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, demarcado pelo domínio dos conteúdos da disciplina a ensinar que prevaleceu nas universidades; e o outro, modelo pedagógico-didático que predominou nas Escolas Normais.

Para a burguesia, a educação viria para assegurar o seu domínio impregnando os indivíduos com o seu espírito produtivo. As pedagogias burguesas se diferem entre si, porém, possuem um ponto comum: salvaguardar a sociedade burguesa. O mesmo processo de diferenciação ocorre com as pedagogias populares, ora mais reformista, ora mais revolucionária.

No positivismo, a educação é colocada como ponto central de integração entre o sujeito socialmente produtivo e à sociedade. No socialismo, a pedagogia é criticamente desmascarada e guia-se pela ideia de emancipação social.

O século XX experimentou, a nível internacional, uma renovação pedagógica por meio das Escolas Novas. Nesse momento a escola sofre uma profunda transformação, abre-se o caminho para a pedagogia ativista, sob o primado do fazer, a qual, ainda hoje, é possível sentir suas marcas. A escola também se abre às massas, não por generosidade, e sim, pela necessidade do sistema produtivo.

A pedagogia moderna em sua relação educação-sociedade neste fim de século incidirá sobre dois problemas: o tema do trabalho no processo de instrução técnico-profissionalizante e a descoberta da psicologia infantil levantando a hipótese de necessidade “ativa” da criança. Deixam para o Novecentos esse movimento de renovação pedagógica, evocando os métodos ativos.

Assim, nascem as Escolas Novas, se desenvolvem na Europa e Estados Unidos, como experimentos isolados. Nutrem-se da ideologia democrática burguesa

e progressista, diz que a criança possui uma fase pré-intelectual e pré-moral e, portanto, necessita ser liberta da educação familiar e escolar, possuem uma natureza espontaneamente ativa, o que não a permite separar ação e conhecimento. “Nas escolas ‘novas’, a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes: é por isso que depois foram chamadas de ‘ativas” (MANACORDA, 2010, 367).

Nos Estados Unidos destacam-se os trabalhos de Dewey em Chicago com seu ativismo pragmático, o qual se configurou como a maior referência dessa pedagogia; William H. Kilpatrick com o “método dos projetos”, ativismo e cognitivismo; Helen Parkhurst desenvolveu seu *Dalton Plan*, individualização do ensino e livre escolha do trabalho; e, Carllelon W. Washlune que primou pelo ensino individualizado com um livre agrupamento de alunos (ao invés das classes).

Na Europa Ocidental contou-se com a pedagogia ativa de Roger Coussinet, que cria um método didático e Celestin Freinet, cujo método baseava-se na cooperação. Outras figuras desse movimento, que buscavam os fundamentos filosóficos e científicos para a pedagogia nova, foram: Decroly; Claparède; Ferrière; e Maria Montessori.

Dewey, com o seu aprender fazendo (*learning by doing*), pode ser considerado um dos mais rigorosos observadores da relação instrução-produção, não na perspectiva marxiana. O que importa para ele é o contato ativo com os materiais, meios para chegar-se ao conhecimento científico, baseia-se na pesquisa e na descoberta.

Na América, a inspiração pedagógica é de fundamentação deweyana, com seu caráter democrático, cognitivista, ativista, voltado para a pesquisa, exerceu forte atração sobre os educadores, assim difundiu-se facilmente nesse continente. No caso brasileiro exerceu um verdadeiro fascínio entre os educadores da época.

Paralelamente a esse movimento, na Europa Oriental a mais radical inovação no campo da pedagogia remete-se ao marxismo, o qual diante de diferentes teorizações e práticas emergiu uma concepção de pedagogia de caráter político-social. Após a Revolução de 1917 entre os anos de 1900 e 1945, elaborou-se uma concepção pedagógica-teórico-prática fidedigna aos clássicos do marxismo do século anterior, ao mesmo tempo em que, aprofundou questões que não foram levantadas por Karl Marx e Friedrich Engels ou simplesmente ainda não são conhecidas em suas obras (CAMBI, 1999).

Nesse século não podemos ignorar o socialismo. No tocante a teoria pedagógica o socialismo acrescentou uma nova concepção da relação instrução-trabalho. Presencia-se um amplo debate entre pedagogos burgueses e pedagogos socialistas.

Com Lênin, a pedagogia marxista ganha contornos mais político e revolucionário, seguindo a tradição russa, torna a educação politécnica como princípio de formação e assim retoma o conceito marxista de omnilateralidade. Suas posições estavam na base das realizações escolares no primeiro período pós-revolucionário (1917 a 1930). Nesse cenário, brotou o entusiasmo e renovação educacional, contando com a participação de diversos pedagogos com destaque para: Anatol Vassilevic Lunaciarki e Nadeska Kontantinovna Krupskaja, esposa de Lênin.

Krupskaja, empreende o esforço de esboçar uma pedagogia marxista e implantá-la no sistema soviético, porém, no plano prático, tal tarefa sofre com as dificuldades e contradições inerentes ao próprio período, assim, a escola da União Soviética se fez com avanços, retrocessos, recuos e retomadas (CAMBI, 1999).

No período stalinista a educação e a escola sofre uma inflexão, pois abandona o postulado do trabalho produtivo. Todavia, surge a figura de Anton Semionovitch Makarenko, pedagogo, cujo pensamento de base instrumental, procurou conjugar as experiências bolchevistas com as “escolas novas”. Elaborou seu poema pedagógico em um cenário de guerra. A educação pensada por ele, dentre outras questões, ressalta instrução e trabalho produtivo, educação dos sentimentos e do coletivo.

Na Itália, podemos destacar a experiência pedagógica teorizada por Gramsci, é tida como a mais rica do marxismo, mas encontrou um ambiente histórico hostil, mesmo assim se esforçou em recolocar o marxismo como filosofia da práxis. Nesse repensar do marxismo a questão pedagógica dominante é a hegemonia cultural construída pela ação educativa, a escola deve ser única e visar à formação dos intelectuais orgânicos, úteis à organização da hegemonia. É claro que os construtos teóricos desse filósofo-ativista não poderão ser aqui compilados, o citamos apenas em caráter elucidativo.

Não podemos esquecer a importância e abrangência da psicologia na pedagogia moderna, tal presença tem sido marcante na pedagogia moderna, chegando, muitas vezes, a sufocar o saber pedagógico em função do psicológico.

Contudo, devemos respaldar os devidos merecimentos pela colaboração, no campo educacional dos psicólogos Piaget e Vygotsky.

Piaget, segundo, Manacorda (2010), declara nem ser empirista, nem comportamentalista, ao invés disso é construtivista, pois objeta ser a inteligência construída pelo indivíduo na interação com a realidade. Desenvolve pesquisas com crianças e a partir disso, define os quatro estágios do desenvolvimento psicológico humano: sensório-motor; pré-operatório; operatório concreto e operatório formal. É pouco resumir o pensamento piagetiano, citando apenas os estágios, o fizemos somente para ilustrar sua compreensão de como os indivíduos aprendem ou conhecem e para lembrar que o uso dessa teoria na educação não é consensual entre os estudiosos de Piaget, visto que, para alguns deles, Piaget não se preocupou diretamente com esse tema.

Para Vygotsky, o desenvolvimento psicológico de cada ser é parte da evolução da sociedade. “A atividade humana, de fato, se caracteriza [...] como atividade mediada por instrumentos que são o resultado da história da humanidade” (MANACORDA, 2010, p. 39) e esses instrumentos surgem na filogênese<sup>14</sup>. Atribui importante papel nesse processo de desenvolvimento psicológico a linguagem, a educação e ao trabalho. O primado do social é incontestável.

Pedagogicamente, Vygotsky indicará que a individualidade e a personalidade se desenvolvem sob a base da sociedade e que existe na criança uma Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), dada pela divergência entre o nível das tarefas realizadas pela própria criança.

Saviani (2008a) enfatiza a histórica bifurcação da pedagogia: reflexão ligada à filosofia e sentido empírico-prático. Para ele, no século XVII tendeu-se a unificação dessas duas dimensões, como demonstra os esforços de Comenius. Contudo, somente com Herbart no século XIX essa dicotomia foi reconhecida e unificada. A partir daí tornou-se disciplina universitária, espaço acadêmico de estudos e pesquisas educacionais. Ainda conforme esse autor, no idealismo a pedagogia é entendida como filosofia aplicada, recusa qualquer prescrição didática e nega a unificação teoria-prática. No positivismo a pedagogia foi identificada como uma teoria prática, finalmente nas últimas três décadas do século XX a pedagogia toma o seu lugar de ciência autônoma.

---

<sup>14</sup> Juntamente com a ontogênese, a sóciogênese e a microgênese formam o que o psicólogo russo postula de planos genéticos do desenvolvimento psíquico.

A partir da segunda metade do século XX, de acordo com Cambi (1999), a pedagogia sofre mais uma radicalização que modifica sua identidade, limites e eixo epistemológico: da pedagogia à ciência da educação, do caráter puramente filosófico ao das ciências. Essa mudança segue a uma imposição histórico-social.

Com a bipolarização do mundo a pedagogia segue as indicações políticas de cada bloco: No Ocidente, com a democracia burguesa a pedagogia continua inspirada nos métodos ativos, o qual Dewey é o maior representante. Nos Estados socialistas, a inspiração pedagógica é de cunho marxista, busca unir os temas instrução e trabalho, mas que desmorona em 1989, juntamente com a União Soviética. Após a segunda guerra mundial a pedagogia marxista transformou-se.

Manacorda (2010) aponta que os acontecimentos decisivos para a educação nesse meio de século, no cenário pós-guerra, foram o avanço tecnológico e o amadurecimento do que ele denomina de “consciências subalternas”. Para exemplificar melhor, tomemos como demonstração da inovação tecnológica o lançamento do *Sputnik* em 4 de setembro de 1957, demonstrando a superioridade científica da União Soviética que provocou nos EUA reação imediata mediante uma reforma educacional. No caso da tomada de consciência dos setores desfavorecidos, esse autor assinala os movimentos de maio de 1968.

Os protestos de 1968 operou uma revolução cultural, e ao mesmo tempo, juvenil. Inspirados em Marx, Mao e Marcuse, opera-se uma crítica a ideologização do saber. Tal movimento, ganha adeptos em todo mundo. No documentário *Quartier Latin: maio de 68*, podemos observar por meio das palavras de ordem e nas discussões dos jovens integrantes do movimento, sua fundamentação marxista: “estudantes solidários com os trabalhadores”, “poder aos trabalhadores”, são alguns exemplos.

Como vimos, a pedagogia passou por grandes mudanças até afirmar-se enquanto ciência e se constituir em um saber universitário, esse é o legado pedagógico que a modernidade deixa para a época contemporânea. Atualmente, a pedagogia, como reflexo dessa época, continua em um longo, lento e inconcluso processo de metamorfose.

### 3 OS (DES)CAMINHOS DA PEDAGOGIA NO BRASIL

Nesse capítulo, analisaremos, embora brevemente, a história da pedagogia no Brasil e as reformas curriculares impostas a esse curso quando este se configurou como tal, relacionando-as com o contexto sócio econômico de cada época. Para tanto, precisamos recorrer às manifestações do fenômeno pedagógico antes mesmo de a pedagogia se constituir em ciência, bem como em curso universitário, forma mais complexa, que no Brasil se desenvolve apenas no século XX.

Para melhor embasarmos as nossas análises tomamos como base os seguintes autores: Saviani (2008a; 2008b; 2008c; 2012; 2014); Nelson e Claudino Piletti (1994); Bosi (1992); Aranha (2006); Freitag (1980); Moreira (1997); Minto (2006) e Gondra e Chueller (2008).

Para efeito de exposição, adotamos a classificação histórico-educacional das ideias pedagógicas no Brasil proposta por Saviani (2008b), primeiro por considerar os fatos da própria educação como marcos temporais, dando-lhes mais dinamicidade, visto que, não se prendem aos marcos da História do Brasil; segundo porque, há outras interpretações igualmente admissíveis, mas que não seria possível de serem, nesse momento, contextualizadas. Aderindo a essa periodização da educação brasileira, tentamos proporcionar mais clareza e não gerar grandes ambiguidades.

Em *História das ideias pedagógicas no Brasil*, o autor anteriormente mencionado, analisa a educação brasileira em quatro períodos, a saber: 1º) monopólio da pedagogia tradicional de 1549 até 1759; 2º) de 1759 a 1932, marcado pela coexistência entre as vertentes leiga e religiosa da pedagogia tradicional; 3º) predomínio da pedagogia nova de 1932 a 1969; e, 4º) de 1969 a 2001, prevalência da concepção pedagógica produtivista. Todos esses períodos se desdobram em fases, as quais serão devidamente explicitadas em seus respectivos períodos.

Contudo, não é possível falar em pedagogia sem recorrer aos dados mais gerais sobre a educação, visto que esse é seu campo próprio. Por isso, em vários momentos elucidamos informações de dados importantes para a compreensão do objeto em estudo, já que as relações econômicas, políticas, sociais e educacionais não são e não devem ser alheias ao saber e ao fazer pedagógico.

Ademais, antes mesmo de adentrarmos a história da pedagogia propriamente dita em nosso país, é necessária fazer uma menção, mesmo que breve, sobre a educação no período pré-colonial, não sendo aqui nosso objetivo exaurir essa discussão, mas apenas rememorar-la para que não caia no esquecimento ou na armadilha da ideia de progresso e atraso.

Sabemos, pois, que antes da chegada da expedição de Pedro Álvares Cabral na terra que veio a chamar-se de Brasil, não havia uma proposta, uma educação sistematizada e institucionalizada conforme conhecemos hoje, conseqüentemente não havia uma pedagogia em sentido próprio.

Os povos nativos que aqui viviam encontravam-se, segundo Saviani (2008b), em condições semelhantes as das comunidades primitivas e que o processo formativo desses povos continha o mesmo caráter de integralidade e espontaneidade presentes nessas comunidades. Saviani (2008b), faz essa inferência mediante um comparativo entre a pesquisa de Ponce sintetizada no livro *Educação e luta de classe* e a pesquisa de Florestan Fernandes sobre a nação Tupinambá. A partir do estudo desse povo, Florestan citado por Saviani infere que a educação dessa comunidade indígena era representativa do conjunto das demais populações, portanto, compará-las aos povos primitivos descritos por Ponce, não seria errôneo e tampouco exagerado.

Embora nesse período da história brasileira não haja, em termo, uma pedagogia, percebemos que a questão pedagógica está posta, encontramos nessa fase da educação, sem a presença dos irmãos de além-mar, elementos de uma educação intencional, não sistematizada e pautada na transmissão dos saberes necessários à sobrevivência do grupo (técnicas, rituais, crenças etc.) pela via da oralidade. Posteriormente a educação sistematizada e institucionalizada passa a vigorar sob a égide da Igreja, via Companhia de Jesus e Estado português.

A referência à educação dos índios brasileiros antes da colonização foi necessária para demonstrar a existência de uma educação pautada para o desenvolvimento total do grupo e não para subjugar um grupo a outro, como ocorre em uma sociedade cindida em classes, na qual os bens materiais e os conhecimentos também se tornam usufruto da usurpação de uma classe dominante, essa lógica não passou longe do Brasil, muito ao contrário, aportou juntamente com as caravelas portuguesas o jeito de ser europeu, suas crenças, seus costumes, enfim, sua cultura. Talvez o maior empreendimento educacional da coroa portuguesa

foi transplantar esse modo de vida para a Colônia, pior, além de tudo implantar uma cultura de colonizados, cujos resquícios podemos sentir ainda hoje.

Na primeira seção, *A pedagogia entre a Colônia e o Império: monopólio jesuítico e circulação das ideias liberais*, iremos expor o caminho do saber pedagógico brasileiro no percurso que compreende o primeiro e o segundo período, em seguida, na segunda seção, *A pedagogia entre a tendência escolanovista e o produtivismo: instrução e produção*, abordaremos a questão pedagógica no terceiro e quarto período.

O primeiro momento se caracteriza pela formação embrionária da pedagogia no Brasil, a qual Saviani (2014) denomina de “pedagogia antes da pedagogia”, no segundo momento, a pedagogia se configura como campo de conhecimento e depois como curso universitário, assim a pedagogia se afirma como ciência e se constitui como espaço da educação nas universidades brasileiras, requerendo legislação e estatuto próprio, como perceberemos no decorrer do texto.

### 3.1 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO ENTRE A COLÔNIA E O IMPÉRIO: DO MONOPÓLIO JESUÍTICO À CIRCULAÇÃO DAS IDEIAS LIBERAIS

No contexto da colonização é que o Brasil entra para a história da civilização ocidental e cristã. Esse processo, conforme Bosi (1992) se estabelece a partir de dois momentos: o povoamento e a exploração do solo. Iniciou-se mais efetivamente em 1549, com a vinda do primeiro governador Tomé de Sousa, que trouxe consigo os primeiros jesuítas. Esse autor destaca no livro, *Dialética da colonização*, além de outras questões, a condição do conquistador e a do conquistado, analisa os processos colonizadores da América Latina e os desastres advindos deles, como o genocídio cometido contra os povos nativos. Lembra-nos, esse estudioso, que a ação colonizadora ao mesmo tempo em que reinstaura, dialetiza o culto, o cultivo e a cultura, ou seja, quem domina a colônia determina o culto e a cultura.

De acordo com Saviani (2008b), a colonização do Brasil se deu por meio de três formas: primeiro, pela via da colonização que envolve a exploração e a ocupação da terra, como vimos anteriormente; segundo, pela via da educação para viabilizar a aculturação dos nativos; e, terceiro pela via da catequese, responsável por converter os gentios à fé cristã.

O ano de 1549 também é tomado pela historiografia educacional brasileira como o marco da educação formal no país, a partir desse momento podemos falar em ideias pedagógicas. Conforme Saviani (2008b), a inserção da pedagogia tradicional em sua vertente religiosa católica representada pela Companhia de Jesus se inicia nesse ano e se estende até 1759, quando ocorre a expulsão dessa ordem, configurando o primeiro período da história das ideias pedagógicas no Brasil.

Para Saviani (2008b), dadas as suas características, o primeiro período possui duas fases: a primeira fase corresponde à educação colonial chamada de “pedagogia brasílica” ou “período heroico” (1549-1599), demonstrando a essência de uma pedagogia calcada na realidade local; a segunda se inicia em 1599 com a institucionalização da pedagogia jesuítica pautada no *Ratio Studiorum*, quando é implantado nos colégios brasileiros, e se encerra em 1759 com a expulsão dos jesuítas.

Além dos jesuítas outras ordens<sup>15</sup> religiosas tiveram participação no processo educativo na colonização, porém, não chegaram a constituir um sistema educacional, enquanto os jesuítas dispoñdo de apoio do Rei de Portugal e das autoridades coloniais construíram um sistema educacional próprio.

A marca da primeira fase da educação jesuítica é a elaboração do plano de instrução pelo Manuel da Nóbrega, o qual Saviani (2008b, p. 43) classifica sua filosofia como “tradicional religiosa na versão católica da Contra-Reforma [Sic]”. Conforme esse autor o plano tinha como estratégia de ensino a ação pelas crianças, usadas para atrair os adultos à doutrina cristã. A educação preconizada por Nóbrega compreendia o ensino de português para os indígenas, além de estudos da doutrina cristã e primeiras letras; e culminava com uma educação profissional e agrícola para as crianças desvalidas, e gramática latina para aqueles que se destinavam a continuar os estudos na Europa, precisamente na Universidade de Coimbra (SAVIANI, 2008b).

Mais tarde, José Anchieta seguindo coerentemente as ideias de sua ordem, através do conhecimento da língua indígena, utilizou-se dela em seu trabalho pedagógico. Organizou a gramática da língua falada pelos índios e agiu penetrando

---

<sup>15</sup>Cf. SAVIANI (2008b) e GONDRA; SCHUELER (2008).

no imaginário dos nativos, valendo-se de alegorias e colocando as crenças dos povos indígenas como malélicas e malignas.

Para Bosi (1992, p. 61), o trabalho empreendido por Anchieta de aculturar, é também uma forma de traduzir e que “transpor para a fala do índio a mensagem católica demandava um esforço de penetrar no imaginário do outro [...]”, daí decorre a genialidade do Padre e o “êxito” de sua “missão”.

Já na segunda fase do primeiro período (1599-1759), a pedagogia da ordem inaciana se centrou no *Ratio Studiorum*, o qual para Saviani (2008b), as ideias pedagógicas presentes nesse plano são as que na modernidade convencionou-se chamar de pedagogia tradicional, caracterizada por uma visão essencialista do homem, e por seu turno, na vertente religiosa da essência humana, fruto de uma criação divina.

O tomismo está na base do *Ratio Studiorum* e se constituía num modelo universal e elitista, já que alcançava toda Ordem inaciana e no Brasil se destinou a educar os filhos dos colonos, excluindo os indígenas. O novo plano começava com o ensino de “humanidades”, o qual corresponde ao atual nível médio, seu currículo abrangia cinco disciplinas: “retórica; humanidades; gramática superior; gramática média; e gramática inferior”. Os estudos prosseguiam com os cursos de filosofia e teologia, que em solo brasileiro se limitou a formar padres catequistas, mas o que vigorou mesmo foi o curso de humanidades que durava entre seis e sete anos, reeditando o *Trivium* da Idade Média (SAVIANI, 2008b, p. 56).

Além disso, no final do século XVII se estabeleceram os aldeamentos organizados e instruídos pelos jesuítas subordinados à Espanha, conhecidos como os “Sete Povos das Missões”<sup>16</sup>, tinham organização social e modelo educativo próprios: eram comunidades cristãs de produção agrária coletiva, que segundo Saviani (2014), combinava o comunismo primitivo com o regime feudal e o mercantilismo capitalista em desenvolvimento; no campo da educação, a ação jesuítica foi tão forte que o modelo educativo impregnava toda a vida social presente nas “atividades produtivas, nas horas de lazer, nos ofícios do culto, nas artes, no

---

<sup>16</sup>As reduções guaranis se iniciaram em 1610 tendo como maior período de desenvolvimento o ano de 1750, quando é celebrado o Tratado de Madri e se extinguem após a expulsão dos jesuítas pelo rei espanhol, medida a qual gerou fortes conflitos. Essas reduções resultaram nos aldeamentos dos sete povos, os quais são: São Francisco de Borja, São Nicolau, São Luiz Gonzaga, São Miguel, São Lourenço Mártir, São João Baptista e Santo Ângelo Custódio. Correspondem hoje as cidades gaúchas: São Borja, São Nicolau, São Luiz Gonzaga, São Miguel das Missões, São Lourenço das Missões, São João Batista e Santo Ângelo. (SAVIANI, 2014, p. 2).

comércio, na administração da justiça e no exercício da política. A própria escola regia-se pela vida prática [...]” (SAVIANI, 2014, p. 5-6).

A expulsão dos jesuítas marca o início do segundo período da história educacional brasileira que se estende até 1932, Saviani (2008b) destaca que nesse momento predominava a coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional. Esse período corresponde a duas etapas: de 1759 a 1827 e de 1827 a 1932.

A primeira fase desse período é marcada pela pedagogia pombalina ou pelas ideias pedagógicas do chamado despotismo esclarecido, tendo como precursor o Marquês de Pombal. A frente do governo, Pombal articulou as reformas educacionais iniciadas mediante o Alvará de 1759, que instituiu a reforma dos estudos menores, em continuidade em 1772 foi efetivada a reforma dos estudos maiores, que além de ater-se ao nível superior, reformando a Universidade de Coimbra, teve como sequência a Lei de 6 de novembro do mesmo ano tratando das escolas de primeiras letras, instituindo as aulas régias.

Nesse contexto as ideias iluministas chegavam a Portugal por mãos dos chamados estrangeirados que incluía o próprio Pombal, os quais mantinham vínculos com outros países da Europa, pretendiam assim, pôr Portugal ao nível do Século das Luzes (XVIII) e por isso defendiam ideias de base empirista e utilitarista, voltaram-se principalmente para a educação. Assim, o ideário pedagógico posto em marcha não aspirava à instrução das massas e sim a formação de uma burguesia nascente. Logo, a implantação da “Aula do Comércio dirigia-se diretamente a burguesia mercantil” enquanto que a criação do “Colégio dos Nobres dirigia-se especialmente à nobreza togada, visando a propiciar-lhe uma formação que lhe permitisse integrar-se no novo tipo de sociedade, de base mercantilista” (SAVIANI, 2008b, p. 103).

Com a subida de Dona Maria I ao trono, essas ideias foram abandonadas criando um clima de aversão aos ideais pombalinos encabeçando o movimento de reação internacional ao antigo ministro denominado de “Viradeira de D. Maria I”, contudo, embora também conturbado, esse momento experimentou uma expansão do ensino, principalmente, nas escolas de primeiras letras, contraditoriamente, ocorrido em parceria com as ordens religiosas. Apesar disso, as ideias pombalinas foram retomadas por Dom João nomeado príncipe regente em 1799, quando ficou atestada a demência de sua mãe.

Vale lembrar que em 1808, em decorrência do embargo continental, a Família Real viu-se obrigada a migrar a Corte para o Brasil, esse evento trouxe algumas mudanças para Colônia, com destaque para a criação das primeiras academias, da biblioteca nacional, da imprensa, e a realização de expedições artísticas, demonstrando a preocupação da Cora em tornar o lugar aprazível a seus modos. Segundo Nelson Piletti e Claudino Piletti (1994), devido a esse evento e a proclamação da “Independência” em 1822 o objetivo da educação passou a ser a formação da elite local.

No Brasil as Reformas Pombalinas iniciaram após a promulgação do Alvará de 1759, tendo a implantação das aulas régias, encontrado resistência e falta de recursos, o que se refletiu em lentidão e condições precárias de funcionamento, reduzidos salários e frequentes atrasos nos pagamentos dos professores. Essas aulas “[...] eram sinônimo de escolas que por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, na casa dos próprios professores” e mais: “[...] eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si” (SAVIANI, 2008b, p. 108).

Na segunda fase desse período (1827-1932) temos a circulação da pedagogia tradicional leiga com ênfase no ecletismo, nas ideias liberais e positivistas que começavam a circular no país. Silvestre Pinheiro Ferreira é considerado o principal representante da corrente do ecletismo esclarecido que conforme Saviani (2008b), guiava-se pela estratégia da conciliação, pois mantinha preferência pela monarquia constitucional e se definia por um liberalismo moderado e rejeitava a via revolucionária. Assim, se pretendia adotar o liberalismo, porém, conciliando-o com a tradição. Dessa forma, o liberalismo se fez presente desde a origem do estado brasileiro e permaneceu até o Golpe da maioria de D. Pedro II, período compreendido pelo segundo reinado o qual desfrutou de relativa estabilidade política, vistas ao período regencial que experimentou vários levantes populares.

Delinea-se no pensamento liberal em suas várias vertentes presentes no contexto brasileiro (positivismo, evolucionismo social e as diferentes versões do liberalismo político: moderada, radical, republicana) uma tensão de fundo: a percepção da centralidade do Estado e, ao mesmo tempo, a recusa em aceitar seu protagonismo no desenvolvimento da sociedade. (SAVIANI, 2008b, p. 168).

A propósito da Proclamação da “Independência” em 1822, a Assembleia Constituinte foi convocada em 3 de junho do ano seguinte, a fim de organizar um sistema de escolas públicas, emergiu daí a discussão em torno de uma legislação própria para a instrução pública, levando a Comissão de Instrução Pública da Assembleia Nacional Constituinte Legislativa a lançar o concurso de criação de um Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira o qual fora deixado de lado para tratar do projeto de criação de universidades.

Bem, ambos os projetos não foram promulgados, mediante a dissolução da Constituinte no mesmo ano que abortou esse processo, limitando-se o Imperador D. Pedro I a outorgar a Constituição de 1824 estabelecendo no inciso 32, do artigo 179, que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (SAVIANI, 2008b, p. 123).

Após a reabertura do Parlamento em 1826, foi apresentado o projeto de lei de iniciativa de Januário da Cunha Barbosa, no qual se pretendeu regular o ensino em quatro graus: primeiro as “pedagogias”, compreendendo os conhecimentos elementares; segundo, os “liceus” voltados para a formação profissional; terceiro, os “ginásios”, introdutório ao estudo aprofundado das ciências; e em quarto as “academias”, estudo das ciências. Todavia, esse ambicioso projeto se quer foi discutido, prevalecendo ainda o sistema de aulas avulsas, resquícios das reformas pombalinas, e presenciando a oficialização em 1827 do método mútuo<sup>17</sup> ou lancasteriano como instrumento de ensino.

Vale lembrar que essa é a primeira vez que a palavra pedagogia é enunciada em documentos, entretanto, foi rechaçada pelo deputado Ferreira França, dizendo ele, citado por Saviani (2014, p. 22), “que se tratava de uma palavra de origem grega que significa “guia de meninos”, incompreensível para a maioria das gentes”, defendeu, pois a sua substituição, prevalecendo a indicação de escolas de primeiras letras, fato confirmado pela lei de 15 de outubro de 1827. Para esse autor, essa ocorrência marca a primeira vicissitude da pedagogia no Brasil.

---

<sup>17</sup>Criado por Andrew Bell (1753 - 1832) e por Joseph Lancaster (1778 - 1838), ambos da seita dos Quakers, o ensino mútuo, monitorial, consistia no aproveitamento dos alunos mais destacados como professores auxiliares, “trata-se não somente de um método didático, mas em primeiro lugar de uma opção política, sujeita a encontrar consensos e dissensos”. (MANACORDA, 2010, p. 313).

Nesse período são criadas as primeiras Escolas Normais dedicadas à formação de mestres, a exemplo da escola de Niterói criada em 1835.<sup>18</sup> Porém, estas escolas sofreram ao longo do tempo transformações, ora sendo desativadas, ora reformuladas e por vezes reativadas. Pois, “[...] a via normalista de formação docente, além de somente adquirir certa estabilidade após 1870, permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações” (SAVIANI, 2014, p. 23). Couto Ferraz considerava as escolas normais onerosas e por isso desativou a Escola Normal de Niterói em 1849. Feito isto, implantou o sistema de professores adjuntos, os quais aprendiam o ofício na prática assessorando o mestre titular, Saviani (2014) destaca que nesse cenário se lança a segunda vicissitude da pedagogia em nosso país.

Os estudos normais abrangiam o ensino literário próprio do ensino secundário e algumas matérias referentes à formação de professores, na escola mantida pelo município da Capital, essas matérias prendiam-se as áreas de Direito, Economia Doméstica, Agricultura e Pedagogia. (PILETTI, N.; PILETTI, C., 1994, p. 179).

A princípio as escolas normais contavam apenas com estudantes do sexo masculino, posteriormente a clientela passou a ser predominantemente feminino, esse processo de feminização da educação se deu de acordo com Aranha (2006, p. 228) devido, dentre outros fatores, ao tardio ingresso das mulheres na esfera pública e à tolerância aos baixos salários. Ainda segundo essa autora “[...] as escolas normais ofereciam apenas dois a três anos de curso, muitas vezes de nível inferior ao secundário [...]”.

Todavia, podemos dizer que a implantação dessas escolas abriu o espaço para a inserção da pedagogia no cenário local. Somente com a chamada Reforma Leôncio de Carvalho, mediante decreto de 19 de abril de 1879, foi introduzido pela primeira vez na legislação educacional brasileira o adjetivo “pedagógico” e o substantivo “pedagogia”, contudo Saviani (2014) atesta que essa foi uma evocação acidental, não intencional e não se reporta à teoria da educação. Nessa reforma se reabilita as escolas normais e se estabelece seus currículos.

---

<sup>18</sup>Outras Províncias seguiram o caminho fluminense de criação das Escolas Normais: Minas Gerais e 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 e Santa Catarina (1880); Goiás (1884); Ceará (1885); Maranhão (1890).

Nesse cenário de acordo com Saviani (2008b), é instituída a Escola-Modelo de São Paulo em 1890, mediante a reforma da instrução, a qual passa a ser referência para os outros estados. Essa escola destaca as práticas de ensino como central na formação docente. De iniciativa de Rangel Pestana e Caetano de Campos, então diretor da Escola Normal de São Paulo. Em 1892 é promulgada a reforma da instrução paulista, cujo centro foi o ensino primário e trouxe como consequência a criação dos primeiros grupos escolares, seriados, circunscritos na pedagogia tradicional.

Mesmo diante das intermitências das escolas normais não podemos esquecer que essas, de certo modo, figuraram como o primeiro espaço para a formação de professores no país e gérmen da pedagogia, cujo desdobramento em ciência e em curso universitário ocorrerá apenas no século XX. Esse processo se inicia ainda nos fins do Império para continuar no Brasil República, período que experimentou um efervescente momento para a educação brasileira, chamado por alguns autores de “entusiasmo pela educação”. A exemplo, destacamos as reformas estaduais que já anunciava a concepção pedagógica escolanovista, momento em que a visão tradicional da pedagogia liberal foi superada pela concepção moderna de filosofia da educação, ganhando força a partir da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE – 1924).

Entre as reformas ocorridas nos estado, consoante com os princípios da Escola Nova pode destacar: a de São Paulo (1920), por Antônio de Sampaio Dória; na Bahia (1925) com Anísio Teixeira; em Minas Gerais (1927-1928) por Francisco Campos e Mário Casasanta; no antigo Distrito Federal, Rio de Janeiro (1927) com Fernando de Azevedo; e a do Ceará (1922-1923) com Lourenço Filho. Essas reformas desembocaram mais tarde no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>19</sup> (1932) o qual contou com muitos dos reformistas, com destaque para os estudiosos brasileiros Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

Nesse momento, a burguesia industrial viu na alfabetização das massas um instrumento necessário à adequação dos trabalhadores ao manuseio das máquinas. Nesse período o país sofre importantes transformações

---

<sup>19</sup>Ano de lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, encerra o segundo período das ideias pedagógicas. Constituiu-se no documento que delineava a reestruturação da educação brasileira aos moldes da pedagogia nova, contou com muitos adeptos e ao mesmo tempo muitos críticos, ligados principalmente aos setores da Igreja Católica, os quais reagiram para reestabelecer o ensino religioso nas escolas.

socioeconômicas, como a aceleração do processo de urbanização e intensificação do processo de industrialização, registrando conforme aponta Saviani (2008b), um crescimento do operariado, passando de 500 mil operários em 1920 para 800 mil em 1930. Em matéria de educação temos a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública (1930), além disso, acirra as discussões em torno da escolarização pública, gratuita e laica.

Os pioneiros, como assim foram chamados, buscavam romper com as teorias pedagógicas tradicionais de origem jesuítica e com o ensino enciclopédico.

Quando os pioneiros começaram a organizar reformas nos sistemas educacionais de alguns estados brasileiros, não se havia difundido, no Brasil, uma proposta sistemática de abordagem de questões curriculares. Existiam, no entanto, tradições curriculares fundamentadas em uma base filosófica híbrida que combinava os princípios do positivismo de Herbart<sup>20</sup>, de Pestalozzi e dos jesuítas. (MOREIRA, 1997, p. 85).

Inicialmente, as infraestruturas no campo do currículo tiveram início com as reformas promovidas nos estados, como já mencionamos, em seguida pelo antigo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)<sup>21</sup> e através do Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAAE). O primeiro se fundamentou à época nas ideias de Dewey e Kilpatrick, enquanto que o segundo fundamentou-se em teorias tecnicistas de currículo, marcando a intervenção estadunidense em nosso país.

A Primeira República de acordo com Nelson Piletti e Claudino Piletti (1994) foi o momento de contestação da educação herdada do Império, assim, a crise da educação elitista se iniciou na década de 1920, a qual presencia um cenário de conflitos em todos os setores, é importante lembrar-se da crise cafeeira alavancada pelo colapso de 1929, essa situação, dentre outros fatores, desembocou na Revolução de 1930, movimento que aos poucos se transformou na Ditadura do Estado Novo (1937).

De acordo com Freitag (1980), embora a expulsão dos jesuítas do território brasileiro tenha ocorrido, a Igreja ainda preservou sua força no Império e na

---

<sup>20</sup>O ensino tradicional, de acordo com Saviani (2012), se organizou a partir de um método pedagógico, que se identificam com os cinco passos formais de Herbart, a saber: preparação, apresentação, comparação e assimilação, generalização e aplicação.

<sup>21</sup>Outrora denominado de Instituto Nacional de Pedagogia, atualmente recebe a nomenclatura de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em homenagem a esse estudioso brasileiro.

Primeira República, para essa autora as mudanças entre o período colonial e os dois períodos subsequentes foram poucas, já que a economia ainda se baseava no modelo agroexportador e na força de trabalho escravo, que mais tarde passou a explorar o trabalho dos imigrantes. Esse contexto desafia a educação e de modo particular a pedagogia, pois a crise da I República também colocará em marcha a crise da educação elitista e suscitará os debates em torno da instrução pública, gratuita e laica, os quais são temas de destaque no cenário educacional, objeto de nossa análise na próxima seção.

### 3.2 A PEDAGOGIA NO ESCOPO DAS TENDÊNCIAS ESCOLANOVISTA E PRODUTIVISTA: INSTRUÇÃO E PRODUÇÃO

Controversamente esse período foi muito fecundo não só em matéria de educação, bem como em matéria de pedagogia. O ano de 1932 marca o início da inserção da corrente escolanovista no Brasil e abre, conforme a caracterização de Saviani (2008b), o terceiro período da história das ideias pedagógicas no Brasil se estendendo até 1969. Segundo esse autor, os anos de 1932 a 1947, se constitui na primeira fase desse período, e se caracteriza pelo equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, essa se consolida e predomina a partir desse último ano até 1961, quando entra em crise e se articula a pedagogia tecnicista até 1969, engendrando uma verdadeira renovação pedagógica em âmbito nacional.

O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil, conforme esse autor, surge na primeira fase desse período (1932-1947) com a proposta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras prevista pelo Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 de iniciativa de Francisco Campos, parte do Estatuto das Universidades Brasileiras. Essa faculdade nunca fora instalada, embora, incluída na reforma da Universidade do Rio de Janeiro, reiterada via Decreto 1.190 de 1939, o que se configura na terceira vicissitude da pedagogia no Brasil. Ainda nesse período, emerge a quarta vicissitude decorrente da incorporação do Instituto de Educação de São Paulo (USP) em 1934. Seguindo a mesma lógica o Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi incorporado à Universidade do Distrito Federal em 1935. Esses institutos, agora elevados ao nível universitário, ancorou a formação dos educadores em caráter científico (SAVIANI, 2014).

O curso de pedagogia será implantado em 1939, via Decreto nº 1.190, como seção da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, juntamente com as seções de filosofia, de ciências e de letras, acrescidas da seção de didática para a obtenção do grau de licenciado. Essa ocorrência na educação brasileira é devedora do movimento renovador e partiu dos esforços de constituir a pedagogia como uma profissão de base científica com métodos e objetivos próprios, a partir de então foi marcada por duas concepções em nosso país, a renovadora até finais dos anos de 1960 e a produtivista até os dias atuais (SAVIANI, 2008a).

Bem como os demais cursos criados à época, o curso de pedagogia se organizou nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, vigorando o conhecido esquema “3+1”, três anos de duração para obter o diploma de bacharel e mais um ano para ser licenciado. O mesmo decreto estabelece o currículo dos cursos, assim, a pedagogia passou a funcionar com as seguintes disciplinas: 1º - Complementos de matemática; história da filosofia; **psicologia educacional**; sociologia; e, fundamentos biológicos da educação; 2º - Estatística educacional; **psicologia educacional**; **administração escolar**; **história da educação**; e, fundamentos sociológicos da educação; e, 3º - **Psicologia educacional**; **administração escolar**; educação comparada; filosofia da educação; e, **história da educação**.

Percebemos o caráter genérico desse currículo que denota a tributação cada vez mais presente da pedagogia a outras áreas, principalmente a psicologia que aparece em número de três disciplinas, enquanto que os elementos mais próprios da pedagogia figuram em número menor, como a administração escolar e a história da educação, faltam, portanto direcionar disciplinas que considerem conteúdos e técnicas de ensino. Para obter o diploma de licenciado bastava ao estudante de pedagogia cursar as disciplinas de didática geral e didática especial, o que envolveria a questão teoria e técnica de ensino, disciplinas constantes do currículo do curso de didática, pois esse curso envolvia outras disciplinas presentes no curso de pedagogia, como: psicologia educacional; fundamentos biológicos da educação; administração escolar; e, fundamentos sociológicos da educação.

Não podemos esquecer que as discussões em torno de um projeto de lei de diretrizes e bases para a educação do país se iniciou em 1948 arrastando-se pelo Congresso por treze anos, quando finalmente é promulgada a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 4.024 de 1961. Em consequência desse fato uma nova organização ao curso de pedagogia é imposta.

A situação do curso de pedagogia foi modificada em 1962, já na última fase do terceiro período das ideias pedagógicas no Brasil (1961-1969) através do Parecer nº 251 do Conselho Federal de Educação (CFE) e de iniciativa do conselheiro Valnir Chagas, essa medida modifica o curso parcialmente, já que manteve a distinção entre o bacharelado e a licenciatura, mas implantou a flexibilização a partir da introdução das disciplinas optativas e extinguiu o esquema “3+1”.

Nessa nova formatação a licenciatura passou a vigorar com as seguintes disciplinas: didática e prática de ensino. Enquanto o bacharelado passou a funcionar com sete disciplinas, cinco obrigatórias: história da educação; filosofia da educação; administração escolar; psicologia da educação; sociologia (geral e da educação); e, duas disciplinas optativas, a escolher numa lista de onze.

A disciplina Currículos e Programas (CP) é de fato inserida nas faculdades de educação, sendo incluída nos cursos de pedagogia em 1962 em caráter eletivo, passando a ser incluída compulsoriamente pós Reforma Universitária.

O estabelecimento dos currículos mínimos dos cursos de graduação era também tarefa do CFE o que significa que a introdução de currículos e programas na universidade brasileira foi decidida pelo conselho. (MOREIRA, 1997, p 125).

Controversamente, esse momento também foi bastante fecundo para os movimentos de mobilização populares, inclusive com reivindicação e articulação de formas educativas de caráter popular. O condicionamento entre voto e alfabetização foi um dos elementos que suscitou os reclames e a organização de inúmeras campanhas de alfabetização de jovens e adultos.

É nesse cenário que surge a figura de Paulo Freire que a partir de suas experiências e estudos delineia o método de alfabetização, que tinha, também, o compromisso de conscientizar o indivíduo da realidade social vivida, sendo constituído em cinco fases: levantamento do universo vocabular; seleção das palavras geradoras; criação de situações-problemas; elaboração de fichas para guiar o debate; e fichas para a decomposição dos vocábulos geradores. Em vez de escolas, Freire preferiu trabalhar com os círculos de cultura, no qual se discutiriam as palavras geradoras e as situações cotidianas dos trabalhadores até chegar à

alfabetização. Contudo, o Golpe Militar rompe os esforços por uma educação popular e Freire precisou exilar-se no Chile.

Conforme Saviani (2008b) a proposta pedagógica de Freire, configurada como uma espécie de escola nova popular se enraizava na tradição do existencialismo cristão com contribuições do marxismo.

Com efeito, mas do que classifica-lo como escolanovista, destaca-se aí o seu empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite. (SAVIANI, 2008b).

O ano de 1969 abre o 4º período das ideias pedagógicas no Brasil que se estende até o ano de 2001<sup>22</sup>, marcado pela concepção pedagógica produtivista com base inicial na Teoria do Capital Humano de Theodore Schultz, subdividido em três fases: a primeira, no Regime Militar, sob o primado da pedagogia tecnicista e circulação da visão crítico-reprodutivista (1969-1980); a segunda, marcada pelos ensaios contra-hegemônicos (1980-1991); e a terceira, assinalada pela noção pedagógica de cunho neoprodutivista com seus desdobramentos (1991-2001).

Assim, a reformulação do curso de pedagogia ocorrida em 1969, como veremos, se insere na primeira fase do 4º período sob o primado da pedagogia tecnicista que apregoava a presumida neutralidade científica e se inspirava “nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2008b, p. 381). Momento em que, concomitantemente, circulam as ideias chamadas por Saviani (2012), de teorias crítico-reprodutivistas de educação, todavia, estas não se constituíram em pedagogias, mas contribuíram fortemente para a crítica a pedagogia vigente.

O modelo de substituição das importações mostrou sinais de fracasso já no início da década de 1960 e a deflagração do Golpe Militar impôs severas modificações em todos os setores, bem como o da educação, para tanto algumas medidas ao nível da legislação foram tomadas, como: a promulgação da Constituição de 1967; e a instituição da Lei da Reforma Universitária nº 5.540 em

---

<sup>22</sup>Lembramos que esse ano, no qual foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) foi definido como marco final de alcance da pesquisa a qual foi publicada em setembro de 2007 no livro *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil* de autoria do professor Dermeval Saviani. Embora o recorte de tempo da pesquisa seja esse ano e esse fato, esse o autor, no livro *A pedagogia no Brasil: teoria e história*, estende essa caracterização aos dias atuais, o que não significa dizer, que não possa ter havido mudanças nesse setor.

1968, reformando o ensino superior, e a criação da nova LDB, Lei nº 5.692 de 1971 a qual alguns autores a denominam de lei da reforma do ensino, pois apenas altera os dispositivos organizacionais da educação sem modificar suas diretrizes e bases. O dispositivo legal em questão torna o ensino profissional compulsório, mostrando sua face tecnicista, inserida na concepção produtivista de educação introduzidas no país via Ditadura Militar, condizente, portanto com as aspirações dos militares.

Nesse momento passa a circular uma crítica ao sistema educacional vigente, surge por meio de estudos com base na tendência crítico-reprodutivista, a qual

[...] Tal denominação se justifica nos seguintes termos: trata-se de uma tendência *crítica* porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. [...] Mas é *reprodutivista* porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes (2008c, p. 393, grifo do autor).

Essas “são teorias sobre a educação e não teorias da educação. Isso significa que elas não são, em sentido próprio, pedagogias (SAVIANI, 2008c, p. 401)”. Portanto, não sendo pedagogias, dada a sua visão sobre a educação, não se constituíram em proposta curricular. O autor reúne nesse grupo a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica; a teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE); e a teoria da escola dualista<sup>23</sup>.

Não podemos esquecer que a década de 1970 é caracterizada, a título ilustrativo, pelo aprofundamento da crise econômica e consequente desvalorização dos salários, aumento da dívida externa e o agravamento das desigualdades sociais. É nesse cenário que reaparecem análises críticas de questões curriculares e pedagógicas que permearão a década seguinte.

Enfatizamos convictamente que as modificações na cena educacional local, guardam íntima relação com os acordos realizados pelo Brasil com organismos internacionais como a USAID<sup>24</sup>, que viabilizou a inserção do tecnicismo

<sup>23</sup>Essas teorias foram desenvolvidas respectivamente pelos franceses Pierre Félix Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930-...); Louis Althusser (1918-1990); Christian Baudelot e Roger Establet (ambos 1938-...).

<sup>24</sup>United States Agency for International Development (USAID). Passou a agir no Brasil com a crise política de 1960, sendo um novo meio encontrado pelos EUA para interferir na América latina, num movimento contrário à revolução cubana.

estadunidense em nossas universidades. Sobre essa questão, nos lembra Moreira (1997, p.142), que nos anos de 1970 as orientações dos cursos de currículos e programas no estado do Rio de Janeiro eram largamente de cunho tecnicista, porém, reconhece a interferência de outros enfoques.

Todavia, diante do amplo campo de ação protagonizado pelos acordos MEC-USAID, ousamos dizer que a interferência da tecnocracia estadunidense foi firmemente aderida, fixando-se com mais intensidade no ensino superior do que mesmo na educação básica.

Dentre outras questões constantes nesses acordos, que não poderão ser agora aprofundadas, em junho de 1965, conforme aponta Minto (2006), estabeleceu-se o primeiro desses convênios através da criação da Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES).

Segundo esse autor, esse planejamento não apenas diagnosticou os “problemas” da educação superior no Brasil, como influenciou a concepção de currículo, de metodologias, de programas de pesquisa e de estrutura e organização das universidades. O próprio projeto da Universidade de Brasília, reconhecidamente inovador, tornou-se conservador por meio da desqualificação pelos governos reacionários, autoritários e alinhados a tecno-burocracia estadunidense.

Posterior e em virtude da Lei da Reforma Universitária em 1969, o curso de pedagogia é reestruturado novamente mediante o Parecer do CFE nº 252, também de autoria de Valnir Chagas, que derivou na Resolução nº 2/69 do CFE, com o objetivo de fixar os mínimos de conteúdo e duração para o curso de pedagogia. Institui o sistema de habilitações, todas ligadas à gestão, o que por si só já denuncia o seu caráter tecnicista: orientação educacional, administração escolar; supervisão escolar e inspeção escolar.

Essa resolução modifica o curso substancialmente, visto que se adotou a definição do título de licenciatura ao pedagogo, sendo definida, dentre outras questões, a área de atuação desse profissional:

Art. 1º – A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, 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. (BRASIL, CFE, 1969, p. 113 apud SAVIANI, 2008a, p. 45).

Essa Resolução tentou por fim ao problema da generalidade do curso, mas não conseguiu, ao contrário, continuou a formar de forma genérica e ao mesmo tempo de forma específica mediante as habilitações, além disso, trouxe como novidade os cursos de curta duração, os quais os alunos podiam concluir o curso em no máximo dois anos e meio (SAVIANI, 2008a).

A esteira de Saviani (2014, p. 26), a introdução das habilitações “repôs o dualismo na forma da contraposição entre o pedagogo em geral e o especialista ou técnico em educação de um lado e, de outro lado, entre o professor e o especialista”, isso em sua visão se configura na quinta vicissitude da pedagogia no Brasil.

Essa situação se agravou com a Indicação nº 67 aprovada pelo CFE em 1975 de autoria de Valnir Chagas, que introduziu o conceito de estudos superiores de educação, associado ao preparo de profissionais para o exercício de especialidades educacionais, assim, o curso exigia no mínimo dois anos de experiência docente e a conclusão de uma licenciatura, tal indicação colocaria o curso de pedagogia em nível de pós-graduação *lato sensu*, no entanto, alvo de muitas críticas, não chegou a vigorar, prevalecendo o Parecer de 1969 (SAVIANI, 2014).

O resultado para essa situação foi um esvaziamento ainda maior do curso e sua conseqüente descaracterização, no entanto, essa formatação se estendeu até a década de 1990, quando as discussões em torno de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional se acentuaram e suscitou o debate em torno de uma nova organização para o curso de pedagogia, redefinindo-o anos mais tarde.

Na visão de Saviani (2014), esse revés que passou a pedagogia acabou por mobilizar os educadores, bem como o setor educacional, desembocando na I Conferência Brasileira de Educação (1980), promovida pelos antecedentes da atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (1990). Da ANFOPE emergiram duas ideias: a primeira concebeu a docência como eixo para a formação do educador, daí pendenciou-se a organizar o curso de pedagogia para o magistério em nível médio normal e nas séries iniciais do fundamental; a segunda trouxe a concepção da base comum nacional que “[...] 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 país” (SAVIANI, 2014, p. 27).

Em relação a primeira ideia, as discussões encabeçadas pela ANFOPE se opunha as proposições de Valnir Chagas expostas na Indicação de 1975, porém de acordo com Saviani esse movimento de contestação acabou por incorporar elementos da própria crítica que tecia, nisso se constitui a sexta vicissitude da pedagogia no Brasil, em prosseguimento, a sétima vicissitude, se refere a segunda ideia da ANFOPE, sob o argumento de ser pouco clara dando margem a outras interpretações. Para esse autor, é provável que o fato de a pedagogia ter sofrido esse conjunto de vicissitudes ter contribuído para ser a última área a reorganizar-se e reestruturar-se, o que ocorreu dez anos depois da promulgação da LDB 9.394/96.

A concepção tecnicista e a visão crítico-reprodutivista de educação não apontaram para as possibilidades da educação e, portanto, se estabeleceu um clima de pessimismo entre os educadores, mediante a isso, surgem então, no período dito de redemocratização do país, perspectivas pedagógicas críticas, originárias do contexto local. Como já enunciamos, nesse momento, se configura a segunda fase (1980-1991) do 4º período da educação brasileira, na qual circulou estudos de educadores e estudiosos brasileiros esforçados em analisar a educação vigente, assim se desenvolveu as teorias críticas ou ensaios contra hegemônicos, assim chamadas por Saviani (2008b), na busca por teorizações próprias que contemplassem nossas especificidades. Em seu conjunto, teceram uma contundente crítica a estrutura educativa hegemônica e se constituíram em uma arma contra os imperativos políticos da época.

Conforme Saviani (2008b) essas pedagogias se caracterizavam de forma heterogênea, indo dos liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela visão libertadora e por uma educação de fundamentação marxista. Para ele, elas se dividem em duas tendências: a primeira centrada no saber do povo e a segunda centrada no saber sistematizado, institucionalizado.

Nesse primeiro grupo se incluem a educação popular e a pedagogia da prática, e no segundo encontra-se a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica. Essas teorias se configuraram a partir da década de 1980 e lograram certo êxito, elaboraram assim uma forte crítica contra a pedagogia dominante, mas não chegaram a se constituir como oficial, sendo abordadas em espaços e tempos distintos.

No âmbito da primeira tendência as pedagogias da educação popular que se pautavam numa educação no seio dos movimentos sociais, e trabalhavam com o

conceito de povo, foram apropriadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT), nos governos de algumas prefeituras assumidas por esse partido, dentre outras experiências; enquanto as pedagogias da prática utilizam o conceito de classe e advogam uma educação para a classe trabalhadora, chegando inclusive a evocar os princípios educacionais presentes na Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), foram abordadas em 1994 na experiência da Escola Plural pertencente à rede municipal de Belo Horizonte (SAVIANI, 2008b, passim).

Nessa divisão, na primeira tendência temos: as pedagogias da “educação popular”, sendo esta baseada na concepção libertadora e que utiliza o termo povo ao invés de classe, assim, “advogam a organização nos seios dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo [...]”; e, a “pedagogia da prática”, sendo de inspiração libertária e anarquista, utiliza o termo classe, deslocando “o eixo da questão pedagógica do interior das relações entre professores, métodos e alunos para a prática social [...]”(SAVIANI, 2008b, p. 415).

Enquanto que no quadro da segunda tendência encontramos a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica, ambas, de inspiração marxista. A proposta da pedagogia crítico-social dos conteúdos foi formulada por José Carlos Libâneo, cujo termo evoca a questão central dos conteúdos como fator de diferenciação entre uma concepção transformadora de uma concepção reacionária de educação.

A denominação ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’ inspira-se diretamente em Snyders, que sustenta a ‘primazia dos conteúdos’ como critério para distinguir as pedagogias entre si e, mais especificamente, para distinguir uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista (SAVIANI, 2008b, p. 418, grifos do autor).

Ainda conforme esse autor, no quadro da segunda tendência encontra-se a pedagogia crítico-social dos conteúdos apresentada no livro *Democratização da escola pública*, elaborada por José Carlos Libâneo para quem o papel da escola se articula à difusão dos conteúdos concretos aos alunos. Seus trabalhos ganharam maior envolvimento com a didática, mas o livro, marco dessa concepção, continua em circulação.

Já a pedagogia histórico-crítica começa a se articular na primeira turma de doutorado em educação da USP-SP em 1979 sendo o seu primeiro esboço

publicado no livro *Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara* e mais tarde em *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, ambos de autoria de Dermeval Saviani, atualmente vêm se desenvolvendo novos trabalhos nessa perspectiva (SAVIANI, 2008b, *passim*).

Segundo Saviani (2008a, p. 130) se procurou construir nessa concepção “uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global” tem como ponto de partida e chegada a própria prática social. E essa mediação se concretiza nos momentos intermediários que consiste na problematização, na instrumentação e na catarse.

Aponta, dessa forma, para uma teoria crítica da educação que não fosse alheia às questões sociais e não fosse reprodutivista e sim, que se articulasse com a transformação social. Emerge assim, a pedagogia histórico-crítica, que se baseia na dialética e no materialismo-histórico e, portanto finca-se nas concepções de mundo e de homem configuradas pelo marxismo e não em transposição de teorias educacionais marxista, “pois, como se sabe nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio” (SAVIANI, 2008b, p. 422), mas suas proposições nos servem para fundamentarmos uma pedagogia marxista.

Apenas uma década após a promulgação da LDB nº 9.394/96, o curso de pedagogia sofre mais uma reestruturação. Esse momento particular da pedagogia no Brasil se configura na última fase (1991 a 2001) do quarto período das ideias pedagógicas, conforme as análises de Saviani (2008b) já elucidadas. Suas diretrizes são aprovadas no contexto da concepção pedagógica produtivista fincada na Teoria do Capital Humano e ressignificada no contexto atual.

Dadas às imposições neoliberais e pós-modernas próprias desse tempo, no cenário de crise capitalista de 1970 que conduziu a reestruturação produtiva e levou a subsunção do modelo de produção taylorista-fordista pelo toyotismo, força um reordenamento da educação no mundo, como já sabemos, pela via do discurso de educação para todos. Aqui, no Brasil, Saviani (2008b) alerta que a teoria do capital humano nesse período sofre alterações, dadas as condições sócio históricas. Infere que nesse momento começam a circular o neoprodutivismo (bases econômico-pedagógicas) e suas variantes, a saber: o neo-escolanovismo (bases didático-pedagógicas), o neoconstutivismo (bases psicopedagógicas) e o neotecnicismo (bases pedagógico-administrativas).

Essa afirmação de Saviani nos remete a um trecho de o *18 Brumário de Luís Bonaparte* em que Marx fazendo alusão à afirmação de Hegel, para quem os fatos e personagens históricos ocorrem por duas vezes, acrescenta que este se esqueceu de dizer que a primeira vez acontece como tragédia e a segunda como farsa. Assim, velhas concepções ressurgem revestidas de prefixos como “neo” ou “pós”, apenas para garanti-los aspectos de “novos” e por isso seriam capazes de solucionar os problemas educacionais pungentes. Mas essas concepções não conseguiram resolver esses problemas não por incompetência própria, e sim por imposição da própria lógica do capital, revela-se aí a ideia de que a educação não é a salvacionista, que ela não pode por si mesma ser capaz de resolver problemas que não lhe são próprios.

Conforme Saviani (2008b), a pedagogia escolanovista, calcada no lema do “aprender a aprender”, desloca o processo educativo, do lógico para o psicológico; do professor para o aluno; dos conteúdos para o método. Nessa pedagogia o que vale é aprender a estudar, aprender a conhecer por si próprio, foi editada, contudo no contexto em que a economia capitalista estava no seu momento de expansão. Já o neoescolanovismo incorpora esses mesmos elementos, mas o aprender a aprender significa que os indivíduos devem adequar-se as exigências do mercado, cada vez mais competitivo, para garantir a sua empregabilidade.

O neoconstrutivismo se constitui em uma metamorfose do construtivismo de base piagetiana, o qual se identifica com a corrente escolanovista. O construtivismo passou a exercer grande fascínio entre educadores, sendo referência em reformas educacionais de vários países, coloca a inteligência como um órgão que constrói conhecimentos. No contexto da pós-modernidade e do neopragmatismo o construtivismo é refuncionalizado. São disfunções dessa corrente, segundo Saviani (2008b), a teoria do professor reflexivo, centrado nos saberes docentes constituídos no cotidiano e a pedagogia das competências, de matriz behaviorista, que hoje tem como objetivo dotar os indivíduos de capacidade para adequar-se as condições sociais, ou seja, ser flexível, polivalente e estar preparado para a instabilidade.

Conforme Saviani (2008b), nesse período operou-se a entrada da pedagogia das competências nas escolas e nas empresas a fim de preparar os trabalhadores aos ditames do processo produtivo assim, buscou-se substituir o

termo qualificação por competência e nas escolas migrou-se dos conhecimentos disciplinares para o ensino por competências.

Como caso empírico podemos citar o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do governo do estado do Ceará, o qual trabalha com uma matriz de competências e habilidades, fincadas no que chamam de situações-problemas do cotidiano. Esse programa preestabelece as habilidades a serem adquiridas pelos alunos em cada etapa escolar e cobra do professor a consolidação das mesmas dentro do período programado, dessa forma, se articula também com neotecnicismo.

O neotecnicismo surge no cenário de redefinição estatal brasileira e segue as modificações no campo produtivo, liga-se as recomendações de flexibilização próprias do toyotismo. Para esse autor “o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade”. O neotecnicismo se faz presente no Brasil “alimentando a busca da ‘qualidade total’ na educação e a penetração da ‘pedagogia corporativa’” (SAVIANI, 2008b, p. 439).

Nesse cenário, somos levados a refletir sobre o curso de pedagogia e a profissão do pedagogo, a qual no Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>25</sup> (LDB – 9.394/96), artigo 61, inciso II, do Título, *Dos profissionais da educação*, o considera como um profissional da educação:

[...] trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas.

Mas a Lei no mesmo título, no artigo 62, admite como formação mínima, para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o nível médio normal, ao invés de impor a formação em nível superior, minando assim o espaço profissional do pedagogo.

---

<sup>25</sup>Na tela desse período, chamado de redemocratização, ascende-se a discussão em torno da nova Constituição Federal (concebida em 1988). Os educadores brasileiros engajados nos movimentos sociais organizados e preocupados com o caráter dado a educação na constituinte iniciaram, o debate a cerca de uma nova lei de diretrizes e bases da educação. Esse processo de discussões resultou na elaboração de um projeto de lei que considerou a colaboração de vários educadores do país, o qual se consubstanciou no substitutivo de iniciativa do Deputado Octávio Elísio (PMDB-MG). Este dispositivo, entretanto, foi substituído de maneira sorrateira e ilegítima pelo projeto “Darcy Ribeiro”, oposto ao original.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

A situação do curso de pedagogia no Brasil nesse início de século a situa novamente no campo da sua histórica dualidade, entre teoria e prática, esse dilema havia sido resolvido em séculos anteriores.

É nesse cenário que os cursos de Pedagogia no Brasil, em continuidade ao movimento reformista da educação brasileira, passaram por uma recente reorganização curricular<sup>26</sup>, através do dispositivo legal que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para estes cursos, mediante a Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP<sup>27</sup>). Essas diretrizes, embora não seja nosso objetivo esgotá-la nesse momento, traduzem o pensamento da política de EPT para a formação docente, já que essa política trata prioritariamente da universalização da educação, isto é, do nível fundamental como meio de acesso mínimo a educação e a conteúdos básicos, que em nossa realidade, são os pedagogos a lidar com esse público, logo, entendemos que esses profissionais e sua formação estão no topo dessa ideologia.

Assumimos a responsabilidade de dizer que o princípio orientador e norteador da consecução das diretrizes curriculares impostas aos cursos de pedagogia no Brasil se amparam largamente nesses novos ditames para a formação do pedagogo, que resguarda a necessidade do capital de recompor suas perdas, via demasiada de exploração dos trabalhadores, treinados, moldados desde a escola.

Reafirmamos o papel e a função social da pedagogia e, por conseguinte do pedagogo, de transmissão e apreensão do conhecimento historicamente produzido, propriedade comum a todos os homens, mas que historicamente foi expropriado da classe trabalhadora, visto que o capital busca a todo custo se resguardar e recompor suas forças e faz isto tanto pela via material quanto

---

<sup>26</sup>Vale lembrar, que a principal provocação para a discussão em torno de um “novo” currículo para o curso de pedagogia, bem como para tantos outros, foi a publicação do Edital nº 04/97 do, à época Ministério da Educação e do Desporto (MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), o qual sob o pretexto da nova lei da educação (LDB 9.394/96) convoca as Instituições de Ensino Superior a enviarem propostas para os currículos dos cursos superiores, porém, tais currículos seriam (e foram) elaborados pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC.

<sup>27</sup>Não podemos esquecer que essa Resolução fora modificada em alguns de seus artigos pelo Parecer CNE/CP nº 2/2006, alterando as disposições do Parecer CNE/CP nº 5/2005.

ideológica. Assim, reconhecemos o campo de atuação da docência, que age sobre as consciências e influencia outros indivíduos a certas atitudes, por isso, os professores são tão importantes e ao mesmo tempo tão perigosos ao capital, pois o fator subjetivo é de crucial importância, embora o momento preponderante seja a totalidade. Lukács (1978, p. 12), nos alerta que esse fator fruto da reação humana às tendências materiais no processo de reprodução social, “conserva-se sempre, em muitos campos, como um fator por vezes modificador e, por vezes, até mesmo decisivo”.

Podemos perceber que as tentativas de superação do caráter dúbio da pedagogia, mediante os atos normativos até então publicados não foram exitosas, ainda permanece a querela da área específica do pedagogo, embora a LDB vigente tenha avançado nesse sentido em definir a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental como área de atendimento específico, ao mesmo tempo ela alarga o campo da pedagogia para as áreas de gestão e coordenação pedagógica. Veremos que esse problema ainda permanece mesmo após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso em 2006.

As DCN's para o curso de pedagogia, bem como o contexto sócio histórico e filosófico da pedagogia serão abordados no próximo capítulo, no qual também analisaremos os documentos do Movimento de Educação para Todos, ideário educacional empreendido pelo Banco Mundial.

## 4 A PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO CONTEXTO DE CRISE DO CAPITAL

Em prosseguimento ao capítulo anterior, nossas apreciações agora nos conduzem a analisar as diretrizes impostas a educação na atualidade e o papel do pedagogo sob o direcionamento do Programa de Educação para Todos (EPT), buscando refletir criticamente sobre a atual inflexão sofrida pelo curso de pedagogia e conseqüentemente da (des)função do pedagogo no contexto de crise do capital.

Nesse último capítulo abordaremos o contexto sócio histórico da segunda metade do século XX aos dias atuais, para influir sobre a crise do capital, que se agrava desde 1970, e seus reflexos para o complexo da educação, particularizando, o curso de pedagogia e a formação do pedagogo no Brasil. Tomaremos como base os principais documentos que norteiam a política de EPT, tais como as declarações celebradas ao final dos principais eventos e relatórios de monitoramento da educação global, com a finalidade de confrontá-las com os documentos nacionais que denunciam o seu entrelaçamento, tais como: as DCN's do Curso de Pedagogia, a LDB/96 e o atual PNE (2014-2024).

### 4.1 SOLO HISTÓRICO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

Retomando as discussões realizadas no início do primeiro capítulo, lembremos que o complexo da educação mantém uma relação de dependência ontológica com o complexo fundante, embora relativamente-autônoma, ou seja, as mudanças no campo econômico afetam sobremaneira todos os complexos, inclusive a educação, por isso, torna-se necessário fazer uma análise histórica social do objeto ora estudada.

O século XX presenciou em parte da Europa e na América do Norte, países de capitalismo avançado, uma nova fase de desenvolvimento econômico, baseado no chamado *Welfare State* ou Estado de Bem-estar social, europeu, e no *New Deal* estadunidense, que se fundamentavam nas teses desenvolvidas por Keynes<sup>28</sup> em sua Teoria Geral, as quais se popularizaram após a crise de 1929<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup>Esse pensador, conforme Silva (2014) opondo-se ao automatismo de mercado, contestado por outros teóricos, se inspira em Malthus e ataca veementemente o que ele chamou de teoria clássica, estava preocupado com a dinamização do capital e não com a sua superação.

Todavia, após essa crise econômica, conhecida como a “grande depressão”, no contexto pós-guerra, o capitalismo vivencia uma nova fase de expansão, chamada pelo historiador inglês Eric Hobsbawm (1995) de “Era de Ouro” do capital, ocorrida entre os anos de 1947 a 1973, segundo esse autor, essa foi uma experiência sem precedentes na história do capitalismo e talvez a única.

Nessa tela, vale acrescentar que a Revolução Russa deflagrada em outubro de 1917, teve como uma das consequências a criação da União Soviética em 1922, isso impôs ao mundo capitalista grande receio de perder suas forças, pois conforme assegura Hobsbawm (1995, p. 62), o comunismo soviético se colocou como “um sistema alternativo e superior ao capitalismo, e destinado pela história a triunfar sobre ele”, logo, o breve século XX, como esse historiador denomina, se configurou como um “campo de guerra” da velha ordem contra a revolução social de outubro.

No contexto do dito Estado de Bem-estar social, como oposição, surge o neoliberalismo, a corrente mais anticomunista do capitalismo nas palavras de Perry Anderson (1995). Distingue-se do liberalismo clássico, nasceu após a Segunda Guerra Mundial em locais onde o capitalismo já imperava. Elegeu como primeiros<sup>30</sup> governos Margaret Thatcher em 1979 na Inglaterra, Ronald Reagan em 1980 nos Estados Unidos, e Kohl em 1982 na Alemanha.

Conforme Mendes Segundo (2005, p. 47), a partir de 1970 a política econômica e social passa a ser influenciada pela concepção neoliberal, assim presencia-se o declínio das concepções keynesianas, construindo, desse modo, “o alicerce ideológico da condução das políticas globais, fundamentando a atuação das políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional”.

Em 1973, com a chegada da grande crise, o mundo capitalista se viu em uma grande e longa recessão combinando baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, fenômeno chamado de estagflação. Os neoliberais acusaram o poder sindical e conseqüentemente o movimento operário como causadores da crise, que

---

<sup>29</sup> Essa crise, distintamente das anteriores, se expressou de forma mais profunda e abrangente, visto que afetou todas as economias capitalistas que mantinham relações comerciais (SILVA, 2014).

<sup>30</sup> Porém, fazendo justiça, a primeira experiência sistemática do neoliberalismo no mundo, ocorreu na América Latina precisamente no Chile sob a ditadura de Pinochet. “Aquele regime tem a honra de ter sido o verdadeiro pioneiro do ciclo neoliberal da história contemporânea”. (ANDERSON, 1995, p. 19).

segundo Anderson (1995, p. 10) na visão de Hayek<sup>31</sup>, haviam “corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse os gastos sociais”.

Logo, para recuperar o caminho “natural” de acumulação capitalista, de acordo com Anderson, seria necessário um Estado com o poder de esfacelar o movimento sindical, conter os gastos sociais e deixar o “mercado livre” através de medidas como a imposição de uma doutrina orçamentária, a criação de um exército de reservas de trabalhadores e reformas fiscais, essas seriam algumas das alternativas que visam enxugar o Estado dos “gastos” sociais.

Para os ideólogos do neoliberalismo, as premissas keynesianas de Estado interventor não conseguiram resolver o problema das crises cíclicas do sistema, possibilitando fortes críticas ao Estado providência, o que proporcionou aos defensores da economia de mercado, um forte campo de atuação e expansão das suas políticas de ajustes econômicos.

O modelo de desenvolvimento econômico-social apregoado pelo neoliberalismo prevê a modificação do Estado; propõe a privatização dos bens e serviços públicos; e, adota a precarização do trabalho como forma de obter mais lucro, já que, segundo Marx (2010), o produto genuíno do capital é a mais-valia, que possibilita a obtenção do lucro e mais,

Os salários dos trabalhadores não podem exceder os valores das mercadorias por eles produzidas, não podem ser superiores a eles; mas podem, sim, ser inferiores em todos os graus possíveis. Seus salários estarão limitados pelos valores dos produtos, mas os valores dos produtos não serão limitados pelos salários. (MARX, 2010, p. 102).

Marx (2010) assegura, que a produção capitalista se move por ciclos periódicos em que ocorrem fases de calma, de agitação, de prosperidade, de superprodução, de crise e de estagnação, assim, as crises ocorrem de forma cíclica, no entanto, o capital busca mecanismos de ajustes para recolocar a economia em seu eixo de acumulação.

Ora, a atual crise em curso desde 1970, segundo o filósofo húngaro marxista István Mészáros (2009, p. 17), não se articula de forma cíclica e sim de

---

<sup>31</sup>Juntam-se à Hayek, Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Water Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros, conforme Anderson (1995, p. 10), fundaram a Sociedade de Mont Pèlerin.

forma estrutural, porém segundo ele, o contexto de crises sistemáticas as quais Marx se reporta ainda não foram superadas.

Dessa maneira, a atual crise por qual passa o sistema capitalista, para o filósofo húngaro, é de uma gravidade sem precedentes na história do capital, por sua forma, coloca em risco a sobrevivência da própria humanidade, pois, afeta a estrutura sócio metabólica do capital, não se restringindo ao campo financeiro, mas invadindo todos “os domínios da nossa vida social, econômica e cultural” gerando “[...] o crescimento do desemprego por toda a parte numa escala assustadora, e a miséria humana a ele associada”.

A medida que os sintomas de crise se multiplicam e sua severidade é agravada, parece muito mais plausível que o conjunto do sistema esteja se aproximando de certos limites estruturais do capital, ainda que seja excessivamente otimista sugerir que o modo de produção capitalista atingiu seu ponto de não retorno a caminho do colapso. (MÉSZÁROS, 2009, p. 41).

Esse autor alerta para a gravidade desta crise, a qual ele define quatro principais aspectos, a saber: possui caráter universal, uma vez que não se restringe a um campo ou outro da economia e sim ao todo social; de âmbito global, ou seja, projetada em escala mundial; atua de forma permanente, diferentemente das eclosões das crises cíclicas; e, evolui de forma rastejante, sendo assim, não provoca alarde, é silenciosa e isso a torna ainda mais perigosa.

Assim, recorrendo novamente a Mézszáros (2009, p. 105), “ao longo de três décadas o capital teve de por de lado as ‘concessões’ do Estado de Bem-Estar Social, anteriormente concedidas aos trabalhadores [...]” para adotar uma política de precarização e exploração do trabalho cada vez maior. Como sempre os trabalhadores pagarão a conta. A classe trabalhadora é, porém, nos dizeres de Mézszáros (informação verbal<sup>32</sup>) “o antagonista estrutural do capital, que representa a única alternativa hegemônica historicamente sustentável para o sistema do capital”.

Podemos dizer que a atual crise traz consequências para todos os complexos, dessa forma, não é forçoso dizer que a crise na educação do fim de século XX para início de século XXI, segue inevitavelmente esse contexto de crise econômica. A crise na educação é algo velado, entretanto, se constitui em um problema global e também econômico, visto que o Banco Mundial, a partir da

---

<sup>32</sup>Conferência proferida em 20 de junho de 2011, em Fortaleza, para o Ciclo de debates promovido pela Prefeitura Municipal dessa cidade.

redefinição de seus papéis no pós-guerra, vem pondo a educação no seu campo de ações, como demonstra a pesquisa de Mendes Segundo (2005, p. 47), de acordo com essa autora,

[...] o agravamento da crise do endividamento nos países periféricos, a partir dos anos 1980, abre espaço ao Banco Mundial e ao conjunto dos organismos multilaterais de financiamento para desempenhar o papel de agentes no gerenciamento das relações de crédito internacional e na definição de políticas de reestruturação econômica, por meio de programas de ajuste estrutural.

Vale lembrar que esse novo espaço de atuação do Banco Mundial e seus organismos multilaterais não se detêm apenas ao campo econômico, pois se estende a outros aspectos da vida cotidiana como a saúde, o meio ambiente, a cultura, o trabalho e a educação, essa última, particularmente, passa a ser monitorada rigorosamente pelo chamado Programa de Educação para Todos, como veremos no desenvolvimento do capítulo.

Nesse contexto de crise econômica, o capital, mediante seus representantes empreende um ciclo de reformas e ajustes macroeconômicos com a finalidade de recompor suas perdas. Dessa maneira, as reformas educacionais presenciadas nas últimas décadas, empreendidas para os países de economias “frágeis”, visam atender aos pressupostos de segurança e governabilidade e adequar a educação para o mundo do trabalho (diga-se, do desemprego)<sup>33</sup>, capacitando os trabalhadores sob a sua lógica, com o claro interesse de manter-se enquanto estrutura “hegemônica” pelas vias material e ideológica.

Paralelamente ao ideário neoliberal situa-se a Teoria do Capital Humano, que considera os seres humanos como fonte de capital necessário ao sistema produtivo. De caráter economicista, esta teoria “incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à ‘formação dos recursos humanos’ para a estrutura de produção” (BIANCHETTI, 1996, p. 94). Desse modo, o sistema educacional deve se articular com o sistema de produção, para equilibrar a demanda e a oferta, como se as pessoas fossem uma mercadoria como outra qualquer, seguindo os desequilíbrios de mercado.

---

<sup>33</sup>[O desemprego] já não é limitado a um “exército de reserva” à espera de ser ativado e trazido para o quadro da expansão produtiva do capital, como aconteceu durante a fase de expansão do sistema [...]. Agora, a grave realidade desumanizante do desemprego assumiu um caráter *crônico*, reconhecido até mesmo pelos defensores mais acrílicos do capital, como “desemprego estrutural” [...] (MÉSZÁROS apud SANTOS; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2011, p. 11, grifos dos autores).

Assim, o Banco Mundial assume a partir da década de 1970, como coloca Mendes Segundo (2006) apoiando-se em Leher, a gerência da educação no mundo, impondo aos países periféricos reformas educacionais mediante a tomada de empréstimos, para então adequar a sociedade aos seus paradigmas ideo-políticos. Recupera-se então a ideia de capital humano, objetivando maximizar a produtividade do trabalhador e modelar a sua posição sociopolítica, através de uma educação elementar, básica, de conteúdos mínimos e, portanto, minimalista, como provedora do aprendizado.

Nesse sentido, a educação passa a ser um meio de reprodução do capital sendo atrelada às demandas do mesmo. É nesse contexto de crise e reforma que o ideário de Educação para Todos emergiu. Nessa política a educação recebe contornos de equidade<sup>34</sup> para garantir a manutenção da ordem. Educar as classes subalternas não só formará os futuros espoliados, mas também os manterá cativos, presos a lógica do capital, garantindo a governabilidade.

Nas últimas décadas, os organismos internacionais, principalmente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o BM, banco este denominado por Roberto Leher (1999), [...] Ministério Internacional da Educação dos países periféricos, vêm defendendo peremptoriamente mudanças nas universidades latinoamericanas, argumentando que, em nome da modernização do setor produtivo, o ensino superior precisa submeter-se à agenda de reformas que os países da região se subjugaram no decorrer dos últimos anos. (SANTOS, 2009, p. 122).

A princípio a educação não consistia em uma área de interesse do Banco Mundial, entretanto, essa visão se modificou após a década de 1970 com a redefinição neoliberal da sua política econômica e social. Como já salientamos, a partir dessa concepção a educação se torna um meio “para atingir determinados objetivos, e esta passa a ser concebida de forma mais racionalizada” (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 58).

---

<sup>34</sup>“A equidade se restringe, então, à ação individual e não provém do poder coletivo que garantiria a igualdade entre os homens. Depende, portanto, do desempenho de cada um, da competência de cada ‘cidadão’ para lutar, sobreviver e ocupar seu espaço nessa sociedade [...]” (MENDES SEGUNDO, 2006, p. 22, grifo da autora).

Nesse cenário de redefinição macroeconômica é realizado em 1989 o evento chamado de Consenso de Washington<sup>35</sup> que redefiniu a economia nos moldes neoliberais, influenciando suas prerrogativas para o âmbito da América Latina. Em consonância com esse evento a partir dos anos de 1990, se intensifica a reestruturação educacional preconizada pelo Banco Mundial, através de alguns de seus organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), dentre outros. Esse contexto de reformas educacionais será abordado na seção seguinte desse capítulo.

#### 4.2 O RECEITUÁRIO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS E A PROFISSÃO DOCENTE: O QUE OS DOCUMENTOS REVELAM?

A educação global tem na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada nos dias de 5 a 9 de março de 1990, na cidade de Jomtien, localizada na Tailândia, o seu marco de redefinição em atendimento a concepção neoliberal direcionada para regulação do mercado na economia. Esse evento, engendra o aclamado Programa de Educação para Todos que envolve várias nações do mundo, na formulação de políticas, diretrizes, currículos, valores e atitudes necessárias a uma educação compatível com a sociedade atual.

A Conferência de Jomtien foi organizada e patrocinada pelos organismos multilaterais dos quais se destacam a UNESCO, o PNUD, o UNICEF e principalmente o Banco Mundial, contando também com a participação de 155 países e 120 Organizações Não-Governamentais (ONGs), promovendo o dito Movimento de Educação para Todos, o qual ao longo de quase três décadas vem estabelecendo anualmente fóruns, congressos e documentos realizados e produzidos em âmbito mundial e regional.

---

<sup>35</sup>O Consenso de Washington foi elaborado pelo grupo dos sete países mais ricos, estabeleceram na ocasião, novas regras para o capitalismo em crise agora de base neoliberal, no final da década de 1980 e início de 1990. O objetivo era estabelecer o Estado mínimo, a estabilização financeira dos países desenvolvidos e a integração do mercado global. As principais medidas para alcançar tal finalidade foram: ajuste fiscal, redução do tamanho do Estado, abertura comercial, fim das restrições do capital externo, abertura do sistema financeiro, desregulamentação do Estado e reestruturação do sistema previdenciário. (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 49).

Como produto principal da Conferência-marco de EPT, temos a aclamação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS), destacamos as seis metas de EPT, que deveriam ser cumpridas por todos os países membros da UNESCO: 1) a expansão do cuidado com as crianças em fase pré-escolar e potencialmente as crianças pobres e deficientes; 2) a universalização do ensino fundamental; 3) a melhoria da aprendizagem; 4) a redução do analfabetismo e a disparidade de gêneros; 5) a expansão do ensino de jovens e adultos; e 6) a construção de conhecimentos e valores que possibilitem uma vida melhor e o desenvolvimento sustentável. Esse plano foi aprovado pelas nações participantes da conferência, inclusive o Brasil.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, apresenta em seu preâmbulo, um balanço da educação no mundo através de estatísticas das quais apresentam os problemas educacionais da época e, apesar de admitir, que passados mais de quarenta anos da proclamação da Declaração dos Direitos Humanos, em que tem base o princípio dos direitos sociais e educacionais, estes não são distribuídos para todos. A estes problemas são atribuídos às dificuldades socioeconômicas das nações, como: o aumento da dívida externa de muitos países; a estagnação econômica; o aumento populacional; a disparidade econômica entre as nações; a degradação ambiental e a violência. Estes são alguns fatores diagnosticados pela Declaração de Jomtien que teriam contribuído para as dificuldades da educação básica, enfrentadas pelas nações menos desenvolvidas.

Porém, a década que se aproxima do século XXI, de acordo com os participantes da Conferência, vivencia um momento de “progresso”, onde há uma maior cooperação entre as nações; um maior aumento tecnológico e científico, e, portanto, uma intensa produção de conhecimento que melhoraria as condições de aprendizagem (aprender a aprender); um aumento da valorização da mulher e uma nova capacidade de se comunicar, esses elementos combinados possibilitariam o avanço educacional.

Os participantes da conferência entendem que a educação pode contribuir para a cultura de paz através da tolerância e da cooperação e solidariedade internacional, e dessa forma pode favorecer o progresso social, econômico e cultural. Apregoam a educação básica como forma adequada de

fortalecer os níveis superiores de educação com vistas à formação científica e tecnológica e o desenvolvimento “autônomo” das nações.

Dessa maneira, anunciam no início do primeiro artigo da Declaração, que “cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”, ou seja, desenvolver a capacidade de adquirir conhecimentos básicos, voltados para a promoção individual, que garantam a sobrevivência de cada um e ao mesmo tempo possibilite o desenvolvimento pessoal nos limites da atual forma de sociabilidade. Como percebemos não se aponta para a superação dessa sociedade, portanto, restaria a alternativa do auto ajuste dos indivíduos as demandas sócio econômicas atuais:

1. [...] Essas necessidades [básicas de aprendizagem] compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990, p. 3).

O artigo n. 7 da declaração, ora analisada, trata do fortalecimento das alianças. Dessa maneira, os participantes sinalizam para a responsabilidade das autoridades nos níveis nacionais, estaduais e municipais com a educação básica para todos, para isto deve-se traçar estratégias de alianças:

[...] entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. (UNESCO, 1990, p. 5).

Ademais, reconhecem ao menos em plano formal, o importante papel exercido pelos educadores e pela família, desse modo apontam para a melhoria das condições do trabalho e da situação dos docentes como forma de alcançar a educação para todos. Essa situação deve ser melhorada em todas as nações signatárias da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente da

Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da UNESCO<sup>36</sup>, assinada em 1966, (UNESCO; OIT, 1990).

O Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, ratifica a necessidade de colaboração entre os segmentos sociais e governamentais para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem vistas a sua complexidade, para que isto ocorra é preciso que

[...] muitos parceiros [se unam] às autoridades educacionais, aos educadores e a outros trabalhadores da área educacional, para o seu desenvolvimento. Isso implica que uma ampla gama de colaboradores - famílias, professores, comunidades, empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação), organizações governamentais e não-governamentais, instituições, etc. - participe ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica. (UNESCO, 1990, p. 11).

Conforme lembra-nos Mendes Segundo (2007, p.138), os acordos firmados em Jomtien foram implantados nos diversos países onde a universalização do ensino fundamental se apresentava como um empecilho, logo, como “princípio operativo, todos os países que almejassem o desenvolvimento, a integração planetária, a segurança, a paz e a sustentabilidade econômica deveriam seguir a agenda de Educação para Todos”.

Nesse requisito, se inclui o Brasil, o qual desde 1990 tem se alinhado a política de EPT por meio de reformas educacionais gestadas para este fim. Como ilustração desse fato, podemos mencionar a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) construído, dito “democraticamente”, em consequência do evento da Cúpula Mundial de Educação para Todos, realizado em Nova Delhi, Índia, no período de 13 a 16 de dezembro de 1993, cujo documento final resultou na Declaração de Nova Delhi de Educação para Todos.

Essa conferência também patrocinada pela UNESCO, pelo UNICEF e pelo Fundo de População das Nações Unidas ou *United Nations Population Fund*

---

<sup>36</sup>A Recomendação da OIT/UNESCO [adotada em 1966] relativa ao Estatuto do Pessoal Docente foi adoptada em 5 de Outubro de 1966 numa conferência especial intergovernamental convocada pela UNESCO em Paris em articulação com a OIT. Estabelece os direitos e responsabilidades dos professores e os padrões internacionais para a sua preparação inicial e formação continua, recrutamento, emprego e condições de ensino-aprendizagem. Contém também muitas recomendações para a participação dos professores nas decisões educativas através de consultas e negociações com as autoridades da educação. Desde a sua adopção, esta Recomendação tem sido considerada como um importante conjunto de orientações para a promoção do estatuto dos professores com relevância para a qualidade da educação. (UNESCO; OIT, 2008, p. 7).

(UNPF), contando com a participação dos nove países mais populosos do mundo: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. Nesse evento essas nações ratificaram o “compromisso” de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, através da Declaração de Nova Delhi de Educação para Todos, na qual os governos reconhecem que precisam cumprir as metas de EPT estabelecidas na Conferência de Jomtien e na Cúpula Mundial da Infância (1990) e postulam que essas indicações tornarão o mundo mais democrático. Em vista disso, estabelecem o ano de 2000 para que as metas fossem cumpridas e pediram o apoio das agências internacionais para isto.

É oportuno registrar que esses países reforçam a tese de que a educação é a condição primordial no enfrentamento de seus problemas mais urgentes, enfatizando, dentre estes, o combate a pobreza, o aumento da produtividade, a melhoria das condições de vida e a proteção ao meio ambiente. (MENDES SEGUNDO, 2007, p.139).

Nos dias 26 a 28 de abril de 2000 é realizado em Dakar, Senegal, o Fórum Mundial de Educação<sup>37</sup> com os objetivos de avaliar a década anterior, reafirmar os acordos celebrados em Jomtien e planejar as políticas para os próximos quinze anos. Contou com a participação de 180 nações e 150 ONGs, patrocinado pelos organismos internacionais tendo como documento final o Marco de Educação de Dakar de Educação para Todos que engloba as avaliações e discussões realizadas nas diferentes regiões do globo.

Nesse evento, os países seguidores elaboraram o Marco de Ação de Dakar, o qual reitera as seis metas de EPT e estipula novos prazos para o seu cumprimento: expandir e melhorar o cuidado com as crianças pequenas, principalmente as mais vulneráveis; assegurar a educação primária obrigatória e gratuita a todas as crianças em especial as meninas de minorias étnicas e em situações difíceis até 2015; assegurar a educação de jovens e adultos por meio de políticas equitativas; alcançar até 2015 a melhoria de até 50% nos níveis de

---

<sup>37</sup>Em 12 de fevereiro de 2000, os países da América Latina, Caribe e América do Norte, reuniram-se em Santo Domingo, República Dominicana, para participar da Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas, evento preparatório para o Fórum de Dacar, com a finalidade de avaliar o desenvolvimento das políticas de EPT na década 1990 e traçar o Marco Regional de Ação de Santo Domingo, no qual reforçam o compromisso com a EPT para a Região. Além dessa conferência foram realizadas mais quatro consultas regionais, a saber: África subsaariana em Joanesburgo; Ásia e Pacífico em Bangkok; Países Árabes e África do Norte no Cairo; e, Europa e América do Norte em Varsóvia e uma conferência envolvendo os 9 países mais populosos do mundo.

alfabetização de adultos, especialmente entre as mulheres, e melhorar o acesso a educação básica a todos os adultos; eliminar as disparidades de gênero na educação básica até 2005 e alcançar a igualdade de gênero até 2015, focando nas meninas; e, melhorar a qualidade da educação, especialmente na alfabetização, nos conhecimentos matemáticos e no desenvolvimento de habilidades necessárias à vida.

[...] toda a criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver, a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a potencialidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade. (UNESCO, 2000, p. 8).

Mais uma vez, a educação visa desenvolver uma aprendizagem de conhecimentos básicos e, vergonhosamente, em sentido pleno, isso significa dizer que a educação deve contribuir para a aquisição de competências e habilidades para que os indivíduos consigam se engajar nas novas demandas do mundo do trabalho sob a ideia de promoção individual e “transformação” social, que não significa a emancipação humana no horizonte da superação do capital.

O Marco de Dakar traz um balanço da educação nos últimos dez anos (1990-2000), visando um “amplo processo de avaliação dos progressos alcançados, tendo em vista o grande objetivo de ‘educar’ todos os cidadãos de todas as sociedades” (UNESCO, 2000, p. 5), no qual os países participantes se comprometem em assegurar e cumprirem as metas de EPT mediante parcerias em âmbito local e internacional.

Alguns países apresentaram “bons” resultados no cumprimento das metas, mas o documento revela índices desfavoráveis e expõe que é inadmissível o fato de existirem mais de 113 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário; de 880 milhões de adultos serem analfabetos; da disparidade de gênero ainda persistir em muitos países; de a qualidade da aprendizagem e aquisição de valores “humanos” não satisfazerem as necessidades dos indivíduos e sociedades; e de o acesso às técnicas e conhecimentos vistas à empregabilidade sejam negados aos jovens e adultos.

Na apresentação<sup>38</sup> da edição do Marco de Ação de Dakar no Brasil, os dirigentes brasileiros ressaltam que a Declaração de Jomtien suscitou um amplo debate em torno da educação como direito subjetivo de todos e imprescindível à construção da cidadania pautada na justiça e na equidade. Em atendimento ao estabelecido no Fórum de Dakar, procedeu-se com a elaboração do Plano Nacional de Educação (2001-2011), já que o Marco de Dakar estabeleceu o ano de 2002 como prazo final para os países signatários elaborarem os seus planos de ações locais.

Esse documento inclui o Marco Regional de Ação de Santo Domingo no qual os países da América Latina, Caribe e América do Norte, avaliam os resultados obtidos após a proclamação da Declaração de Jomtien e projetam os desafios a serem enfrentados no atendimento das metas e objetivos de EPT. Reconhecem os avanços alcançados principalmente no atendimento das crianças de 4 e 5 anos e na redução do analfabetismo e na universalização do ensino primário, contudo, lamentam os problemas que precisam ser enfrentados como: os baixos índices de aprendizagem, a baixa preocupação com a educação de jovens e adultos, a insuficiente atenção com as crianças menores de 4 anos e a “baixa valorização e profissionalização dos professores” (UNESCO, 2000, p. 2).

De uma maneira geral, o Marco de Dakar reafirma as diretrizes estabelecidas no evento de Jomtien, já que impõem à educação a árdua tarefa de combater a pobreza e as desigualdades sociais, promover a cultura de paz entre os povos e agir no enfrentamento da fome, da miséria e de doenças como o HIV/AIDS<sup>39</sup>.

No que concerne às políticas adotadas para os docentes, a Carta de Dakar se limita a “melhorar o status, a autoestima e o profissionalismo dos professores (UNESCO, 2000, p. 5)”. Não trata, portanto, de questões importantes como a formação, os salários, a jornada de trabalho, dentre outras. Além disso, nas anotações sobre o Marco de Dakar os participantes inferem que os programas de educação bem sucedidos, dentre outros aspectos, requerem alunos saudáveis,

---

<sup>38</sup>Esse texto conta com a autoria do presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Éfrem Maranhão; do Secretário Executivo da Ação Educativa, Sérgio Haddad e do representante da UNESCO no Brasil, Jorge Werthein.

<sup>39</sup>Vírus da Imunodeficiência Humana (Human Immunodeficiency Virus) e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (acquired immunodeficiency syndrome).

nutridos e motivados; professores capacitados e técnicas de ensino ativas e instituições e materiais didáticos adequados.

Neste mesmo ano reuniram-se em Nova Iorque, Estados Unidos da América, nos dias 6 a 8 de setembro 147 chefes de Estado e de Governo de 191 países, encontro promovido pela ONU, nessa ocasião os representantes das nações participantes aprovaram a Declaração do Milênio das Nações Unidas e estabeleceram as metas de Desenvolvimento do Milênio recomendando que os países ricos diminuam as barreiras econômicas e ajudem aos países pobres, para isto, estas nações devem investir mais em saúde e educação. Além disso, declaram como valores essenciais para as relações internacionais no século XXI, conseqüentemente valores essenciais para o novo milênio, tais como: liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito pela natureza e responsabilidade comum. Infelizmente, desde essa declaração aos dias atuais, presenciamos em várias partes do mundo conflitos nas mais variadas formas, que se contrapõem inevitavelmente a esses preceitos.

8. Não pouparemos esforços para libertar os nossos povos do flagelo da guerra – seja dentro dos Estados ou entre eles –, que, na última década, já custou mais de cinco milhões de vidas. Procuraremos também eliminar os perigos que as armas de destruição maciça representam. (ONU, 2000, p. 7).

O documento em análise se concentra em tratar de assuntos como redução da pobreza; facilitar o acesso à água potável; acesso ao ensino primário para crianças e jovens; reduzir a mortalidade infantil e propagação do HIV/AIDS e promover a “igualdade” entre os sexos, enfim, suas indicações recaem num modelo de assistência à pobreza e não toca, mesmo que tenuemente, no modelo de acumulação capitalista que gera essas mazelas sociais. Assim, “os oito objetivos do Desenvolvimento do Milênio estabelecidos na Declaração em foco, priorizam, sobretudo, a manutenção da atual ordem econômica neoliberal por meio de políticas de alívio da pobreza até 2015” (MENDES SEGUNDO, 2007, p. 143).

29. Não pouparemos esforços para fazer das Nações Unidas um instrumento mais eficaz no desempenho das seguintes prioridades: a luta pelo desenvolvimento de todos os povos do mundo; a luta contra a pobreza, a ignorância e a doença; a luta contra a injustiça; a luta contra a violência, o terror e o crime; a luta contra a degradação e destruição do nosso planeta. (ONU, 2000, p. 17).

Em continuidade ao movimento em prol de uma “educação para todos”, é realizada em Cochabamba, Bolívia, nos dias 5 a 7 de março de 2001 a VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação (PROMEDLAC VII). Esse evento contou com a presença dos Ministros de Educação da América Latina e do Caribe e apresentou índices surpreendentes diante de mais de uma década de ação: “na América Latina e no Caribe existem ainda cerca de 40 milhões de analfabetos com mais de 15 anos, representando mais de 11% da população total da região” e “220 milhões de pessoas vivendo na pobreza” (UNESCO, 2001, p. 2), apesar dos “esforços” dos governantes em erradicar o analfabetismo e atenuar as desigualdades sociais.

Conscientes da importância da educação das crianças, dos jovens e adultos, os países da região fizeram grandes esforços para alcançar as metas do projeto, desde a sua instituição, em 1981. Alguns países fizeram progressos, especialmente no número de crianças matriculadas no sistema escolar. No entanto, a região como um todo ainda não alcançou os objetivos propostos. (UNESCO, 2001, p. 2).

Os participantes desse encontro projetam na Declaração de Cochabamba as seis metas de EPT como objetivo a ser atingido nas próximas décadas; afirmam que sem o envolvimento dos atores educacionais as reformas na educação não seguirão seu curso de transformação e admitem que a educação por si só não elimina a pobreza, mas continua sendo a base para o desenvolvimento pessoal. Enfim, reiteram o compromisso assumido e formalizado no Marco de Ação de Dakar e no Plano de Ação de Santo Domingo.

Ademais, alertam para a necessidade dos sistemas educacionais apressarem seu ritmo de transformação em relação às mudanças que ocorrem na sociedade, seguindo essa lógica, atribuem ao professor um importante papel para assegurar um aprendizado com qualidade, logo,

As mudanças pretendidas com a reforma se baseiam na vontade e na preparação do magistério. Enfrentar e resolver o problema dos professores com uma abordagem compreensiva continuará a ser um fator urgente e fundamental nos próximos cinco anos. A função e a formação docente necessitam ser repensadas com um enfoque sistêmico que integre a formação inicial com a continuada, a participação efetiva em projetos de aperfeiçoamento, a criação de grupos de trabalho docente nos centros educacionais e a pesquisa numa interação permanente. (UNESCO, 2001, p. 2).

Postulam também a emergência de uma formação docente baseada nas novas tecnologias da informação e da comunicação e a urgência de resolver outros temas que afetam o trabalho e a vida dos professores, como: “remuneração adequada, desenvolvimento profissional, aprendizado ao longo da carreira, avaliação do rendimento e responsabilidade pelos resultados no aprendizado dos estudantes” (UNESCO, 2001, p. 2).

Desde 1989, não por acaso no mesmo ano de realização do Consenso de Washington, são realizadas anualmente as Conferências Ibero-americanas de Educação, pautadas nas premissas de EPT. A XIII Conferência foi realizada em Tarija, na Bolívia, entre os dias 4 e 5 de setembro de 2003. Através de seu documento final, coloca a educação no centro das políticas públicas regionais como meio de reduzir as desigualdades sociais e promover a “inclusão social”, gerando o desenvolvimento econômico.

Esse evento teve como objetivo reiterar os acordos firmados em Cochabamba, afirmando-se, portanto, na Declaração de Tarija a importância da escola, da docência e do uso das novas tecnologias da informação e da comunicação para a transformação da escola em adequação as necessidades do novo milênio.

Esse documento proclama que a educação deve constituir-se em uma preocupação central das políticas públicas da região e se atribui a escola e a docência uma importância “fundamental” nesse processo. Consta nesse documento que os professores são essenciais à edificação de “estratégias educacionais que respondam aos desafios do mundo globalizado, o que requer assegurar sua formação permanente, motivação e adequada remuneração” (UNESCO, 2003, p. 1), convidam os próprios professores a fortalecerem o compromisso com a educação e reforçarem sua motivação e formação. Destarte, convocam os docentes da Ibero-América a promoverem uma maior e melhor atuação na educação, como se os fracassos registrados e persistentes fossem produto da falta de compromisso dos professores com seus alunos e com a educação de forma mais abrangente. Contraditoriamente, os representantes dos países participantes, se comprometerem em “fortalecer políticas de formação continuada e de desenvolvimento profissional

docente, para as quais acolhemos a proposta do Plano de Cooperação apresentado pela OEI<sup>40</sup> (UNESCO, 2003, p. 1).

A convite da UNESCO realizou-se entre os dias 8 e 10 de novembro de 2004, em Brasília, Brasil, a Quarta Reunião do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos, contando com a participação de Chefes de Estado, Ministros, dirigentes de organismos internacionais, dirigentes de ONGs e funcionários de alto nível das agências internacionais.

Essa reunião possui como produto final a Declaração de Brasília que anuncia os seguintes riscos, caso novas medidas e mais esforços não sejam tomados: não atingir a meta de assegurar a igualdade de gênero no ensino fundamental antes de 2015; não alcançar a igualdade entre meninos e meninas e a Educação Primária Universal (EPU), em 2015; não atingir a meta da universalização do ensino fundamental. Logo, os participantes “definiram três principais focos de atenção: os professores; o gênero e a educação de meninas; e, os recursos financeiros”, como meios para modificar esse quadro (MENDES SEGUNDO, 2007, p. 149).

7. Reformas exitosas na qualidade da educação devem estar baseadas em uma visão de longo prazo para a educação, em um corpo docente motivado e bem-apoiado e em forte liderança governamental, coordenado em parceria e sinergias com todos os parceiros no desenvolvimento. Enquanto reconhecemos a necessidade de contínuos esforços no que se refere à educação infantil, alfabetização e HIV/AIDS, prestamos particular atenção aos passos imediatos a serem tomados em três áreas principais para se alcançar a Educação para Todos, isto é, a educação de meninas, professores e recursos. (UNESCO, 2004, p.2).

Como os professores se constituíram em um dos focos da Declaração de Brasília, esse documento dedica a esses profissionais uma série de indicações pormenorizadas, isso não ocorre nos documentos anteriormente analisados: criar estruturas efetivas de diálogo; melhorar o status, as condições de trabalho, salariais e desenvolvimento da profissão para reter os melhores profissionais; fortalecer a efetividade docente; reduzir o impacto da pandemia do HIV/AIDS entre os educadores; adotar códigos de ética específicos; assegurar que as habilidades dos professores atendam aos padrões nacionais e estabelecer apoio para a capacitação inicial e continuada; garantir que todos os professores tenham formação específica

---

<sup>40</sup>Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.

para trabalhar com crianças (UNESCO, 2004, p. 4). No Brasil, isso vem a calhar, com a atribuição do pedagogo como o profissional capacitado para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, contemplando, portanto, esse público.

Enfim, o documento ressalta a importância de cumprir as metas de Educação para Todos e traçar estratégias para isto, seja pela via da ação intersetorial entre governos, organismos internacionais, ONGs e sociedade civil, seja pela via do financiamento. Além disso, asseguram que o imperativo da qualidade da educação deve ser abordado e melhorado, e que os governos devem dar especial atenção às necessidades dos excluídos, dos mais pobres e melhorar as políticas de controle do HIV/AIDS.

O documento em questão exprime que uma educação de qualidade se restringe a “facilitar a aprendizagem em termos de criatividade, valores para a cidadania democrática, e habilidades para a vida, assim como conhecimentos e habilidades cognitivas [...]” (UNESCO, 2004, p. 2) e para que isto ocorra ressalta a importância de melhorar a proporção professor/aluno para a melhoria da qualidade da educação.

De uma maneira geral, os documentos analisados constituem-se hegemonicamente em dispositivos empenhados em propagar o “jeito de ser” do Ocidente e dessa forma, acabam por oprimir as culturas tradicionais dos povos das nações participantes.

Outro aspecto importante a ser considerado é o caráter de longo prazo dessa política, alcance abrangente e de poucos resultados, pois, há mais de vinte anos vêm reformando os sistemas educacionais dos países signatários impondo formas, modelos e diretrizes. Entretanto, os relatórios de monitoramento da educação, elaborados anualmente, apontam para pouco progresso no atendimento as gigantescas metas de Educação para Todos.

Observamos também, as recomendações sobre a profissão docente nos documentos produzidos pelo Programa de EPT, as quais são repetitivas e incisivas sobre a melhoria do status, das condições de trabalho, da melhoria salarial e da formação, mas também denotam pouco avanço nesse sentido, persistindo ainda as grandes diferenças entre os países denominados desenvolvidos e os taxativamente chamados anteriormente de subdesenvolvidos, e hoje, ditos “em desenvolvimento”.

Em passos largos, destacamos que o Relatório Global de Monitoramento de Educação para Todos<sup>41</sup>, são documentos produzidos a partir de 2002 pela UNESCO, juntamente com os ministérios de educação dos países envolvidos, com a intenção de diagnosticar o cumprimento das metas definidas em Jomtien e reiteradas em Dakar e em congressos subsequentes. Vale destacar que esses relatórios vêm ganhando importância no processo avaliativo das políticas educacionais dos países pobres, elegendo, a cada ano, uma problemática como objetivo de análise e políticas a serem implementadas. De acordo com a Diretora-geral da UNESCO, Bokova (2015):

Os Relatórios de Monitoramento Global de EPT tiveram um papel de destaque no percurso até 2015 para apoiar os países, oferecer avaliações e análises sólidas para sustentar o desenvolvimento de novas políticas, bem como apresentar uma ferramenta poderosa de defesa e promoção para os governos e a sociedade civil. Isso continuará com a virada para os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Depois de 2015, o Relatório continuará a oferecer uma voz independente e confiável sobre o estado da educação no mundo com a produção de recomendações úteis para todos os países e parceiros.

Na perspectiva de avaliar a formação docente e sua função na contemporaneidade do capital em crise, apresentamos o Relatório Global de Monitoramento de EPT 2013/4, *Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos*. Destaca-se que apesar dos avanços, nenhum objetivo de EPT será globalmente atingido até 2015 e se propõe uma agenda educacional global no pós-2015, certamente novas medidas serão “tomadas” e novos prazos (re)estabelecidos.

Os objetivos da educação pós-2015 somente serão alcançados se forem acompanhados por metas claras e mensuráveis, com indicadores trabalhando para que ninguém seja deixado de fora, e se forem estabelecidas metas específicas de financiamento da educação, para governos e doadores. (UNESCO, 2014, p. 5).

---

<sup>41</sup>Relatórios anteriores: 2002 – Educação para Todos: o mundo está no rumo certo?; 2003/4 – Gênero e Educação para Todos: o salto para a igualdade; 2005 – Educação para Todos: o imperativo da qualidade; 2006 – Alfabetização para a vida; 2007 – Bases sólidas: cuidados e educação na primeira infância; 2008 – Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?; 2009 – Superando a desigualdade: por que a governança é importante; 2010 – Alcançar os marginalizados; 2011 – A crise oculta: conflitos armados e educação; 2012 – Juventude e habilidades: colocando a educação em ação; 2014 - Relatório Global de Monitoramento de EPT (2013/4), *Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos*; 2015 - Relatório Global de Monitoramento de Educação para Todos (2000-2015): *progressos e desafios*.

Esse relatório denuncia que “Cinquenta e sete milhões de crianças estão deixando de aprender, simplesmente por não estarem na escola”. O acesso não é o único problema – a baixa qualidade compromete a aprendizagem, mesmo daquelas que frequentam a escola. Um terço das crianças em idade de cursar a educação primária não está aprendendo o básico, estejam ou não na escola. Para alcançar os nossos objetivos, este Relatório pede aos governos para que redobrem os esforços na garantia de educação para todos os que enfrentam desvantagens – seja por pobreza, gênero, local de residência ou outros fatores.

O documento confessa que as disparidades econômicas, de gênero e étnicas são um obstáculo a aprendizagem, assim as crianças pobres, meninas e grupos indígenas, imigrantes ou com necessidades especiais, compõem os maiores índices de déficit de aprendizagem e/ou abandono escolar. Contudo, não reconhece que esse fenômeno possui uma base material, presente na própria tensão capital-trabalho, e postula ser a educação o meio para resolver esses problemas, isto é negar e ao mesmo tempo mistificar a realidade. Para os relatores a educação é capaz de resolver problemas, que a nosso ver, escapam à sua alçada:

A educação é uma chave para ajudar indivíduos a sair da pobreza e evitar que esta seja passada de geração a geração. Ela possibilita melhores salários àqueles que têm empregos formais pagos e oferece melhor qualidade de vida aos que trabalham na agricultura e nos setores informais do meio urbano. (UNESCO, 2013, p. 22).

O Relatório de Monitoramento de Educação para Todos 2013/2014 cujo cerne é ensinar e aprender, priorizando o alcance da qualidade da educação, faz dez recomendações de reformas educacionais em que os governos dos países envolvidos na UNESCO deveriam adotar para alcançar a aprendizagem para todos. Se centrando no papel do professor, propõe desse modo, a diminuição do déficit desses profissionais; a sua formação ou treinamento, mediante a alteração dos currículos inovadores para melhorar a aprendizagem, como impõe a oitava meta.

Esse relatório se dedica na terceira parte a analisar a profissionalização docente como importante fator de enfrentamento da atual crise da aprendizagem agora reconhecida pelos organismos internacionais. Os dados apontam que entre 2011 e 2015 serão necessários 3,7 milhões de professores para substituir o atual efetivo de docentes, que irão se aposentar, falecer e/ou abandonar a profissão, dentre outros motivos; que 148 países necessitam de mais professores do primeiro

nível do ensino secundário até 2015, porém, 29 desses países não suprirão a demanda até o ano de 2030. Os países que necessitam suprir a demanda também necessitam melhorar os rendimentos dos docentes.

Segundo informações do Instituto de Estatísticas da UNESCO, apontadas nesse relatório, revelam que muitos países ainda não melhoraram a proporção professor/aluno, alguns deles chegam a alcançar o número absurdo de mais de 100 alunos para cada professor; algumas nações também não melhoraram os rendimentos dos docentes e que em oito delas o salário médio dos professores não chega a US\$ 10 por dia; além disso, serão necessários

US\$ 4 bilhões anuais, na África Subsaariana, para pagar os salários dos professores primários adicionais de que a região necessita para alcançar a EPU até 2020, levando-se em consideração o crescimento econômico projetado. Isso equivale a 19% do orçamento total da região para educação, em 2011. A Nigéria, sozinha, é responsável por dois quintos desse déficit. (UNESCO, 2014, p. 39).

Essas estatísticas só demonstra a fragilidade do Programa de Educação para Todos, visto que, há 25 anos tem se colocado como uma política de intervenção global, mas que obtém ao longo dos anos resultados tímidos, diante dos acordos firmados e reafirmados em diversos eventos e encontros desse programa. Isso leva-nos a perceber e sugerir que a finalidade última dessa política ainda não foi concluída, ou seja, ela continuará sua agenda de mudanças parciais e reformas setoriais.

#### 4.3 OS DESDOBRAMENTOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL: ÊNFASE NAS DCN'S DO CURSO DE PEDAGOGIA

Nessa subseção faremos a análise das DCN's, seu processo de constituição e sua devida ligação com as diretrizes de EPT. Desse modo, faremos um retrospecto histórico que desembocou nessas diretrizes, seguindo com a crítica vertida as mesmas, para finalizar com a sua relação com alguns documentos internacionais, como o relatório Delors e o Relatório de Monitoramento 13/14 e os documentos mais atualizados dos eventos de EPT.

A análise desses documentos nos fez perceber que o contexto de reformas impostas à formação docente de uma maneira geral, e em particular a do pedagogo, não se completaram, haja vista, o crescente apelo aos novos campos de atuação desses profissionais e o fato de o pedagogo ser o profissional da educação a lidar mais diretamente com as principais metas de Educação para Todos, já que, seu público de atendimento se estende da educação infantil aos primeiros anos do ensino fundamental; passando pelo nível médio normal, pelas modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial até as atividades ligadas à gestão escolar.

O Relatório Delors<sup>42</sup>, como ficou conhecido, prevê uma reviravolta na educação dos países alvo das reformas, entre outros temas educacionais tratados, aborda também a questão das universidades. Para a Comissão, estas instituições devem ser um local de produção do conhecimento e de formação de professores, que concilie o saber (teoria) com o saber-fazer (prática). Além disso, estão atreladas ao desenvolvimento econômico-social de suas nações, já que “[...] é sua tarefa, também, formar no domínio técnico e profissional, as futuras elites e os diplomados de nível médio e superior de que os países necessitam [...]” (MEC; UNESCO, 1998, p. 25).

Assim, as universidades conteriam o ciclo de pobreza e subdesenvolvimento, pois, este nível de educação seria um trampolim para a ascensão social, logo, seu campo de atuação seria com interesses estritamente mercadológicos.

Para esse Relatório, dado ao avanço tecnológico, o crescimento de conhecimentos e informações, as instituições de ensino superior precisam atender às necessidades educativas de um público cada vez maior e variado. Com isso, a qualidade da formação docente e do ensino ministrado pelas instituições adquire ainda mais importância:

Estas [as instituições de ensino superior] têm um papel decisivo a desempenhar na formação de professores, na instauração de relações estreitas com os estabelecimentos de formação pedagógica que não pertençam ao ensino superior e na preparação de professores de formação pedagógica. Devem abrir as portas para professores oriundos do setor econômico e de outros setores da sociedade, de modo a facilitar as trocas entre estes setores e o da educação (MEC; UNESCO, 1998, p.143).

---

<sup>42</sup>Relatório para UNESCO da Comissão Internacional para o Século XXI, ficou assim conhecido, devido o seu relator e organizador ter sido, o francês Jacques Delors.

A Comissão atribui à educação um papel decisivo no desenvolvimento individual e coletivo das sociedades, sendo a busca pelo conhecimento a mola mestra desse desenvolvimento, visto como um meio para alcançar um fim em si mesmo. Essa visão de educação como fim em si mesmo, como elemento de desenvolvimento econômico, como fator de promoção individual e ao longo de toda vida, compõem a essência do Relatório Delors.

Nessa lógica o professor, “[...] a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações”, ganha um papel de agente de mudança rumo a um mundo “melhor”. Para tanto, deve-se melhorar o recrutamento, a formação, o status e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder aquilo que se espera deles “se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida” (MEC; UNESCO, 1998, passim).

No Brasil, por meio da LDB/96 são criados os Institutos Superiores de Educação (ISEs), tendo por função qualificar o professorado, desviando-os com isso de uma formação universitária. Com essa medida, atacava-se a formação docente nas universidades, acusando estas de promover uma educação mais teórica e menos prática. Por isso, os profissionais não saíam qualificados, preparados para “resolver” os problemas do cotidiano escolar. Dessa maneira, as universidades não colaboravam com as pretensões das reformas, daí a crítica dirigidas às mesmas.

De acordo com Shiroma e Evangelista citando Gibbons (1994), prevaleceria nos ISE's o foco no conhecimento útil, portanto, o professor receberia uma formação prática, cuja atividade de pesquisa se constituiria em resolução de problemas pontuais do exercício de trabalho. Além disso, as autoras asseguram que estava em jogo nessa medida, “[...] a constituição de um novo tipo de professor, formado sobre novas bases e que serviria como “correia de transmissão” na produção da nova mentalidade adequada aos interesses do capital nos novos tempos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 7).

Ademais, no contexto brasileiro, além da criação desses institutos, foi encaminhado um intenso processo de reforma curricular das Instituições de Ensino

Superior, através da publicação do Edital<sup>43</sup> n° 04 de 4 de dezembro de 1997, pelo à época Ministério da Educação e do Desporto (MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), o qual sob, o pretexto da nova lei da educação (LDB 9.394/96), convoca as Instituições de Ensino Superior a enviarem propostas para os currículos dos cursos superiores, porém, tais currículos seriam (e foram) elaborados pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC.

O Edital traz como princípios norteadores, de acordo com Scheibe (2007), as Diretrizes Curriculares dos respectivos cursos, a flexibilidade curricular, a dinamização dos currículos, a adaptação às demandas do mercado de trabalho, a integração entre graduação e pós-graduação, a ênfase na formação geral; e, a definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. Desse modo, modificar os currículos dos cursos oferecidos na IES's foi um caminho necessário para formar os futuros profissionais, de acordo com novo modelo de trabalhador exigido pelo mercado: flexível, polivalente, dinâmico e competente. Nesse sentido, no caso dos cursos de formação docente, essa tendência se aplica em tornar os cursos com maior polivalência, como é o caso do curso de pedagogia.

Nesse contexto, o processo de discussão em torno das diretrizes para o curso de pedagogia também foi engendrada a partir da instituição da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP)<sup>44</sup> que iniciou seus trabalhos, de acordo com Scheibe (2007), em um complexo terreno, já que a maioria das instituições brasileiras já haviam optado por formar professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental paralelamente à formação para Habilitação Específica de Magistério (HEM) e formação de especialista em educação. Além disso, a criação dos ISE's pela LDB/96, contrariou as discussões

---

<sup>43</sup> A publicação desse Edital, não por acaso, ocorre posteriormente a realização das Conferências da UNESCO sobre o ensino superior que resultou mais tarde na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (Paris, 9 de outubro de 1998), a qual comemora o avanço nesse setor mas aponta os novos desafios diante das novas tecnologias e considera a educação superior um dos pilares do desenvolvimento social. Em preparação para esta Conferência, a UNESCO publicou, em 1995, seu Documento de Política para Mudança e Desenvolvimento em Educação Superior. Cinco consultas regionais foram realizadas subsequentemente [Sic] (Havana, 1996; Dacar, 1997; Tóquio, 1997; Palermo, 1997; e Beirute, 1998). (UNESCO, 1998, p. 1). Esse movimento em torno do ensino superior foi marcante nesse período, pois são aprovadas, na mesma década, a Declaração de Sorbonne em 1998 e a Declaração de Bolonha em 1999, com a finalidade de fortalecer o sistema europeu de educação superior.

<sup>44</sup> Nomeada em 10 de março de 1998 pela Portaria SESU/MEC n° 146, composta por educadores de diferentes universidades brasileiras: Celestino Alves da Silva (Universidade Estadual Paulista – Unesp/Marília); Leda Scheibe (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC); Márcia Ângela Aguiar (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE); Tizuko Morchida Kishimoto (Universidade de São Paulo – USP); e Zélia Mileo Pavão (Pontifícia Universidade Católica (PUC/PR). (SCHEIBE, 2007, p. 47).

em torno da reformulação curricular do curso de pedagogia iniciada desde 1980, de estabelecer “a docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68 apus SCHEIBE, 2007, p. 46). Assim, o embate quanto à definição de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia estava evidente: por um lado, a nova regulamentação trazida pela LDB/96, descaracterizando o curso e sua finalidade; por outro, a variedade de configurações presentes nos cursos em funcionamento no país.

A CEEP elaborou uma proposta de diretrizes para o curso de pedagogia apresentada em 1999, levando em consideração as sugestões das coordenações dos cursos das IES's (em resposta ao Edital) e as discussões gestadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) apoiada pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e pelo Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), pela Associação Nacional de Administradores Educacionais (ANPAE) e pelo Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES).

A visão então predominante para a organização do curso foi incorporada na visão proposta apresentada. Entendeu a Comissão que tal visão não representava simplesmente um senso comum a respeito do tema, mas sim o acúmulo das discussões nacionais que vinham sendo realizadas em amplo processo de mobilização em torno da formação dos educadores que ocorria desde o início da década de 80. (SCHEIBE, 2007, p. 48).

A ideia de base comum e da docência como princípio formativo dos profissionais da educação prevaleceu nas históricas discussões em prol das diretrizes da pedagogia levantadas pela ANFOPE, dessa forma, de acordo com a CEEP, as Instituições de Ensino Superior do país demonstraram na resposta ao Edital da SESU/MEC forte aceitação desses princípios.

A Comissão, ao ser instituída, tentou sensibilizar a SESU e o CNE para que considerassem a ideia de base comum nacional, todavia, essa reivindicação, de acordo com a presidente da Comissão Leda Scheibe, não foi atendida.

Consequentemente a proposta da Comissão foi encaminhada a SESU/MEC, mas não chegou a ser apreciada, sob o argumento de conflitar com o artigo 63 da LDB/96, que instituiu os ISE's. Tanto a SESU quanto a Secretaria de Ensino Fundamental negaram-se a encaminhar a proposta ao CNE, somente com

as pressões de entidades, esse dispositivo chegou ao órgão competente, mas não foi sequer encaminhado para deliberação.

Contrariamente ao que aconteceu nos órgãos oficiais, a proposta, ganhou a aceitabilidade da comunidade acadêmica, assim expõe Scheibe (2007, p. 50) citando Silva (2003), segundo o qual a proposta foi bem acolhida devido a dois motivos: “o primeiro, por ter dotado os princípios ao longo do movimento dos educadores [...]; o segundo, por contemplar tendências em conflito” em relação às funções do Curso de Pedagogia e ao papel do pedagogo.

Após 1999, outros documentos de entidades organizadas como a ANFOPE e a ANPED, foram encaminhados ao CNE no sentido de reafirmar a proposta do CEEP, contudo, ainda conforme Scheibe (2007), a partir desse ano até 2005 pairou um verdadeiro silêncio em relação à pedagogia, surgindo como tema apenas transversalmente na legislação específica do Curso Normal Superior e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores em Nível Superior.

Apenas no dia 17 de março de 2005 o silêncio foi rompido, com a divulgação pelo CNE, para apreciação da sociedade civil uma minuta de projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia. Esse documento foi amplamente rejeitado pela comunidade acadêmica, por haver forte identificação com o Curso Normal Superior.

Dessa forma, as críticas dirigidas à minuta de resolução resultaram em um intenso processo de mobilização dos acadêmicos e entidades. Isso forçou uma reação do CNE, o qual constituiu uma Comissão com a finalidade de elaborar um novo parecer para o curso, resultando no Parecer CNE/CP nº 5 aprovado em 13 de dezembro de 2005 em reunião do Conselho Pleno do CNE e contou com a presença de representantes da ANFOPE, CEDES e FORUMDIR. Todavia, esse Parecer, em virtude do que expressava o artigo 14 de sua Resolução em anexo, conflitando com a LDB/96, foi aprovado por unanimidade, mas com considerações de três conselheiros e ao chegar ao MEC foi devolvido para reexame juntamente com a proposta de alteração.

Nessa tela, o Parecer CNE/CP nº 3 de 21 de fevereiro de 2006 reexamina o Parecer anterior, sendo homologado pelo MEC em 10 de abril do mesmo ano. Resultou na Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que “institui

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” (BRASIL, 2006).

A Resolução das DCN's em vigor se constituiu, a exemplo do ocorrido com a LDB 4.024/61, de uma solução conciliada entre os setores governamentais e as entidades que incorporaram a luta pela reformulação do curso, sob a tese de “meia vitória, mas vitória”, fazendo referência ao discurso proferido após a aprovação da LDB citada. Por esse fato, recaem sobre as diretrizes do curso de pedagogia muitas críticas vertidas por importantes educadores brasileiros.

Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 94), o texto falhou, pois, não considerou as dimensões epistemológica, disciplinar e prática da pedagogia, além disso, negligenciou as possibilidades e necessidades do pedagogo frente as complexas demandas da escola brasileira e não se apropriou dos saberes da prática pedagógica construídos em seu processo histórico. Asseguram que a mais evidente insuficiência se refere a falta de conceituação epistemológica clara de Pedagogia, presente no artigo 2º, já que não se estabelece a natureza e o objeto do setor pedagógico e nem a que se destina o curso, tenta assim, subsumir a docência à pedagogia. Por fim, argumentam que a Resolução aprovada expressa uma visão “simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente da precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional”.

Para Scheibe (2007, p. 59), “significativamente, o parecer não se refere à formação do pedagogo, mas à formação do licenciado em pedagogia”, desse modo, segundo essa autora, as DCN's trouxe consequências para a identidade e finalidade profissionalizante para o pedagogo.

Saviani (2008a), reconhece que a Resolução em questão continua atravessada pela ambiguidade presente desde a sua primeira versão, esta, transita entre o docente e o especialista em educação, incorporando em certa medida a proposta apresentada na década de 1970 por Valnir Chagas traduzido no *slogan* “formar o especialista no professor”.

Ademais, esse autor adverte que o movimento dos educadores também contribuiu para que isso ocorresse “o movimento não teria sido capaz de concentrar sua atenção nas questões essenciais relativas à formação do educador” debruçando-se mais sobre o aspecto da organização. Contudo, admite, que esse fator, embora importante, não foi preponderante, pois,

Considerando-se o clima cultural hoje vigente; levando 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 [...] 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. (SAVIANI, 2008a, p. 68).

As DCN's do curso de pedagogia se compõem em 15 artigos, se destina como expresso no artigo 2º, à formação para o exercício docente 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” (BRASIL, 2006).

A relação com as prerrogativas de EPT presente nos documentos analisados são evidentes, sendo possível perceber seus entrecruzamentos já no artigo 2º, pois abre o espaço de atuação do pedagogo, dinamizando as formas de sua oferta e atuação. A indicação do trabalho pedagógico em instituições que necessitem desse conhecimento tem possibilitado o surgimento no Brasil de novas vertentes pedagógicas, a exemplo da pedagogia empresarial e empreendedora.

Em que pese o “incipiente” campo de trabalho do pedagogo, o artigo 3º expressa que o estudante de pedagogia “trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” consolidados no exercício profissional, fundamentados nos “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2000, p. 1), e possui como centro a “educação para a cidadania”, conforme versa os documentos de EPT.

O artigo 4º, além de reiterar o artigo 2º estabelece as atividades docentes as quais são bem flexíveis, genéricas e ambíguas, uma vez que, estabelece através de seus incisos, atividades ligadas a docência e a outras especialidades, as quais podem se realizar em contextos escolares e não-escolares.

O artigo 5º, desdobrado em 16 incisos, possui interna ligação com as diretrizes e as seis metas de Educação para Todos: no inciso I, estabelece a atuação com ética e compromisso com a construção de uma “sociedade mais justa,

equânime, igualitária”, logo, cabe à educação com a colaboração do pedagogo de promover essa sociedade, bem ao gosto das políticas neoliberais incidentes sobre o complexo educativo, de desresponsabilizar o Estado pelas políticas sociais lançando mão de agentes individuais, bem intencionados em construir sozinhos e pela via ideológica “um mundo melhor”;

O Inciso II, estabelece o cuidado com as crianças de 0 a 6 anos considerando todas as suas dimensões, em acordo com a meta 1 de EPT, ou seja, os pedagogos são os docentes que atuam diretamente nessa faixa etária; no Inciso III, que trata da aprendizagem e da escolarização das crianças do nível fundamental se alinha meta 2 de EPT e novamente envolve o pedagogo, pois os anos iniciais do nível fundamental são de sua incumbência;

O inciso IV, referente a atuação nos diferentes níveis e modalidade da educação se liga a meta 5 de EPT, que recai sobre a educação de jovens e adultos, não por acaso, os ciclos que compreendem os primeiros anos do fundamental também são da alçada dos pedagogos; os demais incisos se relacionam com a meta de n.6 alusiva a construção de conhecimentos e valores vistas a uma vida melhor tendo em mira o desenvolvimento sustentável, esta última se estende a todos os profissionais da educação, inclusive o pedagogo.

Em outros artigos também é possível perceber as intermediações com a política de EPT, a exemplo do exposto no artigo 6º, o qual estabelece a estrutura do curso, no tocante a constituição do núcleo de estudos básicos<sup>45</sup> (Inciso I, alínea “j”): “estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2006, p. 3).

De uma maneira geral, concordando com Saviani (2008a), essas diretrizes foram gestadas no contexto de reforma educacional imposta pelo Banco Mundial via seus organismos internacionais encrustados no Programa de EPT, logo, explícita ou implicitamente suas deliberações refletem essa realidade. Esse autor, também assevera que o texto das diretrizes restringiu o que é essencial e se ateve demasiadamente ao que é acessório:

---

<sup>45</sup> Vale destacar que essa Resolução prevê a estruturação do curso em três núcleos centrais de estudo os quais contemplam atividades e estudos específicos: núcleo básico, núcleo de aprofundamento e núcleo integrador. Além disso, estabelece 2.800 horas para atividades formativas, como assistência a aulas; 300 horas dedicadas ao estágio; e 100 horas de atividade teórico-práticas de aprofundamento.

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 [...]. (SAVIANI, 2008a, p. 67).

A situação do curso de pedagogia no Brasil nesse início de século a situa novamente no campo da sua histórica dualidade, entre teoria e prática, que na visão de Saviani (2008a), esse dilema havia se resolvido em séculos anteriores. Percebemos assim, que a profissão do pedagogo não é devidamente definida pela legislação e atualmente existem dois Projetos de Lei (nº 4.746, de 1998, na Câmara dos Deputados, e de nº 196, de 2009, no Senado Federal) que pretendem regulamentar o exercício da profissão de pedagogo, isso significa dizer que novas regulamentações poderão decorrer se essas medidas forem aprovadas.

#### **4.3.1 Novos rumos para a pedagogia no Brasil: de olho nas metas de EPT**

Para comprovar a preocupação com os professores da educação primária, que no Brasil equivale aos pedagogos, lançamos mão do *Relatório de Monitoramento de Educação para Todos 2013/14*, o qual como já o mencionamos traz a docência como foco.

Mediante os altos índices de não alfabetização, os autores desse documento falam de uma “crise da aprendizagem”. Temos razões suficientes, a partir desse documento e dos documentos resultantes da XXIII Conferência Ibero-americana de Educação, que a formação docente, e principalmente a formação do pedagogo, continua a ser alvo da política de EPT, pois suas metas não se concretizaram e porque esse profissional está mais próximo dessas metas.

Esse fenômeno nos leva a considerar que o cenário de mudanças educacionais e transformações no campo da pedagogia no Brasil, ainda não se completaram, haja vista que o anunciado fracasso da EPT exige dessa política um (re)direcionamento, nesse momento histórico elege os professores como agentes da

mudança capazes de sanar a chamada crise da aprendizagem, assim, veem impondo “novas” diretrizes, “novas formas” e modelos de formação docente.

De acordo com o Relatório (2013/2014) dos 650 milhões de crianças em idade escolar primária, ao menos 250 milhões registram déficit de aprendizagem nos conhecimentos básicos em leitura e matemática. 120 milhões não tiveram nenhuma experiência na escola primária, e o restante estão na escola primária, porém, sem alcançar os níveis mínimos de aprendizagem desejáveis (UNESCO, 2013). Para tanto, esse documento traça as estratégias para que os decisores políticos, termo utilizado pelos relatores, intensifiquem as políticas para os docentes e assim consigam melhorar ou fazer avançar a aprendizagem em todo mundo.

Para acabar com a crise mundial do aprendizado, seriam necessárias políticas que envolvesse os grupos marginalizados no processo de ensino-aprendizagem, para isso, o relatório elege os professores como catalisadores e redentores desses grupos, e assinalam para os governos as quatro estratégias para adquirir e manter esses profissionais: 1 - atrair os melhores professores; 2 - melhorar o nível educacional dos professores para que todas as crianças consigam aprender; 3 - levar os professores aonde eles são mais necessários; 4 - oferecer os benefícios certos para reter os melhores professores.

Resumindo, a lógica é atrair, treinar, alocar e reter os melhores profissionais. Ao final do documento se estabelece as 10 reformas educacionais para se alcançar a aprendizagem para todos: 1- Acabar com o déficit de professores; 2- Atrair os melhores candidatos para lecionar; 3- Qualificar os professores para que eles atendam às necessidade de todas as crianças; 4- Preparar tutores e formadores para apoiar os professores; 5- Levar os professores para onde eles são mais necessários; 6- Utilizar planos de carreira e salários competitivos para reter os melhores professores; 7- Melhorar a governança dos professores para maximizar o impacto; 8- Fornecer aos professores currículos inovadores para melhorar a aprendizagem; 9- Desenvolver avaliações em sala de aula, para ajudar os professores a identificar e apoiar os alunos que correm o risco de não aprender; 10- Disponibilizar informações mais precisas sobre professores treinados.

No primeiro ponto da reforma, o relatório aponta a probabilidade de até 2030, seguindo as atuais tendências, os países não conseguirem suprir as necessidades de professores, daí a importância de atrair novos profissionais; No segundo, admite-se que os docentes precisam no mínimo de uma boa qualificação

secundária, ou seja, de certo modo, dispensa-se a necessidade de uma formação universitária; A terceira reforma advoga uma formação equilibrada entre os conteúdos da disciplina e os métodos de ensino e pede para que a experiência seja levada em consideração, dessa forma, segue-se a tendência atual de exaltação dos saberes da prática, da experiência, visto que os saberes teóricos não são explicitados; e na sexta reforma, se fala não só de salários competitivos, mas também em remunerações que ao menos possibilite ao professor e sua família estarem acima da linha da pobreza, isso significa salários ínfimos.

O Relatório de Monitoramento Global 2015 (UNESCO, 2015), intitulado: Relatório Global de Monitoramento de Educação para Todos (2000-2015): progressos e desafios, com grande repercussão midiática, faz um diagnóstico dos últimos 15 anos, de 2000 a 2015, do alcance dos objetivos das declarações d EPT nos países membros da UNESCO. Reitera o papel da educação como a chave para o alcance da agenda de desenvolvimento pós-2015, priorizando o consumo sustentável até as sociedades saudáveis e pacíficas, sugerindo que os programas e as abordagens educacionais deveriam ser reelaborados para alcançar esses objetivos.

Das 10 recomendações para que os países possam cumprir minimamente a referida agenda, destacamos a meta n. 6 que trata de investir na qualidade da educação, delegando aos governos o dever de realizar “investimentos consideráveis para oferecer uma boa educação de qualidade”. Neste sentido, precisa-se, conforme o Relatório, priorizar políticas para aumentar o profissionalismo e a motivação de professores, para tanto alerta que “o risco envolvido na contratação de professores temporários deve ser cuidadosamente considerado”. No que se refere à redução das desigualdades de ensino nas regiões e nos países, a referida meta, aborda que os “sistemas de governança devem ser combinados a fortes esquemas institucionais que tenham compromisso com a equidade, bem como, os governos deveriam adotar políticas apropriadas de alocação de professores em áreas onde a oferta é baixa”. Ainda nesta meta 6, no que se refere ao ensino e aprendizagem, destaca que:

Os professores devem ser apoiados por conteúdos curriculares relevantes e inclusivos que melhorem a aprendizagem, permitindo que os alunos com dificuldades acompanhem os demais. Todos devem receber recursos de aprendizagem suficientes e apropriados, principalmente livros didáticos. É preciso que estilos e métodos de ensino respondam muito melhor a diversos contextos culturais e de sala de aula. Em sociedades multilíngues,

as políticas de linguagem na educação são particularmente importantes para uma aprendizagem eficaz. (UNESCO, 2015, p.54).

Este último documento traduz em seu título os mecanismos de progresso e de desafios a serem superados. Entretanto, embora a política de educação para todos seja uma bandeira universal, independente de concepções políticas e ideológicas, os alcances destas metas estão atreladas a lógica do capital em crise, que está impedido de promover uma educação de qualidade, igualitária e voltada para a formação e a emancipação humana.

Observa-se também, que ocorre um deslocamento da responsabilidade dos problemas da educação, em que o professor como agente principal de repassar o conhecimento, se torna também o protagonista do sucesso e fracasso da qualidade da educação. Deste modo, atribui-se a esses profissionais, a dificuldade do cumprimento das metas do milênio, resultante das declarações de Dakar, assim, a falta de qualificação do professor, como também a necessidade destes adequarem os conteúdos curriculares as novas demandas da atual sociedade, dita do conhecimento, seria um obstáculo ao avanço da EPT.

Esta problemática de direcionamento de diretrizes à formação do professor e conseqüentemente as etapas ensino escolar é recorrente e, no Brasil o seu histórico marca os primeiros cursos de licenciatura, particularmente ,o curso de pedagogia.

Não por acaso a Lei nº 13.005/2014, que instituiu o atual PNE (2014-2024) dedica quatro de suas vinte metas a formação docente, recaindo sobre questões referentes a formação em nível de graduação atendendo ao disposto no artigo 61 da LDB/96 (meta15), e em nível de pós-graduação (meta 16); sobre os salários (meta 17), com a ideia de equiparar o rendimento médio dos professores com os demais profissionais de nível superior; e a carreira (meta 18), impondo aos entes federativos a elaboração de planos de cargos e carreiras dos profissionais da educação.

Além disso, há duas estratégias na meta 12 (expansão da matrícula no ensino superior) que abordam a problemática da formação docente como destaque para a estratégia 12.2, que visa expandir a rede de oferta e diversificar as formas de atendimento, apelando inclusive para o ensino a distância como no caso da Universidade Aberta do Brasil: “ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e

interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil [...]” (BRASIL, 2014, p. 27).

De acordo com Almeida, Ianonone e Moreira Silva (2015, p. 192) a LDB/96 propôs uma mudança na formação de professores para atuar na educação básica, mediante a exigência do nível de graduação plena para o exercício profissional, inclusive nas séries iniciais expressa no artigo 62. “A par disso, em seu artigo 80, insere a Educação a Distância (EaD), como uma modalidade da Educação formal, em todos os níveis e modalidades de ensino” com o objetivo de favorecer a expansão da formação docente exigida pela mesma legislação. Mais adiante, as autoras ressaltam que paralelamente a aprovação das DCN’s de pedagogia é criado o sistema da UAB, através do Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006, “que oficializou a oferta de cursos a distância por instituições públicas de Ensino Superior”.

O quadro abaixo mostra a evolução das matrículas no curso de pedagogia na modalidade à distância, já que a maior parte dos cursos oferecidos nessa formatação são em licenciatura:

**Tabela 1 – Evolução da oferta da Educação Superior por curso entre 2009 e 2010**

Curso	2009			2010		
	Presencial	A distância	Total	Presencial	A distância	Total
Pedagogia	1.365	74	1.439	1.785	112	1.897
Administração	1.800	73	1.873	2.369	78	2.447
Ciências Contábeis	1.026	24	1.050	1.052	28	1.080
Enfermagem	734	2	736	799	2	801
Direito	1.096	1	1.097	1.091	1	1.092

Fonte: Censo da Educação Superior 2009 e 2010 (ALMEIDA, IANONONE E MOREIRA SILVA 2015, p. 192).

Em recente publicação o Jornal Folha de São Paulo divulgou os resultados do denominado Ranking Universitário Folha (RUF - 2014), cujos indicadores contemplam uma avaliação de mercado, a qualidade do ensino, a posição no ENADE, a proporção de mestres e doutores, a proporção do regime de dedicação docente e uma avaliação de uma equipe do MEC. O curso de pedagogia da Universidade de São Paulo (USP) alcançou o 1º lugar no ranking, enquanto a Universidade Estadual do Ceará (UECE) obteve o 32º e a Universidade Federal do

Ceará (UFC) logrou o 59º lugar. Segue abaixo a colocação das 50 primeiras instituições, conforme a avaliação de mercado em relação ao curso de pedagogia:

**Tabela 2 – Posição das instituições com melhor avaliação de mercado no curso de pedagogia conforme dados do RUF/2014**

Instituição	Região	Avaliação de Mercado	Posição no RUF
Universidade de São Paulo (USP)	Sudeste	1º	1º
Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP)	Sudeste	4º	2º
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Sudeste	4º	3º
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Sudeste	2º	3º
Universidade Estadual Paulista J. de M. F. (UNESP)	Sudeste	2º	5º
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Sudeste	4º	6º
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Nordeste	4º	30º
Universidade Paulista (UNIP)	Sudeste	4º	31º
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Nordeste	4º	32º
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Nordeste	4º	46º

Fonte: RUF – 2014

A avaliação de mercado é medida conforme pesquisa feita pelo Datafolha com 1.970 responsáveis pela contratação de profissionais para o mercado, somam 36 pontos no ranking sendo a terceira maior pontuação. Dessa forma, chamamos a atenção para a preocupação (desinteressada) do setor empresarial com a formação em nível superior, levando-os inclusive a estabelecer níveis de qualidade e desempenho das IES, claro que esses índices são condizentes com os parâmetros do mercado de trabalho, afinal, no Brasil as parcerias entre setores públicos e privados são crescentes. Outra consideração a ser feita é em relação ao predomínio das instituições públicas do nordeste e do sudeste com melhor avaliação no mercado, teríamos motivo para comemorar essa informação?

Para comprovar o avanço do setor privado na educação superior, o Censo da Educação Superior – 2014 mostra que o Brasil possui 2.391 instituições de ensino superior oferecendo pouco mais de 32 mil cursos de graduação. A maior participação é da rede privada com mais de 80% no número de novos alunos. Além disso, o Censo 2013 revelou que de 2,7 milhões de alunos ingressantes no ensino superior 40% deles se interessam em cursos das Ciências Sociais, Negócios e Direito e 18% pela área de Educação, na qual se inclui a pedagogia.

Por fim, dois últimos dados interessantes se referem a preferência das

mulheres pelo curso de pedagogia (resquício das Escolas Normais?), enfermagem e serviço social e que a pedagogia é o terceiro maior curso em número de matrículas.

Os recentes eventos e documentos de EPT no âmbito da Ibero-América apontam para uma permanente e contínua política de reforma via formação do educador, condizentes com as necessidades da região. Nessa linha, destacamos as recomendações de alguns desses eventos/documentos para a docência.

**Tabela 3 – recomendações dos eventos/documentos da Organização dos Estados Ibero-americanos**

Evento/Documento	Local / Ano	Recomendações
XVIII Conferência Ibero-Americana de Educação <sup>46</sup> .	El Salvador, 2008.	Reconhece os professores como fator determinante para melhorar a educação de todos os ens. Enfatiza a necessidade de melhores condições de trabalho, de formação e capacitação com ênfase na titulação.
Metas educativas 2021: desafios y oportunidades: informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina.	2010	Fortalecer a profissão docente mediante melhoria na formação inicial e continuada e capacitação dos professores dos níveis primário e secundário.
XXIII Conferência Ibero-americana de Educação	Panamá, 2013	Ratifica as metas estabelecidas para 2021 e afirma que a formação, a qualificação e desenvolvimento profissional docente é a principal garantia de melhoria da qualidade da educação.

Fonte: Elaborada pela autora.

Diante do exposto, concordamos com os documentos internacionais e nacionais quando apostam que qualquer reforma educacional que se pretenda ser exitosa deverá envolver os professores, e para que estes profissionais “caiam” no discurso de “agentes da transformação” é preciso precarizar ainda mais a sua formação, restringindo-a a questões pontuais do cotidiano escolar; é preciso aligeirar essa formação causando severas perdas; é preciso tornar o docente um profissional que reproduza o que os governos e dirigentes definiram como “a melhor educação”, parafraseando o etnobotânico Wade Davis<sup>47</sup>, educação não é somente transmissão,

<sup>46</sup> Nesse evento os Ministros de Educação da Região aprovam as Metas Educativas 2021: “a educação que queremos para a geração dos Bicentenários”, em virtude de muitos dos países membros estarem se aproximando do bicentenário de suas respectivas independências, a exemplo do Brasil.

<sup>47</sup> Explorador Residente, National Geographic Society, entrevistado pelo documentário *Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco*.

é transmissão por definição, mas de fato é enculturação ou mais duramente doutrinação, é isto que está em jogo nas políticas educacionais hoje em curso via Programa de Educação para Todos.

## 5 CONCLUSÃO

O Programa de Educação para Todos (EPT) promovido pelos organismos internacionais e organizado pelo Banco Mundial, tem como objetivo atribuir a educação o papel estratégico de mediação dos problemas causados pelo sistema sócio metabólico do capital e suas profundas crises, de natureza estrutural. Nestes termos, nossa pesquisa mostra, que a partir da década de 1990, a educação é reconfigurada em todas as suas dimensões de ensino, com o propósito operacional de atender a reprodução do capital em crise.

Na busca do entendimento da nova função atribuída a educação e seu pensamento pedagógico na contemporaneidade, percebemos com base em autores da perspectiva marxiana, que o pensamento pedagógico, cuja importância resulta na transmissão do conhecimento produzido historicamente para a humanidade, ainda se fazia presente. Dito de outro modo, mesmo dentro dos marcos do capitalismo, ainda se preservava, minimamente, o processo civilizatório de produção de bens e serviços, no atendimento as necessidades humanas e a educação não se constituía uma mercadoria. Todavia, com o avanço tecnológico das últimas décadas, as ideias pedagógicas no Brasil são traçadas, constantemente, por reformas curriculares, vinculadas ao contexto socioeconômico e direcionadas, sobretudo, ao ideário de um país em desenvolvimento e tecnologicamente possível de alcançar o patamar dos países ricos.

Com o aprofundamento da crise estrutural do capital, os limites absolutos do capital são ativados, acentuando as contradições e as incertezas da geração e acumulação de lucros, fazendo, portanto, que o capital, procure alternativas para evitar o esgotamento de suas possibilidades de reversão da queda das taxas de lucros. Assim sendo, o complexo da educação é elevado a condição de mecanismo imprescindível para o capital, sobretudo no âmbito ideológico, como capaz de garantir o desenvolvimento sustentável, a paz e a redução da pobreza nos países pobres.

Dentro desta lógica, o Programa de Educação para Todos passa a ser atrelado as políticas educacionais dos países membros da UNESCO, com o compromisso de atender as metas propostas pelas Declarações de educação e aprendizagem, efetuadas a partir da década de 1990, que tem como objetivo primordial, a universalização do ensino básico e a redução da pobreza, condições

estas, que vislumbrariam que estes países da periferia fossem aceitos no chamado mundo globalizado.

No que se refere às categorias da pedagogia e a formação docente elencadas nos documentos e relatórios produzidos nos congressos e fóruns de Educação para Todos, embora demonstre preocupações com o ensino infantil e as primeiras séries do nível fundamental, não especifica claramente o papel do pedagogo, expressa, em linhas gerais, a necessidade de este desempenhar a sua função social na promoção da equidade e qualidade da educação, dentro dos paradigmas educacionais pensados pelos organismos internacionais no contexto da crise estrutural.

Constatamos que historicamente, o Brasil vem promovendo políticas educacionais, permeadas por reformas curriculares, que atendem em larga medida, as demandas do capital e aos modismos educacionais idealizados pelos países ricos para serem implantados nos países pobres e reeditados nas suas DCN's.

Asseveramos, portanto que o cumprimento das metas de Educação para Todos impostas aos países pobres, membros da UNESCO, e os modelos educacionais apresentam desdobramentos severos, como a desvalorização dos cursos de pedagogia e da formação do pedagogo, que a partir da década de 1990, encontram-se estreitamente vinculados ao projeto de governabilidade do grande capital em crise estrutural, em que os países pobres precisam submeter, sob a pena de serem excluídos do chamado Mundo Globalizado.

Assim, ignora-se a longa e rica história da pedagogia universal e seus desdobramentos em âmbito nacional. Conforme as falas do ativista Manish Shikshantar<sup>48</sup>, agindo dessa maneira a educação moderna hostiliza as culturas tradicionais dos povos participantes do Programa de Educação para Todos sob a ideia de obstáculo ao desenvolvimento em nome de tornar essas culturas parte da economia global e proporcionar a inserção na sociedade de massa.

Destarte, consideramos que o atual contexto cultural-econômico impõe uma severa inflexão ao pensamento pedagógico de uma maneira geral, e particularmente no Brasil, onde a pedagogia se articula aos novos paradigmas educacionais, encrustados nas chamadas pedagogias do “aprender a aprender”, conforme as formulações de Duarte (2003), as quais se incluem o construtivismo, a

---

<sup>48</sup> Representante do Instituto dos Povos para Repensar a Educação e o Desenvolvimento entrevistado no documentário, *Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco*.

pedagogia de projetos, a pedagogia das competências, a pedagogia reflexiva, dentre outros modismos que se empenham em (des)configurar a real função docente no processo de transmissão, apreensão e produção do conhecimento.

Percebemos que as imposições à docência expressas nos documentos de EPT analisados, se reportam mais fortemente, aos educadores em nível primário, portanto, no contexto brasileiro, esses docentes se constituem nos pedagogo, os quais mais sofrem essas imposições. Em vista do seu campo de atuação, esses profissionais se aproximam mais das seis metas de Educação para Todos do que as demais licenciaturas, já que a universalização da educação primária é a principal “meta” dessa política.

Ademais, ressaltamos que nosso intento, além de analisar na perspectiva onto-histórica a função social do pedagogo frente ao novo contexto sócio metabólico de crise estrutural do capital, focalizando as diretrizes impostas pelo Programa de Educação para Todos à formação docente, visa suscitar uma reflexão crítica em torno da problemática pesquisada, com a finalidade de vislumbrar as possíveis resistências.

Como aponta Tonet (2005), mesmo compreendendo os limites impostos pelo capital, percebendo e conhecendo sua intrínseca contradição é possível realizar atividades pedagógicas emancipatórias, pois a educação não é totalmente determinada e tampouco determinante, mas pode sim, colaborar na tomada de decisão pela emancipação humana. Logo, nossa discussão se opõe a posições neutras que colaboram com a sociabilidade atual, todavia, o debate não se encerra em si mesmo e permite aprofundamentos, contestações, reflexões, num processo dialético no qual se deve pautar a ciência, como bem expôs Heráclito, “nada é permanente”.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. (Orgs.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ARANHA, M. L. de. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 1996. v 56. (Questões da nossa época).

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**: Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=180&Itemid=336](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336). Acesso em: 02 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

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

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? : quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

FARIAS, Aracelia C.; FREITAS, Maria Cleidiane C.; SANTOS, Deribaldo. **Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará: O “caminho de pedras” do empreendedorismo para a escola pública**. Expressão Católica, 2013.

FRANCO, M. A. S; LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**. v 37. n 130. Jan.- abr. 2007.

FREITAS, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

GONDRA, J. G; SCHUELER, A. **Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEHER, Roberto. **Para fazer frente ao Apartheid Educacional Imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação**. Trabalho & crítica. Anuário do GT trabalho e educação. ANPED. n 1. Set. 1999.

LIMA, Marteana Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **O Complexo da Educação em Lukács**: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. *Educação em Revista*, vol.27, n.2, Agosto 2011.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma Ontologia do Ser Social**, 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. As bases ontológicas do pensamento e da atividade de homem. In: **Temas**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Assalariado e Capital & Salário, Preço e Lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MEC/UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na Política de Financiamento da Educação Básica no Brasil**: o Fundef no centro do debate. Fortaleza, 2005. 243f. Tese (Doutorado em educação). Programa de pós-graduação em educação brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2005.

\_\_\_\_\_. O Banco Mundial no comando da educação dos países periféricos. In: RABELO, Jackline. et al. (Org.). **Trabalho, Educação e a Crítica Marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação para todos: a política dos organismos internacionais. In: JIMENEZ, Susana. et al. (Org.). **Contra o Pragmatismo e a Favor da Filosofia da Práxis**: uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: EdUECE, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. (Mundo do trabalho).

\_\_\_\_\_. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MORAIS, Elvira Sá de. A questão do método em Marx: “o caminho de ida e de volta”. In: JIMENEZ, Susana V. et al. (Org.). **Trabalho, Educação e Luta de Classes**: A pesquisa em defesa da história. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e Programas do Brasil**. 3ª Ed. Campinas, SP: Papyrus; 1997; coleção magistério: formação e trabalho pedagógico.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração do Milênio**. Cúpula do Milênio. New York, 2000 Published by United Nations Information Centre: Lisbon, 2000. Disponível em: <http://virtual1.pucminas.br/idhs/site/MDM/Declaracao\_do\_Milenio\_A\_RES\_55\_2\_final> Acesso em: 10 jan. 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Relatório de monitoramento global de educação para todos 2013/14. **Ensinar e Aprender: alcançar a qualidade para todos**. França, 2013.

\_\_\_\_\_. **Comunicado da Quarta Reunião do Grupo de Alto Nível de Educação para todos**: Declaração de Brasília. Brasília 8 a 10 de novembro de 2004. Disponível em: [http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up\\_brasilia.pdf](http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up_brasilia.pdf). Acesso em: 25 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos**: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: [www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais/marcoDakar](http://www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais/marcoDakar). Acesso em: 18 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **A Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**: Nova Delhi-Índia: UNESCO, 1993. Disponível em: [www.unesco.org.br/publica/Doc\\_Internacionais/declaraNdelhi](http://www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi). Acesso em: 10 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Cochabamba sobre Educação Para Todos**. Bolívia: UNESCO, 2001. Disponível em: [www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br). Acesso em: 15 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. **XIII Conferencia Ibero-americana de Educação**: Declaração de Tarija, Bolívia: UNESCO, 2003- Disponível em: [www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br) Acesso em: 15 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. (Conferência de Jomtien). Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: [www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais](http://www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais). Acesso em: 10 maio. 2008.

\_\_\_\_\_. **Relatório Global de Monitoramento de Educação para Todos (2000-2015): progressos e desafios**. França 2015. Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RABELO, Jackeline; SEGUNDO, Maria das dores Mendes; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. Educação para Todos e Reprodução do Capital. **Trabalho necessário**. Ano 07 – número 09 – 2009. Disponível em: <[www.uff.br/trabalhonecessario/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20al.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20al.pdf)>. Acesso em: 15 de outubro, 2011.

SANTOS, Deribaldo. **Graduação Tecnológica no Brasil: Crítica à Expansão de Vagas no Ensino Superior Não Universitário**. 2009. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação-FACED/UFC, Fortaleza: UFC, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. (Coleção memória da educação).

\_\_\_\_\_. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (Coleção memória da educação).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 42.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

\_\_\_\_\_. **O Trabalho como Princípio Educativo frente às Novas Tecnologias**. [http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP\\_104/dermeval\\_saviani.pdf](http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf). Acesso em: 28 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **O Lunar de Sepé: paixões e dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção educação contemporânea).

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**. v 37. n 130. Jan. – abr. 2007.

SHIROMA, E. O. ; EVANGELSITA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: Maria Célia Marcondes de Moraes. (Org). **Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro, 2003, v. p. 81-98.

SILVA, Marconi Gomes. **Breves Considerações sobre o Estado Providência Keynesiano e a Filosofia Social em Keynes**. INTERFACE, Natal, n.1, v.2, jan. jun. 2005.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. [s.l.]: Horizonte, 1984.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação contra o Capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.